

Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

# Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder

# Sprachliche Bildung

herausgegeben vom  
Mercator-Institut für Sprachförderung  
und Deutsch als Zweitsprache

Band 1

Michael Becker-Mrotzek &  
Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

# Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder

unter Mitarbeit von  
Stefanie Bredthauer & Cornelia Lohmann



Waxmann 2017  
Münster • New York

Die Open-access-Stellung wurde finanziert durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut, und die Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, beide im Auftrag der Universität zu Köln.

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Sprachliche Bildung, Band 1**

ISSN 2510-4519

Print-ISBN 978-3-8309-3389-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8389-7 (Open Access)

<https://doi.org/10.31244/9783830983897>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: [NINEmade.de/photocase.de](http://NINEmade.de/photocase.de)

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0  
Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

# Inhalt

<i>Michael Becker-Mrotzek &amp; Hans-Joachim Roth</i> Vorwort.....	7
<i>Michael Becker-Mrotzek &amp; Hans-Joachim Roth</i> Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte .....	11
<i>Ingrid Gogolin</i> Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung.....	37
<i>Ingelore Oomen-Welke</i> Zur Geschichte der DaZ-Forschung.....	55
<i>Hans H. Reich</i> Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem .....	77
<i>İnci Dirim &amp; Doris Pokitsch</i> Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“ .....	95
<i>Ingelore Oomen-Welke</i> Mehrsprachige Praxen .....	109
<i>Christoph Gantefort</i> Minderheitensprachen .....	125
<i>Henrike Terhart &amp; Nora von Dewitz</i> Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote .....	143
<i>Gesa Siebert-Ott</i> Spracherwerb: ein- und mehrsprachig.....	159
<i>Nicole Marx &amp; Torsten Steinhoff</i> Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache.....	175
<i>Katrin Böhme, Birgit Heppt &amp; Petra Stanat</i> Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings zu zugewanderungsbezogenen Disparitäten und Ansatzpunkte für sprachliche Fördermaßnahmen .....	187

<i>Karen Schramm &amp; Nicole Marx</i> Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. . . . .	211
<i>Wilhelm Grieshaber</i> Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument. . . . .	221
<i>Argyro Panagiotopoulou</i> Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. . . . .	235
<i>Konrad Ehlich</i> Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. . . . .	249
<i>Drorit Lengyel</i> Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich . . . . .	273
<i>Cora Titz &amp; Marcus Hasselhorn</i> Sprachförderliche Maßnahmen im Elementarbereich: Ein erfolgversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg. . . . .	287
<i>Eike Thürmann &amp; Helmut Johannes Vollmer</i> Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens . . . . .	299
<i>Beate Lütke</i> Sprachförderung in der Grundschule. . . . .	321
<i>Christine Boubakri, Melanie Beese, Heiko Krabbe, Hans E. Fischer &amp; Heike Roll</i> Sprachsensibler Fachunterricht. . . . .	335
<i>Annika Witte</i> Sprachbildung in der Lehrerbildung. . . . .	351
<i>Michaela Mörs &amp; Claudia Bach</i> Sprachbildung in der Lehrerfortbildung . . . . .	365

## **Vorwort**

Wozu eine neue Reihe „Sprachliche Bildung“? Gibt es nicht schon genügend Reihen und Zeitschriften zu diesem Thema? Was also soll und will diese neue Reihe?

Sprachliche Kompetenzen gehören – neben den kognitiven Fertigkeiten und motivationalen Eigenschaften – zu den zentralen Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse. Ohne bildungssprachliche Fähigkeiten können Kinder und Jugendliche ihr Potenzial nicht ausschöpfen – weder in der Schule, in der Berufsausbildung, im Studium und auch nicht in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über hinreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Vor diesem Hintergrund besteht ein breiter gesellschaftlicher und fachlicher Konsens über die Notwendigkeit, sprachliche Bildung – insbesondere im Sinne bildungssprachlicher Fähigkeiten – an alle Kinder und Jugendlichen zu vermitteln. Das zeigen nicht zuletzt die zahlreichen bildungspolitischen Maßnahmen und Initiativen der letzten Jahre, die gezielt die sprachlichen Voraussetzungen in den Blick nehmen.

Ein möglicherweise positiver Effekt dieser Maßnahmen sowie der damit verbundenen verstärkten Aufmerksamkeit für Fragen der sprachlichen Bildung sind die steigenden Leistungen gerade der schwachen Lernerinnen und Lerner, wie sie sich in den großen Schulleistungsstudien abzeichnen. So verringert sich auch der Abstand zwischen starken und schwachen Lernern, der in Deutschland im internationalen Vergleich besonders groß ist. Gleichzeitig zeigen zahlreiche wissenschaftliche Studien, Modellversuche und Projekte, dass Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten keine einfache Aufgabe ist. Vielfach ergeben Evaluations- und Wirksamkeitsstudien, dass selbst engagierte und wohl begründete Vorhaben in der Praxis oft nur geringe Effekte zeigen und die beteiligten Kinder und Jugendlichen nur bescheidene Lernzuwächse erzielen. Das gilt auch für Förderkonzepte, die sich unter kontrollierten wissenschaftlichen Bedingungen als wirksam erwiesen haben.

All das zeigt, dass sprachliche Bildung mit erheblichen Herausforderungen für alle Beteiligten – Kinder und Jugendliche, Erzieherinnen und Lehrer, Bildungspolitikerinnen und Wissenschaftler – verbunden ist. Welche Herausforderungen und Aufgaben lassen sich für die kommenden Jahre ausmachen?

- Wir brauchen eine umfassende **Theorie der sprachlichen Bildung**, weil die vielfältigen Zusammenhänge der sprachlichen Entwicklung gerade nach dem Erstspracherwerb nicht wirklich geklärt sind. Dabei sind die folgenden drei Aspekte in unserem Kontext von besonderer Bedeutung: a) Die epistemische Funktion der Sprache, d.h. der Zusammenhang von Denken und Sprachge-

brauch, spielt in schulischen Kontexten eine wichtige Rolle. Denn Sprache ist das wichtigste Speicher- und Vermittlungsmedium – Wissensvermittlung und Kompetenzaneignung sind ohne Sprache schlechterdings nicht denkbar. Eine der offenen Fragen betrifft dabei das Verhältnis von Sprachwissen und Weltwissen, d.h. die Frage danach, welchen Einfluss unsere Sprache auf die Erkenntnis der Welt hat. b) Die Bedeutung der Schrift für die sprachliche Entwicklung ist ebenfalls nur in Ansätzen geklärt, obwohl sie für den einzelnen, soziale Gruppen und Gesellschaften eine herausragende Rolle bei der Kommunikation und Wissensverarbeitung spielt. Diese Frage ist Teil des komplexen Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Mit dem Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit kommt es nicht nur zu einem Umbau des sprachlichen Wissens, sondern auch zu einer größeren Lernerautonomie, weil diese nun nicht länger auf mündliche Gesprächspartner angewiesen sind, um sich Wissen aus Texten anzueignen oder in Texten festzuhalten. Allerdings sind diejenigen, denen es an den nötigen Lese- und Schreibfähigkeiten fehlt, von diesen Möglichkeiten ausgeschlossen. c) Und schließlich ist die Bedeutung von individueller wie gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit für Lern- und Entwicklungsprozesse zu klären, die aufgrund von Zuwanderung und politischen Zielsetzungen zunimmt. So strebt die Europäische Union für alle ihre Einwohner an, dass sie sich neben ihrer Muttersprache in zwei weiteren Sprachen verständigen können.

- Eine Theorie der sprachlichen Bildung verlangt eine systematische **interdisziplinäre Forschung**, weil die aufgeworfenen Fragen nur im Zusammenspiel von Linguistik, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken – und ggf. falls weiteren Disziplinen – sinnvoll bearbeitet werden können. Das ist keine triviale Forderung, weil mit jeder Disziplin nicht nur unterschiedliche Wissensbestände und theoretische Herangehensweisen verbunden sind, sondern auch je eigene, dem Untersuchungsgegenstand geschuldete Methoden verbunden sind. Diese Wissensbestände und Methoden in gemeinsamen Forschungsvorhaben auf den Untersuchungsgegenstand sprachliche Bildung zu fokussieren, verlangt wechselseitiges Lernen voneinander und Respekt vor den je anderen Wissenschaftstraditionen.
- Die Entwicklung einer solchen umfassenden Theorie erfordert darüber hinaus ein anderes, ein neues **Theorie-Praxis-Verständnis**. Denn wenn eine Theorie der sprachlichen Bildung einen praktischen Nutzen für das Lehren und Lernen haben soll, dann muss sie Antworten auf die Fragen der Praxis geben können. Das setzt wiederum voraus, dass sich die Wissenschaft auf die Fragen der Praxis einlässt – wie umgekehrt, dass Praxis die Antwort der Wissenschaft ernst nimmt.
- Bei aller empirischen Forschung und Theorieentwicklung dürfen jedoch keinesfalls die ganz **praktischen Herausforderungen** für Schule und Unterricht in den Hintergrund rücken, weil Praxis tagtäglich stattfindet. Wissenschaft hat

daher immer auch die Aufgabe, sich der konkreten Fragen der Praxis anzunehmen – als *gemeinsame* Problemstellungen und als Ausgangspunkt für wissenschaftliche Untersuchungen. Traditionell nennt man dieses Kriterium für wissenschaftliche Arbeiten „Fruchtbarkeit“.

Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache verfolgt daher das Ziel, Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Linguistik und Psychologie zu bündeln und so neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld der sprachlichen Bildung zu liefern. Im Zentrum stehen dabei Prozesse der sprachlichen Bildung und gezielten Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft. Die Schriftenreihe richtet sich an Vertreterinnen und Vertreter aus Forschung und Lehre sowie an Expertinnen und Experten in der Bildungsadministration und -praxis.

In vorliegenden ersten Band geben namhafte Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Disziplinen einen Überblick über die zentralen Fragestellungen, aktuellen Handlungsfelder und Herausforderungen im Feld der sprachlichen Bildung. Der erste Teil ist den gesellschaftlichen Grundlagen gewidmet. Hier wird sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung dargestellt und die Geschichte der DaZ-Forschung und die damit einhergehende Geschichte der Seiteneinsteiger-Beschulung erläutert. Weitere Beiträge behandeln mehrsprachige Bildung innerhalb und außerhalb schulischer Institutionen. Es folgt ein zweiter Teil zu den methodischen und konzeptionellen Grundlagen des Feldes. Die verschiedenen Beiträge geben einen Überblick zum Ein- und Zweitspracherwerb, zum Schreiben in der Zweitsprache und zu verschiedenen methodologischen Vorgehensweisen zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. Im dritten Teil werden konkrete Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung im schulischen Kontext vorgestellt. Neben dem Gesamtsprachencurriculum geht es um Sprachbildung und -förderung im Elementarbereich bis hin zum sprachsensiblen Fachunterricht in der Sekundarstufe. Im letzten Teil folgen Hinweise zu den Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung.



## **Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte**

### **1. Sprachliche Bildung im Fokus**

Die neue Reihe des Mercator-Instituts „Sprachliche Bildung“ möchte ein Forum für die Diskussion von Forschungsergebnissen zu Themen der sprachlichen Bildung aus unterschiedlichen Disziplinen schaffen. Dabei soll das Thema der sprachlichen Bildung in seiner ganzen Breite behandelt werden. Zugleich wendet sich die Reihe nicht nur an die Wissenschaft, sondern gleichermaßen auch an Interessierte aus Praxis und Bildungsadministration. Eine solche Breite in Bezug auf Themen und Adressaten macht es erforderlich, sich über grundlegende Begriffe und Konzepte zu verständigen. Aus diesem Grund werden wir in unserem einleitenden Beitrag einige dieser grundlegenden Begriffe der sprachlichen Bildung und Förderung erörtern und diese in die bildungspolitischen Maßnahmen (BiSS, FÖRMIG etc.) und Diskussionen einordnen. Wir verstehen das als ein Angebot, zentrale Konzepte, Begriffe und Annahmen im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen zu diskutieren. Denn diese werden in den unterschiedlichen Communities manchmal gar nicht und häufig unterschiedlich verwendet oder oft scheinbar selbstverständlich vorausgesetzt. Das gilt für Forschungskontexte ebenso wie für bildungspolitische Programme und praktische Maßnahmen.

Konsens – so darf man unterstellen – besteht seit geraumer Zeit darüber, dass sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg sowie berufliche und gesellschaftliche Teilhabe bilden. Das verdankt sich zweier einfacher Zusammenhänge: Wer die Sprache des Landes, in dem sie oder er lebt, nicht verwenden kann, kann in Gesellschaft und Politik nicht oder nur sehr eingeschränkt partizipieren. Und wer in einer hoch literalisierten Gesellschaft nicht lesen und schreiben kann, wer also nicht über die geschriebene Sprache verfügt, dem bleiben viele gesellschaftliche wie persönliche Möglichkeiten, insbesondere Bildung und beruflicher Erfolg, verschlossen.

Konsens besteht auch darüber, dass in Deutschland zu viele Schülerinnen und Schüler die Schule ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen verlassen. Obwohl sich der Anteil der sehr schwachen Leser seit der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 verringert hat, liegen bei der PISA-Studie 2009 (Klieme et al., 2010) immer noch 17,7 Prozent auf der Kompetenzstufe I (zusätzlich 0,8 Prozent darunter) und können damit lediglich einzelne, ausdrücklich erwähnte Informationen aus kurzen, einfachen Texten bekannter Formate wiedergeben; hinzu kommen 22,2 Prozent auf Kompetenzstufe II, die das Verstehen einzelner Textabschnitte erfordert. Damit verfehlen nach wie vor ca. 40 Prozent aller Schülerinnen und

Schüler am Ende der Sekundarstufe die Regelstandards, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Ausbildung oder den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe gelten dürfen. In der PISA-Studie 2012 (Prenzel et al., 2013), die schwerpunktmäßig die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten erhoben hat, liegen in Deutschland noch 14,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf oder unter der Kompetenzstufe I. Das bestätigt den Trend, dass diese Gruppe kleiner wird; im internationalen Durchschnitt befinden sich 18 Prozent auf dieser Stufe; in Japan und Korea jedoch unter 10 Prozent, was zeigt, dass hier weitere Verbesserungen möglich sind.

Dabei handelt es sich aber keinesfalls um ein neues Phänomen, wie die leo.-Level-One Studie zeigt (Grotschlüschen & Riekmann, 2012, 19ff.). Danach können 4,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, d.h. der 18- bis 64-Jährigen lediglich einzelne Wörter lesen und schreiben, scheitern aber schon bei ganzen Sätzen; Wörter werden überwiegend lautierend gelesen und geschrieben, können also nicht als Ganzes erfasst werden. Weitere 10 Prozent können lediglich einzelne Sätze lesen und schreiben, scheitern jedoch am Verständnis auch nur kurzer Texte, etwa Arbeitsanweisungen. Damit gehören 14,5 Prozent oder 7,5 Mio. Erwachsene in Deutschland zu den sog. funktionalen Analphabeten, die aufgrund unzureichender Lese- und Schreibfähigkeit von den zahlreichen schriftbasierten Aktivitäten in ihren Gemeinden und Bezugsgruppen, vor allem aber von beruflichen Möglichkeiten ausgeschlossen sind. Die funktionalen Analphabeten verteilen sich relativ gleichmäßig auf die einzelnen Alterskohorten, wobei die Kohorte der 50- bis 64-Jährigen mit 32,6 Prozent etwas häufiger vertreten ist, als es ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht (30,1 Prozent). Das bedeutet, mangelnde bildungssprachliche Fähigkeiten sind kein Phänomen der jüngeren Generation, sondern eine Herausforderung für alle hochliteralisierten Gesellschaften. Auch wenn ein erheblicher Teil der funktionalen Analphabeten in Beschäftigungsverhältnissen steht, so ist dennoch davon auszugehen, dass den Betroffenen der berufliche Aufstieg zunehmend erschwert, wenn nicht verschlossen wird.

So verwundert es nicht, dass sprachliche Bildung und Förderung bei Fragen der Integration, der Inklusion, der Anerkennung von Vielfalt, der Schaffung von Chancengleichheit u.ä. immer zu den zentralen Forderungen und Maßnahmen gehören. Sprachkompetenz, einschließlich der Fähigkeit zum selbständigen Lesen, Nutzen und Verfassen von Texten, gehört zu den unverzichtbaren Voraussetzungen für Autonomie, nicht nur bei der allgemeinen Lebensbewältigung, sondern auch beim Lernen und im Beruf. Ein Beleg hierfür sind die verschiedenen bildungspolitischen Programme in Bund und Ländern der vergangenen Jahre, die ein kontinuierliches Interesse in der Nach-PISA-Zeit dokumentieren und im Folgenden kurz skizziert werden:

- Der Kanton Zürich in der Schweiz hat das Programm QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*) 1999 mit dem Ziel initiiert, Schulen mit ausgeprägt multikultureller Zusammensetzung bei der Förderung der Sprache, des Schul-

erfolgs und der sozialen Integration fachlich und finanziell zu unterstützen. Elemente sind lokale Schulprogramme, finanzielle Beiträge für alle Schulen mit einem sogenannten Mischindex ab 40 Prozent sowie Beratung und Weiterbildung ([http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/qualitaet\\_multikulturelle\\_schulen\\_quims.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html)). Das Programm ist ein institutionalisierter Bestandteil der Volksschulen in Zürich und wurde 2013 nach einer wissenschaftlichen Evaluation über das Volksschulgesetz verstetigt. Es werden für mehrere Jahre Schwerpunkte definiert; aktuell für 2014–2017 fokussiert das Programm die Themen Schreiben auf allen Schulstufen sowie Sprache und Elterneinbeziehung im Elementarbereich. QUIIMS hatte und hat bis heute große Signalwirkung über den Kanton Zürich hinaus, weil es umfassend Fragen sprachlicher Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der effektiven Steuerung regionaler Bildungsplanung verbindet und Ergebnisse als Grundlage gesetzlicher Regelungen verankert wurden.

- Das letzte Bund-Länder-Programm vor der Reform des Föderalismus FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) startete 2004 mit dem Ziel, als innovativ eingeschätzte Ansätze der Länder zur Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung auf der Grundlage von Evaluation (weiter) zu entwickeln, für einen Transfer guter Praxis zu sorgen und Ergebnisse für die Bildungsplanung insbesondere hinsichtlich des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bereitzustellen (vgl. Gogolin et al., 2011). Am Programm beteiligten sich bis 2009 zehn Bundesländer mit sog. Basiseinheiten, d.h. Verbänden von Schulen und weiteren Partnern, die gemeinsam neue Ansätze der Sprachdiagnose und Sprachförderung erprobten und entwickelten. Bis 2013 begleitete das Kompetenzzentrum FÖRMIG an der Universität Hamburg Transferprojekte in fünf Bundesländern. FÖRMIG hat die bildungspolitische Aufmerksamkeit zum einen auf die besondere Situation von mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern sowie auf die durchgängige sprachliche Bildung – im Sinne einer horizontalen Durchgängigkeit zwischen den Fächern sowie beteiligten Institutionen und einer bildungsbiographisch vertikalen im Laufe der Schulzeit – gelenkt und dabei den Begriff Bildungssprache ins Zentrum gerückt (<https://www.foermig.uni-hamburg.de>).
- Das KMK-Projekt *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer* fokussierte in den Jahren 2008 bis 2010 im Nachgang zu den PISA-Studien sehr deutlich die Leseförderung in allen Fächern. Die Ausweitung der Leseförderung über den Deutschunterricht hinaus auf alle Fächer war ein wichtiges Verdienst dieses Projekts. Die Federführung bei *ProLesen* lag beim Freistaat Bayern, die wissenschaftliche Begleitung und formative Evaluation bei den Universitäten Bamberg und Köln. Aufgabe der 138 Projektschulen in elf Bundesländern war es, Kon-

zepte, Materialien und Beispiele guter Praxis zu sammeln, zu überarbeiten oder neu zu entwickeln. Im Fokus stand dabei die Förderung von „Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie aus sozial schwachen oder bildungsfernen Milieus“ (vgl. <http://www.leseforum.bayern.de/index.asp?MNav=6>, 18.04.2016). Zu den zentralen Ergebnissen des Projekts können eine breite Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Leseförderung in allen Fächern sowie die Publikationen der beteiligten Landesinstitute, vor allem aus Bayern, Berlin-Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt gelten.

- Die Bund-Länderinitiative BiSS (*Bildung durch Sprache und Schrift*) ist das erste groß angelegte bildungspolitische Vorhaben nach der Föderalismusreform mit Start im Jahr 2013. Das Ziel von BiSS, die wissenschaftlich fundierte Verbesserung der insbesondere bildungssprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit prekären Bildungschancen, soll über die Arbeit in über 100 Verbänden erreicht werden, die jeweils aus mehreren Kindertageseinrichtungen oder Schulen sowie weiteren Partnern in allen Bundesländern bestehen. Die Verbände werden durch eine systematische Materialentwicklung, Fortbildungen und weitere Unterstützungsangebote zur Konzeptentwicklung und Evaluation eines wissenschaftlichen Trägerkonsortiums unterstützt, das an drei Hochschulstandorten angesiedelt ist (Köln, Frankfurt, Berlin). Eine auf verschiedene Forschungsteams verteilte externe Evaluation erhebt Prozesse und Bedingungen erfolgreicher Sprachförderung sowie ihre Wirkungen. Zusätzlich werden fünf Entwicklungsvorhaben unterstützt, die gezielt Forschungslücken bearbeiten (vgl. <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=151>). Die Laufzeit wurde von fünf auf sieben Jahre bis 2019 verlängert.
- Die Forschungsinitiative FiSS (*Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung*) wurde von 2009 bis 2015 im Rahmen des Schwerpunkts „Empirische Bildungsforschung“ vom BMBF gefördert. Sie zielte auf eine wissenschaftliche Aufarbeitung des seinerzeit aufstrebenden Felds der auf Förderung ausgerichteten Sprachstandsdiagnostik. In der Initiative arbeiteten 24 überwiegend interdisziplinär angelegte Forschungsvorhaben, die vom Elementarbereich bis zur Schule bestehende Diagnose- und Förderkonzepte evaluierten sowie neue entwickelten und erprobten. Einen thematischen Schwerpunkt bildeten die Modellierung und Überprüfung bildungssprachlicher Kompetenzen. Die Ergebnisse sind in drei Sammelbänden sowie zahlreichen Einzelpublikationen dokumentiert. Die Initiative hat gezeigt, dass Erkenntnisfortschritte auf diesem komplexen Feld in der Regel eine interdisziplinäre Zusammenarbeit benötigen (<http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de>).
- Der Forschungsschwerpunkt „*Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*“ wird seit 2013 ebenfalls vom BMBF im Rahmen der empirischen Bildungsforschung gefördert. Ziel ist die Untersuchung der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in Familie, Bildungseinrichtungen und nonformalen

Lernsituationen, um zu erfassen, welche Sprachlernbiographien, Lernsettings, Sprachförderkonzepte und Sprachlernstrategien sich günstig oder hemmend auf die erfolgreiche Entwicklung von Mehrsprachigkeit auswirken. Im Rahmen des Forschungsschwerpunkts wurden drei Schwerpunkte gesetzt: die Untersuchung mehrsprachiger Sprachbiographien, mehrsprachiger Interaktionen sowie einer entsprechenden Interventionsforschung; es werden zwölf Projekte gefördert, die von einer Koordinierungsstelle an der Universität Hamburg (KoMBi) begleitet und unterstützt werden. Aus den Ergebnissen werden nach Auswertung der Forschungsprojekte Empfehlungen für die Bildungspolitik und -praxis abgeleitet werden. (<http://www.kombi-hamburg.de>).

- Neben diesen staatlich geförderten Programmen hat das *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache* in den Jahren 2014 bis 2017 mit Mitteln der Stiftung Mercator mehrere Entwicklungs- und Forschungsvorhaben gefördert. So wurden in den Bundesländern Berlin und Niedersachsen jeweils an allen lehrerbildenden Universitäten konkrete Vorhaben gefördert, die curricularen Studienanteile zum Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache qualitativ wie quantitativ auszubauen. Die lehrerbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen wurden bei ihrem Bemühen unterstützt, das mit dem Lehrerausbildungsgesetz von (2009) für alle Lehramtsstudierende verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte“ qualitativ hochwertig zu implementieren. Darüber hinaus wurden fünf interdisziplinäre Forschungsprojekte gefördert, die Fragen der gezielten Lese- und Schreibförderung sowie des Zusammenhangs von fachlichen und sprachlichen Lehrens und Lernens untersuchen. Die geförderten Projekte haben wesentlichen Anteil daran, dass Fragen der sprachlichen Bildung und Förderung heute unstreitig zu den Inhalten der Lehrerbildung zählen (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014) und dass diese Fragen sinnvollerweise interdisziplinär bearbeitet werden (vgl. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/foerderung/>).

Zu diesen bundesweiten Programmen kommen zahlreiche länderspezifische Maßnahmen und Programme, die hier nicht berichtet werden können. In allen Programmen geht es um Fragen der Sprachdiagnostik, Sprachbildung und Sprachförderung, ohne dass schon geklärt ist, was darunter im Einzelnen genau zu verstehen ist, in welchem Verhältnis Diagnose, Sprachbildung und Sprachförderung stehen, welche Maßnahmen unter welchen Bedingungen wirkungsvoll sind und wie sich wirkungsvolle Maßnahmen in der Praxis implementieren lassen. Die neue Reihe soll ein Forum bilden, diese Fragen über Disziplin- und Handlungsfelder hinweg zu diskutieren. Um diesen Diskurs anzustoßen, werden wir im Folgenden einige aus unserer Sicht zentrale Aspekte behandeln.

## 2. Das Feld der sprachlichen Bildung – Begriffe und Termini

### 2.1 Sprachförderung und Sprachbildung – ein Begriffswandel

Die starke Bewegung im Feld der sprachlichen Bildung hat sich auf die Begriffsbildung ausgewirkt. Konnte man bis vor einigen Jahren noch von „Sprachförderung“ sprechen, wenn man von pädagogischer Unterstützung aller Kinder sprach, so ist das heute nicht mehr ohne Weiteres möglich. Der Ausdruck wird in einigen Kreisen in starker Nähe zur sonderpädagogischen Förderung gesehen und ist darüber negativ besetzt. Inzwischen hat sich als Oberbegriff der Terminus „*sprachliche Bildung*“ bzw. „*Sprachbildung*“ durchgesetzt, der Ausdruck „*Sprachförderung*“ wird nur mehr für die Bearbeitung spezifischer Probleme, Rückstände oder Defizite im Sprachstand verwendet. Eine Empfehlung des Landes Niedersachsen zur „Sprachförderung vor der Einschulung“ (2012) differenziert unter Bezug auf das Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* FÖRMIG: „Sprachbildung richtet sich grundsätzlich an alle Kinder, während sich Sprachförderung an Kinder mit besonderem Förderbedarf richtet“ (Sprachförderung vor der Einschulung, 2012, S. 5).

Wie neu und wenig gefestigt dieser Sprachwechsel noch ist, lässt sich am schwankenden Gebrauch der Begriffe ablesen. So formuliert das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe) in der Einführung seines Schwerpunkts „Sprachbildung und Sprachförderung“: *„In der bildungspolitischen Debatte und elementarpädagogischen Praxis nimmt die Sprachbildung bzw. Sprachförderung eine zentrale Rolle ein“*<sup>1</sup>. Ein anderes Anzeichen für Begriffswandel sind programmatische Positionierungen, wie sie sich z.B. in der Information für einen Band „Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – Lebensbezogen und alltagsintegriert“ (Huppertz & Huppertz, 2015) aussprechen: *„In unserem Ansatz von Sprachbildung setzen wir nicht auf Sprachförderprogramme, sondern auf die Sprachbildung im Leben und im pädagogischen Alltag. Dadurch gelangen mehr Kinder zu ihrem gelingenden Leben, u.a. auch mit Blick auf Einschulung und Schulerfolg. Sprachförderung mit Programmen in separierten Gruppen von schwachen Kindern haben nachweislich nicht das gebracht, was sie versprechen. Wir vertreten die Alternative.“* Dass das „Leben“ und der „pädagogische Alltag“ ideologisch gegen gezielte Förderung in professionellen pädagogischen Kontexten ausgespielt wird, kann als Werbestrategie ggf. noch verstanden werden – leider tauchen solche Argumente tatsächlich auch immer wieder in bildungspolitischen Kontexten auf. Auf diese Weise erleben überwunden geglaubte Anteile des Bildungsbegriffs eine Revitalisierung, wenn in der Begeisterung für die freie und spielerische Aneignung von Sprache der zutiefst konservative Effekt einer Bildung übersehen wird, die auf *Förderung* derjenigen verzichtet, die eben

---

1 <http://www.nifbe.de/schwerpunktthema-sprachbildung-und-sprachfoerderung> [01.01.2016]

nicht in den Genuss eines gut ausgestatteten Elternhauses kommen, dessen kulturelles Kapital ausreicht, um das Bildungssystem als erfolgreichen Transmissionsriemen in die Gesellschaft hinein zu nutzen. Konstruktiv lässt sich die Warnung vor *Förderprogrammen* wenden, wenn dies als Hinweis darauf zu verstehen ist, dass jedes Förderprogramm in den Alltag einer Kita integriert sein muss, um der Gefahr zu begegnen, sprachliche Bildung und Förderung an einzelne Experten zu delegieren.

Wer zugunsten einer im Alltag nicht mehr differenzierenden ganzheitlichen Bildung auf gezielte Förderung verzichtet, nimmt die Abkopplung weiter Teile der Gesellschaft in Kauf und reproduziert lediglich die gesellschaftliche Klassenlage über sprachliche Distinktion. Im Hintergrund steht die Renaissance des Bildungsbegriffs in der ersten PISA-Studie. Dass ausgerechnet die bislang wirkmächtigste empirische Untersuchung zur Leistung von Bildungssystemen in ihrer Definition von Grundbildung auf das Konzept Humboldts zurückgriff und damit wieder aus einer Nische der Bildungsphilosophie heraus ins Licht von Wissenschaft und Bildungspolitik zog, war vor fast 15 Jahren eine Überraschung, denn lange Zeit galt z.B. in der Erziehungswissenschaft das Klafki'sche Verdikt über den Bildungsbegriff, der aus Sicht einer kritisch und emanzipatorisch ausgerichteten Pädagogik unrettbar mit der Reproduktion von Klassenlagen verbunden war (vgl. Klafki, 1971).

In BiSS wurde die Begriffsentwicklung aufgegriffen. In Anlehnung an das Gutachten von Schneider et al. (2012) schlagen wir daher vor, an der hier formulierten Unterscheidung festzuhalten:

„**Sprachliche Bildung** ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

**Sprachförderung** bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z.B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat

kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet Sprachförderung in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens.

**Sprachtherapie** wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen)“ (Schneider et al., 2012, S. 23.)

Damit verbunden ist, auch von sprachlichen Defiziten und darauf reagierender Sprachförderung zu sprechen, wenn das empirisch gegeben ist. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung zeichnet sich nicht etwa dadurch aus, darauf zu verzichten, von Rückständen, Defiziten oder Entwicklungsverzögerungen zu sprechen, sondern differenziert zu Kompetenzen *und* Defiziten sowie Übergangspänomenen – soweit möglich diagnostisch gestützt – Stellung zu nehmen und davon ausgehend effektive Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Förderung zu entscheiden: Das ist als durchgängiges Prinzip in den Kita-Alltag bzw. Unterricht zu integrieren, und bei Bedarf auch spezifischer und in Kleingruppen. Ein differenzierter Zugang zu Bildungsvoraussetzungen und -möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen ist auch die Voraussetzung für die – umfassend verstandene – Inklusion aller potenziell von Benachteiligung und Ausgrenzung bedrohter Menschen. Ein Inklusionsverständnis ist nur dann stark, wenn es nicht nur weiß, wo es hin will, sondern auch, wovon es ausgeht und wen es anspricht.

## 2.2 Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung war und ist ein Perspektivenwechsel, der in vielen Bereichen der Pädagogik, der Fachdidaktiken und des Bildungssystems wirkt. Kompetenzorientierung bedeutet nicht etwa, über Schwierigkeiten, Probleme und Defizite hinwegzusehen, sondern zu vermeiden, dass bestimmte Lebenslagen – zum Beispiel ein familiärer Migrationshintergrund oder eine andere Familiensprache – von vornherein als Defizitindikation verwendet werden; stattdessen sollen die vorhandenen Ressourcen, etwa das Beherrschen einer anderen Sprache als Reservoir des Könnens wahrgenommen und genutzt werden. So ist der Ausdruck „Nullsprachler“, wie er mancherorts für Kinder ohne Deutschkenntnisse verwendet wird, ein Beispiel für eine solche wahrnehmungsverzerrte Defizitorientierung, die die Fähigkeiten eines Erstklässlers oder Kindergartenkindes in der jeweili-

gen Familiensprache nicht zur Kenntnis nimmt. Dasselbe gilt für die generelle Unterstellung sprachlicher Schwierigkeiten oder Rückstände bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Kompetenzorientierung bedeutet allerdings auch – im Rahmen eines Resilienzansatzes (Seukwa, 2006) – eine differenzierte Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren in die Kompetenzprüfung einzubeziehen. Dazu gehört es, Vulnerabilitätsfaktoren wie Armut, Traumatisierung, Migration ebenso wie Schutzfaktoren wie stabile Bezugspersonen, unterstützendes Familienklima, Bildungsorientierung, Heranführung an Literalität zu erkennen.

*Kompetenz* ist demnach entwicklungsfähig und bildbar, wobei ihre Dimensionen in je unterschiedlicher Weise beeinflussbar sind: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (DeSeCo, 2010) Kompetenz ist nicht nur eine konstruktiv gewendete Perspektive auf Wissen und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sondern eben auch eine Komponente der Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen. Professionelle Kompetenz verlangt für ihre Realisierung eine Transmission der Dimensionen Wissen und Fähigkeiten in pädagogische Handlungen. Das setzt eine Verfügung über angemessene Methoden voraus, deren Anwendung wiederum auf Fähigkeiten beruht, die ihrerseits als Fertigkeiten ausgebildet und auf die ihnen zu Grunde liegenden Haltung hin reflektiert werden müssen. „Voraussetzung für solche Anwendungen ist eine theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion, d.h. eine Einstellung“ (Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012, S. 101).

Der Begriff *Kompetenz* wurde bereits in den 1970er Jahren in die Bildungswissenschaft eingeführt. Heinrich Roth definierte in seiner zum Standardwerk avancierten „Pädagogischen Anthropologie“ als Ziel der Erziehung: „*Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit*“; seine Unterscheidung von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (Roth, 1971, II, S. 180) wird bis heute verwendet. In der Tradition der strukturellen Linguistik hatte und hat der Begriff eine ganz andere Bedeutung; hier bezeichnet Sprachkompetenz die allgemeine Sprachfähigkeit des Menschen, verstanden als die Fähigkeit, unendlich viele grammatisch korrekte Sätze in seiner Sprache zu produzieren. Der Erwerb der Sprachkompetenz wird in der nativistischen Theorie eher als ein naturwüchsiger Reifungsprozess denn als Lernprozess verstanden. In der Bildungs- und Unterrichtsforschung wird häufig auf die Konzeption von Weinert zurückgegriffen, der Kompetenz definierte als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (Weinert 2001, S. 27f.). Dieser Kompetenzbegriff beschreibt ein umfassendes Bündel an Eigenschaften,

die Expertinnen und Experten auf einem Fachgebiet auszeichnet. *„Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“* (Klieme et al., 2007, S. 72). Die Frage, ob solche Fähigkeiten erworben oder angeboren sind, rückt in den Hintergrund.

Sprachkompetenz – auch in seiner bildungssprachlichen Facette – fügt sich jedoch nicht nahtlos in diesen Kompetenzbegriff ein, weil es sich hierbei um ein gesellschaftlich entwickeltes Werkzeug oder Organon der Kommunikation und des Denkens im Sinne Bühlers (1932/1984) handelt. Sprache hält dafür in Form des Wortschatzes, der Grammatik und der Pragmatik diejenigen Mittel bereit, die wir für wiederkehrende kommunikative und kognitive Aufgaben benötigen. Die Kommunikation stellt in der Regel kein Problem dar, das immer wieder aufs Neue zu lösen wäre, sondern tritt uns in Form von Aufgaben entgegen, für die wir auf Sprachmuster zurückgreifen können (Ehlich & Rehbein, 1979). Wie wir eine Frage stellen bzw. beantworten, wie wir uns grüßen, wie wir eine Geschichte erzählen, einen Bericht geben oder eine Argumentation treffend formulieren, das müssen wir nicht immer neu erfinden. Dafür können wir die zahlreichen Sprachhandlungen nutzen, die wir uns im Laufe der sprachlichen Sozialisation aneignen. Allerdings benötigt dieser Aneignungsprozess ausreichend Anregung und Unterstützung durch die Umwelt, zuvorderst durch das Elternhaus, dann durch die Kita und schließlich durch die Schule.

Sprachkompetenz ist demnach ein dynamisches Konstrukt, das über Entwicklungs- und Bildungsprozesse beeinflusst wird. Dispositionell verfügbare Fähigkeiten werden entfaltet und über sprachliche Sozialisation wie über sprachpädagogische Einwirkungen befördert oder auch beeinträchtigt oder gar behindert. Sprachkompetenz ist a) sowohl ein Sein und demnach – je nach Entwicklungs- und Bildungsstand unterschiedlich – immer schon vorhanden als auch b) ein Sollen, d.h. ein Bildungsziel. Inklusiv sprachliche Bildung hat die Aufgabe, insbesondere für von Benachteiligung bedrohte Kinder und Jugendliche ein Bildungsangebot bereitzustellen, das auf die individuellen Voraussetzungen eingeht und allen die Möglichkeiten einräumt, die je vorhandenen sprachlichen Ressourcen möglichst effektiv zu einer umfassenden Kompetenz auszubauen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Sprachkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt ist, das aus verschiedenen Dimensionen besteht, die sich ihrerseits unterschiedlich entwickeln.

Eine grundlegende Systematik bilden die sog. sprachlichen Basisqualifikationen im Sinne von Ehlich et al. (2005), die sich an den grundlegenden linguistischen Ebenen – Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik, Pragmatik – orientieren und um die Literalität ergänzt werden. Hierunter fällt auch die Fähigkeit, sprachliche Handlungsmuster oder Genres angemessen zu nutzen, also Muster wie das Erzählen, Berichten, Beschreiben oder Argumentieren zu beherrschen, und zwar mündlich wie schriftlich. Insbesondere der schriftliche

Sprachgebrauch, d.h. situationsentbundene Kommunikationsformen, stellt dabei besondere Anforderungen an die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen. Während in der alltäglichen Kommunikation von Angesicht zu Angesicht die Situation und damit die basalen Verweisdimensionen – Raum, Zeit und Person – immer schon als Kontext gegeben sind, müssen diese im Text erst abstrakt und sprachlich hergestellt werden. Aber auch das Sprechen über Vergangenes, nicht präsente Gegenstände oder Abstraktes erfordert besondere sprachliche Mittel, die zusammen als Bildungssprache gefasst werden können. Neben der Bildungssprache verfügen wir über eine Alltagssprache für die alltägliche Kommunikation; hinzu kommt die Fachsprache, die der Kommunikation von Fachleuten über fachliche Sachverhalte dient. Sprachkompetenz ist demnach mehr als Sprachrichtigkeit, sondern eben auch das Verfügen über verschiedene Register und Genres sowie ein Handlungswissen über ihren angemessenen Einsatz – oder durchaus auch bewusste Verstöße – in unterschiedlichen Situationen.

Man muss schließlich zwischen den Kompetenzen von Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern sowie denen der für sie zuständigen Fachkräfte unterscheiden. Auch wenn diese hinsichtlich der grundlegenden Dimensionen gleich konzipiert sind, so ist die Ausgestaltung wie auch die Beeinflussbarkeit unterschiedlich. Bei Kindern und Jugendlichen sind Kompetenzen noch deutlich stärker von Reifungs- und Entwicklungsprozessen abhängig als bei erwachsenen Lernern, bei denen hingegen ggf. in der Sozialisation gewonnene Habitualisierungen starken Einfluss haben können. Für Fachkräfte im Elementarbereich wie in der Schule kann eine grundsätzliche Offenheit für Lernprozesse wie auch eine grundsätzliche Aufmerksamkeit auf sprachliche Bildungs- und Lernprozesse von Kindern unterstellt werden. Dennoch bedarf es einer Professionalisierung der Kompetenzentwicklung sowohl in der Ausbildung wie auch in der späteren Fort- und Weiterbildung, da es klare Zusammenhänge zwischen der Sprachkompetenz von pädagogischen Fachkräften und den von ihnen betreuten Kindern gibt (vgl. Ofner, Roth & Thoma, 2015, S. 31f.).

Konkret liegt für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ein Curriculum für inklusives bildungssprachliches Lehren und Lernen vor, das hier nur skizziert, aber nicht ausgeführt werden soll. Darin sind drei Themenbereiche enthalten: 1. Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller sprachlicher Bildung, 2. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens, 3. Bildungssprache und Schulorganisation (Roth et al., 2012). Speziell für den Elementarbereich gibt es neben allgemeinen Kompetenzmodellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011) auch spezifische Konzepte zur Sprachbildungskompetenz im Sinne einer Professionalisierung für den Bereich der sprachlichen Bildung. Hierin wird zwischen den Ebenen Wissen, Können und Machen unterschieden (vgl. Hopp, Thoma & Tracy, 2010). Auch hierin sind Kenntnisse über Sprache und Spracherwerb vorgesehen, die Fähigkeit, sprachliche Bildungssituationen „zu identifizieren und gezielt zu

nutzen sowie das eigene sprachliche Handeln reflektieren und optimieren zu können“, sich auf die Sprachstände von Kindern einzustellen und Bildungsmaßnahmen nach dem Modell des natürlichen Spracherwerbs einzurichten (Ofner et al., 2015, S. 29f.).

### 2.3 Bildungssprache

Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert. Aus dieser Beobachtung wurde im Rahmen des Modellprogramms *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FÖRMIG) die Forderung entwickelt, dass Bildungssprache Gegenstand eines jeden Unterrichts sein müsse, um Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zu einer stärker geformten Sprache, zu den fachlichen Gegenständen und damit zum Schulerfolg überhaupt zu ermöglichen. Das Register der Bildungssprache bedarf der Ausdifferenzierung von der frühen Erscheinungsweise in der Kindheit bis hin zu einem entfalteten Schreiben und Sprechen über die gesamte Schul- und Bildungszeit hinweg. Demnach besteht die Notwendigkeit eines ‚durchgängigen‘ kumulativen Auf- und Ausbaus als normativ-emanzipatorischer Charakter: Bildungssprache soll als Gegenstand der Bildung einbezogen werden und damit Chancen öffnen (vgl. Gogolin et al., 2011)<sup>2</sup>. Im Programm *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) wurde dieser Ansatz aufgegriffen und weitergeführt.

Der Begriff *Bildungssprache* greift auf Konzepte wie die *cognitive academic proficiency* von Jim Cummins und die *dekontextualisierte Sprache* bei Basil Bernstein und Michael Halliday zurück und wurde bereits von Jürgen Habermas (1977) verwendet, der damit dasjenige sprachliche Register bezeichnete, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft. Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene aus. Neben einem

---

2 Inzwischen liegen einige instruktive Überblicksveröffentlichungen vor: als Praxishandreichung (Lange & Gogolin, 2010). Feilke (2012) gibt einen systematischen Überblick über das sprachliche Konstrukt. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat (2013) zeichnen die Genese des Konzepts auf spracherwerbstheoretischem Hintergrund nach, markieren die empirisch notwendigen Forschungsbereiche und stellen erste Zugänge vor; Roth (2015) rekonstruiert die Begriffsgeschichte von Humboldt als ersten Beleg bis zur Konzeptualisierung in FÖRMIG. Becker-Mrotzek (2014) konkretisiert das Konstrukt für den Bereich der Schreibkompetenz.

die Alltagssprache im Abstraktionsniveau überschreitenden Wortschatz bis hin zum Fachvokabular zählen dazu auf lexikalisch-semantic Ebene Formen, die es dem Sprecher erlauben, einen Sachverhalt temporal, lokal oder auch kausal einzuordnen (Präpositionen, Konnektoren, Adverbien). Auf der morphosyntaktischen Ebene geht es um die sprachlichen Mittel für deklarative, argumentative und explanative Vermittlung von Inhalten und Standpunkten wie auch um die Unterscheidung von Faktizität und Möglichkeit. Hier spielen Phänomene wie Nebensatz- und Passivstrukturen, Indikativ vs. Konjunktiv (Modus), konditionale und kausale Sätze, satzwertige Infinitive und komplexe Nominalisierungen eine wichtige Rolle; weiterhin sind syntaktische Verdichtungen in Nominal- und Verbalphrasen zu beobachten. Auf der Textebene zeichnet sich Bildungssprache durch hohe Kohärenz und Strukturiertheit aus sowie durch eine stringente Verfolgung von Formaten wie Deskription, Narration, Argumentation, Begründung usw. (vgl. z.B. Feilke, 2012).

Für die deutsche Sprache ist die empirische Forschung zur Aneignung von Bildungssprache wie auch den damit für die Lernerinnen und Lerner verbundenen Schwierigkeiten noch nicht so weit gekommen, dass man von einer zufriedenstellenden Befundlage sprechen könnte (Lengyel, 2010). Insbesondere ist nicht geklärt, welche speziellen (bildungssprachlichen) Merkmale Hürden für Kinder bilden, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben und ebenso für Kinder aus bildungsbenachteiligten deutschsprachigen Familien. Spezielle Testverfahren sind noch in der Entwicklung (vgl. Berendes et al., 2013). Gogolin & Roth (2007) konnten zum einen das Konstrukt Bildungssprache als empirisches Phänomen nachweisen, zeigten zum anderen aber auch, dass selbst unter den optimalen Bedingungen eines bilingualen Beschulungsmodells Schülerinnen und Schüler, die ohne nennenswerte Deutschkenntnisse in die ersten Klasse eingeschult werden, am Ende des vierten Schuljahres noch signifikant geringere bildungssprachliche Kompetenzen aufweisen als einsprachig oder von Geburt an zweisprachig aufgewachsene Schülerinnen und Schüler. Das Forschungsprojekt *Bildungssprachliche Kompetenzen: Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra)* hat zum Ziel, die o.g. Forschungslücken zu füllen. So wurde zum einen ein Testverfahren entwickelt, das als Indikatoren das bildungssprachliche Hörverstehen und das Verständnis komplexer Satzverbindungen heranzieht (Schuth et al., 2015), zum anderen wurde ein Korpus für die Wortschatzanalyse erarbeitet, aus der eine erste bildungssprachliche Wörterliste für die Jahrgänge 1–5 veröffentlicht wurde (Köhne, Kronenwerth, Redder, Schuth & Weinert, 2015, S. 90ff.).

Eine vollständige empirische Erfassung des Konstrukts Bildungssprache ist in absehbarer Zeit wohl kaum möglich. Die Abgrenzung von der Alltagssprache scheint relativ gut geklärt zu sein, die Abgrenzung zu den Fach- und Wissenschaftssprachen hin ist bislang kaum trennscharf erfolgt. Das liegt zum einen an der gesellschaftlichen Funktion der Bildungssprache, wie eine Membran zwischen Wissenschafts- bzw. Fachsprachen und der Alltagssprache zu wirken, zum

anderen liegt es auch an der notwendigen Differenzierung eines Registers nach Domänen oder Genres: Berichte eines historischen Ereignisses und Berichte über einen chemischen Versuch oder das Erklären des Schwerkraftgesetzes im Physikunterricht und das Erklären psychischer Folgen von Deprivationserfahrungen im Pädagogikunterricht benötigen jeweils andere (Fach-)Wortschätze, auch wenn die stilistischen Normen und sprachstrukturellen Mittel nicht stark variieren – aber die verwendeten Sprachhandlungen wie Berichten, Erklären, Argumentieren, Beschreiben, Erzählen usw. funktionieren zum einen mit unterschiedlichen strukturellen sprachlichen Mitteln und zum anderen werden sie in den verschiedenen Diskursgemeinschaften oder Expertengruppen, die über je eigene Wissens- und Kommunikationsformen verfügen, je spezifisch genutzt. Diese Unterschiede sind im Detail noch nicht erfasst; ihre Bedeutung für die sprachliche Bildung hingegen schon.

## 2.4 Zum Verhältnis von Diagnose und Förderung

Vor allem in der Praxis stellt sich immer wieder die Frage nach Sinn und Umfang von diagnostischen Maßnahmen. Welche Kinder und Jugendlichen sollen in welchen sprachlichen Bereichen wann, wie häufig, vom wem, mit welchem Instrument und zu welchem Zweck getestet werden? Diese Fragen werden im Elementarbereich besonders intensiv in Bezug auf die mehr oder weniger verpflichtenden Sprachstandsfeststellungen der Vierjährigen diskutiert, auf die sich Bund und Länder 2007 im Rahmen der verstärkten Integrationsbemühungen verständigt haben. Ziel ist es, auf diese Weise diejenigen Kinder zu identifizieren, die einen Sprachförderbedarf im Deutschen haben, und diese dann gezielt zu fördern. So sollen alle Kinder bei der Einschulung – und damit bei dem für die weitere Schullaufbahn so wichtigen Schrifterwerb – gleiche Chancen haben.

In der Schule wird die Frage der Diagnose insbesondere in Bezug auf die bundesweiten Vergleichsarbeiten in den Jahrgängen 3 und 8 – kurz VERA 3 und VERA 8 genannt – diskutiert. VERA bietet den Schulen ein standardisiertes Instrument, um den Leistungsstand ihrer Lerngruppen in der Domäne Lesen und einer weiteren zu erheben und mit ähnlichen Lerngruppen zu vergleichen. Die Lehrpersonen erfahren so, welches Kompetenzniveau ihre Lerngruppe und auch einzelne Schülerinnen und Schüler in den getesteten Domänen erreicht haben.

Die Kritik an diagnostischen Maßnahmen, insbesondere wenn sie zentral vorgegeben sind, bezieht sich auf mehrere Aspekte. So wird die curriculare Validität der Tests mit dem Hinweis bezweifelt, dass die Aufgaben nicht auf die Unterrichtsinhalte der jeweiligen Schule abgestimmt seien und die Schülerinnen und Schüler damit in Bereichen getestet würden, die nicht Gegenstand des Unterrichts waren. Des Weiteren werden testpraktische Aspekte bemängelt, etwa Aufgabenformate (zu viele Multiple-Choice-Aufgaben), zu schwierige Aufgaben, zu eingeschränkte Vorgaben für die Auswertung oder zu enge Zeitvorgaben. Bisweilen ist

auch die sehr grundsätzliche Kritik zu hören, dass Tests keine zusätzlichen Informationen brächten und vor allem Lernschwache frustrierten. Diese ernstzunehmende Kritik verweist auf eine Reihe offener Fragen zur Funktion von Diagnostik in der Schule.

Diese Fragen betreffen zum einen testtheoretische und testpraktische Aspekte, die auch Ausdruck unzureichender Information über diagnostische Verfahren im Allgemeinen wie im Speziellen sind, aber auch berechnete Aspekte betreffen. Innerhalb der Lehrerbildung spielte die Diagnostik lange nur eine untergeordnete Rolle; eine gewisse Ausnahme bildet die Sonderpädagogik. Erst seit einigen Jahren gehört die Diagnostik zum festen Bestandteil der Lehrerbildung, und zwar in den bildungswissenschaftlichen wie auch in den fachdidaktischen Anteilen (vgl. die Standards für die Lehrerbildung der KMK von 2004). Der wahrscheinlich zentrale Punkt der Diagnostik im Kontext von Didaktik und Pädagogik ist die Frage, welche Konsequenzen aus den Diagnoseergebnissen zu ziehen sind. Damit ist ein keineswegs trivialer Punkt angesprochen: Was bedeuten die Ergebnisse für den Unterricht und die tägliche Bildungsarbeit? Hier sollen einige wenige Hinweise genügen.

Im Rahmen der Kompetenzorientierung gehört es zur fachdidaktischen Ausbildung, die Lernangebote an die Lernausgangslagen anzupassen. Wird etwa bei einem Lesetest in der Grundschule festgestellt, dass die Leseflüssigkeit einer bestimmten Lernergruppe nur unzureichend ausgebildet ist, dann muss diese zunächst trainiert werden, bevor Lesestrategien, die auf das Verstehen und Nutzen ganzer Texte zielen, sinnvoll vermittelt werden können. Wird im Rahmen eines obligatorischen Tests bei einem Kindergartenkind festgestellt, dass es Gegenstände oder Bilder nicht oder nur sehr eingeschränkt benennen kann, dann ist im Weiteren zu klären, woran das liegt, etwa an mangelndem konzeptuellen Wissen, an fehlenden lexikalischen Mitteln, weil etwa die Testsprache nicht der Familiensprache entspricht, oder weil es sich der Testsituation verweigerte. Zeigt sich im Rahmen eines Schreibtests in der Sekundarstufe, dass bestimmte Lerner nur sehr kurze Texte verfassen, dann ist zu klären, ob es ihnen an dem nötigen Weltwissen zum Schreibthema mangelt oder an den sprachlichen Mitteln, dieses auszudrücken.

Diese Fragen verweisen zugleich auf einen weiteren Aspekt des Umgangs mit Diagnoseergebnissen, nämlich die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten erfolgt sinnvollerweise als Teil der Unterrichtsentwicklung, so dass beispielsweise Jahrgangsteams Diagnoseergebnisse und Fragen der passenden Förderung gemeinsam besprechen können. Perspektivisch kann es also nicht um die Frage gehen, was eine Schule mit externen Tests wie VERA macht, sondern wie sie solche Instrumente in ihr eigenes Diagnose- und Förderkonzept einbindet. Damit wird auch ein weiterer Kritikpunkt entschärft, wonach Diagnose im Wesentlichen der Selektion und Aussonderung bestimmter Kinder oder Jugendlicher diene. Diagnose ist kein Selbstzweck, sondern Teil eines umfassenden Bildungs- und Förderkonzepts.

## 2.5 Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache unterliegen in Deutschland einer widersprüchlichen und ambivalenten Wahrnehmung. Auf der einen Seite genießen Menschen, die in verschiedenen Sprachen scheinbar mühelos kommunizieren können, hohes Ansehen; das gilt etwa für Fernsehmoderatoren, die in einer Sendung ohne Dolmetscher einen Gast aus den USA oder England interviewen können. Das gilt auch für Schülerinnen und Schüler, die durch den Fremdsprachenunterricht z.B. über gute Französischkenntnisse verfügen. Auf der anderen Seite gilt das aber nicht in dem gleichen Maße für Menschen, deren Herkunft z.B. mit den Sprachen Türkisch oder Polnisch verknüpft ist. Hier wird aus der Mehrsprachigkeit dann ein integrationspädagogisches Konstrukt *Deutsch als Zweitsprache* mit den damit verbundenen häufig negativen Konnotationen, nämlich dass er oder sie ‚ja gar nicht richtig Deutsch könne‘. Die Wahrnehmung des Konstrukts *Deutsch als Zweitsprache* ist eng mit seiner Herkunft aus einem Defizitparadigma verbunden – der sog. *Ausländerpädagogik* (vgl. Roth 2012, S. 20ff.). Das gilt weiterhin, auch wenn inzwischen die meisten Expertinnen und Experten in diesem Feld einen kompetenzorientierten Zugang vertreten und nur mehr aus pragmatischen Gründen am eingeführten Ausdruck *Deutsch als Zweitsprache* – gerne verkürzt auf „DaZ“ – festhalten (vgl. z.B. Kniffka & Siebert-Ott, 2012). An dieser Stelle möchten wir für eine Erweiterung des Konstrukts plädieren, das dann – wie von einer Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schon seit langem immer wieder vorgetragen (vgl. z.B. Gogolin, 1994) – die Mehrsprachigkeit stärker akzentuiert.

Denn historisch wie aktuell ist Mehrsprachigkeit weltweit die Regel und Einsprachigkeit eher die Ausnahme: und zwar sowohl bezogen auf den Einzelnen wie die Gesellschaft. Erst mit der Gründung von Nationalstaaten in Europa im 18. und 19. Jahrhundert entstand die Idee, dass ein Staat nicht nur durch ein einheitliches Territorium, sondern auch durch eine einheitliche Sprache definiert ist (vgl. Roth, 2012). Das galt für eine bestimmte Zeit für Staaten wie Frankreich, England, Deutschland, Russland oder auch Italien, wenn man von regionalen Varietäten wie Dialekten und den Sprachen der Minderheiten absieht. Es galt aber nie für Staaten wie die Schweiz, Luxemburg oder Belgien, die immer schon über mehrere Amtssprachen verfügen. In diesem Sinne sprechen wir von mehrsprachigen Gesellschaften. Und auch viele Menschen leben mit mehr als einer Sprache, etwa dann, wenn sie neben dem lokalen Dialekt die Standardsprache und/oder eine Fremdsprache oder Herkunftssprache verwenden. In diesem Fall sprechen wir auch von mehrsprachigen Menschen.

Mehrsprachigkeit wird im Rahmen von Bildungsprozessen seit langem gefördert; waren es im humanistischen Gymnasium des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum vor allem die alten Sprachen Griechisch, Latein und Hebräisch, so kamen sehr früh auch schon die sog. modernen Fremdspra-

chen Englisch und Französisch hinzu, vereinzelt auch weitere Sprachen angrenzender Nachbarländer wie Niederländisch oder Dänisch sowie später auch Russisch, Spanisch und Chinesisch. Allerdings beschränkte sich der Fremdsprachenunterricht weitgehend auf das Gymnasium und wurde erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts auch an den Hauptschulen eingeführt; Englisch an der Grundschule folgte erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die Sprachen im Zuge der Einwanderungsbewegungen ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wie Italienisch, Spanisch und Portugiesisch, Serbisch, Kroatisch und Bosnisch, Türkisch, Kurdisch, Russisch oder Polnisch, Farsi, Dari oder Pashtu spielen dagegen im schulischen Fremdsprachenunterricht keine oder nur eine untergeordnete Rolle; es gibt einige Schulen, die Einwanderungssprachen wie Italienisch, Spanisch oder Türkisch als Fremdsprachen anbieten. Die Sprachen der Herkunftsländer der Arbeitsmigranten zwischen 1955 und 1973 hatten in den Schulen, vor allem seit den 1970er Jahren, eine ganz andere Funktion: Der herkunftssprachliche Unterricht – damals als „Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht“ bezeichnet – war zunächst darauf ausgerichtet, den seinerzeit so genannten ‚Gastarbeitern‘ und ihren Kindern die Rückkehr in ihre Heimat zu ermöglichen. Einige Länder wie z.B. Nordrhein-Westfalen verfolgten aufgrund der Verstärkung der Einwanderung nach dem Anwerbestopp im Jahre 1973 dann ab den 1980er Jahren eine sog. Doppelstrategie mit Ausrichtung auf Integration neben der Rückkehroption. Die Bedeutung des Unterrichts in der Familiensprache für die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie für Erhalt und Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeit wurde lange nicht anerkannt, obwohl er für das sprachliche Selbstkonzept und die Lernmotivation bedeutsam ist. Das gilt ganz unabhängig davon, dass der herkunftssprachliche Unterricht für den Erwerb der deutschen Bildungssprache nur eine vernachlässigbare Rolle spielt (vgl. Limbird & Stanat, 2006). Entscheidend ist die Qualität des Unterrichts. Damit wird zugleich ein zentrales Desiderat sichtbar, nämlich Mehrsprachigkeit, Bildungssprache sowie Sprachdiagnostik und Sprachförderung konzeptuell wie praktisch miteinander zu verzahnen.

Aktuell haben die Schulen mit einer großen sprachlichen Heterogenität zu tun, die im Rahmen eines inklusiven Unterrichts institutionell verankert ist und aufgrund aktueller Migrationsentwicklungen weiter zunehmen wird. Die Heterogenität betrifft dabei nicht nur unterschiedliche Familiensprachen, sondern auch den Gebrauch von Varietäten (Dialekte, Soziolekte, Register), die allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen bis hin zu sprachbezogenen Einschränkungen, etwa in Form einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung oder einer Leserechtschreib-Störung (LRS). Eine neue Herausforderung ist die Bildung der neu eingewanderten Schülerinnen und Schüler, etwa aufgrund von Zuwanderung oder Flucht. Mehrsprachigkeit und die sich daraus ergebenden unterrichtlichen Aufgaben sind der hervorstechende Aspekt der sprachlichen Vielfalt und Heterogenität im Klassenzimmer heute, aber nicht der einzige. Neben dieser Form äußerer Mehrsprachigkeit – in dem Sinne, dass die Sprachen durch Einwande-

rungsprozesse nach Deutschland gelangt sind – ist insbesondere die *innere Mehrsprachigkeit* aufgrund der unterschiedlichen Register in ihrer Bedeutung erst in den letzten Jahren erkannt worden (*Bildungssprache*); das ist als Querschnittsaufgabe für die Schule inzwischen zwar weitgehend anerkannt, aber bei weitem nicht realisiert. Dazu bedarf es einer Konzeption *institutioneller Mehrsprachigkeit*, d.h. eines Konzepts von Mehrsprachigkeit, das die Dimensionen Curriculum-, Unterrichts- und Schulentwicklung umfasst und dann strukturell wie didaktisch zu implementieren ist.

### 3. Sprachliche Bildung als Handlungsfeld

Sprachdiagnostik, Sprachbildung und Sprachförderung sind Gegenstand unterschiedlicher Handlungsfelder und wissenschaftlicher Disziplinen. Die größten Felder institutioneller sprachlicher Bildung und Förderung bilden die Praxis der frühen Bildung in der Kindertageseinrichtung und der Unterricht in der Schule. Hier findet Sprachbildung in der tagtäglichen Kommunikation zwischen dem pädagogischen Personal sowie den Kindern und Jugendlichen statt, die Besonderheit liegt im intentional pädagogisch-didaktisch gesteuerten Spracherwerb, eingebettet in den jeweiligen institutionellen Rahmen einer Einrichtung und basierend auf wissenschaftlichen Lehr-Lernkonzepten.

Sprachdiagnostik, Sprachbildung und Sprachförderung sind des Weiteren auch Gegenstand bildungspolitischer und administrativer Maßnahmen, weil das Schulwesen aus gutem Grund unter der Aufsicht des Staates steht; so sollen insbesondere Chancengleichheit und die Erziehung zur Mündigkeit für die Partizipation im demokratischen Staat und einer offenen Gesellschaft sichergestellt werden. Das gilt in besonderer Weise für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler, weil für sie die Kindertagesstätte oder Schule häufig die entscheidende Instanz ist, die ihnen einen Zugang zur Bildung bietet. Bildungsstandards und Bildungspläne schaffen dafür den inhaltlichen Rahmen. Sie definieren, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende einer Bildungsetappe verfügen sollen, damit sie die nächste Etappe erfolgreich bewältigen können. Nachdem die Bildungsstandards für alle Schulstufen normativ und weitgehend ohne Bezug auf empirische Befunde entwickelt wurden, steht nun ihre empirische Überprüfung und Weiterentwicklung an.

Unabhängig vom Zustandekommen bildungspolitischer Entscheidungen fordern Bildungspraxis und Bildungsadministration für ihr Handeln seit diesem Jahrhundert zunehmend wissenschaftliche Erkenntnisse und stellen dafür umfangreiche Mittel bereit. Dabei hat sich die empirische Bildungsforschung als spezifischer Typus von Wissenschaft als Mainstream durchgesetzt und inzwischen mit der Gründung der „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ im Jahre 2012 quasi als Interdisziplin konstituiert. Es handelt sich um einen Verbund un-

terschiedlicher Disziplinen, die mit der Bildung einen gemeinsamen Gegenstand, mit der Empirie einen gemeinsamen Zugang sowie dem messenden Vergleichsgruppensdesign und anderen Methoden eine gemeinsame methodische Basis haben. Für die auf das Themenfeld sprachliche Bildung ausgerichtete Bildungsforschung liegt der Fokus auf der theoriegeleiteten und empirischen Analyse von Lehr-Lern- sowie Entwicklungsprozessen im Schnittbereich von Sprache und Sache, der Aneignung sich kumulativ aufbauender sprachlicher und z.B. mathematisch-naturwissenschaftlicher Fertigkeiten, wie sie als Aufgabe in der Bildungspraxis von Kita und Schule bestehen.

Im Zentrum der sprachbezogenen Bildungsforschung steht die sog. *Bildungssprache*, ein heuristisches, äußerst instruktives und Disziplinen verbindendes Konzept zur Beschreibung und Verständigung über diejenigen sprachlichen Fähigkeiten, die wesentlichen Anteil an gelingenden Bildungsprozessen in allen Fächern haben. Das erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften in enger Kooperation mit der Praxis. Perspektivisch geht es immer um die Untersuchung und Entwicklung geeigneter Konzepte für (sprachliche) Bildungs- und Fördermaßnahmen. Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung bringen die verschiedenen Disziplinen – in grober Vereinfachung – folgende Expertisen ein:

- die Linguistik ihre Expertise, Strukturen und Funktionen derjenigen sprachlichen Mittel zu beschreiben und zu erklären, die aufs Engste mit dem (sprachlichen) Lehren und Lernen verknüpft sind, von z.B. komplexen Verbformen über syntaktische Strukturen bis hin zu Textmustern, aber auch Erkenntnisse zum Spracherwerb unter den Bedingungen von Ein- und Mehrsprachigkeit, unterschiedlicher Unterstützungsmilieus und auch Beeinträchtigungen
- Psychologie und Erziehungswissenschaft die Expertise, Zusammenhänge von Personen- oder Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg aufzuklären und für Zwecke der Diagnostik aufzubereiten sowie Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu evaluieren und zu entwickeln, z.B. die Wirkung selbstregulierten Lernens bei unterschiedlichen Schülergruppen und ihre Bedeutung für die Organisation von Schule und Unterricht
- die Sprachdidaktik die Expertise, domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, etwa praxistaugliche Modelle der Lese- und Schreibförderung
- Deutsch als Zweitsprache als spezifisches interdisziplinäres Arbeitsfeld, das schwerpunktmäßig sprachdidaktische Expertise mit Elementen aus der Sprachlern- wie Zweitspracherwerbsforschung und der sich interkulturell verstehenden Erziehungswissenschaft bearbeitet.

Kennzeichnend für die aktuelle Situation in der sprachbezogenen Bildungsforschung sind eine forschungsmethodische Annäherung der genannten Expertisen und eine Zunahme interdisziplinärer Kooperationen, die der Komplexität des Ge-

genstandes geschuldet sind. Sprachliche Aneignungs- und Entwicklungsprozesse in institutionellen Kontexten wie die institutionelle Organisation solcher Aneignungs- und Lernprozesse lassen sich nur mit multidisziplinärer Expertise erforschen, weil der domänenspezifische Aneignungsgegenstand *Sprache* die Entwicklungsprozesse des lernenden Individuums, die steuernden Impulse der Lehrpersonen und die rahmenden systemischen Bedingungen einer Bildungseinrichtung nicht nur je eigene Kenntnisse und Methoden erfordern, sondern immer auch in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit zu analysieren sind. Dazu bietet das Didaktische Dreieck als elementares Strukturmodell organisierter Lehr-Lernprozesse nach wie vor eine Disziplinen übergreifend brauchbare Heuristik, für das Entwickeln von theoretischen Konstrukten und das Konzipieren von Forschungsdesigns (vgl. Reusser, 2008) und interdisziplinären Kooperationen von „fremden Schwestern“ (vgl. Winkler & Schmidt, 2016). Das didaktische Dreieck setzt den Lerngegenstand, das sich entwickelnde, lernende Individuum sowie die lehrende, vermittelnde Institution ins theoretische Verhältnis.

#### **4. Bildungspolitische Konsequenzen**

Zu den vielleicht wichtigsten bildungspolitischen Erkenntnissen der vorangehenden Überlegungen gehört die Einsicht, dass sprachliche Bildung und Förderung eine durchgängige Aufgabe aller Bildungsetappen, aller Lernbereiche und Fächer ist und sich auf alle Kinder und Jugendlichen bezieht. Sprachliche Bildung in dem hier verstandenen Sinn fokussiert das sprachliche Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen und Klassen, wobei sich die Heterogenität auf sehr unterschiedliche Aspekte bezieht. Neben den hier fokussierten mehrsprachigen Kindern sind im Zuge der Inklusion auch Kinder und Jugendliche mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen oder Einschränkungen der Sinne wie Hören oder Sehen gemeint. Sprachliche Förderung bezieht sich insbesondere auf diejenigen Kinder und Jugendlichen, die aufgrund eines diagnostizierten Förderbedarfs einer gezielten Unterstützung bedürfen. Dabei können die Gründe für den Förderbedarf sehr unterschiedlich sein; in keinem Fall bezieht sich Sprachförderung jedoch auf bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die lediglich anhand äußerer Merkmale wie Migrationshintergrund, Geschlecht oder Herkunft bestimmt werden. Denn gezielte Förderung setzt eine – hier durchaus weit verstandene – Diagnostik voraus. Dahinter steht die Einsicht, dass die Leistungsunterschiede innerhalb bestimmter Gruppen – etwa von Kindern mit einer anderen Familiensprache oder einer bestimmten Schulform – größer sind als zwischen den Gruppen.

Ziel sprachlicher Bildung und Förderung ist der systematische Ausbau aller sprachlichen Fertigkeiten, also die Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz, zu der neben der Familiensprache die jeweilige Landessprache und die Fremdsprache(n) gehören. Konkret geht es darum, die sprachlichen Teilfähig-

keiten so auszubauen und zu entwickeln, dass nicht nur ein selbständiges und selbstbestimmtes Lernen ermöglicht wird, sondern eine umfassende gesellschaftliche und berufliche Partizipation. Zu diesen Teilfähigkeiten gehört zu allererst die Fähigkeit, sich mündlich, d.h. im Gespräch, über komplexe Sachverhalte mit anderen zu verständigen und so ein gemeinsames Verständnis herzustellen. Komplexe Sachverhalte sind dabei vor allem abstrakte und abwesende Sachverhalte, die sprachlich hergestellt werden müssen, etwa Erklärungen für nicht sichtbare Phänomene, Beschreibungen historischer Ereignisse oder Begründungen für Handlungen. Dafür stehen unterschiedliche sprachliche Handlungsmuster zur Verfügung; das Erzählen von Geschichten zählt dabei zu den frühen, in allen Altersgruppen, Kulturen und Kontexten relevanten sprachlichen Handlungen.

Zu den mündlichen Fähigkeiten kommen die schrift- und textbezogenen; hier sind zum einen die hierarchieniedrigen Fertigkeiten zu nennen, womit insbesondere die zur flüssigen Rezeption und Produktion von Schriftzeichen und Texten gemeint sind. Diese werden in ihrer Bedeutung für die hierarchiehöheren Fertigkeiten häufig unterschätzt, sind aber gleichwohl von großer Bedeutung, weil flüssiges Lesen und Schreiben zu Routinebildung führt und dazu Übung verlangt. Zum anderen kommen die textbezogenen Fähigkeiten dazu, nämlich selbständig komplexe Texte unterschiedlicher Genres zu lesen, zu nutzen und zu produzieren. Diese Fähigkeiten bilden einen wesentlichen Schlüssel für das selbstbestimmte und selbständige Lernen. Dabei kommt den Sach- und Fachtexten eine besondere Rolle zu, weil insbesondere im Fachunterricht erwartet wird, dass die Schülerinnen und Schüler diese Texte selbständig nutzen und ihre eigenen Gedanken schriftlich festhalten können.

Bestimmt man die bildungssprachlichen Fähigkeiten von den sprachlichen Teilfähigkeiten her, dann wird deutlich, dass sie zunächst einmal nicht an eine bestimmte Sprache gebunden sind. Aus diesem Grund ist die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten Aufgabe aller sprachbezogenen Fächer – vom Deutschunterricht über den Fremdsprachenunterricht bis hin zum muttersprachlichen und Sprachförderunterricht – und darüber hinaus in den domänenspezifischen Anteilen auch der Sachfächer. Das zentrale Ziel bleibt dabei die Beherrschung der deutschen Bildungssprache, das aber auf unterschiedlichen Wegen – eben auch über andere Sprachen – erreicht werden kann.

In diesem Sinne dient die Vermittlung der Bildungssprache zugleich dem – auch von der Europäischen Union verfolgten – Ziel, dass sich alle Bürgerinnen und Bürger in mehreren Sprachen bewegen können. Es geht eben nicht darum, alle Sprachen auf sog. muttersprachlichem Niveau zu beherrschen, sondern sie je nach Kontext variabel nutzen zu können.

Eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem stellt der Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen dar. Das betrifft sowohl schulorganisatorische als auch didaktische Fragen. Eine wichtige Erkenntnis der letzten Jahrzehnte ist die, dass

es dauerhaft Kinder und Jugendliche geben wird, die ohne Deutschkenntnisse – gewissermaßen von der Seite – in das Bildungssystem ‚einsteigen‘, auch wenn ihre Zahl infolge von Flucht und Migration starken Schwankungen unterworfen ist. Aus diesem Grund ist es sinnvoll und notwendig, die entsprechenden Strukturen und pädagogisch-didaktischen Konzepte dauerhaft als Teil der Bildungssystems vorzuhalten. Dazu gehören u.a. Aufnahme- und Verteilungsverfahren, die sicherstellen, dass die Kinder und Jugendlichen in geeigneten Schulen unterkommen, weiterhin die Etablierung von Sprachbildungskonzepten und Sprachbildungsexperten an jeder Schule, das Vorhalten und die Weiterentwicklung geeigneter Lehr-Lernmaterialien sowie die Entwicklung von Konzepten für den Übergang in den Regelunterricht für parallele Modelle (vgl. Massumi, v. Dewitz et al., 2015, S. 45). Denn für den Erwerb einer neuen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau müssen unter guten Bedingungen fünf bis neun Jahre veranschlagt werden (vgl. Reich & Roth, 2002). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, künftig verstärkt auch die Zeit nach der Vermittlung der ersten Deutschkenntnisse in den Blick zu nehmen und dabei die Möglichkeiten eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern zu nutzen.

Mit dem letzten Punkt kommen wir auf ein zentrales Desiderat zu sprechen, nämlich das Zusammenführen der weitgehend unverbundenen Diskurse im Feld der sprachlichen Bildung und Förderung. Aktuell lassen sich mindestens die folgenden prototypischen Diskurse identifizieren:

- a. Die Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung behandelt insbesondere die sprachlichen Lehr-Lernprozesse mehrsprachiger Lerner, die Deutsch als zweite (oder weitere) Sprache erwerben; im Fokus steht hier das lernende Individuum mit seinen spezifischen Erwerbsprozessen, d.h. wie sich Lerner unter unterschiedlichen Bedingungen die deutsche Sprache aneignen.
- b. Die sprach- bzw. deutschdidaktische Forschung behandelt insbesondere die sprachbezogenen institutionellen, überwiegend schulischen Lehr-Lernkontexte; im Fokus stehen hier die domänenspezifischen Aneignungs- und Vermittlungsprozesse, also etwa die Frage, wie grammatisches Wissen, orthographische Fertigkeiten oder Lese- und Schreibkompetenz erworben werden.
- c. Die fachdidaktische Forschung behandelt – neben den domänenspezifischen Lehr-Lernprozessen – in jüngster Zeit verstärkt die Bedeutung der Sprache und der sprachlichen Fähigkeiten für die domänenspezifischen Erwerbsprozesse; im Fokus steht hier der Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen. Seinen konkreten Ausdruck findet das etwa in Konzepten des sprachsensiblen Fachunterrichts oder des Scaffoldings.
- d. Die empirische Bildungsforschung – gewissermaßen als Interdisziplin – behandelt überwiegend Zusammenhänge zwischen Lernresultaten als abhängiger Variable (etwa Leseleistung, Schreibkompetenz, orthographische Kompetenz) und unterschiedlichen unabhängigen Variablen (etwa Familiensprache, soziale Herkunft, Lerngelegenheiten); im Fokus stehen dabei Zusammenhangsmuster.

- e. Die Interkulturelle Pädagogik behandelt die besonderen Bedingungen von Bildungsprozessen und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte im Kontext von sozialer Ungleichheit.
- f. Die frühpädagogische Forschung behandelt spezifische Settings sprachlicher Bildung im Kontext des Alltagshandelns pädagogischer Fachkräfte.
- g. Die bildungspolitischen und curricularen Maßnahmen der Bundesländer zielen auf die Verbesserung der Lernbedingungen und die Lernergebnisse insbesondere derjenigen Schülerinnen und Schüler, die die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen nicht erreichen. Hierunter fällt ein ganzes Bündel an Maßnahmen, das vom herkunftssprachlichem Unterricht, dem Bereitstellen zusätzlicher Lehrerstellen über Fortbildungsangebote bis hin zu didaktischem Material reicht.

Diese hier nur skizzierten Diskurse und Handlungsfelder stehen nicht völlig isoliert und unabhängig nebeneinander, sondern sind punktuell durchaus verbunden; allerdings ist nicht zu erkennen, dass sie systematisch aufeinander bezogen sind. Disziplinäre Grenzen, theoretische Basiskonzepte, methodische Präferenzen und unterschiedliche Zuständigkeiten verhindern bislang ein systematisches Zusammenführen, so dass Forschungsergebnisse und bildungspolitische Maßnahmen nach wie vor nicht wechselseitig zur Kenntnis genommen werden. Hierfür eine Plattform zu schaffen ist eine der vordringlichen bildungspolitischen Aufgaben der näheren Zukunft.

## Literatur

- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut. Verfügbar unter: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Institut\\_Sprachfoerderung/Mercator-Institut\\_Was\\_leistet\\_die\\_Lehrerbildung\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf) [07.01.2016].
- Becker-Mrotzek, Michael (2014). Gute Schreibaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler. In Inci Dirim; Hans-Jürgen Krumm; Paul R. Portmann-Tselikas & Sabine Schmörlzer-Eibinger (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 3/2014* (S. 67–84). Wien: Praesens.
- Berendes, Karin; Dragon, Nina; Weinert, Sabine; Heppt, Birgit & Stanat, Petra (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Redaktion: Sabine Lambert (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- Bühler, Karl (1932/1984). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Frankfurt usw.: Ullstein.

- DeSeCo – *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Federal Statistical Office, Neuchâtel (2010). Verfügbar unter: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler.
- Ehlich, Konrad et al. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Feilke, Hellmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233(1), 4–13.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. (= WiFF-Expertisen, Bd. 19.) München: Juventa.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6)
- Gogolin, Ingrid & Roth, Hans-Joachim (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Erwerb – Formen – Förderung. (S. 31–46). Tübingen: Attemp-to.
- Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, S. 36–51.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemary (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, S. 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Huppertz, Monika & Huppertz, Norbert (2015). *Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – Lebensbezogen und alltagsintegriert*. Oberried: Pais
- Klafki, Wolfgang (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik* (17), S. 351–385.
- Klieme, Eckhard et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) [23.03.2016].
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. 3. aktual. Aufl., Paderborn usw.: Schöningh/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838537306>
- Köhne, Judith; Kronenwerth, Sibylle; Redder, Angelika; Schuth, Elisabeth & Weinert, Sabine (2015). Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 67–92). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Neuwied: Luchterhand.
- Lengyel, Drorit (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), Themenheft Mehrsprachigkeit, 593–608. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0164-1>
- Limbird, C. Kristina & Stanat, Petra (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, Petra Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 257–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_7)
- Massumi, Mona & von Dewitz, Nora et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln. Verfügbar unter: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf) [10.10.2016].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012). *Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte*. Verfügbar unter: <http://www.cuvo.nibis.de> [10.10.2016].
- Ofner, Daniela; Roth, Christine & Thoma, Dieter (2015). Sprachförderkompetenz im Elementarbereich. Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 27–46). Münster: Waxmann.
- Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme, Eckhard & Pekrun, Reinhard (Hrsg.). (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.). (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans & Roth, Hans-Joachim (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Reusser, Kurt (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In Meinert A. Meyer; Manfred Prenzel & Stephanie Hellekamps (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*, S. 219–237. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_15)
- Roth, Hans-Joachim (2012). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In H.-J. Roth, H. Terhart & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von*

- Migration: Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 13–42) Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00380-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00380-7_2)
- Roth, Hans-Joachim (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. (= Bildung in Umbruchgesellschaften 12) (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- Roth, Hans-Joachim; Bainski, Christiane; Brandenburger, Anja & Duarte, Joana (2012). Inclusive Academic Language Teaching. Das Europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE) In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp & Bernd Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung (= Mehrsprachigkeit, Bd. 35) (S. 93–114). Münster: Waxmann.
- Roth, Heinrich (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS)*. Berlin: BMBF.
- Schuth, Elisabeth; Heppt, Birgitt; Köhne, Judith; Weinert, Sabine & Stanat, Petra (2015). Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. In Angelika Redder, Johannes Naumann, Rosemarie Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 93–112). Münster: Waxmann.
- Seukwa, Louis Henri (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien* (= Bildung in Umbruchgesellschaften; Bd. 5). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert: (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Wilhelm, O. & Nickolaus, R. (2013). Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (16), S. 23–26. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0380-6>
- Winkler, Iris & Schmidt, Frederike (Hrsg.) (2016). *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Frankfurt usw.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05665-5>

## **Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung**

### **1. Einführung**

Über die Fragen, welche Funktion und welcher Stellenwert der Sprache für Bildungsprozesse und Bildungserfolge zukommt, werden wiederkehrend Kontroversen geführt. Besonders einflussreiche Positionen, die ihre Spuren in den Antworten auf diese Fragen bis heute hinterlassen, entstanden in der historischen Epoche der argumentativen Vorbereitung und schließlich Begleitung des Aufbaus öffentlich verantworteter allgemeinbildender Schulsysteme im europäischen Raum – also seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Dieser Epoche verdanken sich grundlegende Entscheidungen über Sprache in der Bildung, die für viele heutige europäische Schulsysteme, so auch das deutsche, nach wie vor normsetzend sind. Die wohl bedeutendste dieser Entscheidungen betrifft die Funktion *einer* Sprache als alleiniger Unterrichtssprache – mit der Ausnahme des Lehrens von Fremdsprachen –, oder anders gesagt: die Entscheidung für ein prinzipiell monolinguales Bildungssystem. Das einführende Kapitel des folgenden Beitrags bietet eine geraffte Darstellung dieser Geschichte des deutschen Bildungssystems, da sie einen Zugang zum Verstehen grundlegender theoretischer ebenso wie praxisrelevanter Positionen zu Fragen von Sprache und Bildung bietet, die über weite Teile des 20. Jahrhunderts bestimmend waren. Vor diesem Hintergrund werden im zweiten Kapitel Ausnahmen von der Regel vorgestellt, dass Monolingualität als Normalfall eines Bildungssystems anzusehen sei. Diese Arbeiten enthalten Anknüpfungspunkte für jene Aktivitäten, die im dritten Kapitel behandelt werden: nämlich Forschung und Entwicklung, die sich – unter dem Eindruck steigender Zuwanderung – zunehmend mit dem Phänomen der sprachlichen Heterogenität als „normaler“ Bildungsbedingung befassen.

### **2. Einsprachigkeit als „Normalfall“**

Die Gründe für die im Verlaufe des 19. Jahrhunderts gefestigte Entscheidung für ein prinzipiell monolinguales Bildungssystem, in dem die deutsche Sprache und in der deutschen Sprache gelehrt und gelernt wird, sind vielfältig und in ihrer Entstehungszeit funktional. Sie reflektieren die technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Umbrüche jener Epoche. Zu diesen gehören die Entstehung von Wissenschaften im heutigen Sinne, also im Sinne eines Wechselverhältnisses von Hypothesenbildung und Empirie; die Herausbildung eines auf Industrieproduk-

tion und Warenverkehr beruhenden wirtschaftlichen Handelns und das Entstehen des demokratischen Verfassungsstaates – des Nationalstaats, der die Balance zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Interesse gewährleisten sollte (Anderson, 2005). Die „gemeinsame Sprache und Kultur“ wurde als Kernelement der Legitimation dieser neuen gesellschaftlichen Ordnungsform Nationalstaat konzipiert. Öffentliche, also staatlich getragene Bildungssysteme gehörten – wie Justiz und Militär – zu den Institutionen, die die Transformation der Vorstellungen in gesellschaftliche Praxis zu leisten hatten. Eine analoge Entwicklung, wenn auch mit Unterschieden im zeitlichen Verlauf und anderen konkreten Ausdrucksformen, kann in den meisten europäischen, den sog. klassischen Nationalstaaten ausgemacht werden (Hobsbawm, 1991).<sup>1</sup>

Mit der prinzipiellen Monolingualität im Deutschen verbanden sich für die Bildungssysteme, die in den (anfangs noch nicht im Nationalstaat vereinigten) deutschen Staaten entstanden, funktionale Ziele. Es galt, die breite (zunächst freilich nur männliche) Bevölkerung an Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Variante der Sprache heranzuführen, die Verständigung über größere Räume hinweg ebenso erlaubte wie die Ausübung von Berufen in neu entstehenden Tätigkeitsfeldern, und die nicht zuletzt die Teilhabe an der bürgerlichen Öffentlichkeit ermöglichte. Zugleich sorgte dieser Prozess für die Verbreitung dieser Variante, verbunden mit ihrer zunehmenden Normierung, also der Entstehung der deutschen Standardsprache oder des „Hochdeutschen“ (Besch & Wolf, 2009).

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts trat gegenüber dieser Perspektive eine andere Legitimation für die Stellung des Deutschen im Bildungssystem in den Vordergrund. Es verdichtete sich der Anspruch der Verbindung zwischen dem Bekenntnis zur „eigenen Nation“ und dem Stellenwert, der der deutschen Sprache beigemessen wurde. Damit wurde zugleich die Auffassung stark gemacht und durchgesetzt, dass Einsprachigkeit der „gesunde Normalfall“ in einem Staatsvolk sei. Ein Beispiel für die diesbezügliche Beweisführung bietet der Philologe August Boeckh in einer 1861 gehaltenen Festrede. Er trug vor: „Wie belebend auch in der menschlichen Gemeinschaft die Mannigfaltigkeit der Naturen, Richtungen und Bestrebungen sein mag, so muss doch, wenn der Staat harmonisch und gesund sein soll, das Mannigfaltige zur Einheit zusammenstimmen“. „Angeboren“, so weiter, sei dem „Menschen sein Volksthum, und einen natürlichen Gegensatz bildet

---

1 Es sei darauf hingewiesen, dass die geschilderte Entwicklung für diese Staaten und Staatengründungen nach ihrem Vorbild gilt. Zahlreiche sog. neue Nationalstaaten, in der Regel Staatengründungen nach Entlassung aus der Kolonialherrschaft, sind auf ein anderes sprachliches Selbstverständnis gegründet und haben Bildungssysteme etabliert, in denen Mehrsprachigkeit als selbstverständlich gilt. Beispiele dafür sind Indien (z.B. Mohanty, 2013) oder Südafrika (z.B. Alexander, 2003). Eine adaptierte Form der „klassischen“ nationalen Monolingualität findet sich in den sog. mehrsprachigen Staaten Europas, wie Belgien oder der Schweiz. Hier wird die Einsprachigkeitsregel auf Territorien innerhalb des Staates angewendet; Mehrsprachigkeit entsteht also durch die Verbindung mehrerer monolingualer Territorien zu einem Staat.

also die Verschiedenheit der Volksstämme, die neben den Sitten und Gebräuchen ihren bestimmtesten Ausdruck in der Sprache findet“ (Boeckh, 1866, S. 82). Situationen, in denen „Völker verschiedener Zungen freiwillig oder nothgedrungen (...) zusammengeknüpft“ würden, seien zwar „nicht wider die Natur“, doch „naturgemäß ist in Einem Staat nur Ein Volk von Einer Sprache, die allen verständlich ist, verbunden“ (Boeckh, 1866, S. 82; vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2012).

Die Vorstellung, Monolingualität in der Sprache der Nation sei der von der Natur selbst gesetzte Normalfall in einem Staat, und folgerichtig im Bildungssystem, hat sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts im klassischen Nationalstaat durchgesetzt. Sie ist bis heute grundlegend für Strukturprinzipien vieler gesellschaftlicher Institutionen, unter anderem der Bildungssysteme in weiten Teilen Europas (LINEE Network, 2010). Es geriet ins Vergessen, dass diese Vorstellung argumentativ erzeugt wurde, mithin keineswegs in der Natur der Sache liegt.

Diese Karriere des Deutschen war nicht nur für die Praxis des Lehrens und Lernens bedeutend, sondern bildet zugleich über weite Teile des 20. Jahrhunderts eine unhinterfragte Grundlage für die wissenschaftliche Rahmung und Begleitung der Praxis – ganz gleich, ob sie aus einer deutsch-fachlichen Perspektive<sup>2</sup> heraus erfolgt oder aus einer pädagogischen Sicht. Sprachliche Diversität war kein verbreitetes Gegenstandsfeld der wissenschaftlichen Beschäftigung, weil vom „Normalfall“ der allen Lernenden gemeinsamen Sprache, der „Muttersprache“ Deutsch ausgegangen wurde. Die Aneignung dieser Sprache wurde als gleichsam natürliche Konsequenz des Aufwachsens und Lebens auf deutschem Boden betrachtet. Hauptaugenmerk der fachlichen bzw. fachdidaktischen Arbeit lag auf Klärungen von curricularen Fragen wie Auswahl und Begründung von Inhalten des Unterrichts, ihrer Anordnung und Verknüpfung über die Bildungszeit, ihrer Verteilung über sprachliche Teilleistungen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), ihrer medialen Darbietung oder Erwägungen über Vermittlungsformen. In der wissenschaftlichen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft<sup>3</sup> wurden zwar Fragen der – in heutiger Ausdrucksweise – Diversität der Schülerschaft zyklisch wiederkehrend verhandelt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts geschah dies beispielsweise unter dem reformpädagogischen Leitgedanken der Orientierung von Lehr- und Lernprozessen am Individuum, womit darauf rekurriert wurde, dass „intelligente Selbstführung“ und persönliche Erfahrung die Grundlage jeden Lernens bilden (vgl. etwa Dewey, 2011). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam Diversität im Hinblick auf soziale Hintergrundmerkmale der Lernenden, ferner auf das Geschlecht, auf konfessionelle Bindung und die Herkunft aus städtischer oder ländlicher Umgebung auf die Tagesordnung der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft (Picht, 1965; Helbig & Schneider, 2014). Aber auch hier stand die Frage

2 Die Etablierung der Fachdidaktik des Deutschen erfolgte erst in den 1960er Jahren.

3 Es hat sich eingebürgert, die Bezeichnungen ‚wissenschaftliche Pädagogik‘ und ‚Erziehungswissenschaft‘ synonym zu benutzen. Die Institutionalisierung der Disziplin erfolgte seit dem Ende des 19. Jahrhunderts (Horn, 2014).

nach sprachlicher Diversität als Bedingung für Lehren und Lernen nicht im Fokus (Krüger-Potratz, 2004).

### 3. Über Ausnahmen von der Monolingualitätsregel

Wie von allen Regeln, so gibt es freilich auch von dieser Ausnahmen. Sie lassen sich für folgende Themen identifizieren: Umgang mit sprachlichen Minderheiten im Bildungssystem; Einfluss von Dialekten auf das Lernen (in) der Standardsprache; soziale Einflüsse auf Sprache und Bildung; und für die grundlegende Frage danach, wie der Mensch sprachlich konstituiert ist. Während das erste dieser Themen auf Folgen der Koexistenz verschiedener Sprachen gerichtet ist, stehen in den weiteren die Konsequenzen innersprachlicher Varianz im Fokus.

#### 3.1 Bildung sprachlicher Minderheiten

Jenseits der Vorstellung von Einsprachigkeit als Normalität des Nationalstaats waren *de facto* stets anderssprachige Gruppen – sprachliche Minderheiten – präsent. Sie entstehen beispielsweise durch veränderte Grenzziehungen infolge von Kriegen und Gebietseroberungen. Ein anderer Anlass ist die gesellschaftliche Behauptung von Gruppen, denen zugestanden wird, dass sie „ihre Sprache und Kultur“ im monolingualen Staat weiter pflegen können. Ein Beispiel für den ersten Typus bildet die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein, und komplementär zu ihr die deutsche Minderheit in Dänemark. Für den zweiten Typus bilden die Sorben ein Beispiel, die in den Bundesländern Brandenburg und Sachsen angesiedelt sind (Gantefort, 2013). Diese sprachlichen Minderheiten werden zu den Angehörigen des Staates gezählt, in dem sie leben. Es kennzeichnet sie, dass ihnen – wenn auch oft nach heftigen Auseinandersetzungen und Kämpfen – in definierten Regionen sprachliche Rechte zugebilligt werden, unter anderem das Recht auf Bildung in der Minderheitensprache (Gogolin & Oeter, 2011).

Seit dem 19. Jahrhundert gibt es eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Frage, welche Konsequenzen die Zugehörigkeit zu einer Minderheit für die Teilhabe an Bildung hat. Zu den verbreitetsten Antworten auf diese Frage gehören Modelle bilingualer Bildung. Unter der Überschrift „bilingual“ versammelt sich allerdings eine Bandbreite von Konzepten. Deren eines Extrem bilden solche, in denen nur (in) eine(r) Sprache unterrichtet wird. Sie werden aber „bilingual“ genannt, weil entweder dies eine andere als die umgebende Mehrheitsprache ist, oder weil die Schülerschaft eine andere als die unterrichtete Sprache aus der Lebenswelt mitbringt. Ein Beispiel dafür bilden Schulen im Apartheidsystem Südafrikas (Beinart & Dubow, 1995), in denen die als Angehörige der „schwarzen Rasse“ klassifizierten Kinder nur in ihren Familiensprachen unterrichtet wurden.

Dies war eine Methode, sie von gesellschaftlicher Partizipation fernzuhalten, denn dafür hätten sie Zugang zu den Majoritätssprachen Afrikaans und Englisch erhalten müssen (Alexander, 2003).

Für den zweiten Ansatz bilden Schulangebote aus der deutschen Geschichte ein Beispiel, die der polnischen Minderheit in den von Preußen eroberten Ostprovinzen im 19. Jahrhundert gemacht wurden. In den sogenannten *utraquistischen*<sup>4</sup> Schulen wurde zunächst in Deutsch und Polnisch unterrichtet, aber nach einem entsprechenden Erlass aus dem Jahr 1873 durfte nur noch im Religionsunterricht das Polnische benutzt werden; ansonsten war Deutsch die Unterrichtssprache. Begründet wurde dies damit, dass den Lernenden nur auf diese Weise Zugang zu einer „überlegenen“ Kultur eröffnet werde (vgl. Gogolin, 2008, S. 94). Varianten dieses Typs bilingualer Modelle sind Schulen mit Immersionsunterricht, etwa in Kanada, in denen Kinder mit englischer Familiensprache ausschließlich auf Französisch unterrichtet werden. Hier jedoch handelt es sich um eine Form der Elitebildung, die vor allem von Kindern aus sozial wohlgestellten Familien wahrgenommen wird (Statistics Canada, 2009). Im anderen Extrem sind bilinguale Unterrichts- und Schulmodelle zu finden, in denen das Bildungsangebot zu weiten Teilen doppelt offeriert wird – zunächst in der einen, dann in der anderen Sprache. Beispiele hierfür wurden u.a. in den USA etabliert, insbesondere für die große spanischsprachige Zuwanderergruppe (vgl. Überblick in Gogolin, 2011).

Das zuletzt aufgeführte Beispiel enthält zugleich den Hinweis darauf, dass aus dem wissenschaftlichen Nachdenken und der Bildungspraxis, die zunächst auf altansässige sprachliche Minderheiten orientiert waren, vielfach Konzepte für sogenannte neue, zugewanderte Minderheiten hervorgegangen sind. Unterschiede beziehen sich meist nicht auf pädagogische oder didaktische Merkmale, sondern auf die rechtliche Rahmung der Angebote: Altansässigen Minderheiten werden – da sie als „immer schon dagewesene“ Mitglieder des Nationalstaats gelten – vielfach Rechte eingeräumt, die für zugewanderte Minderheiten nicht gelten (Oeter, 2014). So gibt es in Deutschland bilinguale Modelle für die altansässigen Minderheiten der Sorben in Brandenburg und Sachsen oder der Dänen in Schleswig-Holstein, aber die weitere Verbreitung als Modelle für zugewanderte Kinder und Jugendliche war nie im Gespräch. Entsprechend existieren auch nur in wenigen Bundesländern bilinguale Angebote, in denen Sprachen Zugewanderter unterrichtet werden. Die meisten findet man im Land Berlin.

Forschung zu bilingualen Unterrichts- bzw. Schulangeboten richtet sich vor allem auf zwei Gesichtspunkte: auf den mit sprachlicher Bildung verbundenen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, etwa die Herausbildung von „sprachlicher Identität“ zum einen, und zum anderen auf die Frage, ob mit der Rücksicht auf Bilingualität Vorteile für die Entwicklung, das Lernen oder den Bildungserfolg verbunden sind. Sowohl aus der sprachwissenschaftlichen bzw. sprachdidaktischen Forschung als auch aus erziehungs- oder sozialwissenschaftlicher Sicht wer-

4 Aus dem Lateinischen *uterque, utraque*: beide gleichermaßen oder jede von beiden.

den über beide Themen Kontroversen geführt, und es liegen keine abschließenden Ergebnisse vor. Auf der einen Seite werden Untersuchungen vorgestellt, die weitgehend positive Folgen der Rücksichtnahme auf die Bilingualität sprachlicher Minderheiten ermittelten (z.B. Gorter, Zenotz & Cenoz, 2014). Auf der anderen Seite gibt es Forschung, der zufolge kein Vorteil mit solchen Angeboten verbunden ist (Esser, 2006; Limbird & Stanat, 2006). Die „Bilingualismus-Kontroverse“ (Gogolin & Neumann, 2009) ist keineswegs endgültig ausgetragen, aber als ein Zwischenergebnis kann berichtet werden, dass sich in den vorliegenden empirischen Untersuchungen bislang keine Nachteile bilingualer Modelle für die Lernenden gezeigt haben. Sie erzielen offenbar mindestens ebenso gute Leistungen im Unterricht wie monolingual unterrichtete Schülerinnen und Schüler (Söhn, 2005; Gantefort, 2013). Allerdings erwerben bilingual Unterrichtete in der gleichen Lernzeit Kompetenzen in mehr als einer Sprache. Ein entsprechendes Ergebnis wurde auch in der jüngsten Untersuchung bilingualer Modelle in Deutschland erzielt: der sog. Europa-Studie, in der die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus den bilingualen „Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB)“ mit jenen verglichen wurden, die im monolingualen Regelsystem unterrichtet werden. Hier lautet das Fazit, dass duale Immersion nach dem Modell der SESB einen Weg zu additivem Bilingualismus darstelle, und zwar bei gelingender Integration. Über die Schulzeit hinweg sind zunehmende Transfereffekte zwischen den Sprachen ohne Leistungsrückstände in den Sachfächern zu beobachten (Möller et al., 2017 in Vorb.). Ob hierin Vorteile zu sehen sind oder nicht, hängt von dem Maßstab ab, der bei der Bemessung des Werts von Bildungsergebnissen angelegt wird. Wenn einzig der Vorteil zählt, den die Förderung der Bilingualität für den Erwerb des Deutschen erbringt (so z.B. Esser, 2006), sind die Anstrengungen einer bilingualen Erziehung und Bildung irrelevant. Wenn es jedoch als Wert an sich gesehen wird, dass junge Menschen in ihren beiden Lebenssprachen Zugang zu Bildung erhalten – insbesondere: zum Lesen und Schreiben befähigt werden – so sind die Modelle vorteilhaft.

### **3.2 Innersprachliche Varietäten und Bildung**

Eine zweite Traditionslinie der Befassung mit den Folgen sprachlicher Diversität für Bildung stützt sich auf den Varietätenreichtum, der innerhalb einer Sprache besteht. Jede Einzelsprache besteht aus einer Anzahl von Varietäten, die sich u.a. nach dem Grad ihrer Formalisiertheit unterscheiden. Zu den stark formalisierten Varietäten gehört die Standardsprache; schwach formalisiert sind mündliche Ausdrucksweisen. In einer radikal konsequenten Betrachtung dieser Zusammenhänge hat der österreichische Sprachwissenschaftler Mario Wandruszka den Gedanken vorgetragen, dass eigentlich Mehrsprachigkeit als die grundlegende sprachliche Verfasstheit des Menschen zu sehen sei (Wandruszka, 1981). Nach diesem Verständnis gibt es keinen einsprachigen Menschen, denn ein jeder verfügt über Va-

rietäten – sei es aus einer Sprache oder aus mehr als einer – und setzt diese auch je nach Lebensumständen, Bildungsstand oder Kommunikationsbedürfnissen ein.

Im Zusammenhang mit Bildung wurde vor allem zwei Aspekten dieser Version von sprachlicher Diversität Aufmerksamkeit geschenkt: der Frage nach dialektalen Einflüssen auf das Lernen in der Standardvariante und dem Problem der sozialen Einflüsse auf die sprachliche Entwicklung des Kindes.

Die Beschäftigung mit „Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern“ erfuhr in Deutschland nur relativ kurze Zeit größere Aufmerksamkeit. Das Hauptaugenmerk galt hier Fragen nach den Einflüssen einer dialektgeprägten Herkunft auf das Lernen der und in der Standardsprache. Untersucht wurde die Annahme, dass dialektsprechende Schüler(innen) aufgrund ihres erschwerten Zugangs zur Standardvarietät Leistungs Nachteile erleiden. Tatsächlich zeigte sich in empirischen Untersuchungen, dass Dialektsprecher(innen) mehr orthographische Fehler produzieren, insgesamt größere Schwierigkeiten bei der Texterstellung sowie eine geringere „Lesegeschicklichkeit“ aufwiesen als jene, die „akzentfrei“ sprechen (Ammon, 1972). Vermutet wurde, dass für Leistungsschwierigkeiten in der Schule neben den sprachlichen Faktoren auch solche der Persönlichkeit – z.B. ein geringes sprachliches Selbstvertrauen der Dialektsprechenden – verantwortlich seien. In empirischen Untersuchungen dazu erwies sich, dass die identifizierten dialektbedingten Schwierigkeiten unter anderem nach sozialer Herkunft divergieren. Somit musste davon ausgegangen werden, dass sprachliche und soziale Herkunftsnachteile konfundiert sind (Ammon, 1978). Es ist möglicherweise auch dieser Erkenntnis zu verdanken, dass Fragen nach Dialekt und Bildung seit den 1980er Jahren kaum noch Beachtung fanden.<sup>5</sup>

Anders verhält es sich mit Zusammenhängen zwischen sozialer Herkunft, Sprache und Bildung. Jenseits von Schwankungen in der Aufmerksamkeit, ist dieses seit den 1960er Jahren ein Gegenstand sprachbezogener und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Wichtige Grundlagen für seine Bearbeitung wurden von Basil Bernstein gelegt, der die Hypothese aufstellte, dass Kinder der Unterschicht einen eingeschränkten Sprachbesitz („restricted code“) erwerben. Kinder der Mittel- oder Oberschicht erhielten demgegenüber durch ihre Sozialisation eine Einführung in einen reicheren, in seinen Ausdrucksmöglichkeiten überlegenen Sprachbesitz („elaborated code“). Die Schule ihrerseits rechne damit, dass Kinder generell mit dem elaborierteren Sprachbesitz ausgestattet seien, und sehe es als ihre Aufgabe, diesen als „legitimen Sprachbesitz“ zu verbreiten (Bernstein, 1977). Es entspann sich um dieses Theorieangebot eine kontroverse Debatte, auch in Deutschland. Eingewendet wurde, dass hiermit eine Abwertung der Ausdrucksfähigkeiten der „Unterschicht“ vorgenommen werde; tatsächlich aber

5 Dies gilt zumindest für die Bundesrepublik Deutschland, in der insgesamt keine ausgeprägte Dialektologie vorfindlich ist. Insbesondere in der deutschsprachigen Schweiz wird das Thema weiterhin – auch im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – engagiert diskutiert; vgl. z.B. Berthele (2010).

seien schichtspezifische Ausdrucksweisen einander nicht nur funktional gleichwertig, sondern auch von gleicher ästhetischer Kraft und gesellschaftlicher Relevanz (Labov, 1991). Streit wurde darüber geführt, ob es Aufgabe der Schule sein könne, den „restringierten code“ gesellschaftlich aufzuwerten – oder ob es ihre Aufgabe sei, elaboriertes sprachliches Können und Wissen bei allen Lernenden zu erreichen. In Deutschland verlebte die Auseinandersetzung mit dem Ansatz an diesem Punkt.

Im Vereinigten Königreich, den USA und Australien hingegen wurde sie weitergeführt und klargestellt, dass es nicht darum gehe, es bei den in die Schule mitgebrachten „klassenspezifischen“ sprachlichen Voraussetzungen zu belassen. Vielmehr bestehe der Kern des Konzepts darin, die herkunftsabhängigen Unterschiede als Bildungsvoraussetzungen bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zu berücksichtigen. Die Forschung wendete sich der Frage zu, wie Kinder mit weniger bildungsnahen sprachlichen Voraussetzungen an die Anforderungen der „Bildungssprache der Schule“ am besten herangeführt werden könnten. Angeknüpft wurde hierbei an der Theorie der funktionalen Sprachbetrachtung, der zufolge sich die Ausdrucksformen in einer Sprache nach der Funktion und dem Zweck richten, für die sie gebraucht werden (Halliday & Martin, 1993 [2004]). Dieser Ansatz ist für schulisches Lernen besonders relevant, weil berücksichtigt wird, dass sich die „Regeln“ des Sprachgebrauchs im Laufe der Bildungszeit nach Lernbereichen und Fächern immer stärker ausdifferenzieren (Schleppegrell, 2004). So begründet sich, dass eine sprachbildende Aufgabe für alle Unterrichtsfächer besteht.

Im deutschen Sprachraum wurde dieses Konzept insbesondere in der interkulturellen (Sprach-)Bildungsforschung aufgegriffen. Verwiesen sei hier auf das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“, das 2004 bis 2009 von Bund und Ländern gefördert wurde ([www.foermig.uni-hamburg.de](http://www.foermig.uni-hamburg.de)). Für dieses Programm wurde das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ entwickelt (Gogolin et al., 2011). „Durchgängigkeit“ bezieht sich dabei auf drei Dimensionen. Die erste ist die bildungsbiographische Dimension. Sie besagt, dass Sprachbildung entlang der gesamten Bildungsbiographie angeboten werden soll, da sich Anforderungen an das sprachliche Können und Wissen im Verlaufe des Bildungsprozesses immer wieder neu stellen. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass an den Übergängen in der Bildungslaufbahn – von der vorschulischen Einrichtung in die Schule, von der Grundschule in die Sekundarstufe I und von dieser in den allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe II – dafür gesorgt werden muss, dass zuvor erreichte Fähigkeiten nicht verlorengehen, sondern weiter ausgebaut werden. Dies verweist bereits auf die zweite Dimension der „Durchgängigkeit“: Kooperation bei der Sprachbildung. Damit ist gemeint, dass alle am Sprachbildungsprozess beteiligten Instanzen zusammenarbeiten sollten, um eine Kumulation der sprachlichen Fähigkeiten zu erreichen. Die Zusammenarbeit sollte nicht nur das

pädagogische Personal bzw. die Lehrkräfte verschiedener Lernbereiche und Fächer einbeziehen, sondern auch andere relevante Sprachpartner der Lernenden – nicht zuletzt: die Eltern. Begründet wird dies einerseits damit, dass Kooperation arbeitsteiliges Vorgehen ermöglicht, denn alle Beteiligten können spezifische, einander ergänzende Aufgaben der Sprachbildung übernehmen. Andererseits schafft Kooperation die Transparenz, die nötig ist, damit die verschiedenen Beteiligten nicht unbewusst und ungewollt gegeneinander wirken.

Der Anspruch der „Durchgängigkeit“ richtet sich des Weiteren auf den Weg vom Alltagssprachlichen zum bildungssprachlichen Können. Dieses Problem wurde insbesondere im Kontext des Nachdenkens über die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung behandelt. Zunehmende Sprachenvielfalt in der Schülerschaft gehört zu diesen Folgen. Forschung über Einflüsse der Sprachenvielfalt auf das Lernen des Einzelnen und auf die Gestaltung des Lehrens und Lernens in heterogenen Konstellationen wird abschließend vorgestellt.

#### 4. Sprachliche Diversität und Bildung

Im Kontext von Migration wurde die Frage nach Einflüssen individueller Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf schulischen Erfolg zunächst vor allem in den sog. klassischen Einwanderungsländern Australien, USA und Kanada aufgeworfen. Besonders aufmerksam wurden im deutschsprachigen Kontext die Arbeiten von Jim Cummins aufgenommen. Dieser argumentierte, dass Kinder, die in zwei Sprachen leben, Bildungsnachteile erleiden, wenn sie in einer Sprache lernen müssen, die sie schwächer ausgebildet haben als die Sprache ihrer Familie. Zugleich wies er darauf hin, dass die bereits angeeigneten familiensprachlichen Fähigkeiten eine gute Grundlage für weiteres Lernen bilden. Cummins formulierte die „Interdependenz-Hypothese“, die besagt, dass Kompetenzen, die in einer Sprache erworben und durch Unterricht gefördert werden, auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen werden können – vorausgesetzt, dass es genügend Sprachkontakt mit der oder den weiteren Sprache(n) gibt und dass die Motivation zur Sprachaneignung gegeben ist (Cummins, 1981, S. 29). Zudem wies er darauf hin, dass Kinder, die in eine neue Sprachumgebung kommen, sehr rasch Vertrautheit mit Alltagssprachlichen Redemitteln gewinnen – er nannte sie BICS: *basic interpersonal communication skills*. Die Aneignung der schul- und bildungsrelevanten sprachlichen Mittel hingegen – CALP (*cognitive academic language proficiency*) – benötige erheblich mehr Lernzeit. Studien, die dieser Annahme empirisch nachgingen, ergaben je nach Lernkonstellation, beteiligten Sprachen und anderen Einflussfaktoren bis zu acht Jahren Dauer, bis Kinder, die mehrsprachig leben, sich im Hinblick auf ihre CALP-Fähigkeiten nicht mehr von einsprachig lebenden Kindern unterscheiden.

In Deutschland wurden diese Anregungen sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Forschung aufgenommen. In der Praxis formierte sich eine Gemeinde von Anhängern, die unter Berufung auf Cummins die These vertraten, dass zweisprachig lebende Kinder zuerst in ihrer Familiensprache, danach erst in der Umgebungssprache unterrichtet werden sollten (Birnkott-Rixius, Kubat & Nehr, 1988) – eine Position indes, die in den Originalschriften nicht vertreten worden war. Zunächst in diesem Sinne aufgefasst, wurde die Interdependenz-Hypothese auch zum Gegenstand der erwähnten „Bilingualismus-Kontroverse“ (Esser, 2009). In der auf sprachliche Fragen gerichteten interkulturellen Bildungsforschung hingegen, in der disziplinübergreifend mit dem Gebiet Deutsch als Zweitsprache zusammengearbeitet wurde, lag der Fokus eher darauf, die Einflüsse der Heterogenität sprachlicher Bildungsvoraussetzungen auf das Lernen zu klären (Reich, 2010). Es wurde schon in den 1980er Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien zu unterschiedlich sind, als dass regelhaft von einer Dominanz der herkunfts- oder familiensprachlichen Fähigkeiten ausgegangen werden könne (Gogolin, 1988). Vielmehr gelte es, den individuellen Fall zu prüfen und bezogen darauf ein Sprachbildungsangebot zu machen, das die jeweils vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufgreift und weiterentwickelt.

Grundlegend für die hieran anknüpfende Forschung und Entwicklung ist ein Verständnis, wonach das gesamte sprachliche Repertoire, das in den Bildungsprozess eingebracht wird, als Fähigkeit zu sehen ist, auf die weiteres Lernen aufbaut. Zu den Forschungsfragen nach diesem Verständnis gehört es, Verfahren zu finden, die eine Identifikation der sprachlichen Fähigkeiten ermöglichen, an die Lehr-Lern-Prozesse anknüpfen können. Der Entwicklung von sprachdiagnostischen Instrumenten, die für den Einsatz bei mehrsprachigen Lernenden geeignet sind, galt schon in den 1980er- und frühen 1990er-Jahren einige Aufmerksamkeit (Boos-Nünning, Gogolin & Vollerthun, 1988). Eine Belebung des Interesses an diesem Thema ist seit der Publikation der ersten PISA-Studien zu beobachten, die auch einer breiteren wissenschaftlichen Öffentlichkeit vor Augen führten, wie wichtig sprachliche Fähigkeiten für Lernen und Bildungserfolg sind. In einer umfassenden Analyse der Anforderungen, die entsprechende Instrumente im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit erfüllen müssten, weist Reich auf das Erfordernis der Berücksichtigung von Fähigkeiten in den Herkunftssprachen hin (Reich, 2005). Die Instrumentenentwicklung bis heute ist jedoch überwiegend auf die Identifizierung von Fähigkeiten im Deutschen als Zweitsprache gerichtet, wobei Mehrsprachigkeit lediglich als Einflussvariable für die Ermittlung von Normen berücksichtigt wird (Schulz & Tracy, 2012; Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Vereinzelt sind aber auch Ansätze zu finden, die Herkunfts- und Zweitsprache in die Diagnostik einbeziehen (Reich et al., 2007; Klinger, Duarte, Gogolin, Schnoor & Trebbels, erscheint 2017).

Eine zweite Linie der Forschung wendete sich der Frage zu, ob und unter welchen Bedingungen sich Zwei- oder Mehrsprachigkeit als individuelle Bildungsvoraussetzung positiv oder negativ auf die Entwicklung über die Bildungsbiographie hinweg auswirken kann. Etliche Untersuchungen zeigen an, dass prinzipiell mit positiven Folgen einer mehrsprachigen Entwicklung auf die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten zu rechnen ist (Blom et al., 2014). Vorteile Mehrsprachiger wurden vor allem im Hinblick auf die Fähigkeit gezeigt, zwischen der Form, in der etwas ausgedrückt wird, und der Bedeutung des Gesagten zu unterscheiden („executive control“; vgl. Bialystok & Poarch, 2014). Zwei- oder Mehrsprachige besitzen Vorteile bei der Ausbildung von Sprachbewusstheit, also der Fähigkeit, über Sprache und ihr Funktionieren zu reflektieren (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). Diese Fähigkeiten bilden wichtige Grundlagen, nicht nur für das sprachliche Lernen, sondern auch für die Bewältigung anderer, kognitiv orientierter Lernanforderungen. Anknüpfend an diese Grundlagenforschung und an die Cummins'sche Interdependenzhypothese, wurde in einigen Untersuchungen die Frage verfolgt, ob sich Transfereffekte zwischen den in der (oder den) Herkunftssprache(n) entwickelten Fähigkeiten und schulischen Lernerfolgen feststellen lassen. In der deutschlandweit angelegten Studie „Deutsch-Englisch Schülerleistungen international (DESI)“ konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass Mehrsprachige Vorteile beim Lernen der englischen Sprache besitzen (Rauch, Jurecka & Hesse, 2010). Hinweise auf positive Transfereffekte ergeben sich auch aus Studien, die sprachliche Teilfähigkeiten in den Blick nehmen. So ergab eine Untersuchung von Jugendlichen deutsch-türkischer bzw. deutsch-russischer Herkunft, dass das Hörverstehen in der Herkunftssprache positiv mit dem Leseverstehen im Deutschen assoziiert ist (Edele & Stanat, 2015). Eine Langzeit-Studie aus den Niederlanden, in der die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Türkisch sowie mit Tarifit-Berber<sup>6</sup> über die Vor- und Grundschulzeit verfolgt wurde, zeigt ebenfalls einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen mündlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache und der Entwicklung des Niederländischen als Zweitsprache (Leseman, Scheele, Mayo & Messer, 2009). Insgesamt weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit mit Vorteilen für das Lernen verbunden sein kann. Allerdings wurden auch Nachteile identifiziert. Diese betreffen insbesondere den Umfang des erworbenen Wortschatzes. Über alle jeweils beteiligten Sprachen hinweg betrachtet, ist dieser nicht geringer, sondern eher größer als der Wortschatz Einsprachiger. In den einzelnen Sprachen aber ist der Wortschatz häufig geringer als der von Einsprachigen (Bialystok, 2009).

---

6 Hierbei handelt es sich um eine Variante des Arabischen, die in Marokko gesprochen wird. Eine Besonderheit dabei ist, dass es sich um eine vor allem mündliche Sprache handelt; es gibt kaum Schrifttum in dieser Sprache, und entsprechend keine ausgeprägte literale Sprachpraxis unter ihren Sprecher(inne)n.

Vor dem Hintergrund solcher Befunde werden in der jüngeren Zeit zunehmend Untersuchungen vorgestellt, die sich der Frage zuwenden, wie die Vorteile der Zwei- oder Mehrsprachigkeit für das Lernen und den Bildungserfolg gemehrt und Nachteile gemindert werden können. Hierbei ist eine große Spannweite von Ansätzen zu finden: von solchen, die eine prinzipiell monolinguale, auf die Förderung der Zweitsprache konzentrierte Vorgehensweise bevorzugen (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012), bis zu Projekten, die die explizite Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsgeschehen erproben (Prediger, Clarkson & Bose, 2016). Die Versuche, empirische Nachweise über die „Wirksamkeit“ der jeweils bevorzugten Konzepte zu erbringen, sind noch nicht weit gediehen. Eine bislang unbewältigte Herausforderung dabei ist, den kausalen Zusammenhang zwischen einer Förder- oder Interventionsmaßnahme und ihren – vor allem langfristigen – Effekten nachzuweisen. Zum einen ist es kaum möglich, die Fülle der Einflussfaktoren auf sprachliche Entwicklung zu kontrollieren, die außer dem Unterrichtsangebot wirksam sind; zum anderen sind Langzeitbeobachtungen erforderlich, um Kausalzusammenhänge nachzuweisen.

## 5. Ausblick und Forschungsperspektiven

Die Sicht auf Zusammenhänge zwischen Sprache und Bildung – so sollte es der Rückblick gezeigt haben – ist in Praxis und Forschung stets eingebunden in allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen und implizite oder explizite normative Setzungen. Bis in die jüngste Vergangenheit dominiert die monolinguale Perspektive den wissenschaftlichen Diskurs ebenso wie die Praxis in Deutschland. Sprachliche Varianz und Sprachverschiedenheit werden, wenn sie überhaupt in den Blick kommen, als Ausnahmezustände betrachtet. Die Beschäftigung damit war zumeist auf wenige Spezialist(inn)en konzentriert. Mit den Folgen der Migration für Bildung und Erziehung verändert sich an dieser Lagebeschreibung zunächst nicht viel. Erst seit Beginn der 2000er Jahre, und verstärkt jeweils von größeren Zuwanderungsereignissen setzt ein allgemeineres Interesse der Sprach- und Bildungsforschung an diesen Themen ein. Anlass ist also auch hier eine Kontextbedingung für wissenschaftliches und bildungspraktisches Handeln – nämlich sprachliche und kulturelle Diversität in Deutschland als normale Begleiterscheinung von Internationalisierung und Globalisierung. Damit werden grundlegende Anfragen an bildungs- und sprachbezogene Forschung, die sich auf die Tragfähigkeit ihrer hergebrachten Kategorisierungen und Erklärungsmuster richten, nicht mehr nur von Expert(inn)en der Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung gestellt (Krüger-Potratz, 1999), sondern finden allgemeinere Beachtung. Sprachverschiedenheit zeigt sich in einem weiten Spektrum – von innersprachlicher Varianz bis zur Mehrsprachigkeit als Lebenslage –, und sie besitzt Folgen für Entwicklung, Erziehung und Bildung. Diese Folgen sind nicht *per se* negativ, wie dies

vielfach, anknüpfend an traditionelle Auffassungen, vermutet wird. Vielmehr sind prinzipielle Vorteile ebenso vorzufinden wie mögliche Nachteile. Negative Konsequenzen einer mehrsprachigen Lebenslage sind in der Regel konfundiert mit anderen benachteiligenden Umständen, insbesondere der unzureichenden Ausstattung der Herkunftsfamilie eines Kindes mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Die Nachteile können sich nach den vorliegenden Erkenntnissen vor allem dann durchsetzen, wenn auf sprachliche Diversität im Erziehungs- und Bildungsprozess keine Rücksicht genommen wird.

Die Forschung zum Lehren und Lernen unter Mehrsprachigkeitsbedingungen wurde erst in jüngerer Zeit durch verschiedene Fördermaßnahmen intensiviert. Hier sind als Beispiele die folgenden Initiativen zu nennen: das Programm „FiSS“ (Forschungsinitiative Sprachdiagnostik, Sprachförderung, [www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de](http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de)), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2009 bis 2015 (Redder, Naumann & Tracy, 2015); der Forschungsschwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ ([www.kombi-hamburg.de](http://www.kombi-hamburg.de)), gefördert vom BMBF seit 2014 bis voraussichtlich 2019; sowie das Entwicklungsprogramm „BiSS“ (Bildung durch Sprache und Schrift“, [www.biss-sprachbildung.de](http://www.biss-sprachbildung.de)), gefördert seit 2013 bis voraussichtlich 2019 von BMBF und den Kultusministern der Länder. Der Wissensbestand über Zwei- und Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ im Bildungssystem und über Möglichkeiten der Gestaltung einer förderlichen pädagogischen Praxis, durch die die Vorteile der sprachlichen Diversität gemehrt und die möglichen Nachteile gemindert werden, wird in wenigen Jahren beträchtlich steigen.

## Literatur

- Adesope, Olusola O.; Lavin, Tracy; Thompson, Terri & Ungerleider, Charles (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research* 80(2), S. 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Alexander, Neville (2003). *An Ordinary Country. Issues in the Transition from Apartheid to Democracy in South Africa*. New York: Berghahn Books.
- Ammon, Ulrich (1972). *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim: Beltz.
- Ammon, Ulrich (1978). *Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins – mit sprachdidaktischen Hinweisen*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Anderson, Benedict (2005). *Die Erfindung der Nation*. Frankfurt a.M. u. New York: Campus-Verlag.
- Beinart, William & Dubow, Saul (Hrsg.) (1995). *Segregation and apartheid in twentieth-century South Africa*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge&Kegan.
- Berthele, Raphael (2010). Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung.

- In Franziska Bitter Bättig & Albert Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen* (S. 37–52). Zürich: Seismo.
- Besch, Werner & Wolf, Norbert Richard (2009). *Geschichte der deutschen Sprache. Längsschnitte – Zeitstufen – linguistische Studien*. Berlin: Schmidt.
- Bialystok, Ellen (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy* (S. 53–67). Wiesbaden: VS-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_4)
- Bialystok, Ellen & Poarch, Gregory (2014). Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 17(3), S. 433–446. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0491-8>.
- Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla & Nehr, Monika (1988). *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Blom, E.; Küntay, A. C.; Messer, M.; Verhagen, J.; Leseman & Paul P.M. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. In *Journal of Experimental Child Psychology* (128), S. 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>
- Boeckh, August (Hrsg.) (1866). *Gesammelte kleine Schriften. Reden, gehalten auf der Universität und in der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 1859–1862, Abhandlungen aus den Jahren 1807–1810 und 1863–1865*. Reprint 2005, Hildesheim. Leipzig.
- Boos-Nünning, Ursula; Gogolin, Ingrid & Vollerthun, Margret (1988). Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern. Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. *Deutsch lernen* 13(3–4), S. 3–70.
- Cummins, James (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (S. 3–39). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Dewey, John (2011). Hrsg. von Jürgen Oelkers & Erich Hylla, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie*. 5. Aufl., [Nachdr. der Ausg. Weinheim, Beltz 1993; engl. Erstausgabe 1916]. Weinheim: Beltz.
- Edele, Aileen & Stanat, Petra (2015). The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, S. no pagination. Online verfügbar unter online first. <https://doi.org/10.1037/edu0000060>, zuletzt geprüft am 20.01.2016.
- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, Hartmut (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit. Was bringt die Bilingualität? In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy* (S. 53–67). Wiesbaden: VS-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_5)
- Gantefort, Christoph (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, Ingrid (2011). Bilingual Education. In James Simpson (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (S. 229–242). London: Routledge, Taylor and Francis.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann (FÖRMIG-Edition).
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2012). Sprachenvielfalt. Fakten und Kontroversen. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6(2), S. 7–19.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- Gogolin, Ingrid & Oeter, Stefan (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* (1), S. 30–45. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2011-1-30>
- Gorter, Durk; Zenotz, Victoria & Cenoz, Jasone (Hrsg.) (2014). *Minority Languages and Multilingual Education*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7317-2>
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993 [2004]): *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London u.a.: Routledge.
- Helbig, Marcel & Schneider, Thorsten (2014). *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06282-8>
- Hobsbawm, Eric J. (1991). *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Horn, Klaus-Peter (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)* (60. Beiheft), S. 14–32.
- Klinger, Thorsten; Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid; Schnoor, Birger & Trebbels, Marina (Hrsg.) (erscheint 2017): *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger-Potratz, Marianne (1999). Stichwort. Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2(2), S. 149–165.
- Krüger-Potratz, Marianne (2004). Umgang mit Heterogenität. In Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. (S. 558–566). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Labov, William (1991). *Sociolinguistic patterns*. 11. print. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Leseman, Paul P.M.; Scheele, Anna F.; Mayo, Aziza Y. & Messer, Marielle (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home. Competition for scarce resources? In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy* (S. 289–316). Wiesbaden: VS-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_17)
- Limbird, Christina & Stanat, Petra (2006). *Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ansätze und ihre Wirksamkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- LINEE Network (2010). *Challenges of Multilingualism in Europe. Core findings of the LINEE Network of Excellence. Final Report*. LINEE Institut für Sprachwissenschaften

- der Universität Bern. Bern. Online verfügbar unter [http://linee.info/index.php?eID=tx\\_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/user\\_upload/wp/all/D48-LINEE\\_finalreport\\_2010-compressed.pdf&t=1455108222&hash=476c75c85bf3dc6ed9fb8875d0c589fd](http://linee.info/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/user_upload/wp/all/D48-LINEE_finalreport_2010-compressed.pdf&t=1455108222&hash=476c75c85bf3dc6ed9fb8875d0c589fd), zuletzt geprüft am 06.01.2016.
- Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2017 in Vorb.): *Zweispachigkeit in einer multiethnischen Gesellschaft. Was leistet die Staatliche Europaschule Berlin?* Münster: Waxmann.
- Mohanty, Ajit (2013). Multilingual education in India. In Peter Siemund, Ingrid Gogolin, Monika Schulz & Julia Davydova (Hrsg.), *Multilingualism and Language Contact in Urban Areas. Acquisition – Identities – Space – Education*. (S. 305–326). Amsterdam: John Benjamins (Hamburg Studies on Linguistic Diversity, 1). <https://doi.org/10.1075/hsl.1.16moh>
- Neugebauer, Uwe & Becker-Mrotzek, Michael (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Universität zu Köln*. Köln. Online verfügbar unter [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Institut\\_Sprachfoerderung/Mercator-Institut\\_Qualitaet\\_Sprachstandsverfahren\\_Web.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Mercator-Institut_Qualitaet_Sprachstandsverfahren_Web.pdf), zuletzt geprüft am 10.04.2014.
- Oeter, Stefan (2014). Council of Europe – The European Charter for Regional or Minority Languages. In Daniel Thürer (Hrsg.). *International Protection of Minorities – Challenges in Practice and Doctrine* (S. 59–94). Zürich: Schulthess.
- Picht, Georg (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Prediger, Susanne; Clarkson, Phil & Bose, Arindam (2016). Purposefully Relating Multilingual Registers. Building Theory and Teaching Strategies for Bilingual Learners Based on an Integration of Three Traditions. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas et al. (Hrsg.). *Mathematics education and language diversity. The 21st ICMI Study* (S. 193–215). Heidelberg/Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2_11)
- Rauch, Dominique; Jurecka, Astrid & Hesse, Hermann-Günter (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (55. Beiheft), S. 78–100.
- Redder, Angelika; Naumann, Johannes & Tracy, Rosemarie (Hrsg.) (2015). *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2005). Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In BMBF (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (= Reihe Bildungsreform Band 11) (S. 121–169). Berlin: BMBF.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Neumann, Ursula (Hrsg.) (2007). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweispachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2010). Entwicklungen von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. (S. 63–72). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2012). *Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache*. LiSe DaZ. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Söhn, Janina (2005). *Zweitsprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitsprachigkeit und Schulerfolg*. (AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte.
- Stanat, Petra; Becker, Michael; Baumert, Jürgen; Lüdtke, Oliver & Eckhardt, Andrea G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction* 22(3), S. 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.002>
- Statistics Canada (2009). *French Immersion 30 years later: Statistics Canada*, December 2009.
- Wandruszka, Mario (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Zimmer, Hasko (1990). „Deutsche Bildung“. Rudolf Hildebrand und die Deutschlehrer im Kaiserreich. In Ulla Bracht, Dieter Keiner & Hasko Zimmer (Hrsg.), *Intelligenz und Allgemeinbildung 1848–1918. Biographische Zugänge zur Wirkung und Krise gymnasialer Bildung* (S. 53–79). Münster: Waxmann.



## Zur Geschichte der DaZ-Forschung

### 1. Die Anfänge der DaZ-Forschung

In den 1960er Jahren kamen Kinder nichtdeutscher Sprache zunehmend in auf Deutsch unterrichtete Klassen. Die erste Sorge der westdeutschen Schulverwaltungen galt dem passenden Schulmodell, vergleiche die Bestandsaufnahme der bisherigen „schulischen Betreuung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (Deutscher Städtetag, 1962: bei Koch, 1970, S. 63), die Verlautbarungen der KMK (1964; 1971) sowie die Positionspapiere des DGB (1973) und der katholischen deutschen Bischöfe (1973, beide in Müller, 1974). Koch (1970), Müller (1974), Mahler (1974) und teils die Reihe *Publikation alfa* (seit 1976; s.u.) lieferten Dokumente und Informationen und entwarfen Konzepte zu *Deutsch für ausländische Kinder*, seit Ende der 1970er Jahre *Deutsch als Zweitsprache* genannt. Sehr gründlich aufgearbeitet sind die Erlasse, Empfehlungen, Positionen und ihre Bewertung, auch bezüglich „Aussiedlerkinder“, im Rückblick bei Decker-Ernst (2016).

DaZ-Forschung entstand in den 1970er Jahren. Sie orientierte sich an Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachenerwerbstheorien. Dadurch gewannen Methoden und Hypothesen insbesondere aus dem skandinavischen und englischsprachigen Raum Einfluss, sichtbar bis heute unter anderem an theoretischen Grundlegungen in Forschungsberichten bzw. Dissertationen. Im Folgenden werden zuerst frühe Forschungsprojekte vorgestellt; vgl. auch Schlieben-Lange (1991).

*Pidgin-Deutsch*<sup>1</sup> (1975) in Heidelberg ging aus von der Begrenztheit des ungesteuerten Sprachlernprozesses ausländischer Arbeiter, deren Übergangsvarietät – in Distanz zur regionalen bis hochdeutschen Varietät – als *Pidgin* bezeichnet wurde, zu unterscheiden vom „pidginisierten“ „foreigner talk“ (*Du kommen Donnerstag*), das ist das von deutschen Erstsprachlern an ausländische Arbeiter/Ausländer gerichtete Register. An 48 Personen italienischer und spanischer Herkunft wurde „der Prozess der Deutscherlernung“ (Übergangskompetenzen) durch Rekonstruktion aus ihrer aktuellen Deutschvarietät untersucht und im Zusammenhang mit Alter, Aufenthaltsdauer und Herkunft beschrieben; ihr Kommunikationsverhalten in verschiedenen Umgebungen wurde rekonstruiert, der Lernprozess rückerschlossen, der aktuelle Stand per teilnehmender Beobachtung und in Interviews erhoben. Im sog. „Pidgin“ fanden sich Abweichungen vom phonetischen Standard bei Vokalqualität, Auslassung und artikulatorische Verschiebungen im Konsonantismus und so weiter. Die Produktion von regelgeleiteten Sprachkonstruktionen

---

1 Heidelberg Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“. (1975), personell getragen von Angelika Becker, Norbert Dittmar, Margit Gutmann, Wolfgang Klein, Gertrud Meyer, Bert-Olaf Rieck, Wolfram Steckner, Elisabeth Thielicke, Wolfgang Wildgen und Petra Ziegler.

wurde für Sprecher und Konstruktionstyp per Wahrscheinlichkeit angegeben. Das Ergebnis zeigt Schwierigkeiten des Deutschlernens vor allem am Arbeitsplatz auf. Von diesem Projekt bleiben vor allem die Bestandsaufnahme der zweitsprachlichen Sprachmerkmale (wie „Fossilierung“) und die Unterscheidung von „Gastarbeiterdeutsch“ GAD und „foreigner talk“.

An der Universität Essen entstanden unter dem Prorektorat von Klaus-Dieter Bunting von ihm protegierte Drittmittel-Projekte und weitere Projekte zum Sprachenlernen, die teils unveröffentlicht blieben. Einige seien genannt:

*Sprachentwicklung türkischer Schüler* – Die Publikation „Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik“ (Meyer-Ingwersen, Neumann & Kummer, 1977) ist in Essen als Projekt „Das bilinguale Sprachverhalten türkischer Schüler an Essener Schulen“ entstanden mit dem Ziel einer IST-Beschreibung des Sprachverhaltens samt Bedingungsfaktoren (unter anderem kontrastive Beschreibung der Sprachen) bei Intra-Gruppen-Bilinguismus, um den Sprachunterricht Deutsch und Türkisch zu verbessern (Kap. II). Im Verlauf wurde neben der Quantifizierung von Sprachenwahl-Entscheidungen eine „differenzierte qualitative Untersuchung der durchlaufenen Stufen des Mutter- und Zweitsprachenerwerbs – im Verhältnis zu den angestrebten Zielvarietäten“ nötig, mit Akzent auf dem Deutschen. Interessant erscheint eine resümierende Beobachtung:

„Es scheint nämlich so zu sein, dass relativ großes Sach- und Fachwissen mit einer relativ schnelleren Erlernung der Zweitsprache bis zu einem gewissen Grade gekoppelt ist.“ (Meyer-Ingwersen et al., 1977, S. 102).

Begründet erschien dies – ohne vereinfachende Intelligenz-Hypothesen – dadurch,

- a) dass Sach- und Fachwissen das Wortschatzlernen erleichtere, weil nur Lautgestalten zu lernen seien,
- b) dass größere situative Sensibilität aufnahmefähiger für Bedeutungsvorgaben mache,
- c) dass ein besseres Verhältnis zum Unterrichtsprozess bestehe.

Damit ist auch ein Bündel interagierender interner und externer Faktoren beschrieben, die spätere Ansätze wie z.B. Cummins (1999) antizipieren und auch den Transfer neu bewerten (Henrici & Riemer, 2007, 41).

Hess-Gabriel (1979) legte eine kontrastivlinguistische Studie Deutsch-Türkisch vor mit dem Ziel, den im Hinblick auf türkischsprachige Kinder problematischen Deutschunterricht zu justieren. Zur Gegenüberstellung der beiden Sprachen und auf dem Hintergrund der Valenztheorie analysierte sie Sätze und entwickelte eine verbasierte Grammatik, ermittelte Häufigkeiten türkischer Verben mit ihren deutschen Entsprechungen und stellte dazu türkische und deutsche Satzkonstruktionen gegenüber.

*Die Zweitsprachigkeit jugoslawischer Schüler* (Stölting, 1980) wurde, anknüpfend an Erkenntnisse aus den USA, als Projekt in Essen durchgeführt und erhielt För-

derung unter anderem von NRW. Wie im oben genannten Projekt zu türkischen Schülern wurden auch hier beide Sprachen einbezogen; Projekte, die sich auf den Deutscherwerb beschränken, wurden kritisiert (S. 18), da die zwei Sprachen der Kinder als Symbole der Widersprüchlichkeit zwischen Familie und altem Bildungssystem versus Umwelt und neuem Bildungssystem gelten, mit Folgen wie Separation oder Überanpassung der Kinder. Ziel waren Erkenntnisse zum habituellen Sprachgebrauch, zum Grad des Bilingualismus in Skills und Stilen, zu Kontaktphänomenen zwischen den Sprachen, Sprachverteilung in Verbindung mit Erwerbs- und Gebrauchskontexten sowie die Sprachenwahl unter sozialen, affektiven, kognitiven und reglementierenden Aspekten. Die Schwierigkeit, viele Faktoren zu erfassen und zu isolieren, wurde gesehen, Beherrschung und Gebrauch (proficiency and use) unterschieden, sowohl sprachpolitische als auch sprachlehrmethodische Ergebnisse angestrebt. Die Querschnittserhebung bei 52 Schülern in Vorbereitungs- und Regelklassen lehnte sich an Fishman, Cooper & Ma Newman (1971) an und nutzte eine Fülle von transkribierten Gesprächen und Texten, konnte jedoch nicht in die „natürliche Umgebung“ der Kinder vordringen und nicht longitudinal weitergeführt werden. Die Sprachbeherrschung der Kinder wurde – mit Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) – als „oft doppelseitige Halbsprachigkeit“ gewertet. Günstig erschien, dass jugoslawische Eltern von allen Gastarbeitern am besten Deutsch sprachen wegen Mitteleuropa-naher Herkunft, guter Schulbildung und weil sie in Deutschland nicht in geschlossenen Siedlungen lebten. Die Kinder lernten Deutsch von deutschen Peers, daher Ruhr-Slang bzw. Dialekt. Schwierigkeiten entstanden beim deutschen Wortschatz und beim Umgang mit Schriftsprache. Wegen des geringeren Prestiges der jugoslawischen Herkunftssprache<sup>2</sup>, die zudem aus dem deutschen Bildungswesen ferngehalten wurde (kein Herkunftssprachenunterricht), waren die Kinder anfällig für Sprachwechsel zum Deutschen. Das zahlte sich für sie jedoch selten als Lebenserfolg aus.

*ALFA* – Seit den 1970er Jahren entstand an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Neuss um Manfred Hohmann die Forschungsstelle ALFA – „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“. Die führte seit 1973 einen Modellversuch „zur Entwicklung von Maßnahmen für die Fort- und Weiterbildung deutscher Lehrer von ausländischen Kindern“ im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung durch mit Unterstützung des Landes NRW und des BMBW (vgl. Hohmann, 1976, Vorwort), mit einer Publikationsreihe zum „Unterricht mit ausländischen Kindern“ (Hohmann, 1976, weitere Bände). Sie umfasste weniger empirische Mehrsprachigkeitsforschung als deren Grundlagen: Zustandsbeschreibungen, Konzeptentwicklung und Diskussion, ausländerpädagogische Werke wie das genannte (Hohmann, 1976), Boos-Nünning & Hohmann (1976) und Sprachvergleiche wie Eideneier (1976) für Griechisch-Deutsch usw., außerdem Bände, die Hintergründe und Befindlichkeiten der Kinder verschiedener Herkunft im

---

2 D.i. die Dachsprache für die Dialekte aus Kroatien, Serbien, Bosnien, Montenegro, die meist in den Familien gesprochen wurden

deutschen Schulsystem und herkunftssprachtypische Deutschfehler vortrugen: „Spanische Schüler, deutsche Lehrer“ (Bauer & Wolff, 1977). Unter anderem Internationale Terminologien wie „multikulturell“ und „interkulturell“ wurden nach und nach benutzt und von Hohmann (1983, S. 5) unterschieden in migrationsbezogen und pädagogisch-sozial. Aus der ehemaligen ALFA-Gruppe hervorgegangene Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen besetzten<sup>3</sup> zahlreiche universitäre Stellen und initiierten eine Reihe von Drittmittel geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten, unter anderem das FABER-Projekt (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung: „Schulbildung von Migrantenkindern und Kindern autochthoner Minderheiten in der BRD“, 1994–1999; Gogolin, Neumann & Roth, 2003); später das Projekt FÖRMIG („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, 2004–2009; Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013) sowie weitere.

ZISA – Das ZISA-Projekt (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter von Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983) an der Universität Wuppertal untersuchte den Deutscherwerb von 45 Erwachsenen aus Italien (20), Spanien (19) und Portugal (6), nicht deren Zweisprachigkeit. Quelle sind Interviews (Tonband) über biographische und lebensweltliche Themen, ergänzt durch eine Reihe von Tests zu Wortschatz, Morphosyntax, Register und Einstellungen. Das für schulbezogenes DaZ fruchtbare Ergebnis ist die Herausarbeitung syntaktischer Stellungsmerkmale der „Lernersprache nach Erwerbsstufen“ (Clahsen et al., 1983, S. 97–164). Die von Pienemann formulierte „Teachability“-Hypothese (1989) baut darauf auf und zeigt, wie so definierte Entwicklungsstufen nacheinander bedient und abgearbeitet werden müssen, damit Fortschritt durch explizite grammatische Lehrangebote erreicht wird.<sup>4</sup> – ZISA-Ergebnisse sind Basis für die *Profilanalyse* in DaZ (bei Kuhs, 1989, die deutschsprachige Aufsätze griechischer Grundschüler untersucht; Grieshaber, 2010 u. öfter). – Die Ergebnisse zum schulischen Deutschlernen in der französischsprachigen Schweiz (Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat & Studer, 2000), häufig in diesem Kontext genannt, beziehen sich allerdings auf Deutsch als (gesteuerte) Schulfremdsprache und sind hier wenig einschlägig.

*Basiswortschatz* – Der Wortschatz fand in DaZ-Forschungen kaum Beachtung, selbst wenn er gelegentlich als problematischer Bereich bezeichnet wurde (Stölting, 1980, S. 88 & 222). Kurz erwähnt werden soll ein kleineres Projekt ohne Fremdförderung: „Grundwortschatz für Ausländerkinder“ (Oomen, 1980), das mit den damals verfügbaren Mitteln ein lexikalisches Minimum für die Anfänge in DaZ erstellt hat.<sup>5</sup> Grundlage war ein Korpus aus transkribierten Texten

3 Sie besetzen sie bis heute, auch schon in der dritten Hochschullehrergeneration.

4 In allgemeiner Form ist diese Strategie bereits in Wygotskis „Zone der nächsten Entwicklung“ 1964, S. 259f. und ferner in Krashens Input-Hypothese 1985 angelegt.

5 Angeregt durch Basis-Englisch (Ogden, 1937), Français fondamental (Gougenheim, Michea, Rivenc & Sauvageot, 1964) und Grunddeutsch (Pfeffer, 1969).

der kindlichen Lebenswelt: Kindergespräche, Unterrichtsstunden Deutsch und Sachunterricht, Grundschaufsätze, Kinderbücher, Hörkassetten, ausgewertet durch Transkription und zu Anfang manuelle Wörterzählung (studentische raters). Aus zunächst ca. 200.000 (Begriffs-)Wortformen bzw. ca. 100.000 Wörtern wurden 600 Begriffswörter nach ihrer Häufigkeit, Geläufigkeit, Begriffsumfang, Kompositions- und Ableitungsfähigkeit für den Grundwortschatz ausgewählt. Spätere Neuerhebungen und eine Überarbeitung erfolgten zwischen 2010 und 2015 (Oomen-Welke & Decker, 2012; Oomen-Welke, 2015), ein Abgleich mit elektronischen Listen im Internet, basierend auf Millionen von Wortformen, bestätigte den Grundwortschatz von 1980 weitestgehend. Aktuell wird er (auf Anregung durch die Lesbarkeitsforschung) auf einen Basiswortschatz von ca. 1000 Types für den Anfangsunterricht DaZ und einen Erweiterungswortschatz von 2000–3000 Types justiert. Der kleinere, von Tumat (1986) publizierte „Schwellenwortschatz“ enthält, neben einer deutschen Liste mit 246 Wörtern aus der Kinderwelt plus Schulwörter, auch eine Liste türkischer Entsprechungen. Diese Liste, selbst wenn nicht wissenschaftlich gewonnen, darf weiterhin praktische Gültigkeit für die erste Lernphase beanspruchen (Oomen-Welke, 2015, S. 19). Bis heute bleiben gesicherte Wortschatzminima für die Zweitsprache Deutsch und für den Herkunftssprachenunterricht ein Desiderat, während es an didaktisch-methodischen Vorschlägen zum Wortschatzlernen nicht mangelt.

*Ergebnis:* In der frühen DaZ-Phase ging es um das Deutschlernen ausländischer Arbeiter, Kinder und Jugendlicher. DaZ wurde einerseits in sozialen und schulischen Zusammenhängen, andererseits unter grammatischen Aspekten betrachtet, während die Lexik und der Ausbau auch der LI marginal blieben. Einige dieser Funde und Befunde antizipierten bereits spätere Hypothesen zu mehrsprachigem Spracherwerb, s.u. Anstöße der internationalen Forschung erweiterten das Forschungsfeld, wie folgend dargestellt.

## 2. Einige internationale Bezugstheorien und ihre Wirkung

In Forschungsarbeiten zu DaZ wird auf Spracherwerbstheorien überwiegend aus dem englischsprachigen Raum Bezug genommen. Die älteren „großen Hypothesen“ zum Fremdsprachenlernen, vor allem Kontrastiv- und Identitätshypothese, verloren an Bedeutung bzw. wurden teils empirisch widerlegt (s. z.B. Klein, 1992; Henrici & Riemer, 2007; ausführlich Ahrenholz, 2016). Soziolinguistisch gewonnene Defizit-Hypothesen (vgl. dazu Schlieben-Lange, 1991) wurden auf Zweitsprachkontexte angewandt. Dagegen war und blieb der Einfluss französischer Forschungen gering.<sup>6</sup> Zunehmend gewannen Language Awareness (Hawkins,

---

6 Hier sei daher kurz auf die vom Ministère de l'éducation nationale Paris herausgegebene Zeitschrift *migrants – formation* verwiesen sowie auf die Zeitschrift *lidil*, hg. v. Labora-

1987) und die Mehrsprachigkeitsforschung Einfluss auf die DaZ-didaktische Forschung und Konzeptentwicklung.

Unvollkommene, eventuell verfestigte Zweisprachigkeit wurde in einer Studie für die UNESCO von Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) bei finnischen Migrantenkindern, die von klein auf in Schweden lebten, als „doppelseitige Halbsprachigkeit“ (*halvspråkighet*) bewertet. Diese Bezeichnung wird inzwischen, weil diskriminierend, meist vermieden, obwohl es verfestigten Sprachgebrauch unterhalb zielsprachlicher Regeln gibt. Dagegen verweist die Bezeichnung „Interlanguage“ (entsprechend Hypothese von Selinker, 1972) auf Übergangphasen zwischen Ausgangs- und Zielsprache im Verlauf des zweisprachlichen Lernprozesses: eine (nicht verfestigte) Interimssprache, die z.B. Interferenzen aus der Erstsprache sowie Übergeneralisierungen aus der zu lernenden Sprache und gegebenenfalls hybride Bildungen erkennen lässt. Diese Interimsformen sind Indizien für die individuelle Dynamik des fortschreitenden Lernprozesses.

Skutnabb-Kangas' & Toukomaas (1976) Daten legten eine „Schwellenniveau-Hypothese“ nahe mit den zwei Schwellen (a) gefestigte mündliche Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache und (b) gefestigte Lese- und Schreibfähigkeiten in der Erstsprache (Cummins, 1984), zu erwerben in einem Schulsystem. Gefestigter Erstspracherwerb wirke sich positiv auf die Zweitsprache aus. Weiter formulierte Cummins die sogenannte Interdependenzhypothese (Abhängigkeitsannahme), nach der die Entwicklung der Zweitsprache in Wechselwirkung damit steht, welchen Stand das Kind in seiner Erstsprache erreicht hat, wenn es in Kontakt mit der Zweitsprache tritt (was eventuell den Erfolg von schulischen Immersions- gegenüber Submersionsformen erklärt). Cummins (1999) unterschied zwischen mündlichen, alltagsprachlichen, situationsgebundenen *Sprachfertigkeiten* (*BICS: basic interpersonal communicative skills*) und situationsunabhängigen, schul-, schrift- und bildungssprachlichen *Fähigkeiten* (*CALP: cognitive academic language proficiency*). Er ging vom Transfer ausgebauten begrifflichen Wissens und z.B. schriftsprachlicher Strategien von einer Sprache in die andere aus, so dass auf dem Niveau CALP erstsprachliche Ressourcen beim Lernen in der Zweitsprache trans- bzw. crosslingual genutzt werden können (vgl. oben Meyer-Ingwersen, Neumann & Kummer, 1977, S. 102; s. Apeltauer, 1987, S. 30–33). Steinmüller (1989, S. 142) stellte seine Studie auf diesen und den Defizit-Hintergrund. Als defizitär bei Zweitsprachlern im Deutschen sah er Deklination, Satzbildung und Satzgefüge, Flexion von Verben: also Sprachbereiche, die z.B. für die geistige Verarbeitung von Erfahrungen und Erkenntnissen und von abstraktem Wissen notwendig seien. Defizite im Türkischen fand er bei Wortschatz und Wortbedeutung, mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit und der Fassung von Sachverhalten in verständlichen Sätzen. Betroffen wären bis zu 70 % der türkischen Schüler; damit bezog er sich auf die Schwellenhypothese. Decker-Ernst (2016) belegt die große

---

toire de Linguistique et de Didactique des Langues Etrangères et Maternelles LIDILEM Univ. Grenoble III: Stendhal), jeweils mit Forschungs- und praktischen Beiträgen.

Bedeutung der Nutzung vorherigen Lernens / vorhandener Kompetenzen für das neue Lernen sog. „Seiteneinsteiger“ in Vorbereitungsklassen.

Im Migrationskontext war eine strenge Opposition von ungesteuertem und gesteuertem Fremd- bzw. Zweitspracherwerb nicht haltbar, denn Sprachangebot der Umgebung und die Vermittlung der korrekten Form begegnen den Zweitsprachlernenden vermischt (Krashen's Monitor-Theorie und seine Input-Hypothese, 1985; s. Königs, 2010; Weiterentwicklungen bei Bailey, Long & Peck, 1983: Interaktionshypothese; Pienemann, 1989: Teachability-Hypothese.) Die „Output-Hypothese“ (Swain, 1985) betrachtet die Wirkung der eigenen Sprachproduktion für den Sprachbewusstseinsprozess (Ahrenholz, 2010) im Anschluss an die Interaktionshypothese. Im DaZ-Kontext haben Fragen des Erwerbs, des Lernens, der Interaktion (und der Motivation) altersabhängig bei konsekutiver Zwei-(und Mehr-)sprachigkeit und bei den Schulmodellen Gewicht. Wirkungen auf Einzelfälle sind schwierig zu ermitteln (vgl. Stölting, 1980; Apeltauer, 1987, S. 11–30), zumal individuelle Eigenheiten und soziale Erfahrungen interagieren. Fallstudien zum Zweitspracherwerb zeigen daher individuelle Profile, nicht per se Gesetze des Lernens; sie sind modellierte oder auch Forschung modellierende Beispiele.

Einfluss hatte auch die internationale Mehrspracherwerbsforschung. Felix (1978) betont deren Eigenständigkeit gegenüber der Fremdspracherwerbsforschung und schließt in seiner Untersuchung<sup>7</sup> von vier Kindern (mit Englisch als Erstsprache, aus Oberschichtfamilien) daran an. Ein Sammelband (hg. v. Felix, 1980) bezieht die Zweisprachigkeit durch Migration ein. – Die Festschrift „Spracherwerb und Mehrsprachigkeit“ für Els Oksaar (Narr & Wittje, 1986) bündelt internationale Forschungen unter anderem zu Vernakulärsprachen, Normproblemen, Sprachen junger Nationen und behandelt auch alltagsweltliche Sprachvarietäten (Mattheier) und Kritik an der schulischen Vermittlung von Bildungssprachen (Wandruszka), stößt aber noch nicht zu den Sprachen aus der Migration vor. Dennoch kann diese prestigereiche Publikation als Anstoß zur Beschäftigung mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Sprachlernen helfen, die Mehrsprachigkeit durch Migration aus der Schmutzdecke<sup>8</sup> herauszuholen. Im Anschluss an die internationale Diskussion wurden vielfach der Erwerb einzelner grammatischer Strukturen in der Zweitsprache erforscht, z.B. Nominalgruppen / Determiner Phrases „DP“ (Lemke, 2008) oder Determinations-Komponenten wie Genus in sprachvergleichender Betrachtung (Montanari, 2010). Methodische Ansätze, z.B.: Scaffolding (Edwards & Mercer, 1995; Gibbons, 2006) und psychosoziale Faktoren hatten Einfluss ebenso wie Motivation im Kontext (s. dazu Jeuk, 2010, 38), Volition (Zielsetzung der Lernenden; s. Holstein & Wildenauer, 2016) unter anderem, aber auch „Einflussgrößen *Motivation/Antrieb, Sprachvermögen*

---

7 Habilitationsschrift im Rahmen des Kieler Projekts zum Spracherwerb unter Henning Wode.

8 „Schmutzdecke“ verweist auf die Festschrift für Horst Sitta mit dem Titel „Die Linguistik und ihre Schmutzdecke“ (Peyer & Portmann, 1996).

und individuelle Lernermerkmale sowie *Gelegenheit/Zugang*“ stellen hierbei geeignete Anhaltspunkte dafür dar, auf welchen Ebenen bestimmte Faktoren wirken können. Zu ergänzen sind diese Anhaltspunkte ferner um die von Kniffka & Siebert-Ott (2007) sowie Rohmann & Aguado (2009) betonten *sozialen und soziokulturellen Erfahrungen* der Lernenden, deren Bedeutung vor allem im Rahmen aktueller Schulleistungs- und Bildungsstudien auch immer wieder betont wird (Decker-Ernst, 2016).

Aus dem englischen Sprachraum ist daneben „Awareness of Language“ (LA: Hawkins, 1984) als ein Lehr-Lernkonzept zu erwähnen, das sich gegen institutionelle Diskriminierung von Minoritätenschülern richtet in der Hoffnung „that the presence in school of pupils from the ethnic minorities will become a positive advantage *because* of the variety of their language backgrounds. The exchange of different language experiences can promote confidence, tolerance of difference, and understanding; multi-lingualism may thus come to be seen as the enrichment it surely is“ (Hawkins, 1984, Foreword).

Dieser europaweit rezipierte Ansatz realisiert potenziell die nach Cummins geforderte Nutzung erstsprachlicher Ressourcen im Unterricht der Zweitsprache bzw. Landessprache und stärkt dadurch tendenziell sowohl die Zweitsprach-Position der Kinder in der Klasse, ihre Teilhabe wie auch ihr Selbstkonzept. LA hat zahlreiche internationale Forschungsarbeiten unter anderem des ECML<sup>9</sup> angeregt (z.B. Candelier, 2003; Candelier et al., 2003/2004), sich in der Sprachdidaktik als fruchtbar bewährt und sprachvergleichende sowie sprachreflektierende Prozeduren entwickelt (Oomen-Welke, 2016 b).

*Ergebnis:* Fremdsprachenforschung und internationale Zwei-/Mehrsprachigkeitsforschung wurden seit den 1980er Jahren von der DaZ-Forschung stark rezipiert; besonders die Hypothesen von Cummins zur Interdependenz der Niveaus in L1 und L2 sowie von Krashen bezüglich der Lernprozedur. Defizitorientierungen wurden modifiziert und Verbesserung von Lernbedingungen diskutiert. Der Language Awareness-Ansatz hob den Nutzen der Mehrsprachigkeit und ihr Reflektions- und Transferpotenzial hervor.

### 3. Beispiele für DaZ-Forschungen aus den 1980er- und 1990er-Jahren

In den 1980er- und 1990er-Jahren nahmen Migrations- und DaZ-Forschung auch in Deutschland zu, sichtbar an Zeitschriften wie *Deutsch lernen* (seit 1976), thematischen Heften deutschdidaktischer Zeitschriften wie *Praxis Deutsch* Sonderheft (1980), *Diskussion Deutsch* 90 (1986) und 106 (1989), *Der Deutschunterricht* 2 (1991) und Beiträgen in deutschdidaktischen Zeitschriftenheften, z.B. recht

9 European Center für Modern Languages ECML / Centre Européen des Langues vivantes CELV/ Europäisches Fremdsprachenzentrum, Graz.

regelmäßig in *Praxis Deutsch*. Nicht alle waren Forschungsbeiträge, viele jedoch forschungsbasiert oder Fallanalysen.

Das von Bausch (1982) herausgegebene Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim (IDS) enthält starke Aspekte zu „Mehrsprachigkeit in der Stadtregion“ auch aufgrund von Migration. Die Beiträge befassen sich unter anderem mit Kindern, auch wird Zweisprachigkeit in mehrsprachigen Grenzgebieten thematisiert.

Die DaZ-Forschung erhielt ihren Platz auch in Dissertationen. Mit Bezug zu Schule entstanden sprachanalytische Arbeiten wie Hess-Gabriel (1979) mit einer kontrastiv-linguistischen Studie Deutsch-Türkisch (inklusive deutsch-türkischen Beispiellisten), in der sie grammatikdidaktische Modelle wie die Valenztheorie auf ihre Brauchbarkeit untersucht. Kuhs (1989) bearbeitete deutsch-schriftliche Leistungen griechischer Viertklässler (nach den Erwerbsstufen von Clahsen et al., 1983) und bewertete sie in Zusammenhang mit sozialpsychologischen Faktoren. Knapp (1997) untersuchte deutschsprachige Phantasiegeschichten von Hauptschulkindern ohne und mit DaZ nach Textsortenmerkmalen, Wortschatz, Narrations- und Formulierungsmustern. Die konzept- und institutionskritische Dissertation von Gogolin (1988) stellte den schulischen Sprachangeboten in Westdeutschland auch modellhafte Verfahren anderer Einwanderungsländer gegenüber.

Weitere Beispiele für die DaZ-Forschung: Fthenakis, selbst „Elite-Migrant“ und 1975–2002 Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München, publizierte den Untersuchungsbericht seines deutsch-griechischen Modellversuchs als Handbuch (1985) und, auf der Basis der „Interdependenz-Hypothese“, die Entwicklung der Zweisprachigkeit älterer Kinder. Zum Einfluss sozialer Variablen vgl. Röhr-Sendlmeier (1985) und Apeltauer (1987). Schwenk (1988) verglich in einer explorativen Studie an einer bilingualen Schule in der Türkei das Sprachvermögen türkischer Kinder, die ansässig waren, mit dem von Rückkehrerkindern aus Deutschland auf Deutsch und Türkisch per Nacherzählung, außerdem mit monolingualen Schülern in beiden Ländern als Kontrollgruppen. Die Analysen ergaben aufgrund der Vielfalt kein eindeutiges Bild, zeigten aber erwartungsgemäß schwächere Türkisch- und bessere Deutsch-Leistungen der Rückkehrer. Kiper (1987) erhob aus Texten von Kindern zum Sachunterricht deren Deutungsmuster und Alltagstheorien. Baur initiierte ab 1987 in Essen ein Projekt „Zweisprachigkeit und Schulerfolg ausländischer Kinder“ zur Bedeutung der Erstsprache im Zweitspracherwerb: Bei Schülerinnen und Schülern von Klasse fünf bis zehn mit DaZ wurde mittels C-Test in beiden Sprachen der Sprachstand festgestellt; Sozialdaten wurden über Fragebogen erhoben. Die Ergebnisse bestätigten die Interdependenzhypothese und sprachen für herkunftssprachlichen Unterricht (Baur & Meder, 1992). Phonemische und grammatische Aspekte sind untersucht in einem von Wegener (1998) herausgegebenen Band.

Für im Aufnahmeland geborene jüngere Kinder aus Migrantenfamilien (und andere Kinder aus spracharmem Milieu) machte die vielfache Bestätigung der Interdependenzhypothese es umso dringlicher, Bildungsangebote mit gelingendem Sprachausbau in möglichst zwei Sprachen bereit zu stellen. Daher sei hier auf die Studien zum herkunftssprachlichen Unterricht von Reich (1995a; 1996b; 1996; 2008) hingewiesen<sup>10</sup> sowie auf die kritische Position von Esser (2006) – in einem Projekt des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Soest<sup>11</sup> wurde der Weg beschritten, den muttersprachlichen Unterricht an Grundschulen für „Fremdsprachenlerner“ zu öffnen; Vorläufer sind in Einzelinitiativen und im „Krefelder Modell“ (seit 1975 *Integration doppelseitig durch „muttersprachlichen Unterricht“, integriert in den Schultag und geöffnet für Kinder deutscher Erstsprache*) zu sehen. Berichte von Zuwanderer-Eltern über Erfahrungen mit der deutschen Schule hat Dietrich (1997) gesammelt; sie runden das durchweg problematische Bild des Handlungs- und Lernfeldes Schule ab.

Das Freiburger Projekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit“ (1995–2000; Oomen-Welke, 1998, 193–215) stand im „Language Awareness“-Kontext und fand im Grundschulunterricht (Transkripte) und sprachthematischen Gruppendiskussionen von Kindern und Jugendlichen deutlich stärkeres Sprachinteresse mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern heraus (bis zu dreifach höhere Beteiligung und mehr Thesen). Eine Replizierung in acht europäischen Ländern<sup>12</sup> ergab ein jeweils ähnliches Bild. – Budde (2000) entwickelte und dokumentierte einen Jahresplan mit „Language Awareness“ für Klasse sieben.

Arbeiten ohne direkten Schulbezug: In ihrer Dissertation untersuchte Keim (1984) das Deutsch türkischer Arbeiter (GAD) und kam per „Intensivinterview“ (Keim, 1984, S. 97) durch linguistische Analysen zur Charakterisierung „entwickelter“ und „weniger entwickelter Sprecher“ (Keim, 1984, S. 226–228) und zum Zusammenhang zwischen Lerner Sprachen und sozialen Faktoren. Hinnenkamps & Mengs Sammelband (2005), basierend auf einer Sektion bei der DGFF 1998 in Halle, enthält unter anderem Spracheinfluss des Türkischen auf die Sprache anderer Jugendlicher (Dirim) sowie hybride („mischsprachliche“) Bildungen (Hinnenkamp) und Code-Switching. Meng (2001) untersuchte in den 1990er Jahren Sprachbiographien und Kommunikation zweier russlanddeutscher Aussiedlerfamilien mehrerer Generationen. Insgesamt wurde aber den „Aussiedlerkindern“ geringere Aufmerksamkeit zuteil. 1990 bis 1998 wurde im Schwerpunktprojekt „FABER – Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ der DFG der Zusammenhang von Bildung, sozialer Ungleichheit und Migration bearbeitet, vgl. Gogolin & Nauck (2000; s. o. Abschn. 1).

10 Reich (2008) ist in der 4. Aufl. neu bearb. von Löser & Wörfel (2016).

11 Nicht primär mit Forschungsintention; dennoch dient es der Erkundung von Möglichkeiten und wirft neue Forschungsfragen auf.

12 Im Rahmen des JaLing-Projektes am ECML Graz, publiziert in Candelier et al., 2003 (englisch) und 2004 (französisch).

#### 4. Schulleistungsstudien seit 2000 und die aktuelle Situation

Seit dem Jahr 2000 nimmt Deutschland regelmäßig an internationalen Schulleistungsstudien teil. Das nach PISA 2000 (2001) äußerst schwache Abschneiden, vor allem in Deutsch, der ca. 15-jährigen, meist in Deutschland aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler mit DaZ<sup>13</sup> gab der Interdependenzhypothese Auftrieb: DaZ-Schülerinnen und -Schüler erreichten insgesamt schwächere Werte in der Lesekompetenz (und anderen sprachlichen Bereichen). Ein Viertel der 15-Jährigen erreicht allenfalls das unterste Leseniveau, 40 Prozent lesen nicht zum Vergnügen, Jungen schneiden schwächer ab als Mädchen, Lehrpersonen können schlecht Lesende nur zum Teil identifizieren, die soziale Herkunft „unten“ (wozu auch Milieus der Arbeitsmigration zählen) begünstigt Lesen nicht, und die Schule versäumt eine „nachholende“ Lesesozialisation (Abraham, Bremerich-Vos, Frederking & Wieler, 2011, S. 9–10). Auf schulisches Lernen bezogene Forschungsinitiativen nach PISA betrafen daher zuerst den Deutschunterricht der Sekundarstufe I, besonders die Lesefähigkeit.

Verstärkt wurde der Schock durch die erste der Grundschul-Lesestudien IGLU von 2001 (Bos et al., 2003); die dritte Erhebung zeigt jedoch leicht positive Entwicklungen (Bos et al., 2012). In dieser Situation erschienen die Nationalen Bildungsstandards der KMK für den Deutschunterricht, zuerst für die Sekundarstufe I, dann für die Grundschule. Nationale Bildungsstandards für andere Fächer wurden nach und nach erarbeitet und die der Bundesländer folgten.

Eine weitere Vergleichsstudie zeigt bei Leistungen in Deutsch und Englisch (DESI; s. Klieme, 2006) keine Rückstände zweisprachiger Sekundarstufenschülerinnen und -schüler in der Fremdsprache Englisch, stellt jedoch ebenfalls deutlich schwächere Deutschleistungen fest:

„Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache haben, wie zu erwarten war, im Fach Deutsch einen Leistungsrückstand gegenüber Jugendlichen, in deren Elternhaus deutsch gesprochen wurde. Die Gruppe der mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen – in deren Elternhaus also Deutsch zusammen mit einer anderen Sprache gebraucht wurde – liegt sehr viel weniger zurück“ (Klieme, 2006, S. 4).

Um zu ermitteln, wie viele Kinder und Jugendliche in Familie und Lebenswelt mehrere Sprachen praktizierten, also um die Breite der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeitspraxen und des DaZ deutlich machen, wurden regional empirisch-quantitative Forschungen zu den Familiensprachen von (Grundschul-)Kindern durchgeführt (Belegstellen bei Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2013, S. 8): In Hamburg gaben 35 % der Kinder im Jahr 2003 an, zuhause (auch) andere Sprachen als Deutsch zu sprechen, in Essen 28 % im Jahr 2003 und ähnlich bei der Replikation 2012/13, in Freiburg 40 % im Jahr 2010, in Wien 56 % im Jahr 2011, in Erfurt (wo Grund- und Sekundarstufenschülerinnen und

---

13 S. dazu Auernheimer, 2013, der mit Gogolin (im selben Band, S. 33–50) eine differenziertere Betrachtung der Gruppen fordert.

-schüler befragt wurden) 13 % im Jahr 2012. Gesprochen werden über 100 Sprachen in Wien, um 100 Sprachen in Hamburg und Essen und über 80 Sprachen in Freiburg, neben oder intermittierend mit DaZ. Nachfolgende Untersuchungen zeigen die Spannweite der Leistungen am Ende der Grundschulzeit. Im Bereich Orthographie fand sich für in Deutschland eingeschulte Kinder weniger ein Zusammenhang mit der L1 (kaum Interferenzen) als vielmehr mit der sozialen Schicht/Bildung (Betzel & Steinig, 2013); die Vermittlung morphologischen Wissens wurde angeraten (Becker & Peschel, 2013), möglichst im Rahmen von integrierter Wortschatzvermittlung und Sach-/Fachunterricht (s. u.a. Benholz, Frank & Gürsoy, 2015; Ahrenholz, 2010).

Die Studien und die breite, vielfach kontroverse Diskussion über den schulischen Lernerfolg von Migrantenkindern mit deren stärkerer Wahrnehmung boten Chancen für Neuanfänge. Neuorientierung und Forschung betrafen alle Altersgruppen und schließlich auch die frühe Bildung inklusive Sprachstandsfeststellung bei zunächst Sechs- bzw. inzwischen Vierjährigen. Nachfolgend gab es Forschungsinitiativen und Förderprogramme zuerst für jugendliche Schülerinnen und Schüler, bald auch für jüngere Altersgruppen in Grundschulen bis zu frühkindlicher Bildung und Erziehung in Familie und Kindertageseinrichtungen, um die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Anfang an zu erforschen und zu fördern (s. dazu Marx & Steinhoff, in diesem Band).<sup>14</sup>

Im Jahr 2004 wurde in Berlin das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen IQB* als ein wissenschaftliches Institut an der Humboldt-Universität gegründet, „das die Länder in der Bundesrepublik Deutschland bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem unterstützt“ (<https://www.iqb.hu-berlin.de/>). Es ermittelt durch regelmäßige *Vergleichs-Arbeiten (VerA)*, inwieweit die Schülerleistungen in verschiedenen Schulstufen den Bildungsstandards entsprechen. Die Testaufgaben werden von fachkompetenten Teams entwickelt, geprüft und pilotiert, bevor sie deutschlandweit eingesetzt werden. Die Ergebnisse erlauben solide, aber dennoch kontrovers diskutierte Aussagen über die Kompetenzen Ein- und Mehrsprachiger verschiedener Altersgruppen in den Bereichen der Bildungsstandards; Erläuterungen zu den Kompetenzbereichen für die Grundschule in Bremerich-Vos et al. (2010), für die Sekundarstufe I in Behrens, Bremerich-Vos, Krelle, Böhme & Hunger (2014).

Das BMBF<sup>15</sup> ließ vor der Förderung von neuen Projekten zum Sprachlernen ein Gutachten zur Forschungslage anfertigen (Gogolin, Neumann & Roth, 2003) und förderte Forschungsprojekte in mehreren Auswahlrunden. Eine Gruppe um Ehlich (2005) brachte beim BMBF ein umfangreiches Werk zu Forschung-

14 Die Neuorientierung führte auch zur Aufnahme von „Zweitsprache“ in Handbuchtitel wie „Fremd- und Zweitsprache“ (Barkowski & Krumm, 2010) bzw. „Zweit- und Fremdsprache“ (Handbuch Sprache und Kommunikation HSK 2010) und zu einem eigenen Handbuchband DTP 9 „Deutsch als Zweitsprache“ (Ahrenholz & Oomen-Welke, 2016).

15 Bundesministerium für Bildung und Forschung der Bundesrepublik Deutschland

saspekten der Sprachentwicklung bis zum Schuleintritt heraus. Die Stiftung Mercator unterstützte zunächst vorrangig Projekte in ihrem Heimatsitz NRW, dehnte dies bald auf Deutschland aus und setzte mit der Gründung des „Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache“ der Universität zu Köln (2012) einen Akzent auf Forschungsförderung im Bereich DaZ. – Bei anderen Stiftungen z.B. der Länder und bei deutschdidaktischen Tagungen (z.B. Symposium Deutschdidaktik, Dirim & Oomen-Welke, 2013), bei lockeren Verbänden (s. den 2005 von Ahrenholz begründeten Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“<sup>16</sup> mit der entsprechenden Publikationsreihe von Forschungsskizzen jährlich seit 2006) sowie in Projektgruppen wurden neue Ansätze vorgestellt, so der frühpädagogische Bereich (z.B. Apeltauer, 2011; 2013; Kaltenbacher & Klages, 2012; Thoma & Tracy, 2012; Rothweiler & Ruberg 2011; Grimm & Schulz 2013; ausführlicher Forschungsbericht zur Sprachstandsfeststellung bei Decker-Ernst 2016) oder der Zweitspracherwerb im Jugendalter (Ahrenholz & Grommes, 2014). Viele, meist empirisch gewonnene Ergebnisse zu *Mehrsprachigkeit* findet man bei Anstatt (2007), zu *Zweitspracherwerbsforschung* bei Ahrenholz (2016). Auch wurde der Wert der Sprachlernsteuerung neu betrachtet: „focus on form vs. focus on meaning“ (Rösch, 2014). Durch die Diskussion über Bildungssprache wurde die Sprache der Sachfächer samt ihrem Erwerb im DaZ-Kontext wichtig (z.B. Ahrenholz, 2010; Gogolin, 2013; Benholz et al., 2015). Viele Ergebnisse sind Grundlagen der Artikel dieses Bandes. Daneben stehen Einzelfallstudien, teils mit Erkenntnissen zur Erwerbsabfolge, teils zur Motivation in verschiedenen Altersphasen, teils zum bilingualen Sprachgebrauch, zu Mediensozialisation und Erzählen in Familien (z.B. Pagonis, 2009a, b; Haberzettl, 2005; Heller, 2012; Becker & Wieler, 2013, Kap. II & IV; u.a.).

Eine wachsende Zahl von Publikationen mit „Mehrsprachigkeit“ im Titel lässt erkennen, dass diese in Forschung und Didaktik mehr Gewicht gewonnen hat; neuere Beispiele sind Riehl (2014); Busch (2013); Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone (2011); Baur & Hufeisen (2011).

*Ergebnis:* Seit 2000 haben Ergebnisse verschiedener Schulleistungsstudien wegen des kritischen Abschneidens vieler Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (mit oder ohne zwei- oder mehrsprachige Praxis) dieser zuvor wenig beachteten bis vernachlässigten Gruppe starke Aufmerksamkeit eingebracht. Forschungen zur Entwicklung ihres Deutsch und ihren oft gleichzeitig praktizierten Herkunftssprachen zeigen sowohl typische als auch individuelle Erwerbsverläufe sowie zum Teil problematische Konstellationen in Umfeld und Schule. Ein wichtiges neues Feld der Sprachdidaktik ist der Ausbau von Kenntnissen in den Sachfächern und der deutschen, möglichst auch einer weiteren Sach- und Fachsprache. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten sichern die empirische Basis, auf die

---

16 Seit 2016 lautet der Titel „Workshop für Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“.

sich die Sprachdidaktik stützen kann – was in Zeiten neuer Zuwanderung durch Flucht von großer Bedeutung bleibt.

## 5. Resümee und Ausblick

In diesem Artikel wurde die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache in Etappen nachvollzogen, vor allem mit Bezug auf Schule in Deutschland. Es wurde gezeigt, dass sich Schulbehörden lange vor den Wissenschaften um die Bildung der „Ausländerkinder“ bemühten. Erste Untersuchungen des sozialen Umfelds und des Zweitspracherwerbs betrafen Erwachsene und Jugendliche, dann die Kinder. Man erkannte – auch angeregt und unter dem Einfluss von Forschungen aus Skandinavien und dem englischsprachigen Ausland – die Abhängigkeit der Sprachentwicklung von sozialen Konstellationen, und das spielt weiter eine gewichtige Rolle.

Was seit fünfzig Jahren erforscht und diskutiert wurde, ist im Grundsätzlichen nicht überholt, sondern mit Modifikationen weiter gültig. Neue Wanderungsbewegungen führen dazu, die älteren Ansätze zu sichten und anzupassen. Zudem haben sich die Bereiche des Sach- und Fachunterrichts und der Sprache im Beruf, die erst in den vergangenen Jahren stärker in den Blick kamen, als grundlegend für den Lebenserfolg nach Migration erwiesen. Unter dem Ziel der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit aufgrund von Globalisierung, zusammenwachsendem Europa und persönlicher Lebensbalance wurden ausgebaute Sprachenkenntnisse bedeutsamer. Nun gilt es, das weithin Anerkannte und Erreichte auf die neuen Zuwanderergruppen zu justieren und für sie und unsere Gesellschaft fruchtbar zu machen. Insofern kann ein Rückblick bei der Standortbestimmung und bei künftigen Untersuchungen und Maßnahmen hilfreich sein; außerdem bildet er eine Grundlage dazu, Versäumnisse zu konstatieren, die in der „Geschichte des DaZ“ nicht deutlich Thema waren.

## Literatur

- Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker & Wieler, Petra (Hrsg.). (2011). *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (2. Aufl.). Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, Bernt (2016, im Druck). Zweitspracherwerbsforschung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9, 4. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ahrenholz, Bernt & Grommes, Patrick (Hrsg.). (2014). *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318593>
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). (2016, im Druck). *Deutsch als Zweitsprache*. (DTP 9, 4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Anstatt, Tanja (Hrsg.). (2007). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb-Formen-Förderung*. Tübingen: Attempto.
- Apeltauer, Ernst (Hrsg.). (1987). *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Apeltauer, Ernst (2011). Zur Verbentwicklung in der Lernersprache Deutsch eines türkischen Vorschulkindes. In Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen* (S. 15–41). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Apeltauer, Ernst (2013). Perspektiven sprachlicher Frühförderung. In Yvonne Decker-Ernst & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 119–138). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.). (2013). *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92198-3>
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Bauer, Brunhilde & Wolff, Jürgen (1977). *Spanische Schüler – deutsche Lehrer*. Publikation ALFA. Düsseldorf: Schwann.
- Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.). (2011). „Vieles ist sehr ähnlich“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In Rupprecht S. Baur; Gregor Meder & Vlatko Previšić (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit* (S. 109–140). Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren.
- Bausch, Karl-Heinz (1982). *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Jahrbuch 1981 des IdS. Düsseldorf: Schwann
- Bailey, Kathleen M. Long, Michael H. & Peck, S. (Hrsg.) (1983). *Second language Acquisition studies*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Becker, Tabea & Peschel, Corinna (2013). Zum Zusammenhang von morphologischem Wissen und orthographischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In Yvonne Decker-Ernst & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 193–209). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker, Tabea & Wieler, Petra (Hrsg.). (2013). *Erzählforschung und ErzählDidaktik heute*. Tübingen: Stauffenburg.
- Behrens, Ulrike; Bremerich-Vos; Albert, Krelle, Michael; Böhme, Katrin & Hunger, Susanne (2014). *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Betzel, Dirk & Steinig, Wolfgang. (2013). Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. In Yvonne Decker-Ernst & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 173–191). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Boos-Nünning, Ursula & Hohmann, Manfred (1976). Probleme des Unterrichts in der Grund- und Hauptschule aus Sicht der Lehrer in Vorbereitungs- und Regelklassen. In

- Manfred Hohmann (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern* (Publikation ALFA, S. 26–56). Düsseldorf: Schwann.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut, Walther, Gerd, Valtin, Renate (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert & Schwippert, Knut (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (2010). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Budde, Monika (2000). *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I*. Diss. Uni GH Kassel.
- Busch, Brigitta. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas (UTB).
- Candelier, Michel (Hrsg.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Brüssel: De Boek – Duculot. <https://doi.org/10.3917/dbu.cande.2003.01>
- Candelier, Michel; Andrade, Ana Isabel; Kervran, Martine; Martins, Filomena; Murkowska, Anna; Noguero, Artur; Oomen-Welke, Ingelore; Perregaux, Christiane; Saudan, Victor & Zielinska, Janina (2003/2004). *Janua Linguarum: The gateway to languages / La porte des langues. The introduction of language awareness into the curriculum / L' introduction de la sensibilisation aux langues dans le curriculum*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / ECML / CELV.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Cummins, Jim (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In James Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Cummins, Jim (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. *Die deutsche Schule* 76 (3), S. 187–198.
- Cummins, Jim (1999). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon et al.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Decker-Ernst, Yvonne (im Druck). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen – Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Diss. PH Freiburg.
- Decker-Ernst, Yvonne & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). (2013). *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Der Deutschunterricht*. (1991). Zeitschrift. Heft 2: Deutschdidaktik interkulturell.
- DESI – „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“. (2003/04). [<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/desi.html>] (21.10.2015).
- Deutsch lernen*. (1975–2000). Zeitschrift für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Ingelheim: Manthano.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht – Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

- Dietrich, Ingrid (1997). *Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dirim, İnci & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). (2013). *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Diskussion Deutsch*. Zs. für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis. Frankfurt a.M.: Diesterweg. Hefte 1986, 90; 1989, 106.
- Edwards, Derek E. & Mercer, Neill (1995). *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London: Routledge.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.). (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (2. Aufl.). Berlin & Bonn: BMBF.
- Eideneier, Hans (1976). *Sprachvergleich Griechisch – Deutsch*. Publikation ALFA. Düsseldorf: Schwann.
- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Felix, Sascha W. (1978). *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb*. München: Fink.
- Felix, Sascha W. (Hrsg.). (1980). *Second Language Development – Trends and Issues*. Tübingen: Narr.
- Fishman, Joshua A.; Cooper, Robert L. & Ma Newman, Roxana (1971). *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington: Indiana University.
- Fthenakis, Wassilios. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Gibbons, Pauline (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290) Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hrsg.). (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Berlin/New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6>
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Joachim (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. BLK-Heft 107. Bonn: BLK.
- Gougenheim, Georges; Michea, René; Rivenc, Paul & Sauvageot, Aurélien (1956). *L'élaboration du français élémentaire*. Nouvelle édition (1964): *L'élaboration du français fondamental*. Paris: Didier.
- Grieffhaber, Wilhelm. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: UVR.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2013). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 35–50). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Haberzettl, Stefanie (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110922127>

- Handbuch Sprache und Kommunikation HSK (<sup>2</sup>2010), hrsg. v. Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2 Halbbände). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Hawkins, Eric (1987). *Awareness of Language. An Introduction* (3. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“. (1975). *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Henrici, Gert & Riemer, Claudia (2007). Zweitsprachenerwerbsforschung. In Karl-Richard Bausch; Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl., S. 38–43). Tübingen: Francke.
- Hess-Gabriel, Barbara (1979). *Zur Didaktik des Deutschunterrichts für Kinder türkischer Muttersprache. Eine kontrastivlinguistische Studie*. Tübingen: Narr.
- Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina (Hrsg.). (2005). *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Studien zur deutschen Sprache, IDS 32. Tübingen: Narr.
- Hohmann, Manfred (Hrsg.). (1976). *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Publikation ALFA. Düsseldorf: Schwann.
- Hohmann, Manfred. (1983). *Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4, 4–8.
- Holstein, Silke & Wildenauer, Doris (2016). Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9, 4. Aufl., S. 81–94). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jeuk, Stefan (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart. Kohlhammer.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2012). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (3. Aufl., S. 80–97). Freiburg: Fillibach.
- Keim, Inken (1984). *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Forschungsberichte des IDS. Tübingen: Narr.
- Kiper, Hanna (1987). „... und sie waren glücklich.“ *Alltagstheorien und Deutungsmuster türkischer Kinder*. Hamburg: ebv-Rissen.
- Klein, Wolfgang (1992). *Zweitspracherwerb*. Königsstein/Ts.: Athenäum.
- Klieme, Eckhard. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. [[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf)] (21.10.2015)
- Knapp, Werner (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110918489>
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838537306>
- Koch, Herbert R. (1970). *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*. Königswinter: Vlg. für Sprachmethodik.
- Königs, Frank G. (2010). Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In HSK Bd. 35, Art. 84.

- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Oxford: Longman.
- Krefelder Modell, Das. (seit 1975). [[https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe11\\_12/Migration\\_Bildung/Das\\_Krefelder\\_Modell.pdf](https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe11_12/Migration_Bildung/Das_Krefelder_Modell.pdf)] (18.7.2015)
- Kuhs, Katharina (1989). *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Lemke, Vytautas (2008). *Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb*. Diss. Univ. Mannheim. [<https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3162/1/Dissertation.pdf>] (16.08.2015)
- Löser, Jessica & Woerfel, Till (2016, im Druck): Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. DTP 9 (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mahler, Gerhart (1974). *Zweitsprache Deutsch. Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer*. Donauwörth: Auer.
- Meng, Katharina (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie & Kummer, Matthias (1977). *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. 2 Bde. Kronberg/Ts.: Scriptor TB.
- Migrants-formation* (1973ff.). Revue, hg. v. Centre national de documentation pédagogique. Paris. (seit 1998 umbenannt in *Ville-Ecole-Intégration*; seit 2004 in *Diversité*).
- Montanari, Elke (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- Müller, Hermann (Hrsg.). (1974). *Ausländerkinder in deutschen Schulen*. Stuttgart: Klett.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Narr, Brigitte & Wittje, Hartwig (Hrsg.). (1986). *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Language Acquisition and Multilingualism*. Tübingen: Narr.
- Ogden, C. K. (1937). *The General Basic English Dictionary*. London: Evans Brothers Limited.
- Oomen, Ingelore (1980). Grundwortschatz für Ausländerkinder. *Deutsch als Zweitsprache*. Praxis Deutsch Sonderheft '80 (S. 37–39).
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1998). „... ich kann da nix!“ *Mehr Zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015). Wortschatzaufbau und Wortschatzerweiterung bei Sachtexten in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. In Katharina Kuhs & Stephan Merten (Hrsg.), *Arbeiten am Wortschatz* (S. 11–29). Trier: WVT.
- Oomen-Welke, Ingelore & Decker, Yvonne (2012). Empirische Basis von Wortschatzen in Deutsch als Zweitsprache für Kinder. In Stephan Merten & Katharina Kuhs (Hrsg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik* (S. 119–132). Trier: WVT.
- Pagonis, Giulio (2009a). *Kritische Periode oder altersspezifischer Antrieb? Was erklärt den Altersfaktor im Zweitspracherwerb? Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lerner unterschiedlichen Alters*. Frankfurt: Peter Lang.

- Pagonis, Giulio (2009b). Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung* (S. 193–212). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Peyer, Ann & Portmann, Paul R. (Hrsg.) (1996). *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110928051>
- Pfeffer, Jay Alan (1969): Grunddeutsch oder: Über den nötigen Vorrat an deutscher Sprache. *Zeitschrift für deutsche Sprache*, 25, 132–141.
- Pienemann, Manfred (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 51–79. <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>
- PISA 2000 (2001). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, hrsg. v. Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred. Opladen: Leske & Budrich.
- Praxis Deutsch Sonderheft '80: Deutsch als Zweitsprache*. (1980). Hg. v. Friedrich Vlg. i. Verb. mit Meiers, Kurt; Oomen, Ingelore; Pommerin, Gabriele & Schwenk, Helga. Seelze: Friedrich Vlg. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. Seelze: Klett & Friedrich. Bes. Hefte 157 (1999); 202 (2007).
- Reich, Hans H. (1995a). *Community languages teaching. Herkunftssprachenunterricht in England*. Münster/New York: Waxmann.
- Reich, Hans H. (1995b). *Langues et cultures d'origine. Herkunftssprachenunterricht in Frankreich*. Münster/New York: Waxmann.
- Reich, Hans H. (1996). *Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden*. Münster/New York: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2008). Herkunftssprachenunterricht. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9, S. 445–456; neubearb. v. Jessica Löser & Till Würfel, 2016). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Rohmann, Heike & Aguado, Karin (2009). Der Spracherwerb: Das Erlernen von Sprache. In Horst M. Müller (Hrsg.), *Arbeitsbuch Linguistik* (S. 263–285). Paderborn: Schöningh.
- Röhr-Sendlmeier, Una (1985). *Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Rösch, Heidi (2014). BeFo und die Folgen für die DaZ-Didaktik. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 195–208). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Rothweiler, Monika & Ruberg, Tobias (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern nicht-deutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. München: DJI.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1991). *Soziolinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwenk, Helga (1988). *Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler*. Tübingen: Narr.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Skutnabb-Kangas, Tove & Toukoma, Pertti (1976). *Teaching Migrants Childrens' Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: Tampere.

- Steinmüller, Ulrich (1989). Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West). *Diskussion Deutsch*, 106, 136–145.
- Stölting, Wilfried (1980). *Der Zweitspracherwerb jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition* (S. 235–256). New York: Newbury House.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2012). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (3. Aufl., S. 58–79). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Tumat, Alfred J. (Hrsg.) (1986). *Zweitsprache Deutsch. Schwellenwortschatz*. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Wegener, Heide (Hrsg.) (1998). *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Wygotski, Lew. S. (1934, dt. 1964). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: S. Fischer.



## **Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem**

Schülerinnen und Schüler, die irgendwann im Verlauf ihrer Schulzeit ohne Kenntnis der deutschen Sprache in das deutsche Bildungssystem aufgenommen werden und Anschluss an die für ihre Altersgruppe vorgesehenen Lernprozesse gewinnen sollen, stellen eine pädagogische Aufgabe besonderer Art dar. Scholorganisatorisch geht es um Aufnahmeverfahren außerhalb der gewohnten zeitlichen Strukturen, um die (oft zusätzliche) Bereitstellung von Unterrichtsräumen, die Einrichtung besonderer Lerngruppen, um ausreichende Lehrstellen und um die Rekrutierung und Qualifizierung von Lehrkräften, die Deutsch für Anfänger im Kindes- und Jugendalter unterrichten können, schließlich um Kriterien der Teilnahme an bzw. der Überleitung zu regulärem Unterricht. Sprachdidaktisch geht es zunächst um das Lernen einer fremden Sprache vom Punkt Null an, das allerdings, da es im Land der Zielsprache stattfindet, alsbald in ein Zweitsprachlernen übergeht. Ab wann dann die sprachlichen Voraussetzungen einer Teilnahme an deutschsprachigem Fachunterricht erfüllt sind, ist eine nicht eindeutig zu beantwortende Frage, die im Kontext weiterer pädagogischer Erwägungen gesehen werden muss. Fragen der Mehrsprachigkeit bzw. der biographischen Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung müssten eigentlich in jedem Fall gestellt werden, werden aber nur ganz selten aufgeworfen, weil sie von der Dringlichkeit des Deutschlernens überdeckt werden (vgl. dazu, aus einem ganz anderen Kontext: Niedrig, 2015).

Das deutsche Bildungssystem ist mit der Aufgabe der Beschulung und Unterrichtung von Seiteneinsteigern spätestens seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert, d.h. seit der Einwanderung polnischsprachiger Familien in die Industriezentren des Kaiserreichs, konfrontiert. Seither hat es immer wieder neue Schübe gegeben. Bis in die Gegenwart hinein wirkt der Familiennachzug der Arbeitsmigranten aus dem mediterranen Bereich in den Jahren vor und nach 1970, der Schülerinnen und Schüler italienischer, serbokroatischer, spanischer, portugiesischer, griechischer, türkischer, kurdischer und arabischer Sprache in die deutschen Schulen brachte. In den Jahren nach 1985 erfolgte im Rahmen der Aussiedelungen aus Osteuropa eine starke Neuzuwanderung von Kindern und Jugendlichen, die Rumänisch, Polnisch oder Russisch sprachen. Seit 2012 vollzieht sich eine dritte Epoche, in der Kinder und Jugendliche vor allem aus dem Nahen Osten (Syrien, Afghanistan) und Nordafrika, aber auch aus verschiedenen Balkanländern (Serbien, Kosovo) auf der Suche nach Asyl mit ihren Eltern, zum Teil aber auch als unbegleitete Minderjährige, neu zuwandern (vgl. Mercator-Institut, 2015, S. 24). Hinzu kommen Zuwanderungen aus EU-Ländern wie Kroatien, Bulgari-

en, Rumänien und Polen. Noch ist die Situation unübersichtlich. „Bisher liegen [...] keine fundierten Angaben über Anzahl, Herkunftsländer, Sprachkenntnisse oder weitere Merkmale neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler im Bundesvergleich vor“, heißt es in der neuesten zusammenfassenden Veröffentlichung (Mercator-Institut, 2015, S. 5).

## 1. Die Ausgangssituation in den 1960er Jahren: ein Chaos

In den 1960er Jahren waren Seiteneinstieg und Einwanderung an den Schulen noch nahezu identisch. Eine begriffliche Unterscheidung schien nicht erforderlich. Im Schuljahr 1965/66 befanden sich 35.000 „ausländische Schüler“ an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Ausländer waren sie alle (das Wort „Migrationshintergrund“ war noch nicht erfunden), Seiteneinsteiger waren bei weitem die meisten von ihnen. Fünf Jahre später, im Schuljahr 1970/71, hatte ihre Zahl auf das Fünffache zugenommen, zum größeren Teil wieder durch Neuzuwanderung. Danach nahm zwar der Anteil der in Deutschland Geborenen zu, doch hielten die Neuzuwanderungen an, verstärkten sich sogar nach dem Anwerbestopp von 1973. Man begann zwischen den „Gastarbeiterkindern“ allgemein und der speziellen Gruppe der „Seiteneinsteiger“, die als besonders problematisch galten (vgl. Radtke, 1996), zu unterscheiden. Das deutsche Bildungssystem, das auf diese Entwicklungen nicht gefasst, geschweige denn darauf vorbereitet war, hatte eine mühsame Lerngeschichte vor sich:

1964 empfahl die Kultusministerkonferenz, den ausländischen Kindern Grundkenntnisse im Deutschen durch zusätzlichen Unterricht zu vermitteln und sie, wo möglich, in besonderen Klassen zusammenzufassen. In der Praxis mutierten diese „besonderen Klassen“, die als Vorbereitungsklassen konzipiert worden waren, von Anfang an zu Ausländerklassen. Da ein rascher Übergang in Regelklassen nur an wenigen Schulen konsequent betrieben wurde, kam es häufig zu mehrjährigen Ausländerklassen, in denen neu zugewanderte Deutschanfänger und Schüler und Schülerinnen sehr unterschiedlicher Deutschkenntnisse nebeneinandersaßen und teils von ausländischen, teils von deutschen Lehrkräften unterrichtet wurden (für Belege und Details s. Boos-Nünning, 1976, S. 18–65). Als deutsche Lehrkraft in diesen Klassen zu unterrichten wurde überwiegend als Belastung, wenn nicht als Zumutung empfunden. Zu den Klassengrößen kam die Fluktuation durch häufige Neuzugänge, zu den Verständigungsproblemen kam das Fehlen didaktischer Expertise, zu den Schwierigkeiten des Unterrichts kam das geringe Ansehen, das mit seiner Erteilung verbunden war. An vielen Schulen wurde diese unangenehme Aufgabe den schwächsten Mitgliedern des Kollegiums zugeschanzt (vgl. Tramsen, 1973). Die KMK meinte – 1971 (!) – die deutschen Lehrer sollten „die Möglichkeit erhalten, sich in Arbeitsgemeinschaften für diese Aufgabe weiterzubilden“, und „in Zukunft“ solle die Lehrerausbildung „durch ent-

sprechende Angebote die besonderen Aufgaben des Unterrichts für ausländische Schüler berücksichtigen“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 1971).

Wo keine Vorbereitungsklassen oder ähnliche Einrichtungen existierten, wurden die Seiteneinsteiger in bestehende Regelklassen aufgenommen. Es war dann ihr persönliches Glück oder Pech, ob es dort zusätzlichen Deutschunterricht gab oder nicht, ob dort Lehrkräfte unterrichteten, die in der ein oder andern Form ein gewisses Maß an Zuwendung aufbrachten, oder Lehrkräfte, die schon zufrieden waren, wenn die Neuankömmlinge nicht allzu sehr störten.

Insgesamt waren die 1960er und noch die 1970er Jahre durch Orientierungslosigkeit gekennzeichnet. Beispiele guter Praxis waren nicht verfügbar. Die Zugänge zu vergleichbaren Herausforderungen in der deutschen Bildungsgeschichte waren verschüttet (und hätten kritischer Aufarbeitung bedurft; vgl. Krüger-Potratz, 2000). Sich mit den Erfahrungen der angelsächsischen Bildungssysteme auseinanderzusetzen (die zwar fortgeschrittener, aber keineswegs ausdiskutiert waren; vgl. Reich, 1995, S. 3–25) wurde nicht in Betracht gezogen. Die Allgemeine Pädagogik nahm die Migrationssituation zunächst einmal nicht zur Kenntnis. Später, als sie das Thema aufgriff, begnügte sie sich vielfach mit einer generellen Kritik an der sogenannten „Ausländerpädagogik“ (woraus sich dann später die „interkulturelle Pädagogik“ ergab; vgl. Auernheimer, 1990, S. 4–16). Die Schulen und ihre Seiteneinsteiger blieben über Jahre hinweg sich selbst überlassen. Zwar war es unstrittig, dass Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse besondere Unterstützung benötigten. Es gab aber vorderhand keine Lehrkräfte, die dafür qualifiziert, keine didaktischen Verfahren, die dafür geeignet gewesen wären. Es gab keine schul- oder unterrichtsorganisatorischen Routinen, selbst die Anwendung der allgemeinen Schulpflicht war keine absolute Selbstverständlichkeit.

Drei Entwicklungslinien führen von dieser Ausgangssituation her zum gegenwärtigen Stand: (1) der Wandel des bildungspolitischen Klimas, (2) die Differenzierung der schulorganisatorischen Regelungen und (3) die Aufeinanderfolge der sprachdidaktischen Konzepte.

## **2. Wandlungen des bildungspolitischen Klimas**

Um das „Hängenlassen“ der Seiteneinsteiger zu erklären, genügt es nicht, auf die Neuartigkeit dieser unvorhergesehenen Bildungsaufgabe zu verweisen. Als tieferliegende Ursache ist die Unentschiedenheit der damaligen bundesdeutschen Migrationspolitik mit heranziehen. Da die Arbeitsmarkt- und Innenpolitik des Bundes kontrafaktisch an der Rotation, also der Annahme einer befristeten Aufenthaltsdauer der im Lande befindlichen Arbeitsmigranten, festhielt, konnte die Bildungspolitik der Länder kein Interesse daran haben, große Investitionen in die schulische Integration der neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen zu tätigen. Unterrichtliche Maßnahmen, die der Hinführung zu regulärem deutschspra-

chigem Unterricht dienen sollten, wurden oft nur nachlässig umgesetzt und mit Maßnahmen kombiniert, die auf eine Rückkehr ins Herkunftsland zielten – die Einrichtungen des Bildungssystems agierten in einem Dilemma, das in den offiziellen Texten ungeniert als „Doppelaufgabe“, als gleichzeitige Ermöglichung von Integration *und* Rückkehr, beschrieben wurde: 1976 beschloss die Kultusministerkonferenz, dass die Aufgabe des Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer darin bestehe, „ausländischen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen eine erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Schulen zu ermöglichen *und* ihnen die Wiedereingliederung in die heimatlichen Schulen offenzuhalten. Es geht darum, die ausländischen Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen *sowie* die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. *Gleichzeitig* sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler *für die Dauer des Aufenthaltes* in der Bundesrepublik Deutschland leisten. *Außerdem* dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität (Sekretariat der Kulturministerkonferenz, 1976, Präambel; Hervorhebungen H. R.)

Durch die in der Bevölkerung verbreitete Einstellung, dass die Migranten *nicht* Teil „unserer“ Gesellschaft seien, und unter der politischen Maxime, dass Deutschland nicht als Einwanderungsland im rechtlichen Sinne gelten dürfe, wurde ein Klima aufrechterhalten, in dem die Bildungsmisserfolge der Migrantenschülerinnen und -schüler als erklärlich und hinnehmbar erschienen.

Erst mit Beginn der 1980er Jahre setzte ein bildungspolitisches Umdenken ein, als dessen Markstein das Memorandum des ersten Ausländerbeauftragten der Bundesregierung, Kühn, von 1979 gilt. Er forderte angesichts der zunehmenden Niederlassung der eingewanderten Familien und des Heranwachsens der zweiten Generation ein „Angebot zur vorbehaltlosen Einbeziehung“ der ausländischen Kinder und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem und „zusätzliche Maßnahmen (. . .), daß sie dieses Angebot chancengleich mit den deutschen Schülern wahrnehmen können“ (Kühn, 1979, S. 27). Zum Unterricht der Seiteneinsteiger heißt es: „Die auf den Einstieg in die ‚Regelklassen‘ vorbereitenden Maßnahmen (‚Vorbereitungsklassen‘), müssen, soweit sie unerlässlich sind, so intensiviert und qualifiziert werden, daß sie auf ein zeitliches Höchstmaß von einem, allenfalls zwei Jahren beschränkt werden können.“ Dazu, so heißt es weiter, könnten zielgruppenspezifische pädagogische Ansätze erprobt werden (Kühn, 1979, S. 28f.). Mit dem Kühn-Memorandum war ein Bewusstseinswandel angestoßen, der sich in den 1980er Jahren Schritt um Schritt in der pädagogischen Öffentlichkeit und in den Erlassen der Landesbildungsministerien durchsetzte.

Der wesentliche Fortschritt, der durch diesen Prozess erzielt wurde, war die Erkenntnis, dass bildungspolitische Entscheidungen auch im Kontext der Migration auf allgemeine Prinzipien zu stellen sind: das Recht auf Bildung, die Gleichheit der Bildungschancen und die Gemeinsamkeit des Lernens. Dass zur Sicherung dieser Prinzipien differenzierende Maßnahmen sinnvoll, ja notwendig sein kön-

nen, gehört zu dieser Erkenntnis hinzu. Mehrsprachigkeit und Einstiegsalter sind Merkmale, die solche Maßnahmen rechtfertigen.

### 3. Schulorganisatorische Regelungen

Die von der KMK empfohlene Einrichtung „besonderer Klassen“ war und ist zunächst einmal durch die besondere Sprachlernsituation der Seiteneinsteiger begründet. Sie ermöglicht es, Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarem Deutschlernbedarf zusammenzufassen und ihre Deutschunterweisung speziell qualifizierten Lehrkräften anzuvertrauen, die in der Lage sind, sich didaktisch und methodisch darauf einzustellen. Ihre Gefahr besteht darin, dass sie – in Verbindung mit einer allgemeinen Tendenz zur Homogenisierung von Lerngruppen durch „Aussortierung“ von Schülerinnen und Schülern, die den Normalerwartungen nicht entsprechen (vgl. Diehm & Radtke, 1999, S. 102–124; Krüger-Potratz, 2005, S. 62–101) – zu einer langfristigen Separation der Zugewanderten führen kann, die dem Integrationszweck gerade entgegensteht. Es hat zwar auch in den früheren Jahren Vorbereitungsklassen gegeben, bei denen die Schulleitung darauf achtete, dass die Eingliederungsperspektive konsequent verfolgt wurde. Die Mehrzahl der damaligen Ausländerklassen jedoch führte in Bildungssackgassen.

Für die umstandslose Eingliederung von Seiteneinsteigern in Regelklassen gilt Ähnliches: Es gab wohl Fälle erfolgreicher Integration – nach meiner Erinnerung dort, wo die Integration nicht nur als Bringschuld der zugewanderten Schülerinnen und Schüler verstanden wurde, sondern die Lehrkraft und die Klasse sich bewusst waren, dass sie an diesem Prozess in nicht unerheblicher Weise beteiligt seien. Vielfach aber war das nicht der Fall und es war offenkundig so, dass das bloße Herumsitzen im Regelunterricht *keine* Garantie für eine rasche Aneignung der Unterrichtssprache und schulischen Lernerfolg bot. Es erwies sich als Irrglaube, die Unterrichtung in den gleichen Lerngruppen mit „einheimischen“ Schülerinnen und Schülern, würde quasi automatisch für die nötigen Lernanreize sorgen.

Damals kam der Begriff der Submersion auf, um zu erklären, warum das Modell der Unterrichtung im Medium einer Sprache, die nicht die Familiensprache der Lernenden ist, in Kanada so blendend funktionierte, in Deutschland aber mit massenhaftem Schulversagen einherging. Cummins (1980) führte seinerzeit die folgenden Gründe für die deutschen Misserfolge auf: stark unterschiedliche Sprachausgangslagen innerhalb der Gruppe der Lernenden, mangelnde Qualifikation der Lehrpersonen, mangelnde Anerkennung in der Gesellschaft und fehlende Vertrautheit der Lehrpersonen mit den Familiensprachen und -kulturen der Zuwanderer, geringe Fehlertoleranz in Bezug auf die Zielsprache.

Als in der Folge des Kühn-Memorandums die langjährigen Ausländerklassen abgebaut wurden, war ein massenhaftes Versagen der aus den Ausländerklassen übergeleiteten Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen die Folge.

Das fatale Nebeneinander von Separation und Submersion bedeutete eine Vernachlässigung der Gruppe der Migrantenschüler insgesamt. Ihre Integration in die deutsche Gesellschaft und die deutsche Schule wurde nicht forciert. Der Erwerb der deutschen Sprache blieb ungenügend. Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler blieb ohne deutschen Schulabschluss, in Bayern waren es 1978: 50 Prozent, in Nordrhein-Westfalen 1977: 57 Prozent, in Berlin 1978: 62 Prozent (Boos-Nünning, 1981, S. 48f.). Die Misserfolge waren umfassend und eklatant (vgl. insgesamt Boos-Nünning, 1976). Die Erfolglosigkeit des deutschen Schulsystems bzgl. der Seiteneinsteiger war ein Teil dieses umfassenderen Problems.

Auf eine einführende Unterrichtung von Seiteneinsteigern in besonderen Lerngruppen konnte freilich auch danach nicht verzichtet werden. Sie wurden aber nach den 1980er Jahren relativ geräuschlos auf den Vorbereitungszweck hin ausgerichtet und zeitlich deutlicher befristet. Um den Unterschied zu den früheren „Vorbereitungsklassen“ auch terminologisch zu markieren, erhielten sie Bezeichnungen wie „Vorkurse“, „Eingliederungslehrgänge“, „Auffangklassen“, „Aufnahmeklassen“, „internationale Förderklassen“, „Sprachlernklassen“ oder „Basisklassen“; daneben existieren neuerdings umgangssprachliche Benennungen wie „Willkommensklassen“ oder „Flüchtlingsklassen“.

Lange Zeit hielt sich die noch aus den Anfangszeiten stammende Vorstellung der säuberlichen Trennung von Vorbereitung und „Normalbetrieb“ (vgl. KMK, 1964, Ziff. 2: Die ausländischen Kinder sollen „nach Möglichkeit in besonderen Klassen (Vorklassen) zusammengefasst werden, bis sie in der deutschen Sprache so weit gefördert sind, daß sie am normalen Unterricht teilnehmen können“). In der Schulpraxis wurde diese Vorstellung in der Regel durch Übergänge aus den besonderen in die regulären Lerngruppen an den Grenzen der Schuljahre umgesetzt. Noch 2008 äußert sich das Handbuch Deutsch als Zweitsprache kritisch über die Bundesländer, die den Übergang zwischen Vorbereitungs- und Regelklasse „nicht flexibel, sondern ‚auf einen Schlag‘ gestalten“ (Decker, 2008, S. 169f.). Gegen dieses Schnittmuster sprechen zwei Argumente: Zum einen ist die Zeit, die zum nachholenden Erwerb der Deutschkenntnisse, die zur (reibungslosen) Teilnahme am regulären Unterricht befähigen, benötigt wird, sehr variabel, nicht nur individuell, sondern vor allem auch in Abhängigkeit vom Alter des Kindes oder Jugendlichen beim Eintritt in das deutsche Schulsystem (vgl. dazu, bezogen auf das Englische als Zweitsprache in den USA, Hakuta, Butler & Witt, 2000). Zum andern blieb der Begriff der sprachlichen Fähigkeit zur Teilnahme am „normalen“ Unterricht undefiniert und wurde auch nicht zum Gegenstand empirischer Forschung. Die Zweitsprachler im Regelunterricht blieben eine unbekannte Größe.

In den 1990er Jahren wurden überall in den Länder-Erlassen Differenzierungen des Deutschförderbedarfs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte eingeführt. Gewöhnlich lief es – unter unterschiedlichen Bezeichnungen – auf eine Dreistufung hinaus: besondere Lerngruppen für Deutsch-Anfänger, kontinuierlicher Deutschförderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit „erheblichen Defiziten“ in der deutschen Sprache, und begleitender Förderunterricht mit einem geringeren Stundenkontingent für Schülerinnen und Schüler, „die weiterer Hilfe bedürfen“. Das war ein Fortschritt; es hätte Anlass bieten können, die Aufgaben der sprachlichen Eingliederung der Seiteneinsteiger systematischer anzugehen. Der zusätzliche Deutsch-Förderunterricht hätte als Scharnier zwischen „Vorbereitung“ und „Integration“ wirken können.

Es wurden aber keine personellen und qualifikatorischen Standards definiert und keine konzeptionellen Grundlagen dafür geschaffen. Es fehlte an diagnostischen Instrumenten, an mittelfristigen Zielvorstellungen, an einer ausgearbeiteten Methodik. Es gab weiterhin keine Maßstäbe für die Zuweisungen der Schülerinnen und Schüler, also erfolgten diese nach ungefähigem Ermessen oder gemäß dem Zufall fehlender oder vorhandener Ressourcen, so dass heterogene Sprachstände auch in den Fördergruppen den Normalfall darstellten (vgl. Kuhs, 1993, S. 339–344). Das bildungspolitische Klima blieb unfreundlich; dementsprechend hoch war der Unterrichtsausfall, dementsprechend prekär die Stellung der Lehrkräfte, die diesen Unterricht erteilten. In seiner kritischen Analyse bezichtigte Sandfuchs (1987) den Förderunterricht, mehr Systemkosmetik als wirksame Hilfe zu sein. Erst zu einem späteren Zeitpunkt wurden durch den PISA-Schock stärker eingreifende Maßnahmen angestoßen; doch kam dabei den Fragen des Seiteneinstiegs keine eigenständige Bedeutung zu. Als Alternative zur zusätzlichen Deutschförderung wurden jetzt Formen der integrierten Sprachförderung befürwortet.

Dass dennoch weiterführende Entwicklungen auch für die Beschulung von Seiteneinsteigern möglich waren, zeigt das Beispiel zweier Bundesländer, die etwa um die Jahrtausendwende die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte in ihre Bildungssysteme neu regelten. Vorreiter war das sächsische Integrationskonzept, dem dann in kurzem Abstand Schleswig-Holstein mit der Konzipierung der DaZ-Zentren folgte.

Ein wesentlicher Aspekt beider Konzepte besteht darin, dass alle schulpflichtigen Neuzuwanderer eine *Aufnahme- und Beratungsphase* durchlaufen, in der mit ihnen und den sonstigen beteiligten Akteuren über die Wege ihres Deutschlernens beraten wird. Es bedarf dazu des Zusammenwirkens der Schulaufsicht mit einer Fachinstanz, die die örtlichen Schulsituationen kennt und über Möglichkeiten der pädagogischen Diagnostik von Seiteneinsteigern verfügt. Benötigt werden Kenntnisse über die personellen und räumlichen Ressourcen der Schulen andererseits, Informationen über die bisherige Schullaufbahn, die persönlichen Stär-

ken und Interessen der Seiteneinsteiger, ihre ersterworbenen und ihre schulisch gelernten Sprachen, andererseits.

Der zweite wesentliche Aspekt ist die *differenzierte Gestaltung des Übergangs* im Sinne der Verzahnung des einführenden Deutschlernens mit einer schrittweise zunehmenden Teilnahme am Regelunterricht. Dafür gelten feste Regeln und Verantwortungen: Die Schritte des Übergangs werden einzeln beschlossen und synchronisieren die jeweilige organisatorische Entscheidung mit didaktischen Zielsetzungen. Sie werden nicht nur mit der Schülerin bzw. dem Schüler selbst, sondern auch zwischen den Lehrkräften des einführenden Deutschunterrichts und den Lehrkräften des Regelunterrichts besprochen. Auch hier stehen diagnostische Einsichten, die das nachfolgende Lernen erleichtern sollen, am Anfang jedes neuen Schritts: die Einschätzung der erreichten Deutschkenntnisse, die fachliche Leistungsfähigkeit und die persönlichen Stärken und Interessen. Aus den Einzelgesprächen der Lehrkräfte können Kooperationen entstehen, die letztlich eine Gesamtverantwortung des Kollegiums einer Schule für die Übergänge der Seiteneinsteiger begründen.

Zur Zeit der Abfassung dieses Beitrags finden sich in den Bundesländern die verschiedenen schulorganisatorischen Formen zeitgleich nebeneinander – von der direkten Aufnahme in eine Regelklasse, mit oder ohne zusätzliche Deutschförderung, über Formen differenzierender Überleitung aus dem vorbereitenden Deutschunterricht in den regulären Unterricht bis hin zum Unterricht in allen Fächern in einer speziell für Seiteneinsteiger eingerichteten Klasse. Welche Entscheidung getroffen wird, ist in starkem Maße von den örtlichen Gegebenheiten abhängig (vgl. Mercator-Institut, 2015, S. 43–51; Gill, 2015, S. 8–15).

#### **4. Sprachdidaktische Konzepte**

Die Geschichte der sprachdidaktischen Ansätze für den Deutschunterricht mit Seiteneinsteigern ist eine Geschichte mit Widersprüchen, Unklarheiten und Rückfällen, sie ist nicht leicht zu rekonstruieren, und sie ist keine Erfolgsgeschichte.

Eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache gab es in den Anfangszeiten der Zuwanderung noch nicht. Die Lehrkräfte, die Seiteneinsteiger unterrichteten, mussten auf Verfahren zurückgreifen, die für andere Sprachlernsituationen entwickelt worden waren und *irgendwie* auf die neue Aufgabe anwendbar erschienen, andere Möglichkeiten hatten sie nicht. Für die ausländischen Lehrkräfte, die auch Deutschunterricht erteilten, war es der fremdsprachliche Deutschunterricht in ihren Herkunftsländern, woran sie sich orientierten. Für die deutschen Lehrkräfte war es der muttersprachliche Anfangsunterricht an der Grundschule mit Lese- und Schreibübungen (Wort-Bild-Karten, Bildgeschichten, Arbeitsblättern, Lückentexten etc.), Liedern und Spielen, Malvorlagen und Bastelaufgaben, die allerdings nur selten mit Bezug auf die Zielgruppe der Seiteneinsteiger systematisch

ausgebaut wurden. Eine Ausnahme stellt die Veröffentlichung „Wir sind auf dem Weg“ (Bohn, 1982) dar, die über ein Schuljahr Vorbereitungsklassenunterricht detailliert Rechenschaft ablegt.

Seitens der Schulaufsicht wurde an die deutschen Auslandsschulen gedacht, wo sich eine Didaktik des Deutschen als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche etabliert hatte, die namentlich in systematisch aufgebauten Lehrwerken audiolingualer oder audiovisueller Methodik ihren Niederschlag fand. Diese sollten nun auch im Inland eingesetzt und vertrieben werden (vgl. Reich, 1976, S. 193–196). Weite Verbreitung fanden „Komm bitte!“ (Schuh, 1972ff.) und „Vorwärts“ (Nuffield Foundation, 1969ff.).

Dass diese Übernahmen an der Sprachlerner-situation der Seiteneinsteiger vorbeigingen, wurde bald erkannt und es folgte eine Zeit, in der man intensiv versuchte, die Spezifik *dieser* Zielgruppe zu verstehen und ihr didaktisch Rechnung zu tragen. Seit Mitte der 1970er Jahre erschienen in Deutschland Unterrichtswerke für Grund-, Haupt- und Berufsschulen, die speziell für die Kinder und Jugendlichen aus Gastarbeiterfamilien, später auch aus Aussiedlerfamilien, verfasst waren und sich inhaltlich auf deren Lebenswelt einließen. Zu nennen sind „Sprich mit uns“ (Rabura, Bach & Halfbrodt, 1975), „Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache“ (Eckes & Wilms, 1975) sowie „Deutsch in Deutschland – NEU“ (Neuner et al., 1975). Der gesprochenen Sprache wurde in diesen Werken durchaus ein Eigenrecht eingeräumt, aber auch die Sprache der Schule wurde mit ihren Redemitteln und ihrem Grundwortschatz berücksichtigt. Didaktisch stellten sich die Lehrwerke dieser Generation den Ansprüchen einer systematischen Progression. Bei der Wahl der einzelnen Lehr- und Lernverfahren herrschte methodische Variabilität, einbezogen wurden auch die damals neu aufgekommenen kommunikativen Methoden des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kuhs, 2008, S. 315–317).

Der Abbau der Ausländerklassen, ihre Ablösung durch Deutschfördergruppen und die Bevorzugung integrierter Förderung führten dazu, dass die Entwicklung einer spezifischen Deutschdidaktik für Seiteneinsteiger ins Stocken geriet. Der wenig geregelte Förderunterricht erwies sich als eine zu schwache organisatorische Basis, um eine zielführende Unterrichtung von Seiteneinsteigern zu ermöglichen. Er musste ja für alles Mögliche herhalten, vielfach blieb es bei Grammatikübungen ohne sprachpraktischen Nutzen oder bei kurzfristiger Nachhilfe zum Regelunterricht. Die heterogenen Fördergruppen bildeten keinen Markt, auf dem sich eine einigermaßen strukturierte Nachfrage nach Lehrwerken hätte herausbilden können. So fehlte es auch in den 1990er Jahren weiterhin an curricularen Grundlagen und geeigneten Materialien. Angeboten wurden Übungs- und Zusatzmaterialien, die *irgendwie* in den verschiedenen Formen des Förderunterrichts einsetzbar sein sollten. Sie waren inhaltlich unspezifisch, methodisch eklektisch und bewegten sich auf einer einfachen Sprachebene, die das Anforderungsniveau des Regelunterrichts nicht erreichte.

Die Produktion planvoll aufbauender zielgruppengerechter Lehrwerke für Seiteneinsteiger ging zurück und kam schließlich ganz zum Erliegen. Von den deutschen Schulbuch-Verlagen wurden die Materialien für das Deutschlernen von Kindern und Jugendlichen im Ausland, die inzwischen in größerem Umfang produziert wurden, ohne inhaltliche oder methodische Anpassung in diese Lücke eingeschleust (vgl. Kuhs, 2008, S. 317–319).

Es dürfte, so gesehen, kein Zufall sein, dass Österreich und die Schweiz, wo die Produktion von Unterrichtsmaterialien für Deutsch im Ausland keine Rolle spielt, andere Wege gingen: In Österreich wurde in den 1990er Jahren ein Lehrwerk für den einführenden Unterricht von Seiteneinsteigern der Sekundarstufe I herausgebracht (Fischer, Huber & Neumann, 1996). In der Schweiz erschienen, ebenfalls seit den 1990er Jahren, drei Lehrwerke für Deutschanfänger in verschiedenen Altersgruppen, die inhaltlich auf die Zielgruppe der Zuwanderer ausgerichtet sind und sprachliches und soziales Lernen miteinander verbinden (Nodari, 1991; 1996; 2002). Jedes dieser Lehrwerke besteht aus zwei Teilen; im jeweils ersten Teil, gedacht für einen einjährigen Vollzeitunterricht, werden Grundlagen der deutschen Sprache vermittelt, im zweiten Teil, gedacht für einen zusätzlichen Förderunterricht im zweiten Lernjahr, werden – spezifisch für die jeweiligen Altersgruppen – weiterführende Ziele verfolgt.

In Deutschland wurde der Gedanke einer grundlegenden und systematischen Einführung in die deutsche Sprache erst im Kontext der erwähnten schulorganisatorischen Neuregelungen in Sachsen und Schleswig-Holstein wiederaufgenommen. In diesem Kontext wurden lehrwerkunabhängige Curricula entwickelt, die eine kompetenz- und kommunikationsorientierte Sprachdidaktik mit einer perspektivischen Ausrichtung auf den Regelunterricht verbinden. So werden im Sächsischen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache zur sog. „Ersten“ und „Zweiten Etappe“ des Integrationskonzepts (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2000/2009, S. 15–36) von den sprachsystematisch aufgebauten Lerninhalten her durchgehend Hinweise auf Gelegenheiten in anderen Unterrichtsfächern und in außerunterrichtlichen Situationen gegeben, bei denen die im DaZ-Unterricht erworbenen Sprachhandlungen, Wortschatz- und Grammatikkenntnisse, Schreib- und Textfähigkeiten kommunikativ zum Tragen kommen können. Zusammenfassende Lernzielformulierungen verdeutlichen den perspektivischen Aufbau und die Gliederung des Curriculums. Dazu kommen methodische Hinweise. Die „Curricularen Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache“ des Ministeriums für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein (2009, Pkt. 4 und 7.1) enthalten ebenfalls eine Progression sprachlicher Lerninhalte, mit Zuordnungen vor allem zu unterrichtlichen Handlungen und Lernstrategien. Sie nehmen Bezug auf fächerübergreifend einsetzbare Lern- und Arbeitstechniken. Beide Curricula enthalten mithin Anschlussstellen zum Erwerb des Deutschen als Bildungssprache, die über einen bloßen Anfängerunterricht für Seiteneinsteiger hinausweisen.

Bald danach vollzog sich im Bereich der allgemeinen Sprachdidaktik die Wende hin zu einer verfeinerten Methodik der sprachlichen Unterstützung fachlichen Lernens. Die Migrationspädagogik war daran nicht unbeteiligt, insofern hier Chancen einer integrierten Deutschförderung gesehen wurden, die über die Misere der einzelnen unregelmäßigen Deutschförderstunden hinausführen konnte. Die wesentliche Änderung mit Blick auf die Beschulung der Seiteneinsteiger bestand darin, dass die Aneignung des Deutschen als Sprache der Schule jetzt als ein dynamischer und langjähriger Prozess in den Blick genommen wurde.

Es geht seither nicht mehr darum, fertig vorbereitete Schülerinnen und Schüler aus dem DaZ-Unterricht im Regelunterricht abzuliefern, sondern es geht um die Anpassung der Unterrichtsangebote insgesamt an die sprachlichen Potenziale und die sprachlichen Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen. Die Grenze zwischen Vorbereitung und Teilhabe verschiebt sich und wird durchlässig in beiden Richtungen. Durch die Ausarbeitung des methodischen Repertoires zur integrierten sprachlichen Unterstützung kommt der Regelunterricht dem vorbereitenden Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht weit entgegen und zugleich rückt die Zuarbeit zur Bildungssprache als dem allgemeinsten Medium des Lernens an der Schule deutlicher als zuvor in den Zielhorizont der Deutschunterweisung.

Dank einer beachtlichen Zahl jüngerer Veröffentlichungen weiß man heute sehr viel mehr als noch vor zehn Jahren über die methodischen Möglichkeiten eines sprachsensiblen Unterrichtens; der von Becker-Mrotzek et al. 2013 herausgegebene Sammelband bietet dazu einen aktuellen Überblick. Mit den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ (Sächsisches Bildungsinstitut, 2013) haben Sachsen und Schleswig-Holstein ein Instrument geschaffen, das für den Austausch der Lehrkräfte über den Sprachlernstand der Seiteneinsteiger eine gemeinsame Begrifflichkeit vorschlägt und das Ausgangspunkt gemeinsamer Fortbildung sein kann.

Kern der Aufgabe ist die Verknüpfung der sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts einer Klasse mit dem individuellen Deutschlernen, insbesondere der Schülerinnen und Schüler, für die das Deutsche eine Zweitsprache darstellt. Es geht dabei nicht nur um Fachsprache im engeren Sinne (Terminologie, Formelsprache), sondern auch um die übergreifenden Mittel der Bildungssprache wie Verknappung, Verallgemeinerung, Unterordnung, Differenzierung, die Wissensverknüpfungen erleichtern, Formen für situationsentbundenes Argumentieren bereitstellen und den Aufbau fachspezifischer Texte ermöglichen.

Vieles davon kann nur „im Vollzug“ angeeignet werden, sei es auf dem Weg informellen Lernens, sei es durch bewusste Einbeziehung der Bildungssprache in den fachlichen Lernprozess. Es ist aber auch möglich, Arbeitsteilungen einzuführen, bei denen der (fachorientierte) Deutschunterricht und der (sprachensible) Fachunterricht je eigene Aufgaben übernehmen. Als Bezugspunkte der Kooperation bieten sich z.B. die „Genres“, also die fachspezifischen Textgebräuche an, deren zentrale Funktion für das Lernen seit der Arbeit von Schleppegrell (2004)

weithin anerkannt ist. In der fachorientierten DaZ-Unterweisung könnte die Erschließung von Texten als generelle Strategie eingeführt und geübt werden, die Aneignung der Struktur einer bestimmten fachlichen Textsorte könnte anhand ausgesuchter einzelner Texte angebahnt werden, z.B. durch mündliche Vorbesprechung, durch eine vorentlastete Fassung oder durch Übungen zur Textgliederung. Im sprachsensiblen Fachunterricht würde dann mit den Texten inhaltlich weitergearbeitet, indem z.B. Aufgaben zum Textverstehen gestellt und besprochen, Sprachproduktionen der Schülerinnen und Schüler durch Scaffolding unterstützt, und Anschlussaufgaben, die eine weiterführende Textverarbeitung oder die Anfertigung schriftlicher Texte verlangen, durch kooperatives Lernen in sprachheterogenen Schülergruppen bearbeitet werden. Das erfolgreiche inhaltliche Lernen wirkt dann seinerseits auf die generellen Fähigkeiten des Textverstehens und der Textproduktion zurück.

Hier ist noch sehr viel Entwicklungsarbeit zu leisten, sowohl was das sprachliche Hineinkommen in den Unterricht der einzelnen Fächer betrifft, als auch hinsichtlich der „Sprachberatung bei Bedarf“. Bereits die Dokumentation einzelner Beispiele würde eine Hilfe sein, erst recht natürlich die Diskussion von Erfahrungen, positiven wie negativen, die bei der Erarbeitung und der Erprobung gemacht werden. Es versteht sich, dass diese Aufgaben nur exemplarisch angegangen werden können; aber jedes ausgearbeitete Exempel ist ein Gewinn für sich und kann darüber hinaus als authentisches Arbeitsmaterial für Fortbildung oder Selbstqualifizierung dienen. Eine solche Entwicklungsarbeit würde sich auszahlen in einem stehenden Angebot, das über Routinen sprachlicher Förderung verfügt und auf individuellen Bedarf reagieren kann.

## **5. Das Ziel: ein nachhaltiges und flexibles Modell**

Keine der drei Entwicklungslinien, die hier durch die Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern in Deutschland hindurch verfolgt worden sind, ist abgeschlossen und ihr weiterer Verlauf ist nicht bekannt. Die hier dargestellte Geschichte lässt konsequente Weiterentwicklungen ebenso wie Kehrtwendungen und Blockaden erkennen. Dies wird auch in Zukunft so bleiben. Versucht werden kann nur, die im Interesse der Schülerinnen und Schüler wünschenswerten und in der Praxis realisierbaren Weiterentwicklungen zu skizzieren.

### **5.1 Bildungspolitisches Klima**

Es ist davon auszugehen, dass das Recht auf Bildung, wie es in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention formuliert ist, nicht mehr in Frage gestellt wird; doch sollte nicht vergessen werden, dass diese Konvention von der Bundesrepublik

Deutschland erst nachträglich im Jahre 1992 und nur unter Vorbehalten ratifiziert worden ist – Vorbehalten, durch die insbesondere die Rechte unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge eingeschränkt wurden. Zwar sind diese Vorbehalte seit 2010 politisch und juristisch vom Tisch, aber noch sind die Bildungsrechte für Seiteneinsteiger keine fraglos gesicherte Errungenschaft. Das migrationspolitische Klima schwankt, darum ist weiterhin darauf zu achten, dass es bei der vorbehaltlosen Einbeziehung in das deutsche Bildungssystem bleibt; die finanziellen und personellen Ressourcen sind begrenzt, darum ist es wichtig, dass nicht zuerst an der Qualität des Unterrichts für Seiteneinsteiger gespart wird; die Heterogenität der Zuwanderungszeitpunkte, Herkunftssprachen und Bildungserfahrungen nimmt zu, umso wichtiger ist es, dass unterschiedliche Sprach- und Lernbiographien nicht als Vorwände für Diskriminierungen verwendet werden.

Auch in Zukunft werden schulpflichtige Kinder und Jugendliche nach Deutschland zuwandern und diese Zuwanderung wird nicht kontinuierlich, sondern schubweise und oft genug unvorhergesehen erfolgen. Für ihre statistische Erfassung sollten einheitliche Verfahren entwickelt werden.

In der Geschichte sind immer wieder Ressourcen vernachlässigt worden, die in Situationen starker Neuzuwanderung benötigt werden. Es geht insbesondere um erfahrene Lehrkräfte, die für den Deutschunterricht der Neuzuwandernden qualifiziert sind und die Schulleitungen beraten können. Primäres Arbeitsgebiet dieser Expertinnen und Experten wäre die schulische Vermittlung von Deutschkenntnissen vom Punkt Null an. Dazu bedarf es zahlreicher didaktischer Qualifikationen, von der Anamnese sprachlicher Vorerfahrungen und der Sprachstandsbestimmung im Deutschen angefangen über ein breites Methodenrepertoire für unterschiedliche Altersgruppen in allen zentralen Bereichen, auch bei der Vermittlung von Sprachlernstrategien und der Auseinandersetzung mit fachunterrichtlichen Textgebräuchen, bis hin zur individuellen Lernplanung. Darüber hinaus würden die Expertinnen und Experten an der Schullaufbahnberatung und an Elterngesprächen teilnehmen, den Kontakt mit den Lehrkräften des Regelunterrichts halten und sich mit diesen beraten. Es kann nicht deutlich genug gesagt werden, dass für die Wahrnehmung dieser Aufgaben eine kurzzeitige Sensibilisierung nicht genügt, sie bedarf des systematischen Aufbaus von Qualifikationen. An den Schulen müssten solche Qualifikationen grundsätzlich verfügbar sein, auch wenn gerade keine großen Massen von Seiteneinsteigern zu versorgen sind. Die Schaffung entsprechender Qualifikationsangebote der Lehrerbildung in Verbindung mit vorausschauender Personalentwicklung an den Schulen ist ein bildungspolitisches Postulat.

Die Verfügbarkeit von Experten für Deutsch als Zweitsprache darf kein Alibi-denken erzeugen, sondern muss ergänzt werden durch die Kooperation innerhalb des Schulkollegiums. Für die Fach- und Klassenlehrer bedeuten die bei der Beschulung von Seiteneinsteigern geforderten Kooperationen, dass sie sich unter Umständen auf Fragestellungen einlassen müssen, die bis dahin nicht Teil ihres

beruflichen Selbstverständnisses waren. Sie gewinnen dabei aber auch neue Fähigkeiten des Unterrichtens in ihren Fächern und fächerübergreifende Erfahrungen, die ihnen in ihrer Berufsausübung insgesamt zugutekommen. Diese Kooperationsbereitschaft zu wecken und die dazu notwendigen Fähigkeiten zu vermitteln, ist eine langfristige Aufgabe der Lehrerbildung.

## 5.2 Schulorganisatorische Regelungen

Die Geschichte hat gezeigt, dass ein unregelmäßiges Angebot von Förderstunden nicht ausreicht, um zielgerecht in die deutsche Sprache einzuführen und zu einem bewussten Ausbau auch der fortgeschrittenen Deutschkenntnisse hinzuführen. Hierfür ist eine einigermaßen feste organisatorische Struktur nötig. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass die blanke Entgegensetzung von integrierten Organisationsformen hier und segregierten Organisationsformen dort eine zu einfache Orientierung ist, um den Lernweg der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler vom Zeitpunkt ihrer Zuwanderung bis zur gleichberechtigten Teilnahme am Regelunterricht pädagogisch sinnvoll zu gestalten.

Es war ein gravierendes Versäumnis der Vergangenheit, dass trotz der zum Teil bitteren Auseinandersetzungen um die organisatorischen Alternativen keine empirischen Vergleiche ihrer Wirksamkeit gewagt worden sind. Heute hätten die im BISS-Programm (Bildung durch Sprache und Schrift) von Bund und Ländern geförderten Verbände zum Thema Seiteneinstieg die Chance, diesen Fehler gutzumachen und die Lernerfolge der Seiteneinsteiger in den Zeiten des vorbereitenden Lernens wie in den sich anschließenden Angeboten des Regelunterrichts zu dokumentieren. Zur Diskussion stehen unterscheidbare Modelle mit einer genügenden Anzahl von Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Innerhalb des thematischen Clusters könnte man sich wahrscheinlich über die anzulegenden Kriterien und die zu berücksichtigenden Faktoren einig werden. Das würde eine kritische Evaluation nach den Regeln der Kunst erlauben.

Grundsätzlich erfordert und legitimiert die Unterschiedlichkeit der örtlichen Verhältnisse auch unterschiedliche schulorganisatorische Entscheidungen. Als notwendige Sicherung ist dann aber die Formulierung von Mindeststandards zu fordern, die für jede neu zuwandernde Schülerin, jeden neu zuwandernden Schüler gelten sollen.

Die anfängliche Vermittlung von Deutschkenntnissen vom Punkt Null an erfolgt am effektivsten, wenn zusammenhängende Unterrichtszeit für ein systematisches Lernen mit einer qualifizierten Lehrkraft, womöglich in einem eigenen Fachraum, bereitgestellt werden kann. Das ist nicht immer realisierbar, vor allem nicht in der Zeit der Erstaufnahme und nicht unter den Bedingungen des ländlichen Raums. Das sollte aber nicht dazu führen, die Standards so weit abzusenken, dass man sich mit ein paar Extrastunden zufrieden gibt. Eine pädagogische Gesamtverantwortung muss erkennbar vorhanden sein. Dass dies nicht nur in Bal-

lungszentren, sondern auch unter den Bedingungen eines Flächenlandes möglich ist, haben die Erfahrungen in Sachsen und Schleswig-Holstein gezeigt.

Der Übergang in den Regelunterricht sollte nicht „nach dem Kalender“, sondern nach pädagogischen Gesichtspunkten erfolgen. Dazu bedarf es einer klar geregelten pädagogischen Verantwortung und einer verpflichtenden Kooperation, für die schulinterne Absprachen gelten sollten.

Unabhängig von der Entscheidung für eine bestimmte Organisationsform des Unterrichts ist eine frühzeitige und hinreichend breite pädagogische Eingangsdignose durch entsprechend qualifiziertes Personal unter Mitwirkung der Schulaufsicht sicherzustellen. Hinzu kommen die Aufgaben der Übergangsdignose. Die hier zu treffenden Entscheidungen müssen pädagogisch verantwortet werden, könnten aber durch konkrete sprachliche Indizien abgesichert werden. Dazu bedarf es freilich weiterer empirischer Forschung. Abschlussprüfungen, durch die die Fähigkeit zur Teilnahme am Regelunterricht bescheinigt würde, sind bisher nicht vorgesehen, doch wird neuerdings in einigen Bundesländern mit der Einführung des Deutschen Sprachdiploms als Abschluss des Vorbereitungsunterrichts experimentiert – eine Idee, die man mit kritischer Skepsis verfolgen sollte. Zu den Erfahrungen in Bremen vgl. Gill, 2015, S. 13.

### 5.3 Sprachdidaktische Konzepte

Nach wie vor liegt keine ausgearbeitete Sprachdidaktik für die vielen verschiedenen Situationen des Unterrichts mit Seiteneinsteigern vor. Gebraucht würden Blaupausen für individuelle Lernpläne, notwendigerweise nach Einstiegsalter differenziert, nach Möglichkeit aber auch mit Variationen nach Lernerfahrungen und Vorkenntnissen, u.a. im Bereich der Literalität. Flexibel einsetzbare Unterrichtsmaterialien müssten diese Konzeption unterstützen. Nach wie vor verstellt die unbestreitbare und unbestrittene Priorität des Deutschlernens den Blick auf die Ganzheit der sprachlich-kognitiven Entwicklungsaufgaben, vor denen diese Kinder und Jugendlichen stehen. Didaktische Konzeptionen, die die Mehrsprachigkeit einbeziehen, und methodische Hinweise, wie dies zu bewerkstelligen ist, sind sehr zu wünschen.

Für den Deutschunterricht liegt der Fokus in jedem Fall auf der Sprachpraxis. Abhängig vom Alter und der Vorbildung sollten kognitive Komponenten, insbesondere die Vermittlung von Sprachlernstrategien, aber auch sprach- und kulturvergleichende Elemente, hinzukommen. Da es sich um Deutschlernen in Deutschland handelt, sollten die zahlreichen Gelegenheiten informellen Lernens, die diese Situation eröffnet, von Anfang an aufgesucht und „durchgestanden“ werden; das würde Lernchancen eröffnen, die über das im bloßen DaZ-Unterricht Vermittelbare klar hinausgehen. Das Ziel der Eingliederung in den deutschsprachigen Regelunterricht legt es insbesondere nahe, Gelegenheiten informellen Lernens auch durch eine frühe, sprachlich geschützte Teilnahme an Angeboten des

Regelunterrichts zu schaffen. Sprachlicher Schutz kann durch Abstimmung der Lehrkräfte, aber z.B. auch durch vorbereitende Beschäftigung mit fachspezifischen Textgebräuchen und nachbereitende Übung einzelner lexikalischer und syntaktischer Mittel im DaZ-Unterricht geschaffen werden.

Eine besondere Herausforderung stellt die Arbeit mit Jugendlichen dar, welche die Ziele und Methoden eines Unterrichts mit Sprachanfängern mit der Respektierung ihres gemäß Alter und schulischer Vorbildung erreichten kognitiven Niveaus verbinden müsste. Viele der Schülerinnen und Schüler verfügen bereits über textbezogene Fähigkeiten, über Lese- und Schreibfähigkeiten, über Erfahrungen im Umgang mit Hilfsmitteln und fachliche Kenntnisse – gewiss in sehr unterschiedlichem Maße und möglicherweise eng gebunden an eine andere Sprache als Deutsch. Sie sind aber Potenziale auch für das Lernen des Deutschen, die erkannt und genutzt sein wollen.

## Literatur

- Auernheimer, Georg (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bohn, Edgar (1982). „Wir sind auf dem Weg!“ Ein Schuljahr mit ausländischen Grundschulkindern. München: Oldenbourg.
- Boos-Nünning, Ursula (1976). Situationsanalyse. In Ursula Boos-Nünning; Manfred Hohmann & Hans Reich (Hrsg.), *Schulbildung ausländischer Kinder* (S. 3–132). Bonn: Eichholz.
- Boos-Nünning, Ursula (1981). *Schulmodelle für ethnische Minderheiten, drei Bundesländer im Vergleich*. Essen/Landau: Forschungsgruppe alfa.
- Cummins, James (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In James E. Alatis (Hrsg.), *Current Issues in Bilingual Education* (S. 81–103). Washington: Georgetown University Press.
- Decker, Yvonne (2008). Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 162–172). Hohengehren: Schneider.
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckes, Heinrich & Wilms, Heinz (1975). *Deutsch für Jugendliche anderer Muttersprache. Berufsschule*. München: FWU; Oldenburg: CVK.
- Fischer, Lieselotte; Huber, Gerhard & Neumann, Gertrud (1996). *Turbo-DaZ. Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Jugend & Volk. Unter dem Titel „Sag mal ... Deutsch als Zweitsprache für Kinder und Jugendliche“ im gleichen Jahr auch beim Verlag Diesterweg in Frankfurt.
- Gill, Christian (2015). Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremens. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den

- Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I, In *Deutsch als Zweitsprache 2/2015*, S. 6–20.
- Hakuta, Kenji; Butler, Yuko Goto & Witt, Daria (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Verfügbar unter: <http://www.stanford.edu/~hakuta>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1964). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens: Hamburger Abkommen* (Beschlüsse vom 28. Oktober 1964 in der Fassung vom 14. Oktober 1971). Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1964/1964\\_10\\_28-Hamburger\\_Abkommen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf).
- Krüger-Potratz, Marianne (2000). Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 365–384). Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Kühn, Heinz (1979). *Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland*. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn.
- Kuhs, Katharina (1993). Förderunterricht für Migrantenschüler/innen: Lernchance oder vertane Zeit? *Deutsch lernen*, 4, S. 335–364.
- Kuhs, Katharina (2008). Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Ingeleore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 315–323). Baltmannsweiler: Schneider.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.). (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). (2009). *Curriculare Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache*. Kiel.
- Neuner. (1975). *Deutsch in Deutschland – Neu. Deutschlernwerk für ausländische Kinder*. Tübingen/Basel: Horst Erdmann.
- Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis* (S. 69–86). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-003>
- Nodari, Claudio (Projektleitung) (seit 1996). *Kontakt. Deutsch für fremdsprachige Jugendliche*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Nodari, Claudio (Projektleitung) (seit 2002). *Pipapo. Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche*. Aargau/Zürich/Bern: Lehrmittelverlage.
- Nodari, Claudio & Schiele, Barbara (seit 1991). *Deutsch für fremdsprachige Kinder*, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Nuffield Foundation (1969). *Vorwärts international. Lehrwerk für den fremdsprachlichen Deutschunterricht an Primar- und Sekundarschulen: audiovisueller Grundkurs*. o. O.: E. J. Arnold; im Inland: Gilde-Buchhandlung C. Kayser 1972ff.; überarbeitete Fassung unter dem Titel *Wer? Wie? Was?*. Bonn: Gilde-Buchhandlung 1988.
- Rabura, Horst; Bach, Jutta & Halbrodt, Dorothee (1975). *Sprich mit uns! Deutsch für Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache. Grund- und Hauptschule*. München und Berlin: FWU; Oldenburg: CVK.

- Radtke, Frank-Olaf (1996). Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. *Jahrbuch für Pädagogik*, S. 49–63.
- Reich, Hans H. (1976). Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In Manfred Hohmann (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern* (S. 149–184). Düsseldorf: Schwann.
- Reich, Hans H. (1995). *Community languages teaching. Herkunftssprachenunterricht in England*. Münster: Waxmann.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). (2013). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2000/2009). *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache*. Dresden.
- Sandfuchs, Uwe (1987). Förderunterricht – Systemkosmetik oder wirksame Hilfe? *Praxis Deutsch* 82, S. 12–16.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schuh, Hermann (1972). *Komm bitte! Ein Deutschkurs für Kinder*. Ismaning bei München: Hueber.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1971). *Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1976). *Neufassung der Vereinbarung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.04.1976.
- Tramsen, Gisela (1973). *Gastarbeiterin im Schuldienst – Türkenklasse*. Wuppertal: Jugenddienst-Verlag.

## **Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“**

### **1. Befragungen des Faches**

#### *Wie alles begann*

Im vorliegenden Beitrag geht es um eine (bildungs-)wissenschaftliche Perspektive für die Gestaltung der Arbeitsweise der schulischen Bildung und der Erwachsenenbildung im Feld „Deutsch als Zweitsprache“ (im Folgenden auch „DaZ“ genannt), die sich im Zuge der intensiven Auseinandersetzungen mit dem Teilfach an der Universität Wien entwickelte. Im Rahmen dieser Auseinandersetzungen, die in den Jahren 2012–2014 zwischen einer Gruppe von Studierenden des Masterstudiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und deren Dozentinnen und Dozenten besonders intensiv geführt wurden, entstand dem Fach gegenüber eine ethnographisch-fragende und selbstreflexive Haltung.<sup>1</sup> Gegenstand der Diskussionen waren z.B. Verstrickungen des Faches in politische Reglementierungen wie „Integrationsvereinbarungen“ und die Positionierung von Kursleiterinnen und Kursleiter dazu bzw. – diskurtheoretisch betrachtet – darin (vgl. Dirim, 2015). Die Diskussionen eröffneten den Blick für verschiedene Dilemmata, in denen sich das Fach und deren Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen befinden und – dies war ein zentraler Punkt – die Rolle der Wissenschaft in diesen Zusammenhängen. Studierende reflektierten beispielweise mögliche Bedeutungsdimensionen des Begriffs „Deutsch als Zweitsprache“. Der Begriff, so die Ergebnisse der Reflexion, besitzt nicht nur eine didaktische Bedeutung, sondern auch eine Implikation, mit der gewissermaßen Personen gekennzeichnet werden: Der Begriff „DaZ“ wurde als mehrdeutig identifiziert, weil er Unterschiedliches, nämlich sowohl den Sprachbesitz von Personen im Deutschen identifiziert bzw. die Art der Entwicklung des Sprachbesitzes im Deutschen als auch eine Gruppe konstruiert und Personen zu dieser Gruppe zuordnet (etwa mit der Bezeichnung „DaZ-Sprecherin und DaZ-Sprecher“), außerdem sprachpädagogische bzw. -didaktische Förderkonzepte bezeichnet. Studierende wurden darauf aufmerksam, dass nicht nur die von ihnen zu unterrichtenden Personen, sondern auch sie auf Grund ihrer Biographie als „DaZ-Sprecherin und DaZ-Sprecher“ gelten, weil bzw. wenn sie

---

1 Die (ehemaligen) Studierenden, die an diesen Diskussionen beteiligt waren, können nicht mehr um die „Freigabe“ der Wiedergabe ihrer Meinungen gebeten werden, die Wiedergabe erfolgt ausschließlich aus unserer Erinnerung heraus. An dieser Stelle möchten wir den Studierenden für den wertvollen Beitrag für die Gestaltung der Arbeit an unserem Standort danken.

als kleineres Kind mit ihren Eltern zusammen nach Österreich eingewandert waren und den „sukzessiven Erwerb des Deutschen“ vollzogen hatten. Den Begriff empfanden sie als Bezeichnung für sich selbst als „ungebetene Zuschreibung“, als verletzend: sie wurden durch die Definitionen in der Literatur, so die Argumentation, quasi auf den Stand von Personen „versetzt“, die von ihnen Deutsch lernen sollten und merkten, dass es nicht möglich war, aus dieser Zuordnung herauszukommen. Es geht von der Bezeichnung „DaZ’lerin und DaZ’ler“, obwohl das vermutlich nicht intendiert ist, die Festlegung einer Person auf den Status von Deutschsprecherinnen und Deutschsprechern zweiten Ranges aus, so die Analyse. Damit einher geht auch, dass eventuelle Einflüsse aus den „Herkunftssprachen“ als Abweichungen vom Standarddeutschen als „Akzent“ eingeordnet werden, wohingegen als *native speaker* bzw. „Muttersprachlerinnen und Muttersprachler“ geltende Personen legitimer Weise Abweichungen vom Standard haben „dürfen“, ohne dass ihnen die „Muttersprachlichkeit“ im Deutschen abgesprochen wird: es macht im Hinblick auf die Identifikation eines Akzents einen Unterschied, so die Erkenntnis, ob jemand beispielsweise als Dialektsprecherin und Dialektsprecher des Deutschen im Nominativ „der Butter“ sagt oder als „DaZ-Sprecherin und DaZ-Sprecher“ „die Auto“ (vgl. Knappik, Dirim & Doll, 2013). Es erschien auf Grund dieser Vorstellung von biologischer „Natürlichkeit“ quasi unmöglich, auch bei völliger Angleichung an das als *native* geltende Deutsch, zumindest auf der begrifflichen Ebene auf den Stand von „Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern“ „gehoben“ zu werden, wie weiterführende theoretische Ausarbeitungen verdeutlichten (Miladinovic, 2016).<sup>2</sup> Dass diese Zuordnungen zu faktischen Ausschlüssen führen können, zeigte sich als Nebenergebnis einer empirischen Untersuchung an sechs österreichischen Pädagogischen Hochschulen, die in den Jahren 2011–2013 mit Mitteln des damaligen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur finanziert wurde, und an denen 35 Dozentinnen und Dozenten mit qualitativen Interviews zu ihren Erwartungen an die schriftliche Deutschverwendung der Studierenden befragt wurden (vgl. Knappik, Dirim & Döll, 2013). Es stellte sich heraus, dass es das Argument gibt, dass Studierende, die Dialekte des Deutschen sprechen, in Österreich als Lehrkraft arbeiten könnten, wohingegen migrationspezifische Abweichungen von der von den Befragten als „muttersprachlich“ charakterisierten Norm, beispielsweise eines Einflusses des Ungarischen auf die Aussprache des Deutschen, nach den geäußerten Vorstellungen, die Studierenden in ihrer Tauglichkeit für den Lehrberuf disqualifizieren würde. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dieser Problematik, die mit der genannten Untersuchung unintendiert empirisch indirekt bestätigt wurde, wurde über die Möglichkeit nachgedacht, die Bezeichnung „DaZ“, soweit wie möglich, nicht als Personenbezeichnung zu verwenden.

---

2 Zur Reflexion der Zuordnung zu den „Deutsch als Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern“ s. Köck, 2015.

### *Subjektivierung und DaZ*

Eine Begegnung zwischen Studierenden mit langjährig engagierten DaZ-Lehrkräften, nach eigenem Bekunden „Urgesteinen“ der „DaF-DaZ-Szene“, die sich jahrelang für die Rechte und die Sprache(n) von Migrantinnen und Migranten eingesetzt hatten, im Rahmen der ÖDaF<sup>3</sup>-Tagung im Jahr 2014, offenbarte differierende Begriffsverständnisse und Verständnisse von Repräsentation: Die Lehrerinnen und Lehrer wiesen darauf hin, dass sie den Begriff gerade in Abgrenzung zu „Deutsch als Fremdsprache“ gewählt hätten, dass sie damit – mit anderen zusammen – versucht hätten zu zeigen, dass es sich beim Deutsch der Migrantinnen und Migranten nicht um eine Fremdsprache handele. Man habe den Migrantinnen und Migranten damit „Gutes“ getan, so die verteidigende Erklärung, worauf eine hitzige Debatte entstand, die darin gipfelte, dass eine Studentin die Erklärungen mit dem Gegenargument, den älteren Leiterinnen und Leitern von DaZ-Kursen selbst sei nicht der Stempel „DaZ“ aufgedrückt worden, ablehnte. Auch diese Entgegnung wurde von der „Gegenseite“ als verletzend empfunden, weil die gut gemeinte Repräsentation zurückgewiesen worden war.<sup>4</sup> Mit Bhabha, der aus dem literaturwissenschaftlichen Zweig der postkolonialen Theorie heraus argumentiert, interpretiert, empfanden die Studierenden die Zuweisung zur Kategorie „DaZ“ als Ausgrenzung aus der Gemeinschaft der legitimen Deutschsprecherinnen und -sprechern im Sinne der von Bhabha genannten majoritätsgesellschaftlichen Herrschaftsperspektive „Werde wie wir, aber nicht ganz!“ (Bhabha, 2000). So wurde der Begriff „DaZ“ auf der fundamentalen und Ordnung schaffenden Differenzlinie „DaF-DaZ-DaM“ neben ihrer didaktischen Nützlichkeit auch zu einem Beispiel für die Problematik der „Ausgrenzung im Einbezug“ (Mecheril, 2014) in migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen.<sup>5</sup> Damit und mit weiteren Analysen des Feldes in Lehrveranstaltungen wurde deutlich, dass „DaZ“ nicht nur ein psycholinguistisch und didaktisch nützlicher und womöglich unverzichtbarer Begriff ist, sondern – wie in der Linguistik im Hinblick Sprache und Sprachen seit vielen Jahren diskutiert (vgl. Busch, 2013) – eine symbolische, soziale, politische und subjektivierende Dimension enthält, die jeder Handlung in diesem Feld auf mannigfache Weise innewohnt. Sprachförderung, so kann gesagt werden, ist nicht „naiv“ und ist nicht nur gut, auch wenn Gutes intendiert wurde, und – dies war eine zentrale Erkenntnis – ist nicht nur ein Angebot für das sprachliche Lernen, sondern als Weiterführung der früheren „Identitätsansätze“ formuliert: auch ein Subjektivierungsangebot. In einem gesellschaftlichen Ordnungsgefüge, indem beispielsweise Vorstellungen von *native* vorherrschen und Sprache ein Instrument darstellt, das eingesetzt wird, um über Zugehörigkeit zu entscheiden, wird etwa

3 ÖDaF = Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (<http://www.oedaf.at/content/site/home/index.html>)

4 Zur Problematik der Repräsentation in der Migrationsgesellschaft s. die Beiträge in Broden & Mecheril (2007).

5 Zum Begriff „Migrationsgesellschaft“ s. Mecheril (2004).

der Begriff „DaZ-Kind“ zu einem hierarchisierenden, auch wenn dies nicht bezweckt worden war. Macht- und diskurtheoretisch gesprochen wohnt dem Begriff „DaZ“ eine Zuschreibung inne, von der sich kaum gelöst werden kann. Damit kommt die Problematik der Subjektivierung durch Begriffe und Maßnahmen auf die Tagesordnung, wie sie u.a. im Rahmen der Macht- und Subjektivierungstheorie von Foucault und Butler diskutiert wird: „Subjektivierung ist buchstäblich die Erschaffung eines Subjekts, das Reglementierungsprinzip, nach dem ein Subjekt ausformuliert oder hervorgebracht wird. Diese Subjektivierung ist eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein gegebenes Individuum einwirkt, sondern das Subjekt auch aktiviert und formt. Subjektivierung ist also weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern bezeichnet eine gewisse Beschränkung in der Erzeugung, eine Restriktion, durch welche diese Hervorbringung sich erst vollzieht“ (Butler, 2001, S. 81f.) – etwas, was auch im Zusammenhang mit Bildungsangeboten zustande kommt. Der Bildungsbegriff, den Rose im Anschluss an die Auseinandersetzung mit Subjektivierungstheorien ins Zentrum ihrer Forschung stellt, erlaubt diese Problematik zu fassen, weil er nicht nur einem formalen Bildungsverständnis folgt, mit dem Wissenszuwächse in den Blick genommen werden, sondern Bildung aus einer bildungstheoretischen Perspektive heraus „viel umfassender als etwas [...], was mit Prozessen der Subjektivitätskonstitution verknüpft ist“, versteht (Rose, 2012, S. 11). Rose nimmt auch in den Fokus, wie in Folge von Zuschreibungen „als fremd, anders ein bildungsrelevanter Umgang mit solchen Zuschreibungen erfolgt“ (Rose, 2012, S. 11). Deutschlernangebote und die Art des Sprechens bzw. Schreibens über Deutschfördermaßnahmen führen nicht nur zur Aneignung sprachlicher Mittel – die Maßnahmen sind zugleich als solche zu verstehen, innerhalb derer gesellschaftliche Rahmenbedingungen zum Tragen kommen, die mit Bezeichnungspraxen, den behandelten Gegenständen, mit Adressierungen an die Lernenden subjektivierende Zuordnungen schaffen. Das Sprachlernangebot wird unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu einem spezifischen Mittel der Subjektivierung, bei dem Deutschlernende nicht nur Deutsch lernen, sondern darüber hinaus erfahren, welcher Platz ihnen in der Gesellschaft zugewiesen wird. „DaZ“ ist nicht allein ein linguistischer Begriff oder ein sprachdidaktischer, so das Fazit der Überlegungen, sondern auch ein sozialer, der auf der einen Seite Förderung ermöglicht, auf der anderen Seite aber mit Inferiorisierungen der Zielgruppe einhergeht.

### *Involvierte Professionalität*

Es entstand im Zuge der Diskussionen die Frage nach einer Weiterentwicklung der Begrifflichkeit und einer Transformierung von inferiorisierenden Zuschreibungen. Das Ziel war nicht, jemandem „Förderung“ zu verweigern, sondern darüber nachzudenken, inwiefern, mit welchen Vorgehensweisen die Herstellung von Inferiorität der „Geförderten“ wenn nicht abgeschafft, zumindest reduziert werden

konnte. Die Kritik richtete sich nun nicht, wie sonst üblich, gegen die Schul- oder Sprachenpolitik und gesetzliche Regelungen, sondern in selbstreflexiver Absicht gegen sich selbst. Der fachbezogene Professionalisierungsgedanke wurde, in Anlehnung an Messerschmidt, als „involvierte Professionalität“ (Messerschmidt, 2011) gefasst, d.h. als Professionalität in einem sozialen Gefüge, in das „DaZ-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftler und DaZ-Lehrkräfte“ aktiv involviert sind, in dem sie aber „blinde Flecken“ besitzen. Nach der Vorstellung von „involvierter Professionalität“ bietet es sich zur Bearbeitung der blinden Flecken an, diskursive „Verstrickungen“ mit einer diskurstheoretisch informierten Arbeitsweise zu bearbeiten, um Möglichkeiten zu eröffnen, sich mit der gesellschaftlichen Eingebundenheit des Geschehens, das thematisiert wird, auseinanderzusetzen, wie Messerschmidt im Rahmen der Lehre ausarbeitet:

Die Fragerichtung des Projekts zielt darauf, die Hochschule selbst als Ort der interkulturell-migrationsgesellschaftlichen Bildung zu betrachten [...]. Mit dem Projekt soll eine Anregung zur Selbstreflexion gegeben werden, um einen Prozess anzustoßen, der es angehenden Lehrer\_innen ermöglicht, sich selbst und das eigene Handeln in einer Beziehung zur Einwanderungsgesellschaft zu verstehen. Grenzen dieser Beziehung, Distanzierungen und Befremdungen sind Teil der zu erforschenden Selbstdarstellungen und Wahrnehmungsmuster. [...] Der Forschungsansatz richtet sich darauf aus, den Subjektivitäten der Teilnehmenden Raum zu geben und folgt einem Konzept *involvierten Forschens* [Hervorhebung i.O.], bei dem es nicht um eine objektivierende Untersuchung von Einstellungen Anderer geht, sondern darum, eigene Auffassungen in einen Kommunikationsprozess einzubringen, zu dokumentieren und weiter zu entwickeln. (Messerschmidt, 2011, S. 81f.)

Aus dem Wunsch heraus zu fördern, ohne – um es mit einem Ausdruck der postkolonialen Theorie zu beschreiben – ein „Othering“ (Thomas-Olalde & Velho, 2011) zu betreiben, begann daher die Suche nach einer Perspektive; eine Perspektive, die es ermöglicht, gleichsam Übungsformen und andere Formate des Faches zu beleuchten und (darin immanente) Zuschreibungspraxen zu reflektieren. Die Wahl fiel auf die „Migrationspädagogik“ (Mecheril, Castro-Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010), die an postkoloniale, diskurstheoretische, subjektivierungskritische, macht- und gesellschaftskritische Wissenschaftstraditionen anschließt und diese auf pädagogische Zusammenhänge adaptiert.

## 2. Migrationspädagogik als Zugang zu „Deutsch als Zweitsprache“

„Warum“, könnte eine Frage lauten, brauchen wir überhaupt einen pädagogischen Zugang „Deutsch als Zweitsprache“? Als Erstes könnte man argumentieren, dass „Deutsch als Zweitsprache“ ein pädagogisches akademisches Handlungsfeld darstellt, und zwar unabhängig davon, ob es institutionell an einer germanistischen oder erziehungswissenschaftlichen Abteilung einer Hochschule angesiedelt ist,

weil die Hauptaufgabe der „DaZ“-bezogenen schulischen Arbeit darin besteht, pädagogische Maßnahmen zum bestmöglichen Umgang mit dem Deutschen als Zweitsprache als sprachlichen Zugang von Schülerinnen und Schülern zur monolingual deutschsprachigen Schule zu entwickeln. Damit besteht die Notwendigkeit, die empirische und theoretische erziehungswissenschaftliche Forschung zum Lehren und Lernen in der Schule in die „DaZ-Arbeit“ als Grundlagen einzubeziehen. Beispielsweise sind die Ergebnisse schulpädagogischer bzw. allgemein didaktischer Forschungsarbeiten zur methodischen Gestaltung von Unterrichtsangeboten zu berücksichtigen, wenn etwa über die Einbindung der Deutschförderung in den Regelunterricht nachgedacht wird, um eine Kompatibilität zu gewährleisten. „Deutsch als Zweitsprache“ kann zweitens auch als pädagogische Reaktion auf Migration verstanden werden, wodurch sie zu einer interdisziplinären Wissenschaft wird, da verschiedene Zugänge für ihre Gestaltung benötigt werden, u.a. Linguistik, Fachdidaktik, Psycholinguistik und Pädagogik. Das Angebot bzw. die Durchführung von Deutschförderung als kompensatorische Maßnahme für Schülerinnen und Schüler mit „Migrationshintergrund“ ist – historisch betrachtet – eine der ersten Reaktionen auf die Folgen von Migration für die deutschsprachigen Bildungssysteme und steht damit in einer längeren Tradition, angefangen von der als „ausländerpädagogisch“ charakterisierten und kritisierten Phase des paternalistischen Umgangs mit Migration in den 1960er- und 1970er-Jahren (vgl. Mecheril, 2010, S. 54f.). Eine Auseinandersetzung damit, was es heißt, ein Stück weit in der Tradition dieses in der Erziehungswissenschaft im Nachhinein weitgehend konsensuell als assimilationistisch bewerteten Maßnahmenbündels bzw. Paradigmas zu stehen, wäre im Fachdiskurs im Sinne eines reflektierten Umgangs mit der eigenen fachdisziplinären Entwicklung zu diskutieren. Die Diskussion eines disziplinären und erkenntnisbezogenen Selbstverständnisses sowie einer darauf folgenden reflexiven Verortung von „Deutsch als Zweitsprache“ werden auf verschiedene Weise geführt und sind unseres Erachtens auch dringend notwendig, um eine angemessene Distanz zur (Partei-)Politik zu erreichen und Grundlagen für wissenschaftspolitische Forderungen zu entwickeln.<sup>6</sup>

In der Tradition der pädagogischen Konzepte und Perspektiven der Auseinandersetzung mit den Folgen von Migration für Bildung und Erziehung steht auch die „Migrationspädagogik“ (Mecheril, 2004; Mecheril et al., 2010), die dezidiert macht- und herrschaftskritisch ausgerichtet ist und es damit ermöglicht, die allgegenwärtigen „Verstrickungen“ des Faches in die gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen zu verstehen, zu ordnen und zu bearbeiten. Ein besonderes Interesse der Migrationspädagogik richtet sich auf das Verstehen der Herstellung von Zugehörigkeitsordnungen in der Gesellschaft und – damit verknüpft – den Bildungsinstitutionen: „Eine zentrale Aufgabe der Migrationspä-

---

6 Ein Sammelband mit Beiträgen, die sich mit den normativen Orientierungen und reflexiven Verortungen im Feld DaF & DaZ beschäftigt, ist in Vorbereitung (Dirim & Wegner, ersch. 2017).

dagogik besteht in der Beschäftigung mit der Frage, wie der und die natio-ethno-kulturelle Andere unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten. Gegenstand der Migrationspädagogik sind insofern die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in bildungsinstitutionellen Kontexten wiederholt, produziert werden sowie wie sie verändert werden können“ (Mecheril, o.J./2010, S. 2). Die Herstellung des natio-ethno-kulturelle Anderen verweist auf die Problematik der Folgen der imaginierten und damit konstruierten Zugehörigkeitsordnungen: „Mit der Perspektive ‚Migrationspädagogik‘ richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die sie bewirken und die Bildungsprozesse, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert sind. Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft werden nicht allein, aber in einer bedeutsamen Weise von Zugehörigkeitsordnungen strukturiert. ‚Zugehörigkeit‘ kennzeichnet eine Relation zwischen einem Individuum und einem sozialen Kontext, in dem Praxen und Konzepte der Unterscheidung von ‚zugehörig‘ und ‚nicht zugehörig‘ konstitutiv für den Kontext sind. Im Zugehörigkeitsbegriff wird das Verhältnis von Individuum und sozialem Kontext fokussiert. Beim Zugehörigkeitsbegriff wird gefragt, unter welchen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und von diesen vermittelten individuellen Voraussetzungen Individuen sich selbst als einem Kontext zugehörig verstehen, erkennen und achten können“ (Mecheril, o.J./2010, S. 1). Sofern keine Auseinandersetzung mit Repräsentationen von Deutschlernenden durch die Fachperspektiven stattfindet und eine Transformation von inferiorisierenden Zuschreibungen erfolgt, läuft die (Forschungs-)Arbeit im Bereich „DaZ“ Gefahr, bestehende Hierarchien zwischen „Migrantinnen und Migranten“ und „Nicht-Migrantinnen und -Migranten“, Schülerinnen und Schüler mit und ohne sogenanntem Migrationshintergrund oder, wie Paul Mecheril schreibt, „Wir“ und „Nicht-Wir“, zu bestätigen und zu reproduzieren (vgl. Mecheril, 2010). Das Begriffspaar „Wir“ und „Nicht-Wir“ verweist auf das relationale Verhältnis der Zuordnungen: „DaZ“ erhält im Spiegel von „DaF“ und „DaM“ seine soziale, symbolische und subjektivierende Bedeutung und umgekehrt.

„DaZ“-Forscherinnen und -Forscher arbeiten in dilemmatischen Situationen. Auf der einen Seite geht es darum, Deutschförderung zu optimieren, auf der anderen Seite wird damit diskursiven Positionen zugearbeitet, die dazu führen, dass Mitglieder der Zielgruppe inferiorisiert werden. Auf Grund dieser Problematik stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, mit diesen Dilemmata und Spannungen umzugehen und Deutschfördermaßnahmen auf eine Weise anzubieten, die nicht zu einer symbolischen Markierung von Unterlegenheit der Mitglieder der Zielgruppe führt. Um diese Reflexionen zu ermöglichen, werden Analyseperspektiven der „Migrationspädagogik“ herangezogen.

### **3. Integration und Emanzipation, als Themenfelder „interkulturellen Lernens“ in DaZ-Lehrwerken: eine exemplarische Key Incident-Analyse**

Eine migrationspädagogische Perspektive auf das Feld „DaZ“ und die damit verbundene Fokussierung auf Zugehörigkeitsordnungen und machtvolle Differenzmarkierungen eröffnet nun Möglichkeiten der kritischen Betrachtung von Bildung(sprozessen) im Kontext von Migrationsgesellschaften und gleichsam der darin enthaltenen Wissensordnungen, die entlang der genannten „Wir“-„Nicht-Wir“-Dichotomie realisiert werden. Auch wenn diese Perspektive ein weites Spektrum an Forschungsinteressen hervorbringt, so ist ihnen, laut Paul Mecheril (2013) ein Grundmotiv gemein, welches im „Aufzeigen dessen bestimmt werden [kann], was Menschen in formellen und informellen Bildungskontexten im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren und würdevolleren Existenz behindert, degradiert und entmündigt“ (Mecheril, 2013, S. 12).

Um zu verdeutlichen, wie diese Perspektive für zentrale Fragestellungen des Faches „DaZ“ fruchtbar gemacht wird, wird im Folgenden eine im Rahmen einer Masterarbeit entstandene Lehrwerkanalyse als ein mögliches Exempel dafür präsentiert, wie implizite machtvolle Wissensordnungen, die zur „Verbesonderung“ von Lernenden führen, sichtbar und in Folge dekonstruiert werden können (vgl. Pokitsch, 2015). Ziel dieser Arbeit war es, rassifizierte Wissensbestände in Hinblick auf die Differenzkategorie Kultur zu identifizieren, die innerhalb amtlich deutschsprachiger Regionen konstitutiv für die Stabilisierung kanonisiertem Zugehörigkeitswissens wirksam werden.

Unter Zuhilfenahme der machtkritischen Analysekategorie Weißsein, wurde das Lehrwerk „Pluspunkt Deutsch – Österreich, B1“ (Schöte 2014) nach möglichen Verhältnisbestimmungen von kultureller Zugehörigkeit und postkolonialen Unterwerfungspraxen in Hinblick auf „Wir“- und „Nicht-Wir“-Konstruktionen im Handlungsfeld „DaZ“ befragt. Dabei wurden aus dem Kursbuch (KB) des Lehrwerks zunächst jene Textstellen extrahiert, welche auf die diskursive Figur rassifizierter Differenzmarkierungen im Kontext „Interkulturelles Lernen“ verweisen, um diese hernach entlang einer Key Incident-Analyse zu beschreiben. Als Key Incidents werden dabei nach Erickson (1977) jene Textstellen verstanden, die Schlüsselereignisse im untersuchten Material darstellen, um „the generic in the particular, the universal in the concret“ (Erickson, 1977, S. 61) sichtbar zu machen und demnach für eine konkrete Analyse herangezogen werden können. Der auf die Identifizierung dieser Key Incidents folgende Analyseprozess beginnt mit einer beschreibenden Interpretation der identifizierten Key Incidents, bevor diese zueinander (und im konkreten Beispiel auch zu didaktischen Hinweisen in den dazugehörigen Handreichungen für Lehrende) in Beziehung gesetzt und kontextualisiert werden, um darauf folgend theoretische Bezüge zu erarbeiten. Liest man Key Incidents als repräsentative Ausschnitte einer sozial konstruierten

Wirklichkeit, welche im Rückschluss ebenso Aufschlüsse über deren Konstruktion enthalten, kann ihrer Analyse ein emblematischer Charakter zugesprochen werden, indem in Analogie zur Kunstform eines Emblems, durch die Visualisierung spezifischen Wissens, auf „universelles“ Wissen verwiesen wird. Die emblematische Drei-Teilung in *pictura*, *inscriptio* und *epigramm*, die durch ihre Verknüpfung diese Visualisierung erst ermöglichen, wurde in die vorgenommenen Key Incident-Analyse ebenso übernommen: Der Key Incident *eo ipso* ist dabei einem *pictura* gleichzusetzen, welches in Kombination mit der Überschrift (*inscriptio*) als reduziertes, jedoch repräsentatives Abbild konstruierten Wissens fungiert. Die Interpretation, sowie die Kontextualisierung mittels Herstellung theoretischer Bezüge, stehen analog zu einem Epigramm und dienen als Schlüssel zur Enträtselung eines versteckten, in das *pictura* eingeschriebenen Wissens (vgl. Green & Bloom, 1997, S. 185ff.; Kroon & Sturm 2002, S. 100f.). Da es sich bei dem genannten Lehrwerk um ein eigens für den Lernkontext „Österreich“ konstruiertes und innerhalb sogenannter „Integrationskurse“ eingesetztes Unterrichtsmaterial handelt, steht dieses exemplarisch für das Spannungsfeld Sprache – Migration – Integration, in welches das Feld „DaZ“ in besonderem Maße involviert ist und kann daher der Veranschaulichung der thematisierten (unfreiwilligen) Verstrickungen des Faches und darin Agierender in machtvollen, hierarchisierende Zuschreibungspraxen dienen, wie an folgender (gekürzt wiedergegebenen) Analyse eines Key Incidents verdeutlicht werden soll:

Ausgangspunkt für eine, als „interkulturell“ bezeichnet Übung wird in Lektion 3, unter dem Titel „Eine Migrantin erzählt“ (KB32) ein Lesetext präsentiert, in dem eine gewisse Irina Bulgakova, in ihrer (zugeschriebenen) Rolle als Migrantin Geschlechterverhältnisse in Russland und Österreich miteinander vergleicht um bereits im ersten Absatz zu dem Schluss zu kommen, dass „das Leben der Frauen [...] in Russland anders als in Österreich [ist]“ (Schote, 2014, S. 32). Dieses „anders“ wird zunächst anhand der dichotomen Bilder von „emanzipierten Frauen“ und „unemanzipierten Frauen“ aufgerufen (wobei Bildung/Beruf und Familie dafür als Synonyme fungieren), im weiteren Verlauf des Textes durch die Themenfelder „Großfamilie und Kinderbetreuung“ und „Rollenbilder“ ergänzt, um die einleitende Feststellung abschließend zu bekräftigen:

- „Ich glaube, es gibt in Russland heute zwei Gruppen von Frauen: Frauen, für die Heirat und Familie sehr wichtig sind, und Frauen, für die ein unabhängiges Leben wichtiger ist. [...]
- Oft übernehmen die Großeltern die Betreuung der Kinder [...]
- [...] Die Scheidung ist unkomplizierter als in Österreich, aber ich glaube, dass die Situation der Frauen nach der Scheidung viel schlechter als hier ist. Sie bleiben in Russland mit den Kindern oft allein und die Kinder sehen ihren Vater nie wieder.

- [...], dass es den Frauen in Österreich besser als in Russland geht. Sie sind freier und unabhängiger und sie haben mehr Rechte bei einer Scheidung.“ (ebd.)

In diesem Interpretationsraster von Emanzipation, wird „die andere, die fremde Frau als Stereotyp der Unterdrückung, Nicht-Emanzipierten gezeichnet [...]“, während gleichsam „die Situation der einheimischen Frauen idealisiert [wird]“ (Gemende et al., 2007, S. 21). Wie Rommelspacher (2007) in diesem Zusammenhang aufzeigt, wird der Emanzipationsbegriff dabei instrumentalisiert und zur Legitimation mehrdimensionaler Hierarchien zwischen Frauen herangezogen; Geschlechterhierarchien werden somit durch kulturelle Hierarchien kompensiert (vgl. Rommelspacher, 2007, S. 50f., Gemende et al., 2007, S. 21f.). In diesem Selbstbild gilt es gegen eine „geschlechtshierarchische Arbeitsteilung“ (Rommelspacher, 1995, S. 91), die Familie(narbeit) Frauen zuschreibt und sie dadurch indirekt von gesellschaftlicher Macht ausschließt, entschieden anzukämpfen. Emanzipation steht hier also in enger Verbindung zu einem Bewusstsein der „eigenen Freiheit“, in der Familie proportional zur Statussteigerung negativ konnotiert wird. Familie und v.a. die Größe der Familie kann diesem Verständnis folgend, auch als Indikator für den jeweiligen sozioökonomischen Status gelesen werden. Dadurch ergibt sich ein Bild, in dem die unterdrückte Frau („Migrantin“) – für die es unbedingten Handlungsbedarf gibt – einer emanzipierten Frau („Österreicherin“) gegenübergestellt wird, es demnach zu einer Selbstidealisation bei einer gleichzeitigen Abwertung kommt. Zudem werden dabei stereotype Geschlechterbilder (re-)produziert, die Frauen mit sog. Migrationshintergrund als „aufgrund ihres Traditionalismus stark an ihre Familie gebunden und in beruflichen Entscheidungen von ihren Vätern und Ehemännern abhängig [darstellen]“ (Rommelspacher, 2007, S. 51). Differenzierte Familien- und Lebensmodelle, sowie die Pluralisierung von Geschlechterverhältnissen werden hier zugunsten einer nationalstaatlichen Homogenisierung ausklammert und Feminismus dabei zu einer „Dominanzattitüde“ (Rommelspacher, 1995, S. 98) stilisiert, die „im Dienste der Bestätigung der eigenen Überlegenheit [fungiert]“ (Rommelspacher, 1995, S. 99).

Als Übung, die „primär dem interkulturellen Vergleich [dient]“ (HR25), folgt diesem Text eine zweiteilige Diskussion, in der die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer (TN) laut HR ausgehend von Irina Bulgakovas Aussagen über „Frauen in Österreich [...] ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen kritisch überprüfen“ (Rommelspacher, 1995). Dies wird didaktisch mittels Fragestellungen i.S.v. „Habe ich andere Erfahrungen gemacht?“ (Rommelspacher, 1995) empfohlen, um daraus für die TN einen „Leitfaden“ (Rommelspacher, 1995) zu erstellen, der dabei hilft „sich im österreichischen Alltag besser zurechtzufinden und die gegenüber der Heimat andersartige Umgebung besser zu verstehen“ (Rommelspacher, 1995) Die Andersartigkeit der Umgebung, die an dieser Stelle in ein Spannungsfeld von Emanzipation und Unterdrückung eingebunden ist, rekuriert

im Rückschluss auf die Andersartigkeit der Migrantinnen und Migranten, denen Aufgrund ihrer jeweiligen (als entwicklungsbedürftig antizipierten) Kultur, eine mangelnde Kompetenz zugeschrieben wird. Die dabei empfohlenen Redemittel geben bereits einen Hinweis darauf, in welche Richtung diese Diskussion gelenkt werden soll:

- „Es ist wichtig, dass sich die Männer genauso viel um den Haushalt und die Erziehung der Kinder kümmern wie die Frauen. Die Aufgaben müssen gerecht verteilt sein.
- Ich glaube, dass es in Österreich Gleichberechtigung gibt. Frauen und Männer haben die gleichen Rechte, aber die Karrierechancen von Männern sind besser.
- Die Situation der Frauen ist in Österreich anders als in meinem Heimatland. Wenn ich Österreich mit meinem Heimatland vergleiche, finde ich, dass es viele Unterschiede gibt.“ (KB38)

Das Verharren in starren, heteronormativen Geschlechterrollen spiegelt dabei eine defizitorientierte Sichtweise wider, in der Ursachen und Strukturen von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozessen verdeckt werden. Frauen, v.a. Migrantinnen, so kann diese Übung interpretiert werden, müssen sich aus (familiär) patriarchalen Kontexten befreien, um sich dem Bild einer „emanzipierten Frau“ zu nähern. Anstatt geschlechterspezifische Zuschreibungen und Diskriminierungsformen, Sexismus innerhalb der österreichischen Gesellschaft, oder einen geschlechtshierarchisch organisierten Arbeitsmarkt zu thematisieren, können sich „österreichische“ Frauen in Relation zu Frauen mit sog. Migrationshintergrund setzen und sich dadurch auf den „Lorbeeren“ ihrer Emanzipationsbemühungen ausruhen. Innerhalb des dabei gezeichneten Bildes werden Kultur bzw. kulturelle Zugehörigkeiten mit Vorstellungen von Traditionalismus und Rückständigkeit verbunden, die Parallelen zu der von Said (1995) beschriebenen Erfindung des Orients bei gleichzeitiger Konstruktion seines Antagonisten (des Okzidents), aufzeigen. Während sich die „österreichische“ Gesellschaft im hier thematisierten Kontext als emanzipiert, modern und fortschrittlich inszenieren kann, werden andere Kulturen als unaufgeklärt und rückständig konstruiert und darin ein, an koloniale Pädagogik anknüpfender „Bildungsauftrag“ sichtbar: War es einst die „Bürde des weißen Mannes“ die Kolonialiserten aus der Barbarei in die Zivilisation zu führen, so erscheint es nun analog dazu, die Bürde der Dominanzgesellschaft zu sein, das postkoloniale Subjekt aus seiner Unaufgeklärtheit zu führen, indem man es Prinzipien der Demokratie, Gleichberechtigung, Toleranz und ähnliches als konstitutive Werte (dieses Wirs) Verstandenes lehrt.

#### 4. Perspektiven migrationspädagogischer Gestaltung der Arbeit im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ und didaktische Prinzipien

Die Arbeit im Feld „DaZ“ kann angesichts ihrer Verwobenheit in allgemeine gesellschaftliche sowie spezifische politische und rechtliche Diskurse zu einer „befähigende[n] Verletzung“ (Spivak, zit. nach Dhawan, 2014) werden – ein Zustand, der, so unsere Wahrnehmung, dem Anspruch und Selbstbild von „DaZ“-Lehrenden widerspricht. Dieser Zustand ist nicht ganz aufhebbar, jedoch kann daran gearbeitet werden, ihn zu reduzieren. Dafür wäre notwendig, sich dem Problem der gesellschaftlichen Verwobenheit des Faches und seiner Widersprüche zu stellen und zu akzeptieren, dass es politische Rahmenbedingungen, Dispositive sowie diskursive Verknüpfungen gibt, innerhalb derer „gut gemeinte“ Begriffe und Konzepte zu „befähigenden Verletzungen“ werden. Eine „befähigende Verletzung“ würde z.B. dann stattfinden, wenn Schülerinnen und Schüler in einer sprachsensiblen Biologiestunde sich mit dem Thema „Hautfarbe“ beschäftigen müssten und nicht mit anderen/allen Themen. Damit würde eine an koloniale Diskurse anknüpfende „Verbesonderung“ von Schülerinnen und Schülern stattfinden, die in der Aneignung des Deutschen unterstützt werden<sup>7</sup> und auf einer inhaltlichen und naturalistischen Ebene eine Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern in (im weiteren Sinne) als „farbig“ und „nicht farbig“ konstruiert werden. In einem gesellschaftspolitischen Kontext, in dem Deutschkenntnisse zu einem Instrument der Regulierung von Zugehörigkeit werden, würde damit die Vorstellung des Deutschlernens im Zusammenhang „Förderung“, sogenannter „Integration“ und „Zugehörigkeit“ mit einer kolonialen Konnotation verknüpft werden.

Die Reduzierung von (kolonialen oder anderen) „befähigenden Verletzungen“ könnte im Sinne der migrationspädagogischen Arbeit innerhalb der schulischen „DaZ“-Förderung mit den folgenden Perspektiven bzw. didaktischen Prinzipien in Angriff genommen werden:

- Subjektivierungskritische Revision und Verwendung von spezifischen Fachbegriffen
- Gestaltung von Fördermaßnahmen ohne inferiore „Verbesonderung“ der „Geförderten“
- Gestaltung von Fördermaßnahmen ohne Exotisierung der „Geförderten“
- Gestaltung von Fördermaßnahmen unter Berücksichtigung der Gefahr in quasi-habitualisierte koloniale Denktraditionen hineingeraten zu können

Die Anwendung dieser Perspektiven erfordert eine Lehrendenpersönlichkeit, die bereit ist, sich mit den eigenen persönlichen und fachlichen gesellschaftlichen Verstrickungen auseinanderzusetzen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Eine Leitfrage, an der sich diese Lehrpersonen orientieren könnten, lautet: „Mit wel-

7 Zur Problematik der Kategorie „Hautfarbe“ s. Arndt (2011).

chen Vorgehensweisen kann ich meine DaZ-Förderarbeit gestalten, ohne dabei Wir- und Nicht-Wir-Hierarchien zu (re-)produzieren“?

## Literatur

- Arndt, Susan (2011). Hautfarbe. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus den Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache, Ein kritisches Nachschlagewerk.* (S. 332–342). Münster: Unrast-Verlag.
- Bhabha, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur.* Tübingen: Stauffenberg.
- Brodén, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.). (2007). *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft.* IDA-NRW: Düsseldorf.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit.* Stuttgart: Facultas.
- Butler, Judith (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dhawan, Nikita (2014). *Deutsch – lieben – lernen.* Interview in der Zeitschrift *Migrazine*, Online-magazin von Migrantinnen für alle. Ein Projekt von maiz. Abrufbar unter: <http://www.migrazine.at/artikel/deutsch-lieben-lernen> [19.04.2016]
- Dirim, İnci (2015). Hochschuldidaktische Interventionen, DaZ-Lehrende und –Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis.* (S. 299–316). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-014>
- Dirim, İnci; Knappik, Magdalena; Döll, Marion; Eder, Ulrike; Heinemann, Alisha; Khakpour, Natascha; Springsits, Birgit & Thoma, Nadja (ersch. 2017): *DaZ\*-Didaktik. Eine migrationspädagogische Einführung.* Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.). (ersch. 2017). *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF & DaZ.* Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z>
- Erickson, Frederic (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In *Anthropology and Education Quarterly* 8/2, S. 58–69. <https://doi.org/10.1525/aeq.1977.8.2.05x1396r>
- Gemende, Marion; Munsch, Chantal & Weber-Unger Rotino, Steffi (2007). Migration und Geschlecht – zwischen Zuschreibung, Ausgrenzung und Lebensbewältigung. Eine Einführung. In dies. (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht.* (S. 7–48). Weinheim und München: Juventa.
- Green, Judith & Bloom, David (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education. A situated Perspective. In James Flood; Shearly B. Heath & Diane Lapp (Hrsg.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (S. 181–202). New York: Macmillan Publisher.
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci & Döll, Marion (2013). Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 42–61). Baltmannsweiler: Schneider.
- Köck, Johannes (2015). Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrument im universitären Kontext. In Nadja Thoma & Magdalena

- Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 263–282). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-012>
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulation“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In Clemens Krammer & Werner Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 96–114) Baltmannsweiler: Schneider.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril; Maria do Mar Castro-Varela; İnci Dirim; Annita Kalpaka & Claus Melter (2010), *Migrationspädagogik* (S. 54–66). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (o.J./2010): *Was ist Migrationspädagogik?* Typoskript, abrufbar unter: [http://www.bildung-interkulturell.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL\\_BLOB/9518/9518/6372/Was%20ist%20Migrationsp%E4dagogik\\_MOZAIK\\_Mecheril.pdf](http://www.bildung-interkulturell.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/9518/9518/6372/Was%20ist%20Migrationsp%E4dagogik_MOZAIK_Mecheril.pdf) [19.04.2016]
- Mecheril, Paul (2014). Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In A. Ziegler & E. Zwick (Hrsg.), *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik* (S. 159–173). Münster: LIT-Verlag.
- Mecheril, Paul; Castro-Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexion von Selbst- und Fremdbildern. In Ines Maria Breinbauer & Gabriele Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 81–95) Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Miladinovic, Dragan (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In Anke Wegner & İnci Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 303–316). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn.22>
- Pokitsch, Doris (2015). *Das weiße Wir und die Interkulturalität. (Re-)Produktion rassifizierter Differenzmarkierungen im Kontext Deutsch als Zweitsprache*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Wien.
- Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlando Frauenverlag.
- Rommelspacher, Birgit (2007). Geschlecht und Migration in einer globalisierten Welt. Zum Bedeutungswandel des Emanzipationsbegriffs. In Chantal Munsch; Marion Gemende & Steffi Weber-Unger Rotino (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht* (S. 49–61). Weinheim und München: Juventa.
- Rose, Nadine (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421352>
- Said, Edward ([1985] 1995): *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin
- Schote, Joachim (2014). *Pluspunkt Deutsch→Österreich. Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache. Niveaustufe B1. Kursbuch und Handreichungen für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Thomas-Olalde, Oscar & Velho, Astride (2011). Othering and its Effects – Exploring the Concept. In Heike Niedrig & Christian Ydesen (Hrsg.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (S. 27–51). Frankfurt: Peter Lang.

## **Mehrsprachige Praxen**

### **1. Eine mehrsprachige Familie in drei Generationen – Einleitung**

Zwei- und Mehrsprachigkeit unter Einwanderungsbedingungen wurden am Beispiel dreier Generationen einer aus Italien eingewanderten Arbeiterfamilie in einer studentischen Fallstudie (2001) dargestellt. Die Familie lebte in Süddeutschland, die Eltern arbeiteten in Textilunternehmen, lernten für die Außenkontakte wenig Deutsch und sprachen in der Familie apulischen Dialekt. Die drei ersten Söhne waren in Italien geboren, die drei Töchter und der jüngste Sohn in Deutschland. Die zwei älteren Söhne besuchten einige Jahre die deutsche Hauptschule und lernten Kontaktdeutsch, nicht das formelle Register. Später arbeiteten beide in italienischen Gastronomiebetrieben, wo sie meist Italienisch sprachen; einer heiratete eine Italienerin aus Italien. Der dritte Sohn konnte die Realschule besuchen und danach eine technische Lehre abschließen. Das vierte Kind, eine Tochter, schaffte das Abitur und studierte Deutsch für das Lehramt; daneben bildete sie Italienisch in Sprache und Schrift hochsprachlich toskanisch aus. Sie heiratete einen Deutschen. Zwei weitere Töchter, ebenfalls mit Realschulabschluss, erlernten kaufmännische Berufe in der Modebranche. Beide bewahrten Italienisch, dessen Standardgrad nicht bekannt ist. Die eine heiratete einen Mann türkischer Erstsprache und lernte Türkisch für die Kontakte mit der Schwiegerfamilie, die andere einen Deutschen. Der jüngste Sohn, das siebte Kind, lebt ganz im Deutschen, studierte Jura und hat eine Partnerin spanischer Herkunft. Alle Kinder der zweiten Generation halten die Familienbande nach Italien aufrecht, keines remigrierte. Alle Kinder der dritten Generation sprechen als Hauptsprache Deutsch, vor allem miteinander; zwei Kinder sprechen außerdem dialektales Italienisch, zwei Kinder sprechen, auch mit Unterstützung des muttersprachlichen Unterrichts, Standarditalienisch, ein Kind spricht außerdem Türkisch und drei Kinder haben ein basales italienisches Kontaktregister.

Das Beispiel vermittelt einen Eindruck von Werdegängen und Diversität mehrsprachiger Praxen innerhalb derselben Familie, zeigt deren Teilhabe an Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie innersprachlichen Varietätengebrauch (vgl. das Beispiel mit Deutsch und Farsi bei Oomen-Welke & Decker-Ernst, 2013, S. 14–19 sowie die Drei-Generationen-Regel bei Riehl, 2009, S. 63ff.). Praxen, in denen Sprachen erworben, unterhalten oder verloren werden, beeinflussen Befindlichkeiten der Beteiligten und ihr Verhältnis zueinander.

In diesem Artikel werden Einblicke in die lebensweltliche Praxis und Befindlichkeiten Mehrsprachiger und ihrer Familien gegeben. Eine Übersicht über Grundlagen, Erwerbsformen sowie Ausprägungen von Mehrsprachigkeit liefert

Riehl (2014); Busch (2013) behandelt sprachbiografische, sprachideologische, räumliche und institutionelle sowie schulbezogene Aspekte.

## 2 Gewohnheiten und Befindlichkeiten in mehrsprachigen Familien – Übersicht

1999 fand in Freiburg ein „Tag der zweisprachigen Familien“ statt. In einem sog. „Sprachencafé“ wurden junge Eltern bei Kaffee und Kuchen per Leitfaden nach ihrer eigenen Mehrsprachigkeit und der Sprachpraxis in ihrer Familie befragt.<sup>1</sup> Die Hälfte der 170 hier und in den nachfolgenden Gesprächskreisen<sup>2</sup> Befragten mit anderer Erstsprache als Deutsch gibt an, selbst drei oder mehr Sprachen zu sprechen. Die Erstsprache wird von ihnen als stabil angegeben und weitgehend präferiert; 23 Prozent sprechen mit Fremden und 17 Prozent im Beruf lieber Deutsch. Nach fünf bis mehr als zehn Jahren in Deutschland rechnen 71 Prozent weiter in ihrer Erstsprache, 22 Prozent in Deutsch, fünf Prozent in beiden Sprachen. Für das Alltagsdenken geben 64 Prozent die Erstsprache an, 25 Prozent Deutsch, elf Prozent beide Sprachen. 67 Prozent feiern Feste und 75 Prozent kochen öfter bis oft wie im Land der erstsprachlichen Sozialisation. Noch nach mehr als zehnjährigem Aufenthalt bereiten vielen formelles Schreiben und Behördengänge sowie der regionale Dialekt Schwierigkeiten. Mit ihren Kindern sprechen sie zwei (und mehr?) Sprachen. Neun Prozent wünschen für die Kinder ihre eigene Erstsprache als dominant, überlappend mit dem Wunsch nach „perfektem Deutsch“ (65 Prozent); 35 Prozent wünschen eine volle, ausgeglichene Zweisprachigkeit der Kinder (Oomen-Welke, 2005, S. 166). Die hier zitierten Befragten sprachen fließend Deutsch und hatten eine mittlere bis akademische Bildung.

Die folgenden Diagramme veranschaulichen eine Momentaufnahme im Kontext „Tag der zweisprachigen Familien“; verallgemeinernde Schlüsse sind nicht intendiert.

- 
- 1 Mit Unterstützung von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Leitung I. Oomen-Welke, Teil-Auswertung der Leitfaden-Interviews von Andrea Pfeil (Diplomarbeit, 2000).
  - 2 Gesprächsveranstaltungen des Interkulturellen Büros in Kitas und Stadtbibliothek: Erfahrungen von Familien gehen in diese Darstellung ein.

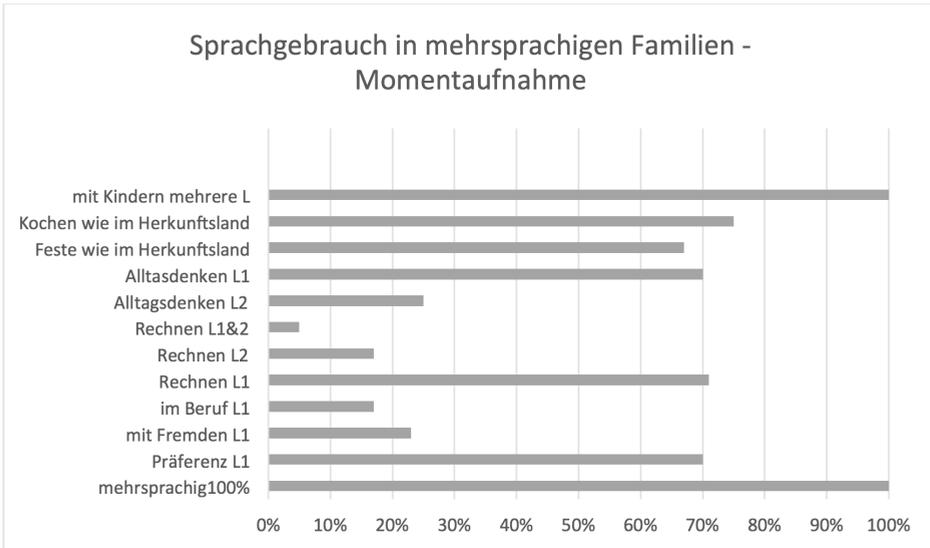


Abbildung 1

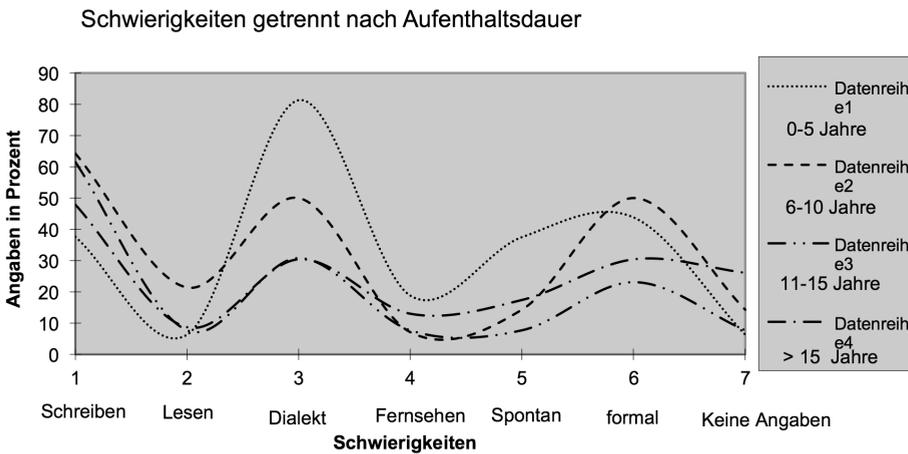


Abbildung 2

Laut Mikrozensus (2011, S. 232) und Beauftragter der Bundesregierung (2012) gab es um das Jahr 2010 in Deutschland drei Millionen Familien und Alleinerziehende mit Migrationshintergrund im eigentlichen Sinne und Kindern. Nach Erhebungen in westdeutschen Großstädten zu Anfang des 21. Jahrhunderts sprachen bis zu 40 Prozent, in Wien über 50 Prozent der Kinder, die Grundschulen besuchten, daheim eine oder mehrere andere Sprachen als bzw. neben Deutsch.<sup>3</sup> Durch Mobilität, Migration und Fluchtbewegungen ist im deutschen Sprachgebiet

<sup>3</sup> Vgl. Artikel 3 in diesem Band.

die Zahl von Familien nichtdeutscher Sprache steigend; unter Migranten und in Flüchtlingsunterkünften stellen sich beinahe zwangsläufig gemischte Sprachpraxen ein; gemischte Praxen finden sich auch in anderen Familien.

### 3. Sprachpraxen und sozioökonomische Standards

Da Spracherwerb und Sprachlernen von Kindern durch die Sprachumgebung angeleitet und beeinflusst werden – *Kinder lernen Sprache durch Sprechen; Kinder lernen Sprache primär von Erwachsenen!* – spielen das Wie und das Wieviel der Sprachumgebung (*exposure to language and accomplishment*) die entscheidende Rolle. Schon vor ca. 40 Jahren wurde die Prägung der zwei- oder mehrsprachig Aufwachsenden gemäß dem *sozioökonomischen Status* (SES) ihrer Familien betont (s. Stölting, 1980, S. 19 sowie Harding-Esch & Riley, 2007, S. 23f.). Zweisprachigkeit kann danach zustande kommen

- als *kultureller, oft schulischer/institutioneller Fremdspracherwerb*, wird als Bildung vermittelt, honoriert und hat Prestige (*Bildungs-Zweisprachigkeit, Eliten-Zweisprachigkeit – elitist bi- or plurilingualism*). Bildungs-Zweisprachigkeit wird – heutzutage vermehrt – in Bildungsschichten oft schon in jungen Jahren bewusst angeleitet wegen der sozialen Vorteile gut ausgebauter Zweisprachigkeit und weil Eltern sich davon Intelligenzförderung versprechen. Wenn sie selbst nicht mit dem Kind zwei Sprachen im Wechsel praktizieren können, wählen sie eine zweisprachige Betreuung durch Tageseltern o.Ä. und führen die Zweitsprache per Schule und Auslandsaufenthalte fort. Die gewählten Sprachen sind meist Weltsprachen mit Prestige, in Deutschland allen voran Englisch, gefolgt von Französisch, anderen romanischen oder slawischen Sprachen, Japanisch und Chinesisch. U.a. asiatische oder lateinamerikanische Eltern organisieren eigene Bildungssysteme zur zusätzlichen Unterstützung der Kinder in der Herkunftssprache. Bildungs-Zweisprachigkeit verspricht erweiterte gesellschaftliche Verbindungen, positive Berufsaussichten und später höheres Einkommen<sup>4</sup> – also höheren SES.
- als *sozialer Zweitspracherwerb – folk bi- or plurilingualism*, entsteht lebensweltlich, ist meist nicht selbstgewählt, nicht per se prestigehaltig, nicht besonders respektiert und nicht honoriert. Kinder lernen in der Familie eine oder mehrere Sprachen, von denen keine eine offizielle Sprache des Aufenthaltslandes oder eine schulische Bildungsfremdsprache ist, z.B. Albanisch oder Dari und Romanes. Wenn zudem in der Familie wenig und nur mit Bezug zum häuslichen Kontext gesprochen wird sowie in direkter Weise („Tu dies und lass das!“), erwerben Kinder nicht altersgemäß die informelle bis formale

4 „Sprachenkonzept Schweiz“ (1998): Mehrsprachigkeit sei unter anderem „direkt salärwirksam“ (vgl. Anhang 2 des *Gesamt-Sprachenkonzepts*). – Vgl. neuere Konzepte wie Hufeisen 2011; Reich & Krumm 2013 sowie Artikel 14 in diesem Band.

Sprache und überschreiten die basale Ausbaustufe kaum: siehe Basil Bernsteins vielzitiertes Beispiel einer Mutter „Shut up!“ gegenüber dem höflichen und explizit begründenden „Would you, please, be quiet while I phone?“ (vgl. Hager, Haberland & Paris, 1973, S. 57ff., S. 61–63). Apeltauer (2016) zitiert soziolinguistische Untersuchungen, nach denen Kinder in Familien mit niedrigem SES z.B. im Durchschnitt nur halb so viele Wörter hören wie Kinder aus Familien mit mittlerem SES – und nur ein Drittel der Wörter, die Kinder aus Familien mit höherem SES hören. Das wirkt sich auch bei Zwei- und Mehrsprachigkeit aus.

- als *Konflikt-Zweisprachigkeit* – *conflict bilingualism*, sie kann evtl. aus und zusätzlich zu *folk bilingualism* entstehen. Die Zuschreibung eines niedrigen Sozialstatus kann dazu führen, dass Kinder ihre in der Familie gebrauchten Sprachen nach außen nicht zeigen wollen, weil sie zwischen deren vermeintlich niedrigem Prestige und einer prestigehaltigen Sprache in Konflikt geraten (vgl. Krumm, 2009). In einer süddeutschen Anfängerklasse sagte ein Kind: „Ich kann noch Portugiesisch, aber darüber spreche ich nicht in deutsche Schule.“

Diese Klassifikation auf der Basis der frühen Soziolinguistik wurde auf die Einwanderungsgesellschaft angewandt in der Annahme, dass vor allen Familien mit geringer formaler Bildung einwanderten; dennoch gab es formal gebildete und bildungsbewusste „Gastarbeiter“, z.B. Lehrerfamilien neben Familien ohne formalen Schulabschluss der Eltern. Gespräche mit Eltern ohne formale Bildung, z.B. aus der ländlichen Türkei, zeigten jedoch schon in den 1970er Jahren, dass auch sie durchaus Bildung und akademische Berufe für ihre Kinder wünschten, auch wenn sie dies nicht unterstützen konnten: „soll alles lernen, soll Arzt werden.“ Der Weg dahin blieb unklar, u.a. wegen des dreigliedrigen deutschen Schulsystems, das eine Verteilung meist nach der 4. Klasse vornimmt – hinderlich für Eltern, die aufbauende Systeme gewohnt sind: „soll erst diese Schule fertig (machen), dann nächste Schule.“ So wurden Chancen auf den Übergang der Kinder in Realschule oder Gymnasium verpasst und Familien auch selten gut beraten.

Nicht nur die Zahl der gehörten, gebrauchten Wörter (type oder token, s.o.) an sich ist entscheidend für den Sprachausbau, sondern das reiche, adressierte und altersangepasste Sprachangebot in Familie und Umgebung, dem das Kind ausgesetzt ist, das es mitvollzieht (*exposure* and *accomplishment*) und das für alle Kinder die Basis ist. Dazu mehr in Abschnitt 5.

Die Frage der Bildungsaspirationen stellt sich auch bei Aussiedlung und Fluchtbewegungen. Menschen und Familien, die wegen Aussiedlung, Vertreibung oder Flucht in EU-Ländern ankommen, praktizieren in ihrer Herkunftssprache sowohl Verhaltensweisen der Familien mit höherem als auch weniger hohem SES, was die Bildungssysteme mehr und mehr auf die Diversität der Familien und der Kinder verweist: Bildungsangebote müssen dem Kind entsprechen, Mängel ausgleichen und seine individuellen Kapazitäten erkennen und ausbauen.

## 4 Selbstaussagen über zwei- und mehrsprachige Lebenspraxen

Einblicke in die Lebenspraxen Zwei- und Mehrsprachiger geben sie selbst, wenn jemand zuhört. Äußerungen von Sprechern aus zweisprachigen Regionen Deutschlands besagen vor allem, dass die individuelle Zweisprachigkeit oft übersehen werde; immigrierten Sprechern dagegen werden Bildungsdefizite unterstellt. Im Folgenden daher (verdichtete und grammatisch korrigierte) Selbstaussagen von Sprecherinnen und Sprechern, Ergebnisse einer Studie über migrierte Familien (Penya, 2016) und Auszüge publizierter Interviews mit Mehrsprachigen als ein breites Spektrum.

### 4.1 Selbstaussagen zwei- und mehrsprachiger Personen in Deutschland – Probleme

(1) *Junge Frau*: Ich bin 20 Jahre alt und komme vorher aus Portugal, ich spreche gut Portugiesisch, ich hab keinen deutschen Akzent, aber ich kann nicht schreiben. Kann ich es noch lernen? Wie?

(2) *Frau mit Erstsprache Griechisch und vollkommenem Deutsch*: Wenn ich mit dem griechischen Konsulat telefoniere, meckern die immer rum, dass ich im Griechischen einen Akzent habe. Stimmt ja, na und? Ich kann auch nicht alle Register, z.B. Jugendsprache, aber die kann ich auf Deutsch auch nicht.

(3) *Immigrierte Zahnärztin*: Immer war meine Sprache Serbokroatisch. Aber jetzt ist das Serbisch und Kroatisch und meine Sprache heißt Bosnisch, mein Kind spricht Bosnisch. Warum? Ich will Serbokroatisch sprechen.

(4) *Vater eines Kindergartenkindes, selbst in der Türkei geboren und in Deutschland aufgewachsen*: Ich bin enttäuscht. Ich dachte, wenn mein Sohn in den deutschen Kindergarten geht, spricht er dann Deutsch wie Deutsche. Stimmt nicht. – Im Krankenhaus, da war ein Arzt, von dem hab ich gehört, wie man Türkisch sprechen kann. Ich wusste gar nicht, wie meine Sprache ist, so schön. So soll mein Junge auch sprechen.

(5) *Türkischer Grundschüler (8 Jahre alt) als Übersetzer, dessen Mutter von der Lehrerin einbestellt war, weil er seine Entschuldigung für Fehlzeiten selbst geschrieben hatte*: Meine Mutter kann nicht Deutsch sprechen, darum helfe ich. Sie kann nicht schreiben, darum muss ich meine Entschuldigung schreiben. Sie muss zur Arbeit gehen, dann muss ich auf kleine Kinder aufpassen.

(6) *Vater aus dem ostarabischen Sprachraum*: Meine Kinder – zuhause sprechen wir drei oder vier Sprachen, aber der Kinderarzt sagt, das geht nicht, man muss Deutsch sprechen. Wir können nicht alles in Deutsch sagen, was sollen wir machen?

(7) *Französin mit akzentfreiem Deutsch, Studienrätin in Süddeutschland, mit deutschem Mann verheiratet*: Meine Tochter wirft mir jetzt vor, dass wir sie nicht

zweisprachig erzogen haben. Aber das hätte sie nicht geschafft, und die Lehrerin war dagegen.

(8) *Aussiedlereltern mit russischer Erstsprache*: Wir sprechen immer Deutsch, aber Russisch können wir besser. Darum haben wir wenig gesprochen, dem Kind nicht alles erklärt. Jetzt wird es schwer, Deutsch vom Deutschkurs ist nicht genug für das Kind.

(9) *Student mit spanisch-deutscher Zweisprachigkeit*: Ich hab überall Anerkennung gekriegt dafür, dass ich zwei Sprachen hab.

(10) *Studentin mit Türkisch & Deutsch schreibt*: Türkisch hab ich oft nicht gezeigt. Bei Ihnen hab ich zum ersten Mal erfahren, dass Zweisprachigkeit etwas Gutes ist.

(11) *Mädchen, 9 Jahre alt, zur Mutter*: Sprich nicht Paschtu zu mir, wenn die anderen aus meiner Klasse dabei sind!

(12) *Fahrgäste in der Straßenbahn zu australischem Vater, der zu seiner dreijährigen Tochter Englisch spricht, während sie auf Deutsch antwortet*: Jetzt hören Sie doch auf! Das Kind versteht Sie nicht! Merken Sie nicht, dass das Kind das nicht will?

Die Aussagen spiegeln die Diversität der Sprachpraxen, der individuellen Erfahrungen und die Reaktionen der Umwelt:

- Eltern, die Zweisprachigkeit praktizieren wollen, wird von Autoritäten davon abgeraten (Bsp. 6, 7), sogar von Nachbarn und Unbeteiligten in der Straßenbahn, Bsp. 12). Es ist zu sehen, dass die Konflikt-Zwei- (und Mehr-) Sprachigkeit nicht nur die Kinder trifft, sondern die gesamte Familie, und dass auch Bildungsschichten davon nicht ausgenommen sind.
- Wenn eine Sprache zugunsten der Mehrheitssprache aufgegeben wird, kann das konfliktreich sein (Bsp. 7, 8). Die Entscheidung für die Mehrheitssprache kann zum Verstummen führen, da sie nicht gut genug beherrscht wird; die Entscheidung gegen die Herkunftssprache kann zum Identitätsproblem werden; schon die Bezeichnung der Sprache selbst mit einem Namen kann für die Identität wichtig sein (Bsp. 3). Zweisprachige Personen lavieren evtl. zwischen den Sprachgruppen und verbergen bzw. verschweigen jeweils eine ihrer Sprachen, um äußere Konflikte zu vermeiden, was jedoch innere Konflikte in sich birgt. Der Konflikt kann in nächsten Generation verschärft auftreten (Bsp. 7 und 11).
- Wer eine andere Sprache als die Mehrheitssprache spricht, möchte sie voll besitzen, mit Schrift, akzentfrei und möglichst vielen Registern. Andernfalls entsteht oft ein Gefühl des Mangels (Bsp. 1), oder ein Sprecher wehrt sich gegen Vorhaltungen Einsprachiger (Bsp. 2). Was man selbst in einer seiner Sprachen nicht erreicht, erhofft man für die Kinder (Bsp. 4).
- Manche Sprecher sagen, sie erlebten ihre Zweisprachigkeit ausschließlich positiv (Bsp. 9), aber nicht alle (Bsp. 10).

- Schließlich zur (noch?) ausgebliebenen Deutschsprachigkeit in deutscher Umwelt (Bsp. 5). Man weiß nicht, welche Sprachen diese nicht alphabetisierte Mutter spricht. Brizić (2007) berichtet in ihrer Untersuchung von Frauen in Wien, die durch Heirat und Umzug nacheinander mehrere kurdische Dialekte und nach Migration in Wien z.B. Türkisch von der Nachbarin und etwas Deutsch von den Kindern lernten. Die Mutter (in Bsp. 5) muss sich – wie viele Mütter – auf die Unterstützung ihres noch jungen Kindes verlassen, was sie beschämt, ihre Autorität schmälert und ihren Handlungsspielraum eingrenzt. Ihre Erziehungsvorstellungen und ihre Lebensumstände kann sie der Lehrerin nicht erklären, selbst wenn sie wollte.

Eltern wünschen sich oft ein besseres Leben für ihre Kinder. Die Beispiele zeigen einen Druck der Umwelt, die Mehrheitssprache zu gebrauchen. Manche Eltern sind zu Widerstand gegen diesen Druck fähig. Ein Unterschied mag darin bestehen, dass formal gebildete Eltern in ihrer Umgebung größere Akzeptanz für Herkunftssprache(n) und Mehrsprachigkeit sowie Wege zu ihrem Ausbau finden, dass sie ihre Kinder argumentativ, durch Zusatzunterricht und in Krisen eher unterstützen können, dass ihre Kinder öfter soziale Anerkennung erfahren und erfolgreiche Schulkarrieren absolvieren. Negative Einstellungen zu zwei- und mehrsprachigen Praxen bis ca. 1970 belegt Keim (2012, S. 1–6).

## 4.2 Erfolgreich Migrierte in Selbstdarstellungen

In seiner *Interview-Studie* mit vier Familien von Elitemigranten, die unterschiedliche Migrationserfahrungen gemacht haben, sich selbst jedoch als erfolgreich migriert und gut integriert ansehen, hebt Peña (2016) als Ergebnis u.a. heraus:

- sie möchten zu beiden Kollektiven, dem des Herkunftslandes der Familie/der Eltern und dem des Landes, in dem sie jetzt leben, gehören und auch so wahrgenommen werden;
- sie wollen nicht auf Deutschsein oder nicht-Deutschsein reduziert werden;
- die häufige Frage nach einem Mehr oder Weniger an Zugehörigkeit bzw. Loyalität bringt sie aus der Fassung;
- sie wollen beide (oder ggf. mehr) Sprachen möglichst vollständig und geläufig gebrauchen und finden Sprachmischen eher natürlich.
- Die Option, Lebensabschnitte ggf. im Land der anderen Sprache oder z.B. in den USA zu verbringen, bleibt für sie offen und nicht unrealistisch.

Wie Spracherhalt in der dritten Einwanderergeneration versucht werden kann, zeigt der Einblick in eine österreichisch-iranische Familie, in der die Großeltern den Kindern Farsi erhalten wollen (Oomen-Welke & Decker-Ernst, 2013, S. 14–19). Zwei weitere Beispiele letztlich erfolgreich migrierter Prominenter aus der Presse:

*Marianna Salzmann*<sup>5</sup> (29 Jahre alt, geb. in Wolgograd) kam 1995 nach Deutschland, seit 2013 am Berliner Maxim Gorki Theater. Sie hat als Kind und russische Jüdin / jüdische Russin die Migration nach Deutschland durchlebt, spricht nach ihren Angaben mit ihren Eltern ein basales Russisch und beherrscht durch Lektüre auch literarisches Russisch; das mittlere Register fehle ihr. Lehrpersonen in der Schule trauten ihr kein bildungssprachliches Deutsch zu und gaben keine Gymnasialempfehlung, die sie sich aber gegen Widerstand eroberte; heute übt sie einen Beruf im deutschen Kulturbetrieb aus.

*José F.A. Oliver* (geb. 1961 in Hausach/Baden,<sup>6</sup> zweisprachiger Schriftsteller) fand rückblickend „... dass die deutsche Sprache alsbald auch mir gehörte und ein Gastarbeiterkind nicht zwangsläufig der Gastarbeiter von morgen zu sein hatte.“ Er erlebte mit Andalusisch-Spanisch, das er in der Familie erwarb, und Alemannisch-Deutsch, das er von Nachbarn lernte, im Arbeitermilieu „doppelte Zugehörigkeit und Sprachenvielfalt“ als „ungefährdetes Glück“ und reproduziert das in seinen Texten, auch im Sinne von *translanguaging* bzw. zwischen den Sprachen switchend.

### 4.3 Fragliche Zufriedenheit nach Migration

„In ein paar Tälern Brasiliens leben Nachfahren deutscher Einwanderer“:<sup>7</sup>

„Vor allem die Sprache hat dem Filmteam, das nach Walachai gekommen ist, viele Türen geöffnet. Wandten sie sich auf Portugiesisch an die Leute, stießen sie auf Zurückhaltung; zeigten sie jedoch, dass sie den einheimischen Dialekt Hunsrückisch sprachen, öffneten sich alle Türen ... Viele Menschen in der Gegend sprechen bis heute Portugiesisch nur gebrochen oder mit einem harten germanischen Akzent. Und schämen sich dafür ... Fast 100 Jahre lang lebten die Deutschen in dem einsamen Tal, bis ein Regierungsdekret ihnen ihre Sprache verbot, denn Hitlerdeutschland hatte den zweiten Weltkrieg angefangen, und Deutsch war unerwünscht. „Wir haben einfach nicht mehr gesprochen“, erinnert sich ein Alter. Das hat sich wieder geändert ...“

Kazim Erdoğan<sup>8</sup> (seit 35 Jahren Lehrer und Familienberater in sozialen Brennpunkten Berlins): „Sprache ist der Schlüssel für alles. Man muss die Sprache lernen! ... Meine (türkischen) Schüler taten sich mit Deutsch sehr, sehr schwer. Weil sie im wahrsten Sinne des Wortes zwischen Baum und Borke lebten.“ Da die Eltern alle zurückkehren wollten, sahen die Kinder keinen Grund zum Erwerb des Deutschen. In Berlin-Moabit kamen sie nicht mit Deutschen in Kontakt, weil

5 S. ZEIT-Magazin Nr. 48 v. 20.11.2014, S. 78.

6 S. Badische Zeitung v. 15.04.2015, 13.

7 Süddeutsche Zeitung v. 24.06.2010, S. 45; gekürzt.

8 Süddeutsche Zeitung Nr. 78 v. 04./05./06.04.2015, 58, gekürzt.

wenige dort lebten und weil sie nicht mit ihnen sprechen konnten. Jetzt leben sie fast 40 Jahre in Deutschland – ohne ausgebautes Deutsch.

Die Aussagen zeigen soziale und mentale Dispositionen der Sprecher bei der Frage nach der Bedeutung von Sprachen in ihrem Leben. Sie verstummen oder sie zeigen den Ausbau von zwei Sprachen unter mehr oder weniger günstigen Bedingungen. Die Perspektive des Sprachausbaus von Anfang an zu eröffnen – auch durch Kontakt mit dem herkunftssprachlichen Unterricht (s. Löser & Woerfel, 2016) – ist Aufgabe der Bildungs- und Sozialpolitik wie der Schule.

## 5 Sprachenteilige Praxen von Familien in der Übersicht

Mehrsprachigkeit erscheint in wissenschaftlichen Texten als *Multi-* oder *Plurilingualität* bzw. *Multi-* oder *Plurilinguismus*. Beides gilt als synonym; teils wird differenziert nach der gesellschaftlichen Situation: *multilingual* und der personalen Situation: *plurilingual* (GER, 2001, S. 17: ‚Vielsprachigkeit‘, ‚Mehrsprachigkeit‘).

Die Beispiele dieser Darstellung haben die plurilinguale Situation der Individuen in ihrem individuellen Lebensumfeld hervorgehoben; sie werden in eine mehrsprachige Familie geboren oder geraten (teils unversehens) in eine mehrsprachige Lebenswelt, oder sie entscheiden sich für eine mehrsprachige Lebenspraxis oder ein Land bzw. eine Region mit mehreren Sprachen. Im Folgenden werden typische Konstellationen vorgestellt:

- Als häufiger Fall zweisprachiger Praxis gilt, dass die *Eltern verschiedene Erstsprachen* sprechen und diese von den Kindern erworben werden: *une personne-une langue* (modifiziert nach Ronjat, 1913). Das wird als in binationalen Familien und teils für zweisprachige Regionen verbreitet angenommen. Die Partner regeln, in welcher Sprache sie miteinander sprechen wollen, ob es dafür eine feste Sprache gibt oder ob die Sprache wechselt. Argumente für die Wahl der gemeinsamen Sprache sind oft die Sprache des ersten Kontaktes der Partner, das Sprachniveau in der jeweiligen Partnersprache sowie in der Umgebungssprache: Soll man die schwache Sprache eines Partners wählen, damit er sie ausbauen kann, oder die starke Sprache, oder eine Drittsprache? Soll in der Familie, soll mit Kindern eine Sprache gesprochen werden, die nicht Umgebungssprache ist? Wenn jeder Elternteil mit den Kindern eine Sprache spricht, braucht man die Einigung auf eine gemeinsame Sprache für gemeinsames Sprechen; das kann eine Partnersprache/eine der Partnersprachen, die Umgebungs- oder eine andere Sprache sein. Man kann das auch ungeregelt lassen. All das bleibt nicht ohne Konflikte. Ohnehin wird mit dem Heranwachsen der Kinder die Umgebungssprache oft mächtig, so dass die Eltern (z.B. bei Sprachverweigerung) um Sprachen kämpfen müssen. Sprachmischungen sind häufig. Der Spracherhalt ist für im Umfeld häufigere Sprachen leichter als für selten gesprochene Sprachen, z.B. Georgisch oder Wolof.

- Zur Wahl der *gemeinsamen Sprache der Familie* gibt es Erfahrungsberichte und Empfehlungen, die den wechselnden Gebrauch zu regeln helfen (z.B. Kielhöfer & Jonekeit, 2006). Von der Umgebungssprache geht ein gewisser Druck aus, je älter und unabhängiger die Kinder werden, daher eigne sich zum Ziel der Zweisprachigkeit eine (schwächere) Nicht-Umgebungssprache als Familiensprache. Wenn der entsprechende Elternteil jedoch selten zuhause ist, wird sich das nicht bzw. nur mit Problemen realisieren lassen. (Mehr Berichte und Empfehlungen bei Dehn, Oomen-Welke & Osburg, 2012, S. 60ff.; Oomen-Welke, 2015, S. 166ff.)
- Eine *Variante* ist in der Betreuungssituation zu finden: Großeltern oder eine Tagesmutter o.Ä. sprechen mit dem Kind evtl. eine andere Sprache als die Eltern, evtl. auch die Betreuerin in Krippen und frühkindlichen Gruppen. Dadurch können Kinder mithandelnd den Einstieg in Zweitsprachen finden.
- *Alleinerziehende*, die ihre Kinder zweisprachig erziehen möchten, können Tagesabschnitte für Sprachen festlegen bzw. entsprechende Betreuung finden. Für mehr als zwei Sprachen ist das schwierig.
- Wenn *Familien in ein Land oder eine Region anderer Sprache* umziehen (auch bei Migration), behalten sie entweder ihre Sprache(n) bei oder wechseln zur Umgebungssprache. Die Beibehaltung der Sprache(n) in der Familie fordert den Kindern (wie auch den Eltern) den eigenständigen Erwerb der Umgebungssprache ab, die vielfach auch Schulsprache ist. Kinder brauchen dann ein reiches Sprachangebot (*exposure*) in der neuen Sprache außerhalb (und innerhalb?) der Familie und Gelegenheit zum fördernden Mitvollzug (*accomplishment*), um zwei oder mehr Sprachen auszubauen. Günstig sind schulische Unterstützung sowohl in Sprachen der Familie (herkunftssprachlicher Unterricht; vgl. Löser & Woerfel, 2016.) als auch in der Sprache der Schule (Vorbereitungs- bzw. Sprachlernklassen, s. Decker-Ernst, 2016). Auch Freizeitangebote helfen beim Ausbau der Sprachdomänen der neuen Sprache(n).
- Eine günstige Bedingung des Sprachlernens der Kinder in anderssprachiger Umgebung ist die positive Haltung der Eltern zur neuen Sprache, wobei die Herkunftssprache(n) nicht aufgegeben werden müssen und nicht sollten: *Eltern und Kinder lernen beide* (und vielleicht teils *gemeinsam*) *die Mehrheitsprache* des Landes, in dem sie leben. Dazu gab es Projekte; dokumentiert z.B. bei Apeltauer (2006). Ein Vorteil der Projekte, die die Familie einbeziehen, ist die positive Einstellung des Personals zu Sprachen und Lernenden. Forschungen berichten von frühen Eltern-Kind-Interaktionen in gemeinsamen, auch mehrsprachigen Sprachräumen mit sequentiellen (teils intendierten) Sprachwechseln (*shared language space*; s. Heller, 2012); bedeutsam sind auch Literalitätserfahrungen in den betreffenden Sprachen von der frühen Kindheit an (Wieler, 2016).
- In multilingualen Regionen (in Regionen mit Deutsch v.a. der deutsch-dänische Grenzraum, das sorbisch-deutsche Sprachgebiet in Brandenburg und

Sachsen, die mehrsprachigen Gebiete in Südtirol, Kärnten und in der Schweiz) oder Ländern (Luxemburg) leben vermischt Menschen mit verschiedenen Sozialisationsprachen: an der dänischen Grenze mit Deutsch/Plattdeutsch, Friesisch, Südjütisch/Plattdänisch/Dänisch (Triglossie); in Regionen Brandenburgs und Sachsens mit Deutsch und Sorbisch, in den Alpenländern teils komplexere Konstellationen. In Luxemburg sind Letzebuërgesch, Deutsch und Französisch Nationalsprachen, hinzu kommen Englisch und viele Einwanderungssprachen, am häufigsten Portugiesisch. Hier ist es schwierig, eindeutige Empfehlungen auszusprechen, weil in offiziellen und inoffiziellen Kontexten vielfach geswicht werden kann. Für viele Familien ist es wichtig, die regionale Sprache ihrer Volksgruppe als erste Sozialisationsprache zu verwenden und vom Kindergarten ab weitere Sprachen zu lernen; andere praktizieren in der Familie Zweisprachigkeit nach dem Modell *une personne-une langue*. Je mehr Sprachen verbreitet sind, desto schwieriger ist die Teilhabe an allen. Dabei spielen auch Prestige und Nutzen eine Rolle: Angehörige an Zahl kleinerer Sprachgruppen lernen die Mehrheitssprache eher, als Angehörige der Mehrheitssprachgruppe eine Sprache mit kleiner Sprecherzahl lernen.

- Ob die in Europa verbreitete Annahme gültig ist, einzig die möglichst frühe Sprachentrennung sei die erfolgreiche Strategie, wissen wir nicht wirklich. Afrikanische Kollegen berichten, dass in ihren multilingualen Ländern (über 20 Sprachen in Senegal, über 200 Sprachen in Kamerun) und in ihren Familien mehrere Sprachen gesprochen würden und die Kinder die Sprachen dennoch schließlich separieren könnten. Das ist nicht leicht zu be- oder widerlegen.

## 6 Fazit

Es wurde zu zeigen versucht, wie reich an Facetten sich die Mehrsprachigkeit in Gesellschaften zeigt und welche Erfahrungen Menschen damit machen. Mehrsprachigkeit durchdringt Staaten, Regionen, soziale Gruppen und Lebensbereiche sowie Individuen und tangiert Zugehörigkeiten, Lebensperspektiven und sprachliche Ausdrucksweisen. Eltern geben ihre differierten Erfahrungen damit und ihre Einstellungen dazu an ihre Kinder weiter. Kinder, die im Prozess der Identitätsbildung ohnehin im Konflikt *Sein wie alle – sein wie keiner* (Krappmann, 1971) stehen und Mehrsprachigkeit evtl. auch als partielle Nicht-Zugehörigkeit erfahren, erleben sie als Reichtum oder als Last. Einige Kontexte sollte dieser Artikel einführend beleuchten. Erwerbsaspekte werden in Teil B dieses Bandes vertieft, Bildungsaspekte in Teil C.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2016, im Druck). *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9, 4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Apeltauer, Ernst (2006). Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 11–34). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Apeltauer, Ernst (2016, im Druck). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9, 4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Die (2012). 9. *Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Verfügbar unter: [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?__blob=publicationFile) [26.09.2015].
- Brzić, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas WUV.
- Decker-Ernst, Yvonne (2016). *Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf in baden-württembergischen Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme*. Diss. PH Freiburg i.Br.
- Dehn, Mechthild; Oomen-Welke, Ingelore & Osburg, Claudia (2012). *Kinder und Sprachen – was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer.
- Erdoğan, Kazim (2015). *Sprache*. In *Süddeutsche Zeitung* Nr. 78 vom 04./05./06.04.2015, S. 58.
- GER – *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen* (2001). Hrsg. von Europarat, Goethe-Institut, KMK, EDK und BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt. Verfügbar unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [26.09.2015].
- Hager, Frithjof; Haberland, Hartmut & Paris, Rainer (1973). *Soziologie und Linguistik (Soziologie + Linguistik). Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Harding-Esch, Edith & Riley, Philip (2007). *The bilingual Family. A Handbook for Parents* (4. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, Britta (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Rupprecht S. Baur & Britta Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- „*In ein paar Tälern Brasiliens leben Nachfahren deutscher Einwanderer*“. *Süddeutsche Zeitung* vom 24.06.2010, S. 45.
- Keim, Inken (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Kielhöfer, Bernd & Jonekeit, Sylvie (2006). *Zweitsprachige Kindererziehung* (11. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.

- Krappmann, Lothar (1971). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_13)
- Löser, Jessica & Woerfel, Till (2016, im Druck): Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9, 4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mikrozensus (2011; 2013). *Destatis. Ausländische Bevölkerung*. Fachserie 1, Reihe 2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: [www.destatis.de/kontakt/](http://www.destatis.de/kontakt/) [03.02.2015].
- Oliver, José F.A. (2015). *Fremdenzimmer. Essays*. Frankfurt a.M.: Weissbooks; dazu Badische Zeitung vom 15.04.2015, S. 13.
- Oomen-Welke, Ingelore (2005). DaZ im Spannungsfeld mehrerer Sprachen: Integration durch Deutschlernen oder Deutschlernen durch Integration? In Hans-Jürgen Krumm & Paul Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht* (S. 165–179). Innsbruck: StudienVerlag.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015). Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale; Mehr Sprachen im regulären Sprachunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In Zeynep Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule* (S. 67–78; S. 79–113), Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, Ingelore & Decker-Ernst, Yvonne (2013). Einleitung: Zweitsprache durchgängig und durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht. In Yvonne Decker-Ernst & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 7–49). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Oomen-Welke, Ingelore & Pfeil, Andrea (1999). *Zweisprachige in Freiburg. Blitzumfrage*. Verfügbar unter: <https://www.freidaz.de> [26.09.2015].
- Penya, Tomas (2016). *Sprachbiografien und sprachliche Identitäten erfolgreich migrierter Familien*. Diss. PH Freiburg, demn.
- Pfeil, Andrea (2000). *Zweisprachige in Freiburg. Hintergründe und Ergebnisse einer Blitzumfrage zu Lebenspraxis und Spracheinstellungen Zweisprachiger*. Diplomarbeit PH Freiburg.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Riehl, Claudia Maria (2009). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Ronjat, Jules (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: H. Champion.
- Salzmann, Marianna (2014). *Interview*. ZEIT-Magazin Nr. 48 vom 20.11.2014, S. 78.
- Sprachenkonzept Schweiz* (1998). Hg. v. d. Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern. Verfügbar unter: <https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/> [13.09.2015].

- Stölting, Winfried (1980). Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern. Zweisprachigkeit unter Einwanderungsbedingungen. In *Praxis Deutsch Sonderheft '80* (S. 19–22). Seelze: Friedrich.
- Wieler, Petra (2016, im Druck): Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP 9, 4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



## **Minderheitensprachen**

### **1. Einführung**

Im Kontext sprachlicher Vielfalt in einem Gemeinwesen verweist der Begriff ‚Minderheitensprache‘ zunächst auf Einzelsprachen, die mit linguistischen Mitteln beschrieben und mit Blick auf typologische Merkmale mit anderen Sprachen kontrastiert werden können. Mit dem Begriff ‚sprachliche Minderheit‘ wird dagegen der Fokus stärker auf die sozialen Gruppen der Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen gerichtet, wobei Spannungsverhältnisse in Bezug auf ‚Mehrheitssprachen‘ in den Blick geraten, welche u. a. die Sprachvitalität und den gesellschaftlichen Einfluss der jeweiligen Gruppen betreffen. Die Vitalität bzw. intergenerationale Transmission von Minderheitensprachen, die daraus resultierende individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit der Sprecherinnen und Sprecher und deren Teilhabechancen stehen dabei mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Zusammenhang. Eine wesentliche Rolle spielen dabei Fragen der sprachlichen Bildung, welche in diesem Beitrag im Vordergrund stehen sollen.

Eine mit Blick auf sprachliche Minderheiten in der vorliegenden Literatur immer wieder vorgenommene Unterscheidung ist die zwischen autochthonen, ‚alteingesessenen‘ und allochthonen, ‚neu zugewanderten‘ Gruppen (eine Diskussion dazu findet sich z.B. in Ammon, 2015, S. 259f.). Während die Sprachen autochthoner Gruppen im europäischen Kontext je nach einzelstaatlicher Politik einen gewissen Schutz genießen, gilt dies für die Sprachen allochthoner Gruppen nicht bzw. in weitaus geringerem Ausmaß. Jüngere Migrationsbewegungen und technische Entwicklungen der vergangenen Jahre führen zu einer Situation, die als ‚Super-Diversity‘ bezeichnet wird und durch einen bislang nicht beobachteten Grad an sprachlicher Vielfalt gekennzeichnet ist (vgl. Vertovec, 2007). Somit erscheint es – vor allem mit Blick auf Aspekte sprachlicher Bildung – zumindest fraglich, ob eine binäre Unterscheidung wie die zwischen autochthon und allochthon aufrecht zu erhalten ist. Im Weiteren soll dieser Gegenüberstellung jedoch zunächst gefolgt werden, um auf der Grundlage einer Zusammenschau soziolinguistischer, sprachenpolitischer und bildungsbezogener Aspekte Überlegungen zu einem gemeinsamen bzw. allgemeinen Rahmen für die sprachliche Bildung im Kontext sprachlicher Vielfalt zu formulieren.

## 2. Zur Bedeutung von Sprache für die Bildungsbiografie

Die Bedeutung sprachlicher Bildung ist in der jüngeren Vergangenheit und vor dem Hintergrund der Debatte um Bildungsgerechtigkeit und Disparitäten im Bildungswesen deutlich herausgearbeitet worden (vgl. z.B. Gogolin, 2014). Dies betrifft zunächst den Zusammenhang zwischen Fähigkeiten in bildungs- und fachsprachlichen Registern und dem Erwerb fachlicher Kompetenzen – sprachliche Bildung gilt seither als eine pädagogische Querschnittsaufgabe, die in Konzepten durchgängiger Sprachbildung (vgl. Gogolin et al., 2011) oder sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Michalak, Lemke & Goeke, 2015) konkret wird. In Kontexten sprachlicher Vielfalt kommt hier zum Tragen, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sprachlicher Minderheiten in einem auf Einsprachigkeit in der Landessprache ausgerichteten Bildungswesen auch unter ‚sprachsensiblen‘ Bedingungen nur einen Teil ihres gesamten sprachlichen Repertoires für den fachlichen Kompetenzerwerb nutzen können. Daher kann an dieser Stelle eine erste Dimension struktureller Benachteiligung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ‚einsprachigen‘ Bildungskontexten konstatiert werden.

Eine zweite potenzielle Benachteiligungsdimension betrifft die Funktion von Sprache als wesentlicher Baustein für die Identitätsbildung und die Entwicklung positiver Selbstkonzepte. Schülerinnen und Schüler verfügen über multiple und fluide Identitätskonstruktionen, die in sozialen Kontexten verhandelt werden, sich häufig in hybridem Sprachgebrauch als Ausdruck von Mehrfachzugehörigkeit manifestieren und unter der Wirksamkeit von Einsprachigkeitsidealen mit Marginalisierungen in Verbindung gebracht werden (vgl. García, 2010; Creese & Blackledge, 2010a). Der Kontrast zwischen dem wirkmächtigen ‚monolingualen‘ institutionellen Selbstverständnis und mehrsprachiger sozialer Wirklichkeit führe dazu, dass „those who do not control language practices that are considered ‚standard‘ begin to consider them as more credible and persuasive than those that they do speak and control“ (García, 2010, S. 523). Wie Krumm (2013, S. 166) am Beispiel von Bildungsbiografien herausstellt, kann die Bedeutung der Familiensprache für das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler als einer relevanten Variable für den Bildungserfolg nicht überschätzt werden. Ein ausschließlich funktionaler Einbezug von Minderheitensprachen in Bildungskontexte mit dem alleinigen Ziel der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten ist demnach verkürzt: „[...] language acquisition is always embedded in concrete social, historical, and individual biographical situations and [...] is heavily emotionally charged“ (Krumm, 2013, S. 167).

## 3. Begriffliches

Von einem linguistisch-typologischen Überblick zu den Sprachen der sprachlichen Minderheiten in der Bundesrepublik oder Europa wird an dieser Stelle abgesehen (vgl. dazu z.B. Wirrer, 2000 oder Hinderling, 1996). Schmitz und Olfert

(2013) unterscheiden in Anlehnung an Corson (2000) und der Betrachtung der Kriterien ‚Sprecherzahl‘ sowie ‚Dauer der Besiedelung eines bestimmten geografischen Gebietes‘ zwischen eingeborenen autochthonen Minderheiten, vor längerer Zeit und in jüngerer Zeit immigrierten Sprachminderheiten. Srivastava (1984) berücksichtigt zusätzlich den Faktor ‚Macht‘, woraus ein Vier-Felder-Schema resultiert (vgl. Abbildung 1).

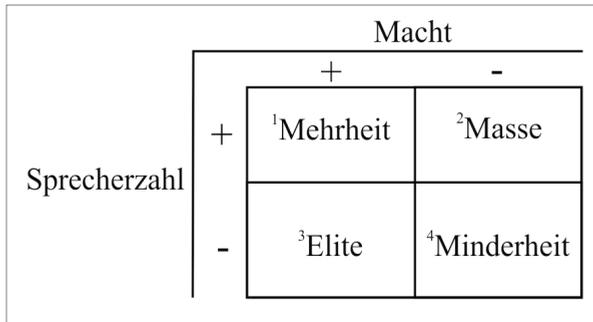


Abbildung 1: Schema nach Srivastava 1984 (entnommen aus Coulmas, 1985, S. 102; die Ziffern dienen im Original dazu, die vorgenommene Unterscheidung hervorzuheben)

Extra und Gorter (2007, S. 18) unterscheiden zwischen ‚regionalen Minderheitensprachen‘, denen ein geografisches Zentrum der Verbreitung zugeordnet werden kann und ‚migrationsbedingten Minderheitensprachen‘ ohne ein solches Zentrum. Diese Unterscheidung fällt im Prinzip mit den Attributen ‚autochthon‘ und ‚allochthon‘ zusammen und soll im Weiteren übernommen werden. Regionale Minderheitensprachen können danach differenziert werden, ob sie ausschließlich in einem Staat gesprochen werden (wie das Sorbische in Deutschland) oder in zwei oder mehreren Staaten (wie das Baskische in Spanien und Frankreich), sowie ob sie in einem Staat eine Minderheitensprache darstellen und gleichzeitig in einem benachbarten die Mehrheitssprache (wie das Dänische in Deutschland). Eine Sonderrolle nehmen die Sprachen Romanes und Jiddisch ein, da sie einerseits das Merkmal ‚alteingesessen autochthon‘ aufweisen, ihnen aber zum anderen ein geografisches Zentrum fehlt. Diese Sprachen werden auch als ‚nicht territorial gebundene Sprachen‘ beschrieben (vgl. Europarat, 1992, Artikel 1, Absatz c). Extra und Gorter stellen eine Reihe von Gemeinsamkeiten zwischen regionalen und migrationsbedingten Minderheitensprachen heraus:

„RM and IM languages have much in common, much more than is usually thought. On their sociolinguistic, educational, and political agendas, we find issues such as their actual spread, their domestic and public vitality, the processes and determinants of language maintenance versus language shift towards majority languages, the relationship between language, ethnicity, and identity, and the status of minority languages in schools, in particular in the compulsory stages of primary and secondary education“ (Extra & Gorter, 2007, S. 20).

Mit Blick auf die Attribuierung der ‚Wertigkeit‘ von Minderheitensprachen können jedoch wesentliche Unterschiede festgestellt werden, was zum einen aus einer Top-down-Perspektive deutlich wird, indem migrationsbedingte Minderheitensprachen im Kontrast zu regionalen Minderheitensprachen von offizieller Seite mit exkludierenden Negationspartikeln attribuiert werden:

„First of all, it is common practice to refer to IM groups in terms of non-national residents and to their languages in terms of non-territorial, non-regional, non-indigenous, or non-European languages [...]. The call for integration is in sharp contrast with the language of exclusion. This conceptual exclusion rather than inclusion in the European public discourse derives from a restrictive interpretation of the notions of citizenship and nationality“ (Extra & Gorter, 2007, S. 22).

Aus einer in Deutschland durchgeführten Studie zu Einstellungsmustern gegenüber Einzelsprachen geht darüber hinaus aus einer Bottom-up-Perspektive hervor, dass schulischen Fremdsprachen von Seiten der Bevölkerung ein hohes Prestige zugemessen wird, während migrationsbedingte Minderheitensprachen negativ beurteilt werden. Regionale Minderheitensprachen gelten dagegen als erhaltenswert (vgl. Gärtig, Plewnia & Rothe, 2010).

Im Kontext aktuell stark beschleunigter Migrations- und Diversifizierungsprozesse und der intensiven Nutzung neuer Kommunikationsmedien über physische Grenzen hinweg stellt sich die Frage, inwiefern scheinbar klare und disjunkte Unterscheidungen einerseits mit Blick auf Einzelsprachen und zum anderen mit Blick auf die Bezeichnung sozialer Gruppen im Kontext sprachlicher Bildung aufrecht zu erhalten sind. Super-Diversity meint in diesem Zusammenhang ein „dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade“ (Vertovec, 2007, S. 1024). Mit diesen Prozessen sind einerseits fluide und hybride Identitätskonstruktionen bzw. die Ausbildung ‚multikultureller Habitus‘ verbunden (vgl. Creese & Blackledge, 2010a), zum anderen resultieren daraus komplexe diskursive Verfahrensweisen, in denen sozial konstruierte Grenzen zwischen Einzelsprachen aufgebrochen werden, indem in Abhängigkeit von kommunikativen Zwecken und dem sprachlichen Repertoire der Sprecherinnen und Sprecher in der Kommunikationssituation sprachliche Mittel verschiedener Sprachen gemischt und zielführend eingesetzt werden. Diese sprachlichen Praxen sowie pädagogische Strategien, die diese Praxen aufgreifen, können mit dem Ausdruck ‚Translanguaging‘ begrifflich gefasst werden (vgl. García, 2009a; 2009b; Otheguy, García & Reid, 2015). Die Mehrsprachigkeit der Sprecherinnen und Sprecher von Minderheitensprachen stellt sich demnach ‚dynamisch‘ bzw. ‚rekursiv‘ dar (vgl. García, 2009a). Mit dynamischer Mehrsprachigkeit ist unter Anlehnung an das Mehrsprachigkeitskonzept des Europarats gemeint, dass Individuen – vor allem im Kontext migrationsbedingter Minderheitensprachen – in unterschiedlichem

Ausmaß über einzelsprachliche Mittel und kulturelles Wissen verfügen, welche sie in konkreten Situationen sinnvoll einbringen. Rekursive Mehrsprachigkeit wird als ein Teilaspekt dynamischer Mehrsprachigkeit beschrieben und entwickelt sich dort, wo eine Sprachminderheit unterdrückt wurde bzw. wird und ein drohender Sprachwechsel verhindert werden soll. Angesichts der Entwicklungen in Europa seit der Zeit der Formierung der Nationalstaaten trifft dies auf viele regionale Minderheitensprachen zu.

#### 4. Soziolinguistische Aspekte

Die Sprachenvielfalt auf einzelstaatlicher wie auch auf europäischer Ebene ist beträchtlich und unterliegt im Zuge von Migrationsprozessen einer wesentlichen Dynamik, allerdings wird die Datenlage dazu als unzureichend gekennzeichnet (vgl. Gogolin et al., 2013; Extra & Gorter, 2007). Insbesondere auf europäischer Ebene werden zwar entsprechende Erhebungen durchgeführt, diese sind aber, wie auch wissenschaftliche Fallstudien zur Mehrsprachigkeit auf regionaler Ebene, eher punktueller Natur oder weisen einen engen Fokus auf. Dies gilt insbesondere für migrationsbedingte Minderheitensprachen, die in den Erhebungen der europäischen Kommission regelmäßig weitgehend unberücksichtigt bleiben. Während in den Studien ‚First European Survey on Language Competences‘ (vgl. Europäische Kommission, 2012a) und ‚Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen‘ (vgl. Europäische Kommission, 2012b) das (schulische) Lernen von Fremdsprachen untersucht wird, liegt der Fokus in den Euromosaik-Studien (siehe unten) auf soziolinguistischen Aspekten der regionalen Minderheitensprachen. Die Bedeutung der migrationsbedingten Minderheitensprachen wird jedoch an ihrer schieren Anzahl ersichtlich: „Despite the absence of verified and reliable data, it is evident that several hundred immigrant languages complement the approximately 90 national or regional languages traditionally associated with Europe. This conclusion can be drawn from the observation of migration to Europe“ (Gogolin et al., 2013, S. 2f.). Diese Autorinnen und Autoren kennzeichnen die typische soziolinguistische Situation in urbanen Gebieten in Europa dahingehend, dass parallel zum Gebrauch einer regionalen Mehrheitssprache, meist der offiziellen Amtssprache eines Staates, zahlreiche herkunftssprachliche Varietäten, schulisch vermittelte Fremdsprachen sowie Englisch als Lingua Franca hinzukommen. Der kollektive Sprachgebrauch stellt sich demnach vor allem in urbanen Kontexten als inkomensurabel mit dem traditionellen, am Muster ‚ein Staat – eine Sprache‘ orientierten Konzept der Parallelität von Sprache und Raum dar.

Soziolinguistische Aspekte der regionalen Minderheitensprachen können dank der Euromosaik-Studien recht differenziert nachgezeichnet werden. Im Fokus der ersten Studie mit Bezug auf die seinerzeit zwölf Mitgliedsstaaten stand dabei die Vitalität von 48 Sprachen, so wie sie in der Fähigkeit der sprachlichen Minderhei-

ten zur intergenerationalen Transmission ihrer Sprache zum Ausdruck kommt. Dazu wurden die Bereiche Familie, Bildung, Kultur, Gemeinschaft, Sprachprestige sowie Legitimation und Institutionalisierung operationalisiert und die sozialen Gruppen anhand dieser Variablen clusteranalytisch gruppiert (vgl. Europäische Kommission, 1996). Die nachfolgenden, auf die neuen Mitgliedsstaaten fokussierenden Studien weisen teilweise eine andere Zielsetzung und Struktur auf. Dort wird in Form von Länderberichten die Präsenz und der Gebrauch der Sprachen von insgesamt 90 sprachlichen Minderheiten, die nach ‚linguistischen Aspekten‘ unterschieden werden konnten, primär deskriptiv behandelt (vgl. Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit an der KU Brüssel, 2004). Die erste Studie erlaubt aufgrund ihrer Anlage eine vergleichende Perspektive: Die statistische Auswertung der Variablen in den sieben oben genannten Bereichen brachte fünf Cluster von Sprachen mit jeweils vergleichbarer Sprachvitalität hervor. Zum Cluster der vitalsten Sprachen gehören Deutsch in Belgien, Luxemburgisch, Katalonisch in Spanien sowie Deutsch in Italien. Am anderen Ende des Kontinuums findet sich ein Cluster mit insgesamt 15 Sprachen bzw. sozialen Gruppen, denen unter anderem Nord- und Ostfriesisch in Deutschland, Irisch im Vereinigten Königreich und Sardisch angehören (vgl. Europäische Kommission, 1996, S. 39ff.). Das Sorbische nimmt innerhalb des dritten Clusters und damit auch insgesamt eine mittlere Position ein. Die Ergebnisse der Studie werden primär mit Blick auf die Bedeutung staatlicher Unterstützung und zivilgesellschaftlichem Engagements zum Erhalt der Minderheitensprache diskutiert. Welche Rolle dabei Modellen zur mehrsprachigen Bildung und Erziehung zukommt, die sowohl ‚top-down‘ von staatlicher als auch ‚bottom-up‘ von gesellschaftlicher Seite organisiert sein können, wird nicht differenziert betrachtet. Es wird jedoch herausgearbeitet, dass eine Beziehung zwischen staatlichem Engagement im Bildungsbereich und dem Sprachprestige gegeben ist.

Mit Blick auf migrationsbedingte Minderheitensprachen wird im Gegensatz zu ‚klassischen‘ Einwanderungsländern wie den USA, Kanada oder Australien in europäischen Staaten die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Bevölkerung nicht systematisch erhoben (vgl. Extra & Gorter, 2007, S. 27ff.). Als allgemeiner europäischer Trend kann nichtsdestoweniger festgehalten werden, dass die autochthonen Bevölkerungen schrumpfen, während der Anteil von Menschen mit einem Migrationshintergrund, die über Fähigkeiten in einer migrationsbedingten Minderheitensprache verfügen und diese im Alltag gebrauchen, steigt. Der Gebrauch und die Vitalität dieser Sprachen kann lediglich aus punktuellen Einzelfallstudien erschlossen werden, wie etwa dem ‚Multilingual Cities Project‘ (vgl. Extra & Yağmur, 2004; Extra & Gorter, 2007). Diese Arbeit stellt eine pseudolongitudinal angelegte Befragung von Schülerinnen und Schülern in drei Altersgruppen in den Städten Brüssel, Göteborg, Hamburg, den Haag, Lyon und Madrid dar. Neben den Altersgruppen wurde der Migrationsstatus in den Auswertungen berücksichtigt. Dabei wurden mit Blick auf den Gebrauch migrationsbedingter

Minderheitensprachen in der Familie die Bereiche Sprachkompetenz, Sprachwahl, Sprachdominanz sowie Sprachpräferenz operationalisiert – aus diesen Variablen wurde durch Mittelwertbildung ein Vitalitätsindex gebildet. Romanes<sup>1</sup>, Türkisch und Urdu stellten sich dabei als die Sprachen mit den höchsten Vitalitätsindizes heraus, während Italienisch, Englisch und Deutsch die niedrigsten Werte aufweisen. Während der hohe Wert von Romanes damit erklärt wird, dass dieser Sprache aufgrund eines fehlenden ‚Mutterlandes‘ ein hoher Identifikationswert zukommt, habe Englisch eher einen Wert als Lingua Franca denn als Familiensprache. Als verallgemeinerbare Resultate werden die folgenden Punkte genannt:

- In den beteiligten Städten konnten zwischen 50 und 90 migrationsbedingte Minderheitensprachen identifiziert werden, die von den Schülerinnen und Schülern zu Hause gebraucht werden.
- Ein Drittel bis die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler gebrauchen in familiären Kontexten eine migrationsbedingte Minderheitensprache.
- Der familiäre Gebrauch einer Minderheitensprache geht nicht auf Kosten der Kompetenz in der Unterrichtssprache – diese wird häufig als dominant angegeben.
- Die Vitalität der Sprachen nimmt über Generationen stärker ab als über Altersgruppen. Romanes zeigt dabei die geringsten, Polnisch die stärksten Tendenzen hin zu einem Sprachwechsel.
- Von den 20 häufigsten Sprachen sind zehn europäisch und zehn außereuropäisch.

In zusammenfassender Perspektive kann festgehalten werden, dass einerseits systematische Daten zum Gebrauch und zur Vitalität von migrationsbedingten Minderheitensprachen ein Desiderat darstellen, zum anderen ist eine systematisch angelegte Panelstudie auf supranationaler Ebene wünschenswert, in der sowohl regionale als auch migrationsbedingte Minderheitensprachen berücksichtigt werden und auf deren Grundlage Bedarfe sprachlicher Bildung formuliert werden können.

## 5. Sprachenpolitische Aspekte

Das Mehrsprachigkeitskonzept auf europäischer Ebene sieht vor, dass alle Bürgerinnen und Bürger neben ihrer Erstsprache im Laufe der Schulzeit und in einem ‚lebenslangen Sprachenlernen‘ Kenntnisse in zwei lebenden Fremdsprachen erwerben (vgl. Europäische Kommission, 2012b, S. 2f.). Dabei kann es sich laut Konzept um Mehrheits- bzw. Landessprachen, um regionale oder migrationsbedingte Minderheitensprachen sowie um internationale Verkehrssprachen handeln (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003, S. 10). Das

---

1 Diese sonst als ‚autochthon‘ bezeichnete Sprache wurde in der Studie berücksichtigt, da ihr das Merkmal ‚nicht territorial gebunden‘ zugeschrieben wird.

Ziel besteht in einer kommunikativen Kompetenz, in welcher Fähigkeiten in den Sprachen sich unterschiedlich darstellen und zu einer ‚gesamtsprachlichen‘ Handlungsfähigkeit verschmelzen (vgl. Europarat, 2001, S. 17; vgl. auch García, 2009a, S. 144). Gehrman und Knežević (2011, S. 63ff.) diskutieren in diesem Zusammenhang, dass die Staaten in der EU z. T. eigene, der europäischen Konzeption entgegenlaufende sprachenpolitische Ziele verfolgen und die Zuständigkeit für diesen Bereich darüber hinaus auf einzelstaatlicher Ebene verortet ist. Welche grundsätzlichen sprachenpolitischen Ziele werden im Zusammenhang mit regionalen und migrationsbedingten Minderheitensprachen auf einzelstaatlicher Ebene verfolgt? Mit Blick auf die regionalen Minderheitensprachen kann festgestellt werden, dass hier mit dem ‚Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten‘ (vgl. Europarat, 1995) und der ‚Europäischen Charta der Minderheitensprachen‘ (vgl. Europarat, 1992) Regelungen auf europäischer Ebene gegeben sind. Während das Rahmenübereinkommen allgemeine Menschenrechte auf die Situation sprachlicher Minderheiten konkretisiert, aber keine spezifischen Umsetzungsbestimmungen enthält (vgl. Gogolin & Oeter, 2011), stellt die europäische Charta der Minderheitensprachen ein Gesetzeswerk dar, welches – sofern von den Staaten gezeichnet und ratifiziert – konkrete Standards für den Schutz und die Förderung von Minderheitensprachen bzw. den sprachlichen Minderheiten als soziale Gruppen definiert. Unterschieden werden die Bereiche Bildungswesen, Justiz, Verwaltungsbehörden und öffentliche Dienstleistungsbetriebe, Medien, kulturelle Tätigkeiten und Einrichtungen, wirtschaftliches und soziales Leben sowie grenzüberschreitender Austausch. Staaten ist es in diesem Zusammenhang einerseits freigestellt, welche Sprache als schutzbedürftige Minderheitensprache zu definieren ist. Zum anderen werden die Bestimmungen in den oben genannten Bereichen in gestaffelter Form vorgenommen, wobei sich Staaten für mehr oder weniger ausgeprägte Maßnahmen entscheiden können. Im hier fokussierten Bildungsbereich gestaltet sich die Staffelung am Beispiel des Primarbereichs wie folgt: Die Vertragsparteien verpflichten sich demnach,

„i) den Grundschulunterricht in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder ii) einen erheblichen Teil des Grundschulunterrichts in den betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen anzubieten oder iii) innerhalb des Grundschulunterrichts den Unterricht der betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen als integrierenden Teil des Lehrplans vorzusehen oder iv) eine der unter den Ziffern i bis iii vorgesehenen Maßnahmen zumindest auf diejenigen Schüler anzuwenden, deren Familien dies verlangen, wenn die Zahl der Schüler als genügend groß angesehen wird“ (Europarat, 1992, Artikel 8, Absatz 1, Buchstabe b).

In der Bundesrepublik bzw. den Bundesländern findet die Charta Anwendung auf die Sprachen Dänisch, Sorbisch, Friesisch und Romanes (vgl. Boysen, 2011), wobei mit Blick auf den Bildungsbereich meist die vierte und schwächste Option umgesetzt wird (vgl. Gogolin & Oeter, 2011).

Sprecherinnen und Sprecher migrationsbedingter Minderheitensprachen profitieren dagegen in weitaus geringerem Maß von sprachpolitischen Beschlüssen und fallen durch die Definition sprachlicher Minderheiten nicht unter die Anwendung der Charta. Auf einzelstaatlicher Ebene ergibt sich im Bereich Bildung ein heterogenes Bild (vgl. Extra & Gorter, 2007) – einerseits wird durchaus von staatlicher Seite herkunftssprachlicher Unterricht angeboten,<sup>2</sup> darüber hinaus wird mehrsprachige Bildung in ‚community schools‘ (vgl. dazu auch Creese & Blackledge, 2010b) ermöglicht, die meist auf privater Trägerschaft von MigrantInnenorganisationen beruhen. Die politische Agenda hinter den insgesamt als ‚randständig‘ zu bezeichnenden staatlich organisierten Angeboten hat sich in den letzten Dekaden insofern verschoben, als sich das ursprüngliche Ziel der ‚Rückkehrfähigkeit‘ hin zu ‚Mehrsprachigkeit‘ verschoben hat (vgl. MSW NRW, 2006).

Gogolin und Oeter (2011) diskutieren im Zusammenhang der konträren sprachpolitischen Lage regionaler und migrationsbedingter sprachlicher Minderheiten einen Rahmen für eine mögliche Förderung migrationsbedingter Minderheitensprachen nach dem Vorbild der regionalen Minderheitensprachen. Als wesentliches Argument für eine staatlich zu verantwortende und nach dem Vorbild der Charta ins Regelcurriculum zu integrierende Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Herkunftssprache führen sie die in einem auf Einsprachigkeit in der Mehrheitsprache ausgerichteten Bildungswesen fehlende Verbindungslinie zwischen der in der Familie gesprochenen und an Mündlichkeit orientierten Varietät mit bildungssprachlichen Registern an, woraus auch negative Konsequenzen auf die ‚akademische‘ Sprachverwendung in der Mehrheitsprache resultierten. Die zusätzliche Alphabetisierung in den Herkunftssprachen ist dabei eher als ein Mindeststandard als eine hinreichende Bedingung für die Entwicklung einer ‚bildungssprachlichen Mehrsprachigkeit‘ zu verstehen, da die Entwicklung von an Schriftlichkeitskonventionen orientierten kommunikativen Handlungsroutinen nicht mit der Vermittlung der reinen Medialität endet, sondern einer langfristigen expliziten Vermittlung ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘ über die gesamte Bildungsbiografie bedarf.

## **6. Zur Konzeption mehrsprachiger Bildung bei einer regionalen und einer migrationsbedingten Minderheitensprache**

Zum Umgang des Bildungswesens mit der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als einer elementaren Lernvoraussetzung können grob skizziert einsprachige und mehrsprachige Modelle unterschieden werden. Während in einsprachigen Modellen die Mehrsprachigkeit entweder nicht als Lernvoraussetzung wahrgenommen wird (‚Submersion‘) oder die Förderung sprach-

---

2 Eine ältere Übersicht dazu findet sich in der von Reich und Gogolin in den 90er-Jahren herausgegebenen Reihe ‚Migrantenkinder in den Schulen Europas‘.

licher Fähigkeiten ausschließlich auf den Fähigkeiten in der Zweitsprache aufbaut (‚sheltered immersion‘ bzw. ‚sprachsensibler Fachunterricht‘), wird in zweisprachigen Modellen die Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung anerkannt, jedoch finden sich Unterschiede dahingehend, inwiefern Mehrsprachigkeit ein Bildungsziel darstellt (etwa im Kontrast ‚transitorischer Modelle‘ mit ‚Zwei-Wege-Modellen‘). Ausführlichere Darstellungen dieser Modelle finden sich z.B. in Reich & Roth (2002) oder in Garcia (2009b), im Weiteren soll mit Blick auf regionale und migrationsbedingte Minderheitensprachen jeweils ein konkreter Ansatz mehrsprachiger Bildung thematisiert werden.

Mit der Konzeption ‚2Plus‘ in Sachsen ist das Ziel verbunden, eine aktive sorbisch-deutsche Mehrsprachigkeit in der Region und auf individueller Ebene der Schülerinnen und Schüler zu erreichen (vgl. Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung, 2005). Während das Vorgängermodell eine getrennte Unterrichtung von Kindern je nach Familiensprache vorsah, handelt es sich bei 2Plus um ein Zwei-Wege-Modell, welches alle Kinder in der Region unabhängig von ihren sprachlichen Voraussetzungen in sprachlich heterogenen Lerngruppen adressiert (vgl. Boysen, 2011). Es handelt sich um ein schulartübergreifendes Konzept, welches in der Oberlausitz an sechs Grund- und Mittelschulen sowie einem Gymnasium umgesetzt wird. Die regionale Minderheitensprache Sorbisch ist dabei nicht lediglich ein Unterrichtsfach im Sinne einer Fremdsprache, sondern stellt in den Sachfächern weitgehend durchgängig die gleichrangige Arbeitssprache neben dem Deutschen dar, wobei dem Sorbischen – daran wird das Ziel eines Spracherhalts deutlich – eine Schlüsselrolle zukommen soll (vgl. Land Sachsen, o. J.). Die europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen ist auf Landesebene explizit juristisch verankert; diese wird hier in einer vergleichsweise starken Ausprägung umgesetzt. Die Ziele der Sprachbeherrschung sind in den Lehrplänen der Schulfächer festgelegt und es gelten Mindeststandards für die Qualifikation der Lehrkräfte in der sorbischen Sprache. Als wesentliche didaktisch-methodische Prinzipien und Merkmale werden neben einer zweisprachigen Alphabetisierung unter anderem Team-Teaching, Differenzierung, Block- und Projektunterricht, das Tandemprinzip sowie eine allgemeine sprachliche Flexibilität aufgeführt. Das Konzept wurde in der Erprobungsphase von den Universitäten Hamburg und Köln mit Fokus auf die mehrsprachige Sprachentwicklung der Kinder wissenschaftlich begleitet (vgl. Gantefort, Roth, Migai & Gogolin, 2009; Gantefort, Roth, Gogolin & Migai, 2010). Dazu wurden bei einer Kohorte von Schülerinnen und Schülern in regelmäßigen Abständen mündliche und schriftliche Sprachproben erhoben. Schülerinnen und Schüler, die mit familiensprachlichen Sorbischkenntnissen eingeschult werden, entwickeln in den ersten sechs Schuljahren eine weitgehend balancierte Zweisprachigkeit. Kinder, die in der Familie ausschließlich in Deutsch kommunizieren, erreichen im Sorbischen zwar keinen Sprachstand auf einem vergleichbaren bildungssprachlichen Niveau, jedoch eignen sie sich eine grundlegende sprachliche Handlungsfähigkeit in der

Minderheitensprache an. Im Deutschen zeigten sich über die gesamte Dauer der wissenschaftlichen Begleitung hinweg keine wesentlichen Unterschiede zwischen den unterschiedenen Sprachgruppen – der mehrsprachige Unterricht ist demnach nicht mit Nachteilen für die einsprachig deutsch aufgewachsenen Kinder verbunden. Dies konnte auch im Vergleich mit solchen Schülerinnen und Schülern sichergestellt werden, die in den ersten vier Schuljahren eine einsprachig deutsche Grundschule besucht hatten.

Das Konzept ‚KOALA‘ (koordinierte Alphabetisierung) bezieht sich dagegen auf migrationsbedingte Minderheitensprachen mit einem Schwerpunkt auf dem Türkischen, wobei sich die mehrsprachige sprachliche und fachliche Bildung als weniger ‚durchgängig‘ erweist, als es bei ‚2Plus‘ der Fall ist. In der Stadt Köln arbeiten zur Zeit 14 Schulen nach diesem Prinzip; um ‚KOALA-Schule‘ zu werden, ist es erforderlich, dass neben einem Überwiegen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit einer der beteiligten Sprachen ein Beschluss auf Schulebene vorliegt. Im Kern handelt es sich bei diesem Konzept um ein Programm zur mehrsprachigen Alphabetisierung – wobei zum einen eine Abstimmung zwischen den Sprachen und zum anderen eine Verzahnung mit dem herkunftssprachlichen Unterricht und dem Sachunterricht gegeben ist (vgl. Bezirksregierung Köln, 2014): Nach der Alphabetisierung, die auf der Grundlage einer kontrastiven Analyse der Phonem-Graphem-Korrespondenzen nach einem ‚Ampel-Prinzip‘ konzipiert ist, wird in einigen Stunden in der Woche der Sachunterricht im Team-Teaching gemeinsam von der Klassenlehrkraft und einer Lehrkraft des herkunftssprachlichen Unterrichts durchgeführt, so dass in einem ‚koordinierten Lernen‘ die Erstsprache als Lernmedium für das fachliche Lernen genutzt werden kann. Das Konzept zielt auf eine Förderung des ‚gesamten Sprachbesitzes‘ der mehrsprachigen Kinder, die so Gelegenheit erhalten, sich Sprachlernstrategien unter Einbezug der Familiensprache anzueignen. Neben dem sprachlichen und fachlichen Lernen besteht ein wesentliches Ziel des Konzeptes in einer ‚Ich-Stärkung‘ der Kinder und ihrer Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes. Zwar werden in erster Linie mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund adressiert – jedoch werden auch einsprachig deutsch sozialisierte Kinder und solche mit einer anderen Familiensprache als der schulischen Partnersprache auf Konzeptebene einbezogen: Diese sollen in allgemeinerer Perspektive Sprachbewusstsein, Sprachlernmotivation sowie Toleranz und Akzeptanz entwickeln. Aktuell wird das Konzept im Rahmen eines BiSS-Verbunds mit dem Ziel der Implementierung von ‚Translanguaging-Strategien‘ in den zweisprachigen Sprach- und Sachunterricht weiterentwickelt (vgl. Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015).

Eine Evaluation der koordinierten Alphabetisierung bzw. des koordinierten Lernens wurde an einer Kohorte von deutsch-türkisch mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern durchgeführt, dabei wurden insbesondere die schriftsprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen erhoben und ausgewertet. Die Effekte von drei unterschiedlichen Förderbedingungen wurden kontrastiert (ausschließliche

Förderung im Deutschen, Förderung im Deutschen mit zusätzlichem herkunftssprachlichem Unterricht sowie Förderung nach dem KOALA-Konzept (vgl. Reich, 2011)). Mit Blick auf die drei Förderbedingungen konnte herausgearbeitet werden, dass ‚KOALA-Kinder‘ nach drei bis vier Jahren im Türkischen, aber auch im Deutschen in der schriftsprachlichen Textproduktion bessere Ergebnisse erzielten als die ausschließlich im Deutschen geförderten Kinder. Eine Förderung auf Basis des ‚gesamten Sprachbesitzes‘ scheint sich demnach auch dann positiv in der Zweitsprache bemerkbar zu machen, wenn dies unter weniger ‚durchgängigen‘ Bedingungen geschieht wie in einem strukturierten Zwei-Wege-Modell bilingualer Erziehung. Mit Blick auf das erreichbare Niveau der Biliteralität ergeben sich jedoch andere Ergebnisse, als es im Rahmen von 2Plus beobachtet werden konnte:

„Die Umfänge der deutschen und türkischen Texte können zwar nicht direkt miteinander verglichen werden, da das Türkische strukturbedingt zur Darstellung eines gleichen Inhalts stets weniger Worte benötigt als das Deutsche. Aber auch unter Berücksichtigung dieses sprachstrukturellen Unterschieds ist es offenkundig, dass die deutschen Texte bei allen drei Erhebungen umfänglicher (d.h. inhaltsreicher) ausfallen als die Türkischen“ (Reich, 2011, S. 13f.).

Hier wird exemplarisch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit familien-sprachlichen Kenntnissen einer migrationsbedingten Minderheitensprache eine weniger umfassende mehrsprachige Handlungsfähigkeit in der schriftsprachlichen Gebrauchsdomäne erreichen als Kinder einer regionalen Minderheitensprache. Darüber hinaus liegen sie im Deutschen hinter einsprachig deutsch sozialisierten Schülerinnen und Schüler zurück (vgl. Reich, 2011, S. 8).

## 7. Schlussfolgerungen

Sprache ist in ihrer Funktion als Werkzeug zum Wissenserwerb und zur Identitätskonstruktion in doppelter Hinsicht bildungsbedeutsam – unter den Bedingungen sprachlicher und kultureller Superdiversität ergibt sich dabei ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen einer deskriptiven Perspektive des Sprachgebrauchs in mehrsprachigen Kontexten und einer normativen Perspektive sprachlicher Bildungsziele.

In deskriptiver Hinsicht lassen sich komplexe diskursive Praxen mehrsprachiger Menschen beobachten, die sich begrifflich mit dem Ausdruck *Translanguaging* fassen lassen und sich im situativen Gebrauch sprachlicher Mittel manifestieren, die unterschiedlichen Einzelsprachen zugeordnet werden. Mit Blick auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und der strukturellen Benachteiligung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, die aus einer Restriktion der im Unterricht legitimen sprachlichen Mittel auf jene der Mehrheitssprache resultieren,

erscheint es als Konsequenz für die sprachliche Bildung plausibel, solche diskursiven Formen anzuerkennen und kommunikative Verfahrensweisen in der Schule zu öffnen. Unter dem Leitprinzip einer ‚Mikroalternierung‘ des Sprachgebrauchs (vgl. García & Sylvan, 2011, S. 391) würde es mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihr gesamtes sprachliches Repertoire für das fachliche Lernen zu nutzen; darüber hinaus wird ein Rahmen geschaffen, in dem sie mit ihrer gesamten Persönlichkeit wahrgenommen und anerkannt werden.

In normativer Hinsicht dagegen stellt bildungssprachliche Kompetenz in der Landes- bzw. Mehrheitssprache vor dem Hintergrund von Chancengleichheit und sozialer Mobilität ein legitimes Bildungsziel dar – dazu gehört sicherlich auch die Fähigkeit, standardsprachlich korrekt in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen zu agieren. Die Konsequenz für die sprachliche Bildung kann an den unterschiedlichen Ressourcen von migrationsbedingten und regionalen Minderheitensprachen im Bildungswesen festgemacht werden: Während am Beispiel von 2Plus deutlich wird, dass ein umfassender schriftsprachlicher Ausbau von Mehrheits- und Minderheitensprache im Sprach- und Fachunterricht zu einer kompetenten Bilingualität der Schülerinnen und Schüler der sprachlichen Minderheit führt und diese darüber hinaus nicht gegenüber einsprachig in der Mehrheitssprache sozialisierten Kindern benachteiligt sind, greifen im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Minderheiten meist auf Einsprachigkeit in der Landessprache ausgerichtete Konzepte sprachlicher Bildung. Dies hat zur Folge, dass diese Lernenden nur einen Ausschnitt ihrer sprachlichen Ressourcen für das fachliche Lernen und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Mehrheitssprache nutzen können.

Vor dem Hintergrund dieses Gefüges aus mehrsprachiger sprachlicher Wirklichkeit und einsprachigen sprachlichen Normen in Schule und Gesellschaft soll in den folgenden drei Punkten abschließend ein grober Rahmen für die Umsetzung sprachlicher Bildung unter den Bedingungen sprachlicher Superdiversität und heterogenen institutionellen Ressourcen aufgespannt werden.

- Wenn Lehrkräfte über keine Ressourcen in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler verfügen und letztere darüber hinaus nicht in der Herkunftssprache alphabetisiert sind, kann über den Einsatz von ‚Translanguaging-Strategien‘ (vgl. García & Sylvan, 2011; Celic & Seltzer, 2011) die Gesamtsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zumindest punktuell eingebracht werden, indem sie in kooperativen Lernformaten in Gruppen mit ähnlichen sprachlichen Voraussetzungen sowohl Minderheiten- als auch Mehrheitssprache gebrauchen, um z.B. Experimente durchzuführen, sich Texte kooperativ zu erarbeiten oder zu verfassen. Der Weg zu bildungs- und fachsprachlicher Kompetenz in der Mehrheitssprache führt dabei über eine Unterrichtsgestaltung, in welcher Kommunikationsanlässe derart realisiert werden, dass sich die Wahl sprachlicher Mittel aus pragmatischen Kriterien ergibt: In eher kontexteingebetteten Kommunikationssituationen mit konkreten Adres-

satinnen und Adressaten ist es pragmatisch angemessen, sämtliche gemeinsam verfügbaren sprachlichen Mittel für die sachbezogene Verständigung zu nutzen. Mit zunehmender Abstraktheit des Adressatenkreises bzw. kommunikativer Reichweite der Sprachhandlungen wird eine Wahl sprachlicher Mittel erforderlich, die zum einen eine präzise und textuell durchformte Verbalisierung ermöglichen und zum anderen mit dem sprachlichen Repertoire des Adressatenkreises zusammenfällt. Hier ginge es also darum, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend sprachliche Mittel wählen, die den bildungs- und fachsprachlichen Registern in der Mehrheitsprache entsprechen. Dabei ist es erforderlich, das entsprechende Genre zu modellieren und die erforderlichen sprachlichen Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene explizit und bedarfsgerecht zu vermitteln.

- Unter Bedingungen, in denen die Lehrkräfte zwar über Ressourcen in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler verfügen, die entsprechenden Angebote aber von der oben skizzierten Randständigkeit geprägt sind, indem Unterricht in der Minderheitensprache nicht in die reguläre Stundentafel integriert ist und auch die entsprechenden Lehrkräfte im Kollegium eine eher marginale Position einnehmen, geht es darum, die Minderheitensprache stärker in den Mainstream des Unterrichts zu tragen. Das KOALA-Konzept kann hier als exemplarisches Beispiel für eine angemessene Umsetzung herangezogen werden: Mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler wird ‚Schriftkompetenz‘ sowohl in der Mehrheits- als auch in der Minderheitensprache vermittelt – somit kann die Entwicklung schriftsprachlicher ‚Textkompetenz‘ auf einer breiteren sprachlichen und durch den Einbezug der Minderheitensprache in den Sachunterricht auch fachlichen Basis erfolgen. Darüber hinaus können unter diesen Bedingungen Kommunikationsanlässe geschaffen werden, die es erlauben, die Minderheitensprache nicht nur als ein zusätzliches Medium zur Entwicklung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenz in der Mehrheitsprache zu betrachten, sondern diese auch in der Minderheitensprache zu entwickeln.
- Die höchste Durchdringungstiefe mehrsprachiger sprachlicher Bildung wird schließlich unter Bedingungen erreicht, in denen die Lehrkräfte über umfassende sprachliche Ressourcen sowohl in der Mehrheits- als auch in der Minderheitensprache verfügen, wie es z.B. in den sorbisch-deutschen Schulen in Sachsen oder den bilingualen Grundschulen in Hamburg (vgl. Gogolin, Neumann & Roth, 2007) der Fall ist. In solchen Zwei-Wege-Modellen mehrsprachiger Erziehung stehen zwar sowohl Mehrheits- als auch Minderheitensprache prinzipiell durchgehend als Lernmedium zur Verfügung und sie richten sich im Gegensatz zur Konzepten wie KOALA dezidiert auch an Schülerinnen und Schüler der Mehrheit, indem diese Fähigkeiten in der Minderheitensprache erwerben. An bisherigen Umsetzungen solcher Modelle wird jedoch einerseits eine fehlende Passung zwischen den meist zwei

angebotenen Sprachen und der weitaus größeren sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und zum anderen eine artifizielle Unterteilung jeweils legitimer Gebrauchssphären kritisiert (vgl. García, 2009b). Die Herausforderung besteht demnach darin, diese Modelle sprachlicher Bildung von der ‚Bi-‘ zur ‚Multilingualität‘ zu führen: „These multiple multilingual programs mix and blend types of bilingual education programs as they see fit, and develop standard academic language use in one or more languages. To do so, however, they increasingly build on the children’s heteroglossic language practices – a product of lived multilingual experience“ (García, 2009a, S. 149).

Zusammenfassend ist demnach Gogolin und Oeter (2011) zuzustimmen, wenn sie konstatieren, dass der Kontrast zwischen europäischer Mehrsprachigkeitsrhetorik und den konkreten, als Resultat von Sprachenpolitik zu begreifenden Bildungs- und Beschulungskonzepten dazu führt, dass Sprecherinnen und Sprechern von Minderheitensprachen eine ‚Kapitalisierung‘ ihrer sprachlichen Fähigkeiten nicht möglich ist. Sie bringen mögliche Änderungen der Rechtsnormen für das Schulwesen ins Spiel: Es ist demnach auf der Grundlage zukünftiger Forschung zu prüfen, inwiefern Prinzipien der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen auch auf migrationsbedingte Minderheitensprachen anzuwenden seien. Zu untersuchen wäre demnach, inwiefern eine reguläre und durchgängige Integration dieser Sprachen in das Curriculum einerseits mit positiven Effekten auf den fachlichen Kompetenzerwerb und bildungssprachlichen Fähigkeiten und zum anderen mit einer Prestigeaufwertung der Minderheitensprachen verbunden ist.

## Literatur

- Ammon, Ulrich (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Bezirksregierung Köln (2014). *Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen* (vorläufiges Exemplar). Unveröffentlichtes Manuskript. <https://doi.org/10.1515/9783110241075>
- Boysen, Thede (2011). Minderheitenschulwesen in Deutschland. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59(1), S. 12–29. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2011-1-12>
- Celic, Christina & Seltzer, Kate (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Verfügbar unter: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>. [16.02.2016].
- Corson, David (2000). *Language Diversity and Education*: Oxford: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600295>
- Coulmas, Florian (1985). *Sprache und Staat: Studien zu Sprachplanung und Sprachpolitik*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110852752>
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010a). Towards a sociolinguistics of superdiversity. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), S. 549–572. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0159-y>

- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010b). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? In *Modern Language Journal*, 94(1), S. 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Europäische Kommission (1996). *Euromosaic. The production and reproduction of the minority language groups in the European Union*. Verfügbar unter: <http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/euromosaic1.pdf>. [16.02.2016].
- Europäische Kommission (2012a). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf). [16.02.2016].
- Europäische Kommission (2012b). *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf). [16.02.2016].
- Europarat (1992). *Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen*. Verfügbar unter: <http://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c089>. [16.02.2016].
- Europarat (1995). *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*. Verfügbar unter: <http://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cdc3>. [16.02.2016].
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Verfügbar unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>. [16.02.2016].
- Extra, Guus & Gorter, Durk (2007). Regional and Immigrant Minority Languages in Europe. In Marlis Hellinger; Anne Pauwels; Karlfried Knapp & Gerd Antos (Hrsg.), *Handbook of Language and Communication: Diversity and Change* (S. 15–52). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198539.1.15>
- Extra, Guus & Yağmur, Kutlay (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597800>
- Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit an der KU Brüssel (2004). *Euromosaic III: Regional- und Minderheitensprachen in den neuen Mitgliedstaaten*. Verfügbar unter: [http://bookshop.europa.eu/de/euromosaic-iii-pbNC7406031/downloads/NC-74-06-031-DE-C/NC7406031DEC\\_002.pdf?FileName=NC7406031DEC\\_002.pdf&SKU=NC7406031DEC\\_PDF&CatalogueNumber=NC-74-06-031-DE-C](http://bookshop.europa.eu/de/euromosaic-iii-pbNC7406031/downloads/NC-74-06-031-DE-C/NC7406031DEC_002.pdf?FileName=NC7406031DEC_002.pdf&SKU=NC7406031DEC_PDF&CatalogueNumber=NC-74-06-031-DE-C). [16.02.2016].
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim; Gogolin, Ingrid & Migai, Natalia (2009). *Sorbisch-deutsche Grundschulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der sorbisch-deutschen Grundschulen in Sachsen*. Köln: Universität, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften; Hamburg: Universität, Institut für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaften.
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim; Migai, Natalia & Gogolin, Ingrid (2010). *Sorbisch-Deutsche Schulen in Sachsen. Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I*. Köln: Universität, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften; Hamburg: Universität, Institut für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaften.
- Gantefort, Christoph & Sánchez Oroquieta, María J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1(1), S. 24–37.

- García, Ofelia (2009a). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In Ajit Mohanty; Minati Panda; Robert Phillipson & Tove Skutnabb-Kangas (Hrsg.), *Multilingual education for social justice. Globalising the local* (S. 140–158). New Delhi: Orient Blackswan.
- García, Ofelia (2009b). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia (2010). Linguaging and ethnifying. In Joshua A. Fishman & Ofelia García (Hrsg.), *Handbook of language and ethnicity: Disciplinary and regional perspectives* (2. Aufl., S. 519–535). New York: Oxford University Press.
- García, Ofelia, & Sylvan, Claire E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. In *Modern Language Journal*, 95(3), S. 385–400. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x>
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: IDS.
- Gehrmann, Siegfried & Knežević, Željka (2011). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. Europäische Sprachenpolitik im „Kampf der Sprachen“. In Vlatka Domović; Siegfried Gehrmann; Marianne Krüger-Potratz & Ana Petračić (Hrsg.), *Bildung in Europa – Bildung für Europa. Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern*. (S. 61–84). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), S. 407–431. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0569-3>
- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans-H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2007). *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2007-0.pdf>. [16.02.2016].
- Gogolin, Ingrid & Oeter, Stefan (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. In *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 59(1), S. 30–45. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2011-1-30>
- Gogolin, Ingrid; Siemund, Peter; Schulz, Monika E. & Davydova, Julia (2013). Multilingualism, language contact and urban areas: An introduction. In Peter Siemund; Ingrid Gogolin; Monika E. Schulz & Julia Davydova (Hrsg.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education* (S. 1–18). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsl.1.00intro>
- Hinderling, Robert (Hrsg.). (1996). *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen: Narr.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004–2006*. Verfügbar unter: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:de:PDF> 11.02.2014. [16.02.2016].

- Krumm, Hans-Jürgen (2013). Multilingualism and Identity: What Linguistic Biographies of Migrants Can Tell Us. In Peter Siemund; Ingrid Gogolin, Monika E. Schulz & Julia Davydova (Hrsg.) *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education* (S. 165–176). Amsterdam, Netherlands: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsl.1.08kru>
- Land Sachsen (o. J.). *2plus – Unterricht nach dem schulartübergreifenden Konzept zweisprachige sorbisch-deutsche Schule im sorbischen Siedlungsgebiet des Freistaates Sachsen*. Verfügbar unter: [http://www.schule.sachsen.de/download/download\\_sbi/2plus\\_konzept.pdf](http://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/2plus_konzept.pdf). [16.02.2016].
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- MSW NRW (2006). *Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10*. Frechen: Ritterbach.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallace (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In *Applied Linguistics Review*, 6(3), S. 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Reich, Hans-H. (2011). *Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln*. Verfügbar unter: [https://www.google.de/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjqhIGKp-3KAHXD\\_A4KHWiYBtcQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gew-online.de%2Fdms\\_extern%2Fdownload.php%3Fid%3D231754&usq=AFQjCNEkkrBIY2fZHa0nsuXVB8KMy4J92g&sig2=XAB66JIdTcchPLZOE-VVmw](https://www.google.de/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjqhIGKp-3KAHXD_A4KHWiYBtcQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gew-online.de%2Fdms_extern%2Fdownload.php%3Fid%3D231754&usq=AFQjCNEkkrBIY2fZHa0nsuXVB8KMy4J92g&sig2=XAB66JIdTcchPLZOE-VVmw). [16.02.2016].
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2005). *2 Plus. Schulartübergreifendes Konzept die zweisprachige sorbisch-deutsche Schule für allgemeinbildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet*. 10. Fassung. Verfügbar unter: [http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download\\_sbi/konzept\\_sorbisch-deutsche\\_schule.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_sbi/konzept_sorbisch-deutsche_schule.pdf). [16.02.2016].
- Schmitz, Anke & Olfert, Helena (2013). Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24(2), S. 203–227.
- Srivastava, R. N. (1984). Linguistic Minorities and National Languages. In Florian Coulmas (Hrsg.), *Linguistic minorities and literacy* (S. 99–114). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110865301.99>
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic & Racial Studies*, 30(6), S. 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wirrer, Jan (Hrsg.) (2000). *Minderheiten- und Regionalsprachen in Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## **Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote**

### **1. Einleitung**

Sprachliche Bildung wird in institutionellen Kontexten angeleitet: in Kindertagesstätten, Schulen sowie in der Erwachsenenbildung. Es handelt sich dabei um eine konzeptionell begründete gezielte Begleitung der Sprachentwicklungsprozesse (Schneider et al., 2013, S. 23); sprachliche Auffälligkeiten bei Kindern können auf diese Weise erkannt und durch entsprechende Maßnahmen bearbeitet werden. Grundsätzliches Ziel sprachlicher Bildung ist die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern in der Erstsprache sowie beim Erlernen von Zweitsprache(n) bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In Deutschland findet dabei das Deutsche als Erst- oder Zweitsprache besondere Berücksichtigung. Maßnahmen, die auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit oder anderen Herkunftssprachen als dem Deutschen abzielen, werden meist entweder in bilingualen Konzepten umgesetzt, wie sie sich für Kindertagesstätten und Grundschulen insbesondere für das Englische vermehrt finden lassen, oder als Zusatzangebote konzipiert, die in der Regel außerhalb des Unterrichts oder der Schule stattfinden. Wird sprachliche Bildung als institutionell gebundene konzeptionelle Begleitung von Sprachentwicklungsprozessen verstanden, so kann diese nicht losgelöst von den familialen und weiteren sozialen Zusammenhängen gedacht werden kann, in denen die sprachliche Sozialisation und Erziehung Heranwachsender stattfindet.

Nachdem die Familie in den letzten Jahren von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis zunehmend als wichtiger Kooperationspartner für die Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse benannt wird, wird das Verhältnis zu Eltern – zumindest theoretisch – neu gedacht (Kap. 2). Bezogen auf Familien, in denen ein oder mehrere Mitglieder migriert sind, zeigt sich oftmals der Gebrauch von mehr als einer Sprache. Es können diverse sprachliche Konstellationen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Familien bestehen, wobei der konkrete Sprachgebrauch von den Familienmitgliedern ausgehandelt wird (Kap. 3). Auffällig dabei ist, dass zwar durchaus eine sprach- und bildungspolitisch klare Haltung zu Mehrsprachigkeit besteht, die als Kompetenz und Ziel konzipiert wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003). Bezogen auf migrationsbedingte familiäre Mehrsprachigkeit zeigt sich jedoch weiterhin eine deutliche Skepsis, die oftmals mit der Perspektive einhergeht, dass solche Familien ohnehin Probleme in der pädagogischen Zusammenarbeit bereiten (Kap. 4). Unter anderem sollen zielgruppenspezifische Sprachangebote für migrationsbedingt mehrsprachige Fa-

milien hier Abhilfe schaffen. Vor dem Hintergrund des pädagogischen Dilemmas, durch zielgruppenorientierte Maßnahmen entlang eines bestimmten Merkmals – in diesem Fall der Mehrsprachigkeit sowie weiterer implizit damit verknüpfter Annahmen – ein spezifisches Angebot zu machen, zugleich dadurch aber auch Verallgemeinerungen hinsichtlich vermeintlich homogener Lebenswelten Vorschub zu leisten, werden Chancen und Risiken von Angeboten der sprachlichen Bildung für migrationsbedingt mehrsprachige Familien vorgestellt und diskutiert (Kap. 5).

## 2. Das Verhältnis von Familie und pädagogischen Einrichtungen

Die Beziehung zwischen Eltern und staatlich organisierter institutioneller Erziehung und Bildung in Deutschland kann als ein traditionell eher spannungsreiches Verhältnis beschrieben werden. Am Beispiel der Schule betrachtet, ist die sich seit Ende des 18. Jahrhunderts verbreitende Schulpflicht und die damit einsetzende Massenbildung im 20. Jahrhundert durchaus als eine kompensatorische Maßnahme gegenüber der Erziehung in der Familie zu verstehen: „Die Rolle der Eltern beschränkte sich vorerst darauf, dass sie die Pflicht hatten ihre Kinder in die Schule zu schicken und somit ihre Unterrichts- und Erziehungsfunktion teilweise an das Schulwesen abzugeben“ (Busse & Helsper, 2008, S. 471). Ein Einfluss auf die Inhalte des Schulgeschehens war nicht vorgesehen, ganz im Gegenteil stellte gerade die Begrenzung des familialen Einflusses ein wichtiges Element des der Schulpflicht zugrunde liegenden demokratischen Ansinnens größerer Chancengerechtigkeit dar. Zwar ist der Einfluss von ungleich verteiltem familiärem Kapital auf diese Weise bis in die Gegenwart hinein nicht aufgehoben, jedoch kann es in Form von institutionalisiertem kulturellem Kapital, wie etwa Bildungsabschlüssen (Bourdieu, 1983), nicht direkt von den Eltern an die Kinder weitergegeben werden, sondern muss bezogen auf die Schule zuvor von den Schülerinnen und Schülern erfolgreich Anwendung finden (Brake & Büchner, 2003, S. 625). Mit dem Ausbau des staatlichen Wohlfahrtssystems nach dem zweiten Weltkrieg wurden weitere vormals durch die Familie verantwortete Bereiche der Erziehung von Heranwachsenden institutionalisiert; damit einhergehenden Spannungen sollte durch eine Kooperation von Schule und Familie begegnet werden. In den 1970er Jahren wurden die Überlegungen einer stärkeren Einbeziehung der Eltern in schulische Belange rechtlich verankert und es fand ein Ausbau diesbezüglicher Konzepte statt (Gomolla, 2011, S. 447). In der Praxis der deutschen Schule schien dieser Trend jedoch nur allmählich Einzug zu halten. So geben Anfang der 1980er Jahre 85 Prozent der befragten Lehrkräfte in einer Studie von Dannhäuser zum Thema Elternarbeit an, dass dies während ihres Studiums keine Rolle gespielt habe (Dannhäuser, 1980). 92 Prozent der vom ILF-Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung befragten Lehrkräfte an Hauptschulen fühlen sich zudem unzu-

reichend bzw. gar nicht für die Kooperation mit Eltern ausgebildet (ILF, 1981). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass Krumm die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern zu dieser Zeit als „Pflichtrituale“ (Krumm, 1988, S. 601) bezeichnete. Seit den 1990er Jahren wird die Kooperation von Schule und Eltern auch im Zuge internationaler Entwicklungen weiter ausgebaut.<sup>1</sup> Mit der Durchsetzung politisch-demokratischer Prinzipien und Partizipationsformen sind die Elternrechte bis in die Gegenwart hinein zunehmend gestärkt worden. Als gesellschaftspolitische Gründe für die zunehmenden schulischen Einbindungen der Eltern sind nach Gomolla zu nennen: die Pluralisierung der familialen Lebensformen, die Betonung von Bildung als ökonomischem Wettbewerbsfaktor sowie neue Konzepte dezentralisierter Bildung im Rahmen lebenslangen Lernens sowie die Forderung einer stärkeren Öffnung von Schule für das soziale Umfeld (Gomolla, 2009, S. 23ff.; 2011, S. 447ff.).

Im Zuge dessen ist in der Fachliteratur eine zunehmende Bedeutung der Einbeziehung von Eltern in die institutionalisierte Bildungsarbeit zu verzeichnen. Die Berücksichtigung der Familie in pädagogischen Kontexten erscheint dabei oftmals als ein Qualitätsmerkmal; in den Konzeptionen aktueller pädagogischer Maßnahmen darf die „*Kommunikation und Kooperation* der Bildungseinrichtungen mit Eltern“ (Stange, 2012, S. 13) nicht fehlen. Relevante Maßnahmen dieser Kooperation sind etwa Absprachen, Austausch, gemeinsam erarbeitete Bildungsziele und -angebote, Unterstützung, Erschließung von Ressourcen, Beziehungsauf- und -ausbau sowie die Eröffnung von Mitbestimmungsmöglichkeiten (Stange, 2013, S. 14f.).<sup>2</sup> Gestützt werden diese Forderungen durch empirische Untersuchungen, die der Kooperation zwischen Schulen und Familien positive Effekte für die Bildungschancen Heranwachsender nachweisen (Saad & Leumer, 1997; Laffranchi, 1999; Hill & Taylor, 2004; Schwaiger & Neumann, 2010; eine Übersicht findet sich bei Rüesch, 1999), wobei insbesondere aktive Beteiligungsformen der Eltern an Schule wie etwa die Unterstützung bei Lernaktivitäten zuhause bzw. unterrichtsbegleitenden Unternehmungen die Schulleistung von Kindern steigern (vgl. zusammenfassend Schwaiger & Neumann, 2010, S. 64f.). Die gegenwärtige Forderung nach einer stärkeren Einbeziehung von Eltern durch pädagogische Einrichtungen eröffnet somit ein großes Potenzial für die Bildungsverläufe Heranwachsender: Die Zusammenarbeit von Institution und Elternhaus, das Ziehen an einem „gemeinsamen Strang“ zum Wohl des Kindes erscheinen überzeugend.

Allerdings wird trotz dieser konzeptionellen Ansprüche in empirischen Untersuchungen zugleich weiterhin deutlich, dass in den für das schulische Lernen

---

1 Unter den Stichworten *Parent and Community Involvement* bzw. *Community Education* werden Konzepte gefasst, die die Kooperation von Schule und Eltern eingebettet in das soziale Umfeld verstehen. Für Deutschland siehe das Konzept *Regionale Bildungsgemeinschaften* von Schwaiger & Neumann, 2010.

2 Abzugrenzen sind die neueren kooperativen Ansätze von der traditionellen Elternarbeit, welche zwar Eltern adressiert – wie etwa bei organisatorischen Absprachen –, jedoch nicht zwangsläufig pädagogisch intendiert sein muss.

relevanten Bereichen *de facto* eben oftmals keine tragfähigen Kooperationen zwischen Schule und Eltern zustande kommen (Krumm, 2001). Dabei stellt sich die Frage, ob die postulierte „Partnerschaft“ und das Miteinander „auf Augenhöhe“ nicht eine Perspektive darstellt, die sich kaum in die Erwartungen pädagogischer Institutionen gegenüber Familie einfügen lässt bzw. auf diese Weise bestehende machtvolle Verhältnisse gar in problematischer Weise verdeckt (vgl. etwa Gomolla, 2009, S. 446). Gerade vor dem Hintergrund der skizzierten geschichtlichen Entwicklungen des Verhältnisses von Schule und Familie lässt sich die zunehmende Forderung der Einbeziehung von Familien durchaus (auch) im Sinne einer (staats-)pädagogischen Vereinnahmung eines privaten Erziehungsraumes deuten. Diese auch als Pädagogisierung (vgl. ursprünglich dazu Kob, 1963) bezeichnete Form der Ausweitung institutioneller Formen von Bildung und Erziehung auf andere gesellschaftliche Felder verweist auf Prozesse des *Passend-Machens* familialer Praxis im Sinne bestehender institutioneller Erwartungen:

„Manche gut gemeinten Handlungsansätze laufen Gefahr, stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen zu reproduzieren. Vorhandene Ressourcen in den Elternhäusern werden dabei in der Schule vielfach nicht gesehen und nicht genutzt. Familien mit niedrigem Einkommen, alleinerziehende Mütter und Familien mit Migrationshintergrund sind von dieser Tendenz besonders betroffen“ (Gomolla, 2011, S. 14).

Trotz der konzeptionell in Ansätzen der Elternpartnerschaft, -kooperation und -zusammenarbeit postulierten gemeinsamen Entwicklung eines Arbeitsbündnisses zwischen Institution und Eltern bestehen von Seiten der Institutionen somit spezifische Erwartungen an Familie und Eltern. Ohne die grundlegende erziehungswissenschaftliche Frage danach vertiefen zu wollen, mit welchem Recht Pädagogik Ziele formuliert und sozial interveniert (vgl. zur Paternalismusfrage in der Pädagogik Drerup, 2013), lässt sich auch in Bezug auf Maßnahmen sprachlicher Bildung danach fragen, in welcher Weise Familien einbezogen und letztlich auch immer „mitgezogen“ werden. Im Folgenden wird der Blick auf Familien gerichtet, in denen ein oder mehrere Mitglieder migriert und für die verschiedenen Sprachen von Bedeutung sind.

### 3. Migrationsbedingt mehrsprachige Familien

Migration als Verlagerung des Lebensmittelpunkts an einen anderen Ort (Razum & Spallek, 2009), hat im Einzelnen sehr unterschiedliche Ursachen.<sup>3</sup> Ohne auf das komplexe Phänomen an sich einzugehen (vgl. dazu u.a. Han, 2010; Butterwegge & Hentges, 2009), rückt an dieser Stelle der Aspekt der damit verbundenen möglichen sprachlichen Transformationen in den Fokus. So kann sich im Zuge von

3 Eine Übersicht zu Formen der Migration findet sich bei Oltmer 2016, S. 4f. Eine Zusammenstellung von Definitionen zu Migration bietet Treibel 2008, S. 17ff.

Migration durch die jeweilige Konstellation von Herkunfts- und Zielort die Umgebungssprache ändern. Ist dies der Fall, bedingt die Migration also eine Form der Mehrsprachigkeit, indem für eine bislang einsprachige oder auch bereits mehrsprachige Familie durch die neue Umgebung eine weitere Sprache relevant wird. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Sprache der Umgebung notwendigerweise auch – sei es als zusätzliche oder einzige Sprache – zur Kommunikation innerhalb der Familie genutzt wird. Es entsteht jedoch eine Sprachkontaktsituation, in der auch das Prestige der jeweiligen Sprachen im Verhältnis zueinander eine wichtige Rolle spielt (Riehl, 2004). Die sogenannten Migrantensprachen in Deutschland wie das Türkische oder das Russische verfügen im Gegensatz zum Englischen oder Französischen über ein geringeres Sprachprestige. Dies schlägt sich auch institutionell nieder: Die meisten bilingualen Grundschulen bieten die Kombinationen Deutsch-Englisch und -Französisch sowie an dritter Stelle Deutsch-Dänisch an, während nur wenige Programme in der Kombination mit z.B. Russisch oder Türkisch existieren (FMKS, 2014). Mit Blick auf Menschen mit türkischem Migrationshintergrund als der größten Migrantinnen- und Migrantengruppe in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2014, S. 148) ist auffällig, dass sich für das Türkische bundesweit im Jahr 2014 nur vier deutsch-türkische (und eine englisch-türkische) Grundschulen finden lassen, die allesamt in Großstädten liegen und lediglich einen Anteil von unter einem Prozent der bilingualen Grundschulen ausmachen (FMKS, 2014, S. 9). Aus diesem Befund lässt sich ableiten, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Familien kaum im Rahmen mehrsprachiger Schulmodelle als Ressource für Schulerfolg genutzt werden kann.

Bei aller Vielfalt der Familien, in denen alle oder einige der Mitglieder migriert sind, konnte wiederholt aufgezeigt werden, dass gerade in diesen Familien ein überdurchschnittlich hohes Interesse an der Bildung ihrer Kinder vorliegt (Neuenschwander, 1999; Herwartz-Emden, 2000; Ditton, Krüsen & Schauenberg, 2005; zur Übersicht Becker, 2010, S. 6ff.). Diese Bildungsaspiration als dem Wunsch nach höheren Schulabschlüssen und einem damit womöglich einhergehenden sozialen Aufstieg der Kinder kann oftmals gar als ein zentraler Grund für die Entscheidung zur Migration der Familie angesehen werden. Zeigen Eltern Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder, so wird dies grundsätzlich als ein Unterstützungsfaktor für die Bildungslaufbahn von Heranwachsenden angesehen. Allerdings muss ein Engagement für die Bildung ihrer Kinder nicht automatisch mit der Bereitstellung entsprechender Ressourcen und dem Wissen um Möglichkeiten der konkreten Unterstützung einhergehen (vgl. etwa Hawighorst, 2009; Institut für Demoskopie Allensbach, 2011, S. 19f.; Krüger-Portratz, 2013, S. 18). An dieser Stelle können pädagogische Angebote ansetzen, die die bestehenden Sprachkompetenzen in der Familie einbeziehen, anstatt sie vornehmlich als nicht deutschsprachig zu adressieren. Die Berücksichtigung bestehender sprachlicher Ressourcen ist gerade beim Zugang zu Familien von besonderer Bedeutung, die sich in der Zusammenarbeit mit der Institution Schule auch aufgrund ihrer sozialen Lage großen Hürden gegenüber sehen.

Lange Zeit wurde im Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Familien jedoch die vermeintliche Gefahr der sogenannten Doppelten Halbsprachigkeit – als der Vorstellung, dass bei zweisprachigen Personen keine der beiden Sprachen auf einem ausreichenden Niveau gesprochen wird – benannt. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist die These, dass (schul-) sprachliche Schwierigkeiten sich auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Ursache zurückführen lassen, nicht haltbar (Wiese et al., 2011), da sich im Rahmen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vielfältige sprachliche Praktiken entwickeln können. Auch im Kontext von Zweisprachigkeit ist für einen gelungenen Sprach(en)erwerb ein vielfältiger und anregungsreicher sprachlicher Input von zentraler Bedeutung (Tracy, 2007). Da sich die Sprachen und Sprachkenntnisse in Familien sowie einzelner Familienmitglieder unterscheiden, wird der Sprachgebrauch innerhalb der Familie von den beteiligten Mitgliedern ausgehandelt (Piller, 2002; 2001; Tuominen, 1999; Pavlenko & Blackledge, 2004). Es ergeben sich verschiedene Konstellationen, in denen beide Sprachen gleichwertig praktiziert werden, eine Sprache dominiert oder auch eine dritte Sprache hinzugezogen werden kann (Schneider, 2015, S. 272f.). Brizić (2007, S. 166–173) unterscheidet verschiedene Muster, nach denen Eltern in migrationsbedingt mehrsprachigen Familien Sprache(n) an ihre Kinder weitergeben. Wünschenswert ist, dass die Eltern ihre Erstsprache(n) „ohne Brüche und unstigmatisiert“ (Brizić, 2007, S. 167) vermitteln, da sich dies positiv auf Spracherwerb und Bildungserfolg der Kinder auszuwirken scheint.

Beginnt der Kontakt zur Umgebungssprache, also im vorliegenden Fall zum Deutschen, erst ab ca. dem dritten oder vierten Lebensjahr, wird in der Regel nicht mehr von einem bilingualen Erstspracherwerb, sondern von einem frühen Zweitspracherwerb bzw. einer sukzessiven Zweisprachigkeit gesprochen (Ahrenholz, 2014, S. 5; Reich & Roth, 2002, S. 11). Bei Sprachen mit geringem Prestige ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass auch ein negatives Selbstkonzept mit der Sprache verbunden wird und sie zwar weitergegeben wird, ihre Verwendung jedoch auch bei den Sprecherinnen und Sprechern selbst negativ besetzt ist.

Auch die Verwendung beider bzw. aller Sprachen in der Familie ist möglich, so dass die Familienmitglieder Erst- und Zweitsprache(n) in der familialen Kommunikation nutzen (Brizić, 2007). Neben einem solchen gemischten Muster der Sprachverwendung kann die Erstsprache der Elterngeneration jedoch auch zugunsten der Umgebungssprache aufgegeben werden, so dass die Eltern ihre Zweitsprache, die sie migrationsbedingt erworben haben und in der sie in der Regel nicht über eine der Erstsprache vergleichbare Sprachkompetenz verfügen, an die Generation der Kinder weitergeben. Dies ist eine Form des Sprachwechsels. Ein Sprachwechsel findet jedoch auch statt, wenn eine Person, z.B. in einer zweisprachigen Partnerschaft, ihre Erstsprache ablegt und die des Partners übernimmt. Bestimmte Ereignisse, wie die Geburt eines Kindes oder der Tod des Ehepartners können Sprachwechsel bedingen oder beeinflussen, wobei die Sprache

nicht immer endgültig aufgegeben wird. Ein Wechsel kann auch wieder rückgängig gemacht werden (Riehl, 2004, S. 167–169).

Welches Muster der sprachlichen Weitergabe eine Familie umsetzt, unterscheidet sich nicht nur zwischen einzelnen Sprecherinnen und Sprechern und Familien, sondern auch zwischen verschiedenen Sprecherinnen- und Sprechergruppen. Einerseits spielt der Status der Minderheitensprache in der aufnehmenden Gesellschaft eine wichtige Rolle, so dass sich jeweils in Bezug auf spezifische Sprachen verschiedene Konstellationen ergeben. Wie Brizić & Hufnagl (2011, S. 211) am Beispiel des in den USA, nicht aber in Europa negativ besetzten Spanischen verdeutlichen, kann sich die Stellung einer Herkunftssprache in verschiedenen aufnehmenden Ländern durchaus unterscheiden. Relevant ist dafür u.a. die wirtschaftliche und soziale Stellung der Sprecherinnen- und Sprechergruppe in der jeweiligen Gesellschaft. Die sprachliche Vitalität solcher Gruppen und somit die Frage, ob eine Herkunftssprache weitergegeben wird oder nicht, hängt jedoch auch von der Größe der Sprecherinnen- und Sprechergruppe in einem Land, ihrer Vernetzung und der dort vorhandenen Medienpräsenz ab (Reich & Roth, 2002, S. 8ff.). Über die Konstellation von Herkunfts- und Zielsprache hinaus konnte Brizić (2007) zeigen, dass auch die sprachpolitische Situation im Herkunftsland selbst den Sprachgebrauch der Sprecherinnen und Sprecher nach der Migration in eine anderssprachige Umgebung prägen kann. Hier macht es einen Unterschied, ob eine Sprache Staatssprache, Minderheitensprache oder Dialekt ist und welches Prestige sie im Herkunftsland genießt. Eine möglicher Effekt kann dabei sein, dass im Zuge der Migration ein Sprachwechsel von einem Dialekt oder einer Minderheiten- zu einer Mehrheitssprache des Herkunftslandes stattfindet, z.B. dass kurdischsprachige Einwandererinnen und Einwanderer in Deutschland in der Familie beginnen, Türkisch zu sprechen und Kurdisch aufgeben (Brizić, 2007, S. 171).

Es wird deutlich, in welchem komplexen Beziehungsgeflecht migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gesehen werden muss; sowohl die sprachpolitischen Vorgaben und pädagogischen Maßnahmen in Deutschland als auch die sprachliche Situation in den Herkunftsstaaten üben Einfluss auf den Sprachgebrauch in migrationsbedingt mehrsprachigen Familien aus. Hinzu kommen der auf individueller Ebene zwischen den Familienmitgliedern ausgehandelte Sprachgebrauch, die Zugänglichkeit von sprachlichem Material (z.B. Zeitschriften, Bücher, Fernsehen) sowie die Zusammensetzung, Größe und soziale Stellung der Sprecherinnen- und Sprechergemeinschaft in Deutschland. Ein differenzierter Zugang, der an den jeweiligen sprachlichen Ressourcen ansetzt, ist daher notwendig, wenn Familien, in denen alle oder einige der Mitglieder migriert sind, durch Angebote sprachlicher Bildung in den Blick genommen werden.

#### **4. Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote**

Vor dem Hintergrund einer knappen Explikation des Verhältnisses von Schule und Familie wurden im Vorangegangenen Befunde zur sprachlichen Praxis in migrationsbedingt mehrsprachige Familien vorgestellt. Diese Inhalte bilden die Grundlage für den nun folgenden Blick auf Angebote sprachlicher Bildung. Ausgangspunkt bildet eine ressourcenorientierte und zugleich diskriminierungssensible Perspektive auf Familien, die sich als migrationsbedingt mehrsprachig bezeichnen lassen. Laut einer Einschätzung von Krüger-Potratz wird diese Perspektive auch in der (Bildungs-)Politik seit den 2000er Jahren zunehmend vertreten (vgl. dazu Krüger-Potratz, 2013, S. 14) und machttheoretische Fragen finden in der Forschung zu Mehrsprachigkeit Berücksichtigung (vgl. etwa Dirim, 2010). So lässt sich im Hinblick auf Familien, in denen alle oder einige Mitglieder nach Deutschland migriert sind, die Frage stellen, ob bei diesen Familien, über die generelle Einflussnahme pädagogischer Institutionen auf Familie hinaus, spezifische Formen einer Pädagogisierung Anwendung finden. Es ist bekannt, dass Familien, in denen einige oder alle Mitglieder migriert sind, lange Zeit – und auch durch die Wissenschaft – in Opposition zur Mehrheitsgesellschaft gedacht wurden. Dies führte vielfach zu der Annahme einer unausweichlichen Zerrissenheit Heranwachsender mit Migrationshintergrund zwischen ihren Familien einerseits und Bildungsinstitutionen bzw. „Dominanzkultur“ (Rommelspacher, 1995) andererseits (vgl. kritisch zu dieser Perspektive King & Koller, 2006, S. 16; Hamburger & Hummrich, 2007). Auch wenn sich seitdem einiges in Wissenschaft und Praxis getan hat, werden Eltern mit Migrationshintergrund von Lehrkräften in diesem Sinne oftmals als per se problematische Kooperationspartnerinnen und -partner angesehen. In den Erklärungsversuchen für die als schwierig eingestufte Zusammenarbeit seitens der Schule spiegeln sich laut Hawighorst weiterhin defizitorientierte Vorstellungen dahingehend wider, „dass Migranteneltern sich nicht für die Belange ihrer Kinder engagieren, dass ihre Erziehungsvorstellungen unvereinbar mit den deutschen Erziehungszielen und -normen seien und dass sie nicht gewillt und in der Lage seien, sich den schulischen Integrationsanforderungen zu stellen“ (Hawighorst, 2009, S. 53). Entgegen dieser vereinfachenden und abwertenden Perspektive auf diese sehr heterogenen Familien, eint diese sie nach Gomolla vielmehr die Tatsache, dass

„[d]ie Stellung vieler Familien gegenüber der Schule [...] von den politischen Antworten auf die Migration gerahmt [ist]. In der Geschichte der Bundesrepublik war das Faktum der Einwanderung und der ethnischen Veränderung der Nation jahrzehntelang tabuisiert worden. Nach dem offiziellen Abschied vom ‚Gastarbeitermodell‘ in den 1970er Jahren bekamen viele Eltern in ihrer Konfrontation mit der Schule schmerzhaft zu spüren, dass

Integration ausschließlich als von den Zuwanderer zu erbringende Anpassungsleistung galt“ (Gomolla, 2011, S. 448).<sup>4</sup>

Es stellt sich somit die Frage, wie die zunehmende Berücksichtigung zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher im Feld der sprachlichen Bildung nicht länger im Sinne einer „Reparaturpädagogik“ (Krüger-Potratz, 2005, S. 33) verstanden werden kann, sondern Mehrsprachigkeit als ein bestehendes Phänomen sprachlicher Wirklichkeit (neben vielen anderen) systematisch zur Kenntnis genommen und anerkannt wird. In diesem Sinne ist die Gestaltung von Angeboten sprachlicher Bildung eine pädagogische Aufgabe, die nicht losgelöst von (bildungs-)politischen Entwicklungen betrachtet werden kann. Insgesamt zeigt sich jedoch ein weiterhin uneinheitliches Bild: Es besteht eine Diskrepanz zwischen den etablierten Fremdsprachen in der Schule (ergänzt um z.B. Chinesisch) und den Sprachen, die über eine weniger hohes Prestige verfügen. Es zeigt sich ein „offensichtlicher Widerspruch zwischen dem proklamierten Ideal der Förderung von Mehrsprachigkeit als unabdingbarer Bestandteil einer zeitgemäßen allgemeinen Bildung [...] einerseits, und der umgesetzten Bildungspolitik und Schulpraxis andererseits“ (Allemann-Ghionda, Stanat, Göbel & Röhner, 2010, S. 8). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit scheint dabei erst nach und nach als Ressource in den Blick zu geraten; entsprechende Konzepte lenken die Aufmerksamkeit auf Mehrsprachigkeit und fördern ihre Anerkennung, etwa, indem sprachliche Fähigkeiten in anderen als den angebotenen Fremdsprachen an der Schule auf dem Zeugnis ausgewiesen werden. Auf diese Weise wird der Erwerb des Deutschen in Sprache und Schrift als bedeutsame Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation zunehmend in den Kontext mehrsprachiger Sprachentwicklung eingeordnet und die Sprachen werden in ihrer jeweiligen Bedeutung für den generellen Spracherwerb berücksichtigt.

In der konkreten Umsetzung in der pädagogischen Praxis wird diese Perspektive einer mehrsprachigen Bildung oftmals zielgruppenspezifisch konzipiert. D.h., Angebote sind explizit auf zweisprachig aufwachsende Kinder und ihre Eltern ausgerichtet, indem etwa das verwendete didaktische Material in verschiedenen Sprachen zur Verfügung steht oder im Rahmen von schulischen Maßnahmen unterschiedliche Sprachen im Austausch unter den Beteiligten Verwendung finden (vgl. als Beispiel das mehrsprachige Elternbildungsprogramm *Rucksack*; dazu Roth & Terhart, 2015). Kritisch kann zu solchen Angeboten sprachlicher Bildung angemerkt werden, dass diese sich explizit an migrationsbedingt mehrsprachige Familien richten, wodurch der Eindruck gefördert werden kann, dass es sich um eine besondere Gruppe von Familien handelt, die automatisch einer spezifischen

---

4 Zur Passungshypothese als der Idee, dass sich Bildungserfolg aus der Passung zwischen Erwartungen und Fähigkeiten von Schule und Familie ergibt, vgl. Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samberg (2004), zur Kritik an dem Erklärungsansatz der mangelnden Passung zwischen Schule und Familien mit Migrationshintergrund siehe Rüesch (1998, S. 41ff.).

Unterstützung bedarf. Zielgruppenspezifische Maßnahmen führen dadurch eben gerade nicht zu einer Normalisierung sprachlicher Heterogenität, sondern können Prozesse des Othering im Sinne einer „VerÄnderung“ (Reuter, 2002, S. 20) mehrsprachiger Familien begünstigen. Es ergibt sich eine spezifische Gemengelage einer „pädagogischen Behandlung“, die sich auch durch Vorstellungen kultureller Unterschiede der Erziehung in der Familie speist, welche nicht selten vor der Interpretationsfolie eines Modernitätsdefizits bei Zugewanderten aus nicht westlichen in westliche Länder eingeordnet werden (vgl. dazu Bukow & Llaryora, 1998).

Nun könnte diese Kritik dazu führen, Angebote für mehrsprachige Familien zu streichen und dafür einzutreten, dass sprachliche Bildung generell Mehrsprachigkeit mitdenkt. Mit Blick auf Umsetzungsmöglichkeiten einer pädagogischen Praxis deren Angebote, oftmals entlang bestimmter sozial relevanter Merkmale (z.B. Freizeitangebote für Mädchen, Beratung für homosexuelle Jugendliche, usw.) verläuft, möchten wir in eine andere Richtung denken. Es scheint nämlich so, dass nicht die Bedarfsorientierung pädagogischer Angebote generell und somit auch in der sprachlichen Bildung *an sich* das Problem darstellt, sondern dass sprachliche Bildung vor dem Hintergrund eines traditionell defizitorientierten (pädagogischen) Blicks auf Menschen vorgenommen wird, die selbst oder deren Eltern migriert sind (vgl. dazu grundlegend Diehm & Radtke, 1999, S. 128ff.; Roth, 2002, Kap. 1.4, S. 79ff.; Krüger-Potratz, 2005, S. 120; Mecheril, 2004, Kap. 3, S. 80ff.). Eingebettet ist die Frage nach einer angemessenen Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in sprachlicher Bildung nämlich immer auch in defizitorientierte kulturalisierende Zuschreibungen, die auf Familien mit Migrationserfahrung angewendet werden. Angebote sprachlicher Bildung, die die Fragestellungen aufgreifen, die für migrationsbedingt mehrsprachigen Familien relevant sein können (wie beispielsweise die familiäre Aushandlung des Sprach(en)gebrauchs), stellen in dieser Perspektive nicht an sich ein Problem dar und können durchaus eine wichtige Unterstützung leisten. Das Problem sind vielmehr die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht als eine Normalität oder gar ein Gewinn, sondern als Abweichung wahrgenommen wird.

Wird jede Form von Mehrsprachigkeit jedoch aus einer kompetenzorientierten Sicht als ein Gewinn betrachtet, kann sie nicht entsprechend des Prestiges der jeweiligen Einzelsprachen bewertet und dieses so wiederum reifiziert werden. Pädagogisch angeleitete sowie migrationsbedingt bestehende Mehrsprachigkeit in Familien sind aus dieser Perspektive in Ergänzung zu denken, als Teile des gesamten Sprachenrepertoires einer Person. Sprachlichen Fähigkeiten von Menschen lassen sich dann nicht mehr unter Rückgriff auf die Art des Erwerbs in „gute“ und „schlechte“ Mehrsprachigkeit unterteilen, sondern das Beherrschen von mehr als einer Sprache stellt eine (angestrebte) Realität für alle dar. In einer solchen gesellschaftlichen Atmosphäre könnten pädagogische Maßnahmen, die sich an mehrsprachige Familien richten, durchaus einen Zweck erfüllen und

spezifische Bedarfe aufgreifen: Die individualisierte Berücksichtigung von und Zusammenarbeit mit migrationsbedingt mehrsprachigen Familien würde diese nicht automatisch zu „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2004, S. 47) machen.<sup>5</sup> Sie würde vielmehr ein Angebot neben vielen anderen Maßnahmen sprachlicher Bildung darstellen, die darauf ausgerichtet sind, der bestehenden vielfältigen Sprachsituationen in Deutschland Rechnung zu tragen. Pädagogisches Fachpersonal müsste über die Fähigkeiten und das Interesse verfügen, Bedarfe zu erkennen und entsprechend darauf einzugehen, ohne damit einhergehende Zuschreibungen vorzunehmen. Nicht die Migrationserfahrung oder Mehrsprachigkeit an sich ist demnach ausschlaggebend für die Entscheidung, ob bzw. welches Unterstützungsangebot den Kindern und ihren Familien gemacht wird, sondern die individuelle (sprachliche) Situation.

## 5. Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Frage nach den Möglichkeiten der Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und migrationsbedingt mehrsprachigen Familien im Rahmen von Angeboten sprachlicher Bildung lässt sich festhalten, dass spezifisch auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zugeschnittene Angebote *dann* ihre Berechtigung haben, wenn sie nicht zu einer „Veränderung“ (Reuter, 2002, S. 20) der angesprochenen Personen beitragen. In dieser Programmatik sollte berücksichtigt werden, dass Mehrsprachigkeit grundsätzlich mehr umfasst, als den Fokus auf migrationsbedingt mehrsprachige Familien zu richten. Vor dem Hintergrund und mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit als eine Möglichkeit familialer

---

5 In einer Studie zum Bildungsprogramm Rucksack, das sich an mehrsprachige Familien richtet, wurde deutlich, dass die mehrsprachige Situation in den beteiligten Familien – wie immer diese sich auch ausgestaltete – ein zentrales Thema in den im Programm angeleiteten wöchentlichen Treffen der Eltern darstellte. Die intensiven Auseinandersetzungen über die bestehenden migrationsbedingt mehrsprachigen familialen Erfahrungswelten sowie die mehrsprachigen Gruppentreffen selbst wurden von den Beteiligten als vornehmlich positiv wahrgenommen (Roth & Terhart, 2015, S. 49ff., 98ff.). Die damit einhergehende Gefahr der defizitorientierten Spezialbehandlung von Menschen mit Migrationshintergrund durch zielgruppenspezifische Programme ist unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen jedoch weiterhin nicht zu vernachlässigen und auch eine der interviewten Mütter äußert sich kritisch: *„Ich bin hier groß geworden – warum soll ich in so eine Gruppe rein [?] – also – also ich – dann war ich schon etwas sauer – und ja okay – ich bin jetzt hier reingerutscht – ich bereue es auch nicht – aber hm ich hab da nur gedacht – ‚es sind nicht nur die türkischen Mütter die das brauchen – es gibt auch genug deutsche Mütter die das brauchen‘ – [...] – weil es gibt wirklich genug Mütter die – oder Eltern – die nichts mit den Kindern machen – und – das verstehe ich heute immer noch nicht – warum – und ehm dann habe ich mich natürlich etwas angegriffen gefühlt – möchte ich gar nicht – aber – hatte ich [...] weil ich stecke mich auch nicht in einen Topf einfach – ich bin auch hier groß geworden – und mein Sohn eh sagt auch ‚ich bin Deutscher‘ – ist halt nun mal“* (Roth & Terhart, 2015, S. 94).

Sprachpraxis und eben nicht als Abweichung anzuerkennen, ist sie unabhängig von den Einzelsprachen als Kompetenz zu verstehen und sollte – in der Weise, in der sie sich eben zeigt – berücksichtigt werden. Eine für sprachliche Vielfalt sensible sprachliche Bildung setzt so an der Sprachwirklichkeit von Familien an und kann bezogen auf das grundlegende Verhältnis von institutionalisierter Pädagogik und Familie ihr Potenzial entfalten: Denn durch die Anerkennung der sprachlichen Kompetenzen in mehrsprachigen Familien können Angebote sprachlicher Bildung einen Beitrag leisten, den Anspruch einer tatsächlichen Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und Familien umzusetzen.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2014). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (3. korrigierte Aufl.). (S. 3–16). Hohengehren: Schneider.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin & Röhner, Charlotte (Hrsg.). (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt. In *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55*, S. 7–16.
- Becker, Birgit (2010). *Bildungsaspiration von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnissen*. Verfügbar unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> [06.11.2015].
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderband 2*. (S. 183–198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz&Co.
- Brake, Anna & Büchner, Peter (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem zu sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), S. 618–638. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0061-y>
- Brizić, Katarina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brizić, Katarina & Hufnagl, Claudia Lo (2011). *Multilingual Cities Wien*. Bericht zur Spracherhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Bukow, Wolf-Dietrich & Llaryora, Roberto (1998). *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Busse, Susann & Helsper, Werner (2008). Schule und Familie. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchg. und erw. Aufl.). (S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_17)
- Butterwegge, Christoph & Hentges, Gudrun (Hrsg.). (2009). *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91513-5>
- Dannhäuser, Albin (1980). Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. In *Forum Erziehung*, 2, S. 33–36.
- Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Dirim, Inci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril; Inci Dirim; Mechthild Gomolla; Sabine Hornberg & Kassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. (S. 91–114) Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut; Krüskens, Jan & Schauenberg, Magdalena (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), S. 285–304. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0138-x>
- Drerup, Johannes (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657772988>
- FMKS Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (2014). *Bilinguale Grundschulen in Deutschland 2014*. Verfügbar unter: <http://www.fmks-online.de/index.html> [06.11.2015].
- Gomolla, Mechthild (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. (S. 21–49). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2)
- Gomolla, Mechthild (2011). Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In Veronika Fischer & Monika Springer (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie*. (S. 446–457). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe; Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2004). Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionellen Bildungsprozessen. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 41–68). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93532-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93532-8_2)
- Hamburger, Franz & Hummrich, Merle (2007). Migration und Familie. In Jutta Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie*. (S. 112–136). Wiesbaden: VS Verlag.
- Han, Petrus (2010). *Soziologie der Migration* (3. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hawighorst, Britta (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. (S. 51–67). Wiesbaden: VS Verlag.
- Herwartz-Emden, Leonie (2000). *Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation*. Osnabrück: IMIS Schriften.
- Hill, Nancy E. & Taylor, Lorraine C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievements: Paradigmatics and Issues. In *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), S. 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011). *Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland*. Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Verfügbar unter: [https://www.vodafone-stiftung.de/vodafone\\_stiftung\\_publicationen.html?&no\\_cache=1&tx\\_newsjson\\_pil\[showUid\]=45](https://www.vodafone-stiftung.de/vodafone_stiftung_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pil[showUid]=45) [09.06.2016].
- Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) (Hrsg.). (1981). *Kooperation zwischen Schule und Eltern in der Hauptschule*. Mainz: Schriftenreihe IFL.
- King, Vera & Koller, Hans-Christoph (2006). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. In Vera King & Hans-Christoph Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger*

- Erwachsener mit Migrationshintergrund.* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3_1)
- Kob, Janpeter (1963). *Erziehung in Elternhaus und Schule.* Stuttgart: Enke Verlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006.* Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11068&from=EN> [30.10.2015].
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.* Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013). Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung. In Thomas Geisen; Tobias Studer & Erol Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care.* (S. 13–35). Wiesbaden: VS Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94127-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94127-1_2)
- Krumm, Volker (1988). Wie offen ist die öffentliche Schule? In *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 601–619.
- Krumm, Volker (2001). Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In Leo Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis.* (S. 1016–1029). München: Oldenbourg.
- Lafranchi, Andrea (1999). Zusammenarbeit mit den Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern. In *InterDialogos*, 2, S. 14–20.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuenschwander, Markus (1999). Zur Bedeutung der Eltern für die Motivation und Schulleistung im Jugendalter. In *Schweizer Schule*, 10, S. 3–9.
- Oltmer, Jochen (2016): *Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert.* Berlin, Bosten: De Gruyter Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110471380>
- Pavlenko, Anetta & Blackledge, Adrian (Hrsg.). (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts.* Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596483>
- Piller, Ingrid (2001). Private Language Planning: The best of both worlds? In *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), S. 61–80. <https://doi.org/10.1558/sols.v2i1.61>
- Piller, Ingrid (2002). *Bilingual Couples Talk: The Discursive Construction of Hybridity.* Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.25>
- Razum, Oliver & Spallek, Jacob (2009). *Definition von Migration und von der Zielgruppe „Migranten“.* Kurzdossier der Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57302/definition> [06.11.2015].
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Reuter, Julia (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden.* Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839400845>
- Riehl, Claudia (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rommelspacher, Birgitt (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht.* Orlanda: Berlin.
- Roth, Hans-Joachim (2002). *Kultur und Kommunikation: Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik.* Opladen: Leske+Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10581-7>
- Roth, Hans-Joachim & Terhart, Henrike (Hrsg.) (2015). *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien.* Münster: Waxmann.

- Rüesch, Peter (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern u.a.: Peter Lang.
- Rüesch, Peter (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Saad, Haroon & Leumer, Wolfgang (1997). *Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus und Schule*. Leicester: Niace.
- Schneider, Stefan (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543482>
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael et al. (2013). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/BISS\\_Expertise.pdf](https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf) (Stand 05.07.2016).
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2010). *Regionale Bildungsgemeinschaften: Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA Hamburg*. Verfügbar unter: [http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/regionale\\_bildungsgemeinschaften\\_0.pdf](http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/regionale_bildungsgemeinschaften_0.pdf) [06.11.2015].
- Stange, Waldemar (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In Waldemar Stange; Rolf Krüger; Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. (S. 12–39). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1)
- Statistisches Bundesamt (2014). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2013*. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220137004.pdf?__blob=publicationFile) [06.11.2015].
- Tracy, Rosemarie (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke Verlag.
- Treibel, Anette (2008). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim, München: Juventa.
- Tuominen, Anne (1999). Who decides the home language? A look at multilingual families. *International Journal of the Sociology of Language*, 140(1), S. 59–76. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1999.140.59>
- Wiese, Heike (2012). Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In Şeyda Ozil; Michael Hofmann & Yasemin Dayıoğlu-Yücel (Hrsg.), *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. (S. 73–84). Göttingen: V&R Unipress.
- Wiese, Heike; Schroeder, Christoph; Zimmermann, Malte; Krifka, Manfred; Gabriel, Christoph; Gogolin, Ingrid; Klein, Wolfgang; Comrie, Bernhard & Tomasello, Michael (2011): *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: Eine wissenschaftliche Stellungnahme*. Verfügbar unter: [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit\\_Stellungnahme.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf) [09.06.2016].



## **Spracherwerb: ein- und mehrsprachig**

### **1. Einleitung**

Ziel dieses Beitrages ist die Darstellung des Forschungsstandes sowie aktueller Diskussionen in der einschlägigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung zum Themenkomplex „Spracherwerb – ein- und mehrsprachig“. Dabei sollen zentrale Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung zusammengefasst werden, die zu berücksichtigen zur wissenschaftlichen Orientierung und bei der Planung und Durchführung sprachdidaktischer Maßnahmen sinnvoll ist. Der Beitrag legt einen Schwerpunkt beim Erstspracherwerb und beim Zweitspracherwerb im Kindesalter, geht aber auch auf wesentliche Schritte der späteren Entwicklung bis ins Erwachsenenalter ein. Bei der Beschäftigung mit der Forschungsliteratur zeigt sich, dass hier in der Spracherwerbsforschung über empirische Befunde weit mehr Klarheit besteht als über die Erklärung dieser empirischen Befunde (Rothweiler, 2007; 2015). In der Spracherwerbsforschung und in der Didaktik des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache werden darüber hinaus mögliche Konsequenzen für Sprachförderung und Sprachunterricht kontrovers diskutiert (Dimroth, 2009; Haberzettl, 2006).

Klarheit über empirische Befunde, wie etwa die Kontextualisierung divergierender Befunde zu Stadien des Grammatikerwerbs ist eine wichtige Voraussetzung für die Nutzung der Ergebnisse solcher Studien für die Erfassung des Standes der Sprachentwicklung und – in Verbindung damit – eine entwicklungsbezogene Sprachförderung. Empirische Befunde aus der Spracherwerbsforschung werden schon seit langer Zeit genutzt für Diagnostik und Therapie von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bei einsprachig und neuerdings auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (Clahsen, 1986; Chilla, Rothweiler & Babur, 2012). Empirische Befunde zum Erstspracherwerb und zum frühen Zweitspracherwerb werden seit einiger Zeit auch schon genutzt für eine entwicklungsbezogene Sprachförderung im Elementarbereich bei Kindern, die Deutsch als frühe Zweitsprache erwerben (Kaltenbacher & Klages, 2006; Kaltenbacher & Karas, 2014; Tracy, 2008).

## **2. Spracherwerb: ein- und mehrsprachig**

### **2.1 Erwerbsaufgaben**

#### **2.1.1 Überblick**

Wenn man sich mit dem Spracherwerb bzw. der Aneignung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beschäftigt, ist es sinnvoll, sich zunächst die von den Lernenden zu lösenden Erwerbsaufgaben zu verdeutlichen. In dem von Ehlich et al. (2008) herausgegebenen Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung werden phonische, morphematisch-syntaktische, semantische, pragmatische, diskursive und literale Basisqualifikationen unterschieden. Rothweiler (2015) geht in ihrer Überblicksdarstellung zum Erstspracherwerb auf den phonologischen Erwerb, den Aufbau des kindlichen Lexikons, den Erwerb von Wortbildungsmustern und Flexion, den Syntaxerwerb sowie den Erwerb pragmatischer Kompetenzen ein. Dabei gehört der Syntaxerwerb auch im Deutschen „zu den am besten untersuchten Phänomenen“ im Spracherwerb (Rothweiler, 2015, S. 280). Rothweiler verweist hier insbesondere auf die Arbeiten von Clahsen (1986, 1988), der auf der Grundlage der zu diesem Zeitpunkt verfügbaren empirischen Studien zum Erstspracherwerb „ein Profil des Grammatikerwerbs im Deutschen“ erstellt hat; es ist „als eine Art Raster zu verstehen, in dem grammatische Formen und Strukturen in der Abfolge ihres Auftretens im Spracherwerb geordnet sind“ (Rothweiler, 2015, S. 282). Solche Raster bzw. Skalen können als Indikatoren für den Qualifikationsaufbau von Basisqualifikationen und die jeweils erreichte Aneignungsstufe bzw. Kompetenzstufe genutzt werden (Reich, 2008, S. 166). Im Folgenden wird der Fokus auf dem Erwerb morpho-syntaktischer Kompetenzen, speziell auf dem Erwerb der Verbstellung und der Verbflexion im ein- und mehrsprachigen Spracherwerb liegen.

#### **2.1.2 Morphologie und Syntax**

Um die Erwerbsaufgaben im Bereich Wortstellung im Deutschen, bzw. genauer der Stellung der Satzglieder, zu beschreiben, wird in der Forschung häufig das sog. ‚Stellungsfeldermodell‘ genutzt. Unterschieden werden hier mögliche Positionen des Prädikats bzw. der Bestandteile mehrteiliger Prädikate im Satz und mögliche Positionen für weitere Satzglieder: Dem Prädikat sind linke und rechte Verbklammer vorbehalten, die übrigen Satzglieder können – mit gewissen Beschränkungen – im Vorfeld, im Mittelfeld oder im Nachfeld stehen. Das finite Verb kann im Deutschen in drei unterschiedlichen Positionen stehen. Abhängig davon, ob das Vorfeld besetzt ist, kann das finite Verb als zweites Satzglied (Verb-Zweitstellung) oder als erstes Satzglied (Verb-Erststellung) in der linken Verb-

klammer stehen, bei trennbaren Verbpartikeln und bei mehrteiligen Prädikaten kann auch die rechte Verbklammer besetzt sein (vgl. Abb. 1).

Position des finiten Verbs	Vorfeld	Linke Verbklammer	Mittelfeld	Rechte Verbklammer	Nachfeld
V-2	Er	fährt	das Verkehrsschild	um.	
V-2	Er	hat	das Verkehrsschild	umgefahren.	
V-2	Womit	ist	er	gefahren?	
V-1		Fahr	das Verkehrsschild nicht	um!	
V-1		Kann	er Motorrad	fahren?	
V-1		Ist	er mit dem Auto	gefahren?	

Abbildung 1: Stellungsfeldermodell: Verbstellung im Deutschen in einfachen Sätzen

Das finite Verb kann außerdem in der rechten Verbklammer stehen, dies ist etwa – wie in den folgenden Beispielen gezeigt – in subordinierten Nebensätzen der Fall. Hier stehen die subordinierenden Konjunktionen dass und ob in der linken Verbklammer. Hier spricht man von Verb-Endstellung, auch wenn das Nachfeld besetzt ist, vgl. Abb. 2.

Position des finiten Verbs	Vorfeld	Linke Verbklammer	Mittelfeld	Rechte Verbklammer	Nachfeld
V-End		dass	er Motorrad	fährt.	
V-End		dass	er das Verkehrsschild	umgefahren hat.	
V-End		ob	er das Verkehrsschild	umgefahren hat?	

Abbildung 2: Stellungsfeldermodell: Verbstellung im Deutschen in komplexen Sätzen (hier: subordinierte Nebensätze)

Welche unterschiedlichen Wege Lernende bei der Lösung dieser Erwerbsaufgaben – u.a. in Abhängigkeit vom Alter bei Erwerbsbeginn – einschlagen können und welche Rekonstruktionsprozesse hierbei ggf. notwendig werden, wird in den folgenden Abschnitten gezeigt.

## 2.2 Spracherwerb im frühen Kindesalter: Deutsch als erste Sprache

### 2.2.1 Überblick

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem kindlichen Erstspracherwerb und berücksichtigt dabei auch Kinder, die von Geburt an in ihrem familiären Umfeld regelmäßig mit zwei Sprachen in Kontakt kommen, berücksichtigt also

den monolingualen und den bilingualen (doppelten) Erstspracherwerb. Eine Abgrenzung von bilinguaalem Erstspracherwerb und kindlichem Zweitspracherwerb wird in Kap. 2.3 vorgenommen. In einem Exkurs wird in Kap. 2.2.3 außerdem auf spezifische Sprachentwicklungsstörungen eingegangen.

## 2.2.2 Monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb

Clahsen (1986, 1988) und Clahsen & Muysken (1986) unterscheiden auf der Basis eigener und fremder empirischer Studien fünf Entwicklungsphasen für den Erwerb des Deutschen im monolingualen Erstspracherwerb. Die Phasen werden im Hinblick auf Äußerungslänge, Stellung verbaler Elemente und das Auftreten von Flexionsmorphemen charakterisiert (vgl. auch Siebert-Ott, 2001, S. 48ff.; Rothweiler, 2015, S. 282ff.). Die in Phase 3 erstmalig auftretenden finiten Verben (3. Pers. Sg.) finden sich gelegentlich auch in der rechten Satzklammer, beobachtet werden auch Äußerungen, in denen das finite Verb doppelt, d.h. in linker und rechter Satzklammer auftritt (Meisel & Müller, 1992, S. 123 und 125f.). Erst in Phase 4 wird überwiegend die zielsprachliche Verbstellung verwendet, es treten auch kaum noch Fehler bei der Verbflexion im Bereich Person und Numerus auf (vgl. Siebert-Ott, 2001, S. 48f. mit Bezug auf Clahsen & Muysken, 1986 und Clahsen & Penke, 1992), vgl. Abb. 3.

Erwerbsphase Alter bei Erwerbsbeginn	Äußerungslänge, Verbstellung	Verbflexion
<b>Phase 1</b> (1;0 – 1;6)	Überwiegend Einwortäußerungen	
<b>Phase 2</b> (1;6 – 2;0)	Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen; Verbendstellung überwiegt	Endungslose Formen und Infinitive
<b>Phase 3</b> (1;9 – 2;6)	Überwiegend Mehrwortäußerungen mit Verbendstellung; Erste Beispiele für Bildung der Verbklammer	Erstmaliges Auftreten von -t (3. Pers. Sg.) In der linken Verbklammer gehäuft Modalverben und flektierte Formen von <u>sein</u>
<b>Phase 4</b> 2;0 – 3;0)	Überwiegend zielsprachliche Verbstellung (einschließlich Subjekt- Verb-Inversion); Verbklammer zielsprachlich	Erstmaliges Auftreten von -st (2. Pers. Sg.) Kaum noch Fehler bei der Verbflexion (bei Person und Numerus)
<b>Phase 5</b> (2;6 – 3;0)	Erstmaliges Auftreten von Nebensätzen (überwiegend mit zielsprachlicher Verbstellung)	

Abbildung 3: Erstspracherwerb

Mit Bezug auf Meisel (2004) stellt Rothweiler (2007, S. 115) fest, dass bilingual aufwachsende Kinder grundsätzlich in beiden Sprachen dieselben Kompetenzen entwickeln können wie monolingual aufwachsende Kinder; auch sind bei ihnen

grundsätzlich dieselben Erwerbsreihenfolgen beobachtbar. Bilingual aufwachsende Kinder entwickeln offenbar bereits sehr früh die Fähigkeit, zwischen den sprachlichen Mustern beider Sprachen zu unterscheiden und separate grammatische Kompetenzen aufzubauen. Allerdings scheinen bilingual aufwachsende Kinder generell dazu zu tendieren, „die Unterschiede zwischen den zu erwerbenden grammatischen Systemen zu minimieren, soweit die empirischen Fakten mit denen sie konfrontiert werden, dies zulassen“ (Siebert-Ott, 2001, S. 72f. mit Verweis auf Meisel & Müller, 1992).

### **2.2.3 EXKURS: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen – ‚Late Talkers‘ und ‚Late Bloomers‘**

Bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES), die alle Bereiche des kindlichen Spracherwerbs betreffen können, handelt es sich um Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung von Kindern, die nicht mit Hörstörungen, sozialer Vernachlässigung, neurologischen Schädigungen o.ä. erklärt werden können (Chilla et al., 2012, S. 85). Bei der grammatischen SSES, die auch als SSES „im eigentlichen Sinne“ bezeichnet wird, ist beim Erwerb der deutschen Sprache insbesondere der morpho-syntaktische Bereich betroffen, beobachtbar sind Schwierigkeiten beim Aufbau des Verbflexionsparadigmas und bei der Subjekt-Verb-Kongruenz: „Zwischen dem Erwerb der SVK und der generalisierten Verbzweitstellung kann – anders als bei monolingualen Kindern ohne SSES [...] – kein Zusammenhang festgestellt werden“ (ebd., S. 85f.). SSES, für die eine genetische Basis vermutet wird, tritt bei ca. drei bis zehn Prozent eines Altersjahrgangs auf. Es ist davon auszugehen, dass bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern alle Sprachen betroffen sind. Als sog. klinische Marker für SSES im kindlichen Zweitspracherwerb werden „Schwierigkeiten in der Zuweisung von Subjekt-Verb-Kongruenz“ und der fehlende Zusammenhang „zwischen dem Erwerb des vollständigen verbalen Paradigmas und der generalisierten Verbzweitstellung“ diskutiert (ebd., S. 90f.).

Neben diesen qualitativen Unterschieden in der kindlichen Entwicklung sollte auch auf quantitative Unterschiede in der kindlichen Entwicklung geachtet werden. Kinder, deren produktiver Wortschatz bis zum Abschluss des zweiten Lebensjahres deutlich weniger als 50 Wörter umfasst und die bis dahin noch nicht über das syntaktische Prinzip verfügen, d.h. Wörter nicht zu Zwei-Wort- oder Drei-Wort-Äußerungen zusammenfügen, gelten als ‚Late Talkers‘ (etwa zehn Prozent bis 15 Prozent eines Altersjahrgangs). Dies können erste Hinweise auf eine Sprachentwicklungsstörung sein – bei ‚Late Bloomers‘ (ca. 50 Prozent dieser Gruppe) ist die sprachliche Entwicklung allerdings nur zeitweilig verlangsamt, in ihrem weiteren Verlauf ist sie dann aber unauffällig (ebd., S. 19f.).

## 2.3 Spracherwerb im Erwachsenenalter: Deutsch als zweite Sprache

### 2.3.1 Überblick

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem ungesteuerten Zweitspracherwerb Erwachsener. Berücksichtigt werden die Ergebnisse des ZISA-Projektes zum Zweitspracherwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeitsmigranten (15 bis 65 Jahre) (Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983). Berücksichtigt werden außerdem Ergebnisse der ESF-Studie, einer Langzeitstudie zum Zweitspracherwerb erwachsener Arbeitsmigranten mit unterschiedlichen Kombinationen von Erst- und Zweitsprache (Klein & Perdue, 1992; Klein, 2000).

### 2.3.2 Ergebnisse der ZISA-Studie und der ESF-Studie

Clahsen & Muysken (1986) unterscheiden auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse der simulierten Langzeitstudie von Clahsen et al. (1983) und einer Ergänzungsstudie zum Zweitspracherwerb türkischer Jugendlicher (14 bis 16 Jahren) sechs Entwicklungsphasen, die später (u.a. bei Clahsen, 1988) zu vier Phasen zusammengefasst werden (vgl. Siebert-Ott, 2001, S. 57ff.; Dimroth, 2009; Rothweiler, 2007), vgl. Abb. 4 und Abb. 5:

Erwerbsphase	Verbstellung	Beispiele (konstruiert)
Phase 0	Einkonstituenten-Äußerungen	Brot, ein Brot
Phase 1	Mehrkonstituenten-Äußerungen Subjekt + Prädikat + weitere Konstituente	Ich komme nachher Ich kaufe Brot
Phase 2	Voranstellung von Adverbialen	Nachher ich kaufe Brot Nachher ich will kaufen Brot
Phase 3	Bildung der Verbklammer	Nachher ich will Brot kaufen
Phase 4	Subjekt – Verb – Inversion	Nachher will ich Brot kaufen
Phase 5	Satzinterne Stellung von Adverbien	Ich will nachher Brot kaufen
Phase 6	Nebensätze mit Verb-Endstellung	Sie sagt, dass sie nachher Brot kaufen will.

Abbildung 4: Ungesteuerter Zweitspracherwerb Erwachsener (ZISA-Studie)

Erwerbsphase	Verbstellung	Beispiele (konstruiert)
Phase 1	Subjekt + Prädikat + ggf. weitere Konstituente	Ich komme nachher. Ich kaufe Brot.
Phase 2	Topikalisierung von Konstituenten Endstellung von infiniten Verben und trennbaren Verbpräfixen	<u>Nachher</u> ich kaufe Brot. Nachher ich will Brot <u>kaufen</u> . Nachher ich kaufe Brot <u>ein</u> .
Phase 3	Verbzweitstellung wird obligatorisch: Subjekt und Adverbiale können zwischen Verb und Objekt treten	Nachher kaufe ich Brot. <b>(Subjekt-Verb-Inversion)</b> Ich kaufe nachher Brot.
Phase 4	Nebensätze mit Verb-Endstellung	Sie sagt, dass sie nachher Brot kaufen will.

Abbildung 5: Ungesteuerter Zweitspracherwerb Erwachsener (4-Phasen-Modell)

Zwischen dem Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz und der generalisierten Verbzweitstellung kann im ungesteuerten Zweitspracherwerb Erwachsener in der ZISA-Studie in Phase 3 anders als beim Erstspracherwerb im Kindesalter kein Zusammenhang festgestellt werden. Im Hinblick auf die unterschiedliche Lösung der Erwerbsaufgabe bei Kindern und Erwachsenen werden zwei unterschiedliche Erklärungen diskutiert. Der Erklärungsansatz, dass die unterschiedlichen Ausgangsannahmen zur Verbstellung im Deutschen (Objekt-Verb im Erstspracherwerb und Verb-Objekt im Zweitspracherwerb) mit Bezug auf den Transfer von Verbstellungsmustern aus der Ausgangssprache erklärbar seien, wird auch mit Bezug auf die Ergebnisse der ESF-Studie verworfen. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass die in der ZISA-Studie und in der ESF-Studie beobachteten älteren Lerner zunächst unabhängig von der Erstsprache in der Zweitsprache eine BASIS-Varietät ausbilden. Diese zeichnet sich durch kognitiv leicht zu verarbeitende Muster aus, die im Folgenden – soweit der Erwerbsprozess nicht vorher zum Erliegen kommt – eine Rekonstruktion der zunächst verwendeten Muster mit Hilfe allgemeiner kognitiver Strategien erforderlich machen (Clahsen et al., 1983; Clahsen & Muysken, 1986, vgl. auch Siebert-Ott, 2001, S. 56ff.; Dimroth, 2009; Habertzettl, 2009; Rothweiler, 2007).

## 2.4 Spracherwerb im Kindes- und Jugendalter: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

### 2.4.1 Überblick

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit sprachlichen Aneignungsprozessen im Kindes- und Jugendalter und berücksichtigt dabei sowohl ungesteuerte als auch gesteuerte sprachliche Aneignungsprozesse. In der aktuellen Forschung wird der Zweitspracherwerb im Kindesalter als eigener Erwerbstyp angesehen, der Gemeinsamkeiten sowohl mit dem Erstspracherwerb als auch mit dem Zweitspracherwerb erwachsener Lerner aufweist. Da die Gemeinsamkeiten mit dem

Spracherwerb älterer Lerner bereits im Kindesalter bei einem höheren ‚Alter bei Erwerbsbeginn‘ zuzunehmen scheinen, werden in der Forschung als mögliche Erklärung für die beobachteten Unterschiede Änderungen in den Erwerbsfähigkeiten und die Existenz von sensiblen Phasen für den Spracherwerb diskutiert (Meisel, 2007; 2009; Rothweiler, 2007).

#### **2.4.2 Ungesteuerter Zweitspracherwerb im Kindesalter**

Von kindlichem Zweitspracherwerb sprechen Chilla et al. (2012, S. 49), wenn der Erwerb der zweiten Sprache nach dem Alter von vier Jahren, aber vor dem Alter von sieben Jahren beginnt. Sie charakterisieren diesen Erwerbstyp als eine Mischform zwischen Erst- und Zweitspracherwerb. Von sukzessivem Erstspracherwerb sprechen sie, wenn der Erwerb der zweiten Sprache bis zum Alter von vier Jahren beginnt. Rothweiler (2007, S. 115) unterscheidet hier weiter zwischen simultanem Erwerb (Alter bei Erwerbsbeginn in beiden Sprachen in den ersten beiden Lebensjahren) und sukzessivem Erwerb. Auf der Basis eigener empirischer Studien und der Auswertung weiterer Studien zum Zweitspracherwerb im Kindesalter gelangen Thoma & Tracy (2006, S. 74) zu dem Schluss, dass bei einem Erwerbsbeginn im Alter von drei bis vier Jahren der kindliche Zweitspracherwerb dem ungestörten kindlichen Erstspracherwerb ähnelt. Das heißt, „es lassen sich die gleichen Meilensteine nachweisen, die für den Erstspracherwerb, inklusive des doppelten Erstspracherwerbs [...] typisch sind“, (vgl. hierzu Abschnitt 2.1.2). Die von Thoma & Tracy (2006) beobachteten Lerner holen in diesen Bereichen die einsprachig aufwachsenden Altersgenossen – bei regelmäßigem Kontakt mit der deutschen Sprache in der Kita – noch vor Schulbeginn ein. Im Hinblick auf den Erwerb der Nominalflexion (Genus und Kasus), den Erwerb unregelmäßiger Verbformen und im Hinblick auf den Wortschatzerwerb scheint dagegen dieser alltägliche Sprachkontakt in der Kita nicht ausreichend, hier bedarf es offenbar zusätzlicher Unterstützung (Thoma & Tracy, 2006, S. 74ff.).

Bei Kindern, die erst am Ende der genannten Altersspanne mit der deutschen Sprache regelmäßig in Kontakt kommen, lassen sich darüber hinaus auch beim Erwerb der Verbstellung und der Verbflexion Unterschiede zum kindlichen Erstspracherwerb beobachten (Haberzettl, 2014), vgl. Abb. 6:

Erwerbsphase	Verbstellung (jüngere kindliche Lerner)	Verbstellung (ältere kindliche Lerner)	
		Erstsprache mit OV z.B. Türkisch	Erstsprache mit VO z.B. Russisch
Phase 1	SOV-Abfolgen	SOV-Abfolgen	SVO-Abfolgen
Phase 2	S Vfin O	S Vfin O	S Vfin O
Phase 3a			S Vfin Vfinfin O
Phase 3	S Vfin X Vfinfin	S Vfin X Vfinfin	S Vfin X Vfinfin
Phase 4a			Nebensatz mit S Vfin O
Phase 4	Nebensatz mit S O Vfin	Nebensatz mit S O Vfin	Nebensatz mit S O Vfin

Abbildung 6: Zweitspracherwerb jüngerer und älterer kindlicher Lerner (nach Haberzettl, 2014 und Haberzettl, 2006).

Die von Haberzettl (2005) in einer Fallstudie beobachteten älteren kindlichen Zweitsprachlerner gingen offenbar – abhängig von ihrer Erstsprache – beim Erwerb der Verbstellung von unterschiedlichen Ausgangsannahmen aus (vgl. Haberzettl, 2006, S. 207ff.). Wie bei den in der ZISA-Studie beobachteten Erwachsenen erforderte die Ausgangsannahme SVO bei den Kindern, die Russisch als Erstsprache sprechen, eine Rekonstruktion von Sprachmustern (a) bei der Bildung der Verbkammer und (b) beim Erwerb der Endstellung des finiten Verbs in subordinierten Nebensätzen. Der Umweg, den die russischsprachigen Lerner hier jeweils zunächst einschlagen, wird im Modell in Phase 3a und 4a beschrieben. Bei türkischsprachigen Lernenden werden in einer Phase 2a zunächst neben Äußerungen mit infinitem Verb vor dem Objekt (S Vfinfin O) auch Hilfskonstruktionen mit sein + Vollverb beobachtet wie „Ein Junge ist die Fußball spielen“ (Haberzettl, 2006, S. 211), eine Konstruktion, die auch in Phase 2 des Zweitspracherwerbs jüngerer Lerner zu beobachten ist (Haberzettl, 2014, S. 11). Haberzettl (2006) betont, dass mit Transfer von Verbstellungsmustern nur dann gerechnet werden sollte, wenn in der Zielsprache ebenfalls entsprechende Muster auftreten, wie im Deutschen beispielsweise einfache Hauptsätze mit einem lexikalischen Verb nach dem Subjekt in zweiter Position, vgl. hierzu auch Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone (2011). Unabhängig von der Ausgangssprache bereitete der Erwerb der ‚Inversion‘ beiden Gruppen von älteren kindlichen Zweitsprachlernern Probleme (Haberzettl, 2006, S. 213).

### 2.4.3 Die Aneignung einer zweiten Sprache im Sprachunterricht: die DIGS-Studie

In ihrer Studie ‚Deutsch in Genfer Schulen‘ (DIGS) beobachten Diehl, Christen, Leuenberger, Pelvat und Studer bei französischsprachigen Schülerinnen und Schülern, die Unterricht in Deutsch als Fremdsprache erhielten, ebenfalls beson-

dere Schwierigkeiten beim Erwerb der Inversion. Auf der Grundlage ihrer empirischen Untersuchung ordnen sie daher die Inversion in ihrem Entwicklungsmodell in Phase 4 nach dem Erwerb der Endstellung des finiten Verbs in subordinierten Nebensätzen in Phase 3 ein (Diehl et al., 2000, S. 364).

Erwerbsphase	Verbstellung
Phase 1	Subjekt + Prädikat + ggf. weitere Konstituente
Phase 2	Bildung der Verbklammer
Phase 3	Bildung von Nebensätzen mit Verb-Endstellung
Phase 4	Inversion

Abbildung 7: Deutsch als Fremdsprache bei französischsprachigen Kindern und Jugendlichen (nach ebd., S. 364)

### 3 Ausblick: Der Aufbau des mentalen Lexikons – Wortschatzerwerb

Rothweiler (2015) geht – wie oben bereits dargelegt – in ihrer Überblicksdarstellung zum kindlichen Erstspracherwerb auf phonologischen Erwerb, Aufbau des mentalen Lexikons, den Erwerb von Wortbildungsmustern und Flexion, den Syntaxerwerb sowie den Erwerb pragmatischer Kompetenzen ein.

Dabei werden beim Aufbau des mentalen Lexikons „phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Aspekte“ in Beziehung gesetzt (Rothweiler & Meibauer, 1999, S. 12), d.h. zu den Informationen über ein Wort, die im Gedächtnis gespeichert werden müssen, gehört Wissen über seine Lautung – später auch über seine Schreibung – Wissen über seine grammatischen Eigenschaften sowie über seine Bedeutung und seine Gebrauchsbedingungen. Dies illustrieren Chilla et al. (2012, S. 11) am Beispiel eines ‚Lexikoneintrags‘ für das Wort Haustür:

Lexikoneintrag für das Wort Haustür
<b>Phonetisch-phonologische Form</b> (mit Informationen zu phonologischer Form, Silbengrenze und Wortakzent)
<b>Morphologische Eigenschaften und interne Struktur</b> (N+N-Kompositum)
<b>Syntaktische Eigenschaften</b> (Nomen)
<b>Semantische Repräsentation (Bedeutung und Referenz)</b> Semantische Merkmale [+konkret] [-belebt] ☞ Unterkategorie von Tür

Abbildung 8: Lexikoneintrag für das Wort Haustür nach Chilla et al. (2012, S. 11)

Diese im mentalen Lexikon gespeicherten Informationen interagieren bei der Sprachverarbeitung mit den genannten anderen Komponenten sprachlichen Wissens/Könnens. Wortschatzerwerb und Ausbau des mentalen Lexikons können grundsätzlich als lebenslanger Prozess verstanden werden. Als Annäherungswerte für den Wortschatz eines sechsjährigen Kindes nennen Chilla et al. (2012, S. 19) für den produktiven Wortschatz 3.000–5.000 Wörter und für den rezeptiven Wortschatz 9.000–14.000 Wörter. Insgesamt gibt es für den Wortschatzerwerb im Kindes- und Jugendalter nur wenig gesicherte Daten, wie Kilian (2011, S. 95) mit Bezug auf weitere Forschungsliteratur betont: Für den durchschnittlichen produktiven Wortschatz eines Erwachsenen finden sich hier Angaben von 6.000–10.000 Wörter bzw. 20.000–50.000 Wortformen. Für den durchschnittlichen rezeptiven Wortschatz eines Erwachsenen finden sich hier Angaben von 50.000–100.000 Wörtern.

Im Hinblick auf die Wortschatzentwicklung im Kindes- und Jugendalter wird neben einem Forschungsdefizit ein Kompetenz- und ein Förderdefizit konstatiert (Steinhoff, 2009, S. 33). Steinhoff verweist hier auf die Resultate der DESI-Studie (DESI-Konsortium, 2008), die für den Kompetenzbereich ‚Wortschatz Deutsch‘ ein Kompetenzdefizit bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern erkennen ließen, die in ihrer Wortschatzentwicklung deutlich hinter den Erwartungen zurückblieben. Bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Erstsprache zeige sich dieser Kompetenzrückstand im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Erstsprache sprechen, besonders deutlich, während in anderen Bereichen – etwa bei der Entwicklung orthographischer Kompetenz oder beim Erwerb der Fremdsprache Englisch – keine Kompetenzrückstände oder sogar ein Leistungsvorsprung zu beobachten seien (Klieme, 2006). In der aktuellen fachdidaktischen Forschung wird für eine deutliche Verstärkung der Wortschatzarbeit im Rahmen des Deutschunterrichts unter Einbeziehung einer stärker lexikonorientierten systematischen Sprachreflexion plädiert (Ulrich, 2011, S. 21).

#### **4 Fazit**

Empirische Beobachtungen zu Entwicklungsabfolgen im Spracherwerb werden schon seit langer Zeit in Sprachtherapie, Sprachpädagogik und Sprachdidaktik genutzt:

- etwa um Sprachentwicklungsverzögerungen und Sprachentwicklungsstörungen bei ein- und mehrsprachigen Kindern möglichst früh zu diagnostizieren und geeignete therapeutische Maßnahmen einzuleiten (vgl. hierzu etwa Clahsen, 1986 für einsprachige Kinder und Chilla et al., 2012 für mehrsprachige Kinder)
- oder um bei unauffälligem Erwerbsverlauf die sprachliche Entwicklung in der zweiten Sprache gezielt entwicklungsbezogen zu fördern (vgl. hierzu etwa Kal-

tenbacher & Klages, 2006 und Kaltenbacher & Karras, 2014 sowie die vom Sächsischen Bildungsinstitut herausgegebenen Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und die Sekundarstufe I)

- oder auch um – wie im Hinblick auf den Wortschatzerwerb im Schulalter gezeigt – systematisch neue Akzente für die sprachdidaktische Forschung und für den Sprachunterricht zu setzen.

Eine entwicklungsbezogene Sprachförderung sollte sich immer an aktuellen Erkenntnissen der empirischen Spracherwerbsforschung orientieren. Gerade im Hinblick auf die Erforschung des Zweitspracherwerbs im Kindesalter sind in den vergangenen Jahren erhebliche Fortschritte gemacht worden. Das Phasenmodell von Clahsen et al. (1983) sollte daher für den Zweitspracherwerb im frühen Kindesalter nicht für die Diagnostik und für die Förderung eingesetzt werden, es ist für diese Zielgruppe weder als Beschreibungs- noch als Erklärungsmodell geeignet und wird auch in der oben zitierten Literatur dafür nicht genutzt. Auch für den späteren kindlichen Zweitspracherwerb ist es als Erklärungsmodell – wie oben u.a. mit Bezug auf Klein (2000) und Haberzettl (2009) dargelegt – nicht geeignet und sollte für diese Zielgruppe zur Modellierung der Sprachentwicklung – wie oben u.a. mit Bezug auf Haberzettl (2014) dargelegt – weiter ausdifferenziert werden. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch die in der Fachliteratur diskutierte Überlegung, dass Lerner auch im gesteuerten schulischen Spracherwerb von Anfang an einen reichen sprachlichen Input erhalten sollten. Das heißt etwa, dass Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, auch zu Beginn des Sprachunterrichts in Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsgesprächen nicht ausschließlich mit der einfach zu verarbeitenden Wortstellung Subjekt-Prädikat+weiteres Satzglied konfrontiert werden sollten (Dimroth, 2009; Haberzettl, 2006; 2009).

Der LehrplanPLUS für Grundschulen in Bayern versucht Kompetenzerwartungen soweit wie möglich im Hinblick auf ihre Komplexitätszunahme zu ordnen (LehrplanPlus Grundschule, 2014, S. 171). So wird im Abschnitt 4.2.1 „Mitteilungen formulieren und Informationen in zielsprachlicher Form geben“ zunächst die Kompetenzerwartung formuliert: Die Schülerinnen und Schüler „drücken am Anfang des Zweitspracherwerbs Aussagen in einfachen Wortreihen aus – beginnend mit dem Einwortsatz (z.B. *Essen.* – *Ich esse.* – *Ich will essen.*) und entwickeln ihre Sprachstruktur weiter“. Im Anschluss daran werden weitergehende Erwartungen formuliert wie: Die Schülerinnen und Schüler „bilden analog zu sprachlichen Modellen (z.B. der Lehrkraft) Sätze mit den notwendigen Satzgliedern in der richtigen Satzstellung (wie z.B. [...] *Nach der Schule treffe ich meinen Freund.*)“ (LehrplanPlus Grundschule, 2014, S. 186). Soweit als möglich sollten aber auch hier Annahmen über Komplexitätszunahme mit aktuellen Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung über Erwerbsphasen im Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen in Beziehung gesetzt werden.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). (2006): *Kinder mit Migrationshintergrund Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach,
- Anstatt, Tanja (Hrsg.). (2007): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempo.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014): *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München. Verfügbar unter: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>.
- Chilla, Solveig & Haberzettl, Stefanie (Hrsg.) (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. München: Elsevier.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2012). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt
- Clahsen, Harald (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachanalyse im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- Clahsen, Harald (1988). *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.33>
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald & Muysken, Pieter (1986). The accessibility of Universal Grammar to adult and child learners. *Second Language Research*, 2, 93–119. <https://doi.org/10.1177/026765838600200201>
- Clahsen, Harald & Penke, Martina (1992). The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences: New evidence on German child language from the Simone-corpus. In Jürgen Meisel (Hrsg.), *The acquisition of verb placement. Early grammatical development in bilingual children* (S. 181–223). Dordrecht: Foris. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2_7)
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, Christine (2009). Learner varieties in language teaching. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39(153), 60–79. <https://doi.org/10.1007/BF03379815>
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bonn und Berlin. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_bd\\_neunundzwanzig\\_zwei.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf).
- Haberzettl, Stefanie (2005). *Der Erwerb der Wortstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110922127>
- Haberzettl, Stefanie (2006). Progression im ungesteuerten und gesteuerten Erwerb. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 203–220). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Haberzettl, Stefanie (2009). Förderziel: Komplexe Grammatik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39(153), 80–95. <https://doi.org/10.1007/BF03379816>
- Haberzettl, Stefanie (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In Solveig Chilla & Stefanie Haberzettl

- (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 3–18). München: Elsevier.
- Kaltenbacher, Erika & Karas, Monika (2014). Sprachentwicklung im Rahmen einer durchgängigen Sprachförderung. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 51–69). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80–97). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kilian, Jörg (2011). Wortschatzerwerb aus entwicklungspsychologischer, linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (S. 85–106). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klein, Wolfgang (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In Hannelore Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3)*. (S. 537–570). Göttingen: Hogrefe.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1992). *Utterance structure*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.5>
- Klieme, Eckhard (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Lütke, Beate & Petersen, Inger (Hrsg.). (2014): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (Hrsg.). (1999). *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke.
- Meisel, Jürgen (Hrsg.). (1992): *The acquisition of verb placement. Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.
- Meisel, Jürgen (2004). The bilingual child. In Tej K. Bhatia & William C. Richie (Hrsg.), *The handbook of bilingualism* (S. 93–113). Malden/MA: Blackwell.
- Meisel, Jürgen (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In Tanja Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung* (S. 93–113). Tübingen: Attempto.
- Meisel, Jürgen (2009). Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5–35. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Meisel, Jürgen & Müller, Natascha (1992). Finiteness and verb placement in early child grammars: Evidence from simultaneous acquisition of French and German bilinguals. In Jürgen Meisel (Hrsg.), *The acquisition of verb placement. Early grammatical development in bilingual children* (S. 109–138). Dordrecht: Foris. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2_5)
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Pohl, Inge & Ulrich, Winfried (Hrsg.). (2011). *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reich, Hans H. (2008). Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Konrad Ehlich, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen* (S. 163–169). Bonn und Berlin. BMBF.

- Rothweiler, Monika (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In Markus Steinbach et al. (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. (S. 103–135). Stuttgart: Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05042-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05042-7_4)
- Rothweiler, Monika (2015). Spracherwerb. In Jörg Meibauer et al. (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik* (S. 255–297). Stuttgart: Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05424-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05424-1_7)
- Rothweiler, Monika & Meibauer, Jörg (1999). Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In Monika Meibauer & Jörg Rothweiler (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb* (S. 9–31). Tübingen: Francke, UTB.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013a). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013b). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Siebert-Ott, Gesa (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110911343>
- Steinhoff, Torsten (2009). Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. *Didaktik Deutsch*, 27, 33–52.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58–79). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Ulrich, Winfried (2011): Gegenwärtige Situation: Forderung einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.), *Wortschatzarbeit* (S. 18–26). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



## **Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache**

### **1. Einleitung**

Eine entwickelte Schreibkompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben, den Erfolg in Schule, Studium und Beruf und die Entwicklung der Persönlichkeit. Sie ermöglicht es dem Individuum, über Raum und Zeit hinweg zu kommunizieren und sein Wissen extern zu speichern. Außerdem eröffnet sie ihm spezifische Optionen, um Erkenntnisse zu gewinnen, sich psychisch zu entlasten und sprachschöpferisch tätig zu sein. Die Förderung der Schreibkompetenz ist daher völlig zurecht ein zentrales Bildungsziel.

Dies gilt auch und gerade für Schülerinnen und Schüler, in deren Familien nicht bzw. nicht nur Deutsch gesprochen wird. Dabei handelt es sich um Schreibende, die zumeist in Deutschland (oder einem anderen deutschsprachigen Land) aufgewachsen sind und eingeschult wurden. Wir unterscheiden hier zwischen zwei Gruppen: Schreibende mit mindestens einer nichtdeutschen Familiensprache („ndF“) und Schreibende mit deutscher und mindestens einer nichtdeutschen Familiensprache („dndF“) (Marx, 2016). Nicht gemeint sind hingegen Schreibende, die Deutsch als Fremdsprache lernen oder erst vor kurzem zugewandert sind (sogenannte „Seiteneinsteiger“).

Was macht das Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit ndF aus? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind im Vergleich zu Schreibenden mit deutscher Familiensprache („dF“) zu beobachten? Und welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für den Schreibunterricht ziehen? Diese Fragen werden im Weiteren mit Bezug zu relevanten Forschungsergebnissen thematisiert. Dazu wird zunächst auf den Schreibprozess (Abschnitt 2) und das Schreibprodukt (Abschnitt 3) eingegangen. Anschließend werden die Schreibentwicklung (Abschnitt 4) und der Schreibunterricht (Abschnitt 5) thematisiert. Das Ende des Beitrags bilden einige didaktische Empfehlungen (Abschnitt 6).

Im Folgenden werden nur solche Studien referiert, die erstens den Gütekriterien empirischer Forschung gerecht werden und zweitens Schreibende untersuchen, die im beschriebenen Sinne (auch) mit einer nichtamtlichen Familiensprache aufwachsen (z.B. Türkisch in Deutschland, Spanisch in den USA). Damit geht einher, dass ein Großteil der L2-Schreibforschung nicht einbezogen werden kann. Denn dort wird vornehmlich das Schreiben von Fremdsprachenlernenden untersucht, insbesondere von Englisch lernenden Studierenden. Um einen Vergleichsmaßstab zu haben, konzentriert sich die Darstellung zudem auf Studien, in denen

Schreibende mit einer nichtamtlichen Familiensprache mit Schreibenden mit einer amtlichen Familiensprache verglichen werden. Ein besonderes Augenmerk gilt überdies Publikationen, in denen zwischen Schreibenden mit ndF und dndF differenziert wird. Dies ist deshalb wichtig, weil zwischen diesen beiden Gruppen bisweilen deutliche Unterschiede beobachtet werden. Schließlich wird, wenn erhoben, auch auf konfundierende Faktoren eingegangen, die nachweislich mit Schreibkompetenzen in der Amtssprache zusammenhängen, z.B. die Schulform, die Bildungserfahrungen in der Familie oder die Literalisierung in der nicht-amtlichen Familiensprache. Dabei sind demografisch bedingte Änderungen zu berücksichtigen: Das sprachliche Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit ndF hat sich in den letzten Jahrzehnten offenbar in vielen Bereichen geändert, in Bezug auf das Deutsche meist zu ihrem Vorteil. Um die Ergebnisse einordnen zu können, werden bei den Bezugnahmen auf die jeweiligen Studien relevante Informationen zum Textmuster, zur untersuchten Gruppe, zur Textanzahl und ggf. zum Design sowie zum Erhebungsjahr gegeben.

## 2. Schreibprozess

Das Schreiben ist ein komplexes schriftsprachliches Handeln mit sozialen, kognitiven, psychischen und ästhetischen Funktionen (Becker-Mrotzek, 2014). Es umfasst die Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens. Diese Prozesse sind dynamisch miteinander vernetzt und werden durch eine Vielzahl von Komponenten und Ressourcen beeinflusst, z.B. die Motivation, die Schreibaufgabe, das Schreibmedium, die Aufmerksamkeit, das Arbeitsgedächtnis oder das Sprachwissen.

Zum Schreibprozess von Schülerinnen und Schülern mit ndF liegen bislang nur sehr wenige Ergebnisse vor, die sich zudem v.a. auf die Grundschule beziehen. Grieshaber (2006, Erzählen, 4. Klasse dF: 3, ndF: 9) stellt fest, dass die Planungs- und Überarbeitungsphasen der Schreibenden mit ndF vergleichsweise kurz ausfallen. Dies führt er auf einen Zeitmangel zurück, der durch die für die Unterrichtssituation typische Kürze dieser Schreibphasen und dadurch entsteht, dass die Schreibenden ihre Ressourcen vergleichsweise langsam abrufen (z.B. Formulierungssuche). Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt eine Studie von Blaszitz, Heringer & Kurtz (2012, Nacherzählen von Filmen, 4. Klasse, dF: 38, ndF: 82). Sie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit ndF die Schluss-Sequenz des Films bildnah wiedergeben, aber keine darüberhinausgehende Evaluation, Voraus- oder Rückschau vornehmen, und schließen daraus, dass das Ressourcenproblem kreative Schreibprozesse blockiert. Schmölzer-Eibinger (2008, Erzählen, 4. Klasse, dF: 2, ndF: 3) beobachtet zudem in qualitativen Fallanalysen, dass die Schülerinnen und Schüler mit ndF so damit beschäftigt sind, einen auf der sprachlichen Oberfläche, d.h. auf Wort- und Satzebene, grammatisch und lexikalisch korrekten Text zu schreiben, dass sie ihn weder global planen noch umfassend überarbeiten.

Solche Schwierigkeiten lassen sich aber auch bei Schreibprozessen von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit dF beobachten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich der Schreibprozess in einer ndF nicht grundlegend anders als in einer dF vollzieht: Leistungsschwache Schreibende mit ndF haben ähnliche Probleme wie leistungsschwache Schreibende mit dF.

### 3. Schreibprodukt

Das Schreiben manifestiert sich in einem Schreibprodukt (Feilke, 2014). Welche Gestalt dieses Produkt annimmt, hängt davon ab, ob eher interaktionsorientiert (z.B. Chatbeitrag) oder eher textorientiert (z.B. Geschäftsbrief) geschrieben wird (Storrer, 2013). In der Schule steht das textorientierte Schreiben mit sozialen Funktionen („Schreiben für andere“, z.B. Argumentieren) oder kognitiven Funktionen („Schreiben für sich“, z.B. Zusammenfassen) im Vordergrund (Steinhoff, 2014). Für den Text ist zentral, dass er nahezu ausschließlich über Sprache funktioniert. Da der Schreibende und der Lesende zeitlich und räumlich getrennt sind, kann die schriftliche Kommunikation nur dann gelingen, wenn der Text sprachlich so explizit ist, dass er aus sich heraus verstanden werden kann.

Bei der Erforschung der Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern mit ndF hat sich gezeigt, dass die Ergebnisse von den analysierten Textmerkmalen und – wie in der Einleitung erwähnt – von der Schülergeneration abhängen. Die Merkmale, die bislang im Vordergrund gestanden haben, sind die Textlänge, die Textqualität, die Textstruktur, die Textgrammatik und die Textlexik. Darüber hinaus gibt es einige Resultate zu herkunftsbezogenen Unterschieden.

Die Textlänge ist ein erstes wichtiges Merkmal, weil sie – zumindest in den unteren Jahrgangsstufen – häufig mit der Textqualität in Zusammenhang steht: Längere Texte sind dort tendenziell bessere Texte (Becker-Mrotzek, Brinkhaus, Grabowski, Jost, Knopp, Lawo, Schmitt, Weinzierl & Wilmsmeier, 2015). Die Resultate zur Länge der Texte von Schreibenden mit ndF ergeben zwar kein einheitliches Bild, auffällig sind allerdings gewisse Tendenzen, die offenbar demografisch bedingt sind. In älteren Studien wie Knapp (1997, Erzählen, Hauptschule, 5.–6. Klasse, dF: 12, ndF: 36, davon 24 Seiteneinsteiger) und Peltzer-Karpf (2006, Erzählen, 2. Klasse, mit wiederholter Erhebung in der 4. Klasse (1999–2002), dF: 26, ndF: 67) wird beobachtet, dass die Texte dieser Schreibenden kürzer als die Texte von Schreibenden mit dF sind. In neueren Studien aber, die meist mehr als eine Schülergeneration später durchgeführt wurden, werden keine solchen Unterschiede festgestellt, z.B. in Böhmer (2015, Erzählen, v.a. aus der Stadtteilschule, 5. und 6. Klasse, dF: 16, ndF (Russisch): 33), Rießmann, Steinhoff, Marx & Wenk (2016, Beschreiben, Gymnasium, Gesamtschule/Oberschule, 6. Klasse, dF: 105, dndF: 92, ndF: 61), Ricart Brede (2014, Protokollieren, Real- und Gemeinschaftsschulen, 8. Klasse, dF: 80, dndF: 35, ndF: 51) und Petersen (2014, Argumentieren und Zusammenfassen, gymnasiale Oberstufe, 11. und 13. Klasse, dF: 104, ndF: 94).

Bei der Textqualität ist das Ergebnis ebenfalls nicht eindeutig. Neumann (2014, über 10.000 Texte aus dem Schuljahr 2003/2004 im Rahmen der DESI-Studie) kommt zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse mit ndF eine halbe Standardabweichung schlechter als Schreibende mit dF und dndF abschneiden. Die Ergebnisse hängen in dieser Studie allerdings auch mit anderen Faktoren zusammen, z.B. mit der Schulform: Die Texte der Schülerinnen und Schüler mit ndF aus dem Gymnasium sind besser als die Texte der Schülerinnen und Schüler mit dF in der Realschule. In anderen Publikationen werden keine solchen Unterschiede festgestellt. Dazu gehören neben den bereits erwähnten Studien von Böhmer (2015) und Rüßmann et al. (2016) auch die Studien von Haberzettl (2014, Erklären, Argumentieren, Berichten, Gemeinschaftsschule, 7. Klasse, dF: 181, ndF: 170) und Scholten-Akoun, Mashkovskaja & Tischmeyer (2014, Zusammenfassen, Lehramtsstudierende im ersten Studienjahr, dF: 2195, ndF: 696).

In den wenigen Untersuchungen zur Textstruktur sind die Resultate aus älteren Studien relativ eindeutig. Die Texte von Schülerinnen und Schülern mit dF werden den Erwartungen hinsichtlich der Inhalte, des Aufbaus und der Textsorte gerechter als die Texte von Schülerinnen und Schülern mit ndF (Grießhaber, 2006; Knapp, 1997; Peltzer-Karpf, 2006; vgl. aber Ott, 2000). Dies steht insbesondere mit den lexikalischen und textgrammatischen Kompetenzen der Schreibenden mit ndF in Zusammenhang. So werden z.B. Wortschatzdefizite (inklusive Mehrworteinheiten) für Probleme bei der logischen Textstrukturierung (Ballis, 2010, freie Textwahl auf Basis eines Bildimpulses, 5.–7. Klasse, nur Schülerinnen und Schüler im Deutschförderunterricht in allen Schulformen der Sek I, dF: 20, ndF: 313; Neumann, 2014; Peltzer-Karpf, 2006; Schmölder-Eibinger, 2008) und im Schreibprozess (Grießhaber, 2006) verantwortlich gemacht. Auch neuere Ergebnisse von Dittmann-Domenichini (2014, 2.–3., 5.–6. und 8.–9. Klasse, dF: 543, ndF: 583) zeigen, dass lexikalisch-inhaltliche Defizite der Texte von Schreibenden mit ndF mit einer signifikant schwächeren Textstruktur zusammenhängen – die Effektgrößen sind allerdings nur klein. Des Weiteren werden nach Ballis (2010) insbesondere in Texten von Schülerinnen und Schülern mit türkischer Familiensprache textsortenspezifische Wendungen wie etwa *Es war einmal...* relativ selten verwendet und kaum kreativ variiert. Knapp (1997) beobachtet zudem, dass Schreibende mit ndF solche Mittel z.T. funktional nicht angemessen einsetzen.

Studien zur Textgrammatik erbringen unterschiedliche Ergebnisse. Bei der Kohärenzstiftung z.B. entdecken weder Haberzettl (2014) noch Bachmann & Becker-Mrotzek (2010, Anleiten und Berichten, Grundschule, 2. Klasse, 56 Schülerinnen und Schüler) Unterschiede zwischen den Texten von Schülerinnen und Schülern mit ndF und dF. Peltzer-Karpf (2006) hingegen berichtet von einer schwächeren Kohärenz und Kohäsion in Texten von Schreibenden mit ndF. Grießhaber (2009, Schreiben zu einem Bildimpuls, 1. Klasse, dF: 8, ndF: 20) stellt fest, dass Schülerinnen und Schüler mit dF eher konzeptionell schriftliche, anaphorische Referenzen gebrauchen und Schreibende mit ndF eher konzeptionell mündliche, deik-

tische Referenzen verwenden. Auch Ricart Brede (2014) beobachtet eine solche Präferenz für konzeptionell mündliche Textstrukturen, allerdings nur in Bezug auf Konnektorenpaare mit *und* (z.B. *und wenn...*).

Schließlich sind in einigen Untersuchungen auch herkunftsbezogene Unterschiede festgestellt worden. Bei Kontrolle der üblichen Variablen zeigt sich, dass die deutschen Texte von Schreibenden mit polnischer, russischer (Ballis, 2010; Neumann, 2010), jugoslawischer (Brizić, 2007) und südslawischer (Neumann, 2010) Familiensprache tendenziell besser als die deutschen Texte von Schreibenden mit türkischer oder kurdischer Familiensprache sind. Die dafür verantwortlichen Gründe sind bislang nicht geklärt, vermutet wird aber, dass linguistische Machtstrukturen (u.a. Bedeutung und Wertschätzung der jeweiligen Herkunftssprachen in der Öffentlichkeit, auch im Herkunftsland) und familiäre Literalitätserfahrungen eine wichtige Rolle spielen (Brizić, 2007). So sind z.B. Schreibende mit ndF, die in einer amtlichen Familiensprache (z.B. Türkisch in der Türkei) literalisiert wurden, später erfolgreicher beim Schreiben im Deutschen als Schreibende, die in einer Amtssprache literalisiert wurden, die aber nicht der Familiensprache entspricht (z.B. Türkisch in der Türkei bei kurdischer Familiensprache).

#### **4. Schreibentwicklung**

Die Schreibkompetenz entwickelt sich lebenslang und in verschiedenen Phasen (Pohl, 2014). Diese Entwicklung ist durch das Individuum selbst und seine Umwelt beeinflusst. Empirisch fundierte Modelle der Schreibkompetenz zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Erfahrung lernen, ihren Schreibprozess umfassender zu planen, flüssiger zu formulieren sowie reflektierter zu überarbeiten und ihre Schreibprodukte funktional angemessener zu gestalten. Diese Entwicklung vollzieht sich bei den Lernenden allerdings mehr oder weniger schnell und erfolgreich.

Bei Schülerinnen und Schülern mit ndF scheint die Entwicklung der deutschen Schreibkompetenz mit der Entwicklung der Schreibkompetenz in der Familiensprache zusammenzuhängen. Wenk, Marx, Steinhoff & Rüßmann (2016, 614 Bildbeschreibungen in Türkisch und 607 in Deutsch von 91 Sechstklässlern) weisen mittlere bis hohe Zusammenhänge hinsichtlich der Textlänge sowie der Textqualität von Schreibprodukten in der ndF Türkisch und im Deutschen nach. Zu ähnlichen Befunden gelangt Böhmer (2015) für Schülerinnen und Schüler mit russischer Familiensprache. Insbesondere im Falle von Seiteneinsteigern scheint eine Literalisierung in der nichtamtlichen Familiensprache vorteilhaft für die Schreibentwicklung in der neuen Sprache zu sein. So zeigt Knapp (1997), dass Seiteneinsteiger, die bereits in ihrer Familiensprache literalisiert sind, längere und kohärentere Texte als Schülerinnen und Schülern mit ndF schreiben, die nur in der Amtssprache literalisiert sind. Diese und weitere Ergebnisse (u.v.a. Lanauze

& Snow, 1989) deuten darauf hin, dass das in der nichtamtlichen Familiensprache erworbene literale Wissen auch beim Schreiben in der Amtssprache genutzt werden kann.

Mit Bezug auf einschlägige Schreibentwicklungsmodelle ist zudem relevant, dass Schreibende mit ndF die gleichen Phasen wie Schreibende mit dF durchlaufen. Dies muss nicht zum Nachteil der Schreibenden mit ndF sein, wie z.B. Ott (2000, Erzählen, 5.-8. Klasse, dF: 2, ndF: 3) zeigt: Unter den von ihr untersuchten drei leistungsschwächeren Kindern entwickelten sich die Schreibkompetenzen der beiden Kinder mit ndF schneller als die des Kindes mit dF.

## 5. Schreibunterricht

Der wichtigste externe Einfluss auf die Entwicklung der Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern ist der Unterricht (Pohl & Steinhoff, 2010). Er umfasst verschiedene Komponenten, die auf den Schreibprozess und das Schreibprodukt einwirken, z.B. die Lehrenden, die Aufgabenmaterialien oder die Rückmeldungen.

Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) etwa untersuchen in einer Pilotstudie die Wirksamkeit „profilierter“ Schreibaufgaben bei Schülerinnen und Schülern aus der 2. Klasse mit dF und ndF. Diese Aufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass die Schreibenden über die Funktion und die Lesenden ihres Textes informiert werden, die Wirkung ihres Textes auf die Lesenden erfahren und sich das für die Textproduktion erforderliche Weltwissen aneignen können oder bereits besitzen. Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Texte lassen keine Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern mit dF und ndF erkennen, was die Autoren auf die Effekte der profilierten Aufgaben zurückführen. Marx, Ehrig & Weiß (2015, Argumentieren, gymnasiale Oberstufe, 11. und 12. Klasse, dF: 26, ndF: 34) dagegen stellen in einer Studie zur Wirksamkeit von profilierten und nicht-profilieren Aufgaben in der Oberstufe kleine, aber signifikante Unterschiede in der Textqualität zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler mit dF fest.

Des Weiteren ist nachgewiesen worden, dass Schreibaufgaben, die Schülerinnen und Schüler mit nichtamtlichen Familiensprachen dazu anhalten, sich sehr intensiv und reflektiert mit dem Text, den zugehörigen Inhalten und den relevanten sprachlichen Mitteln auseinanderzusetzen, zu längeren und besseren Schreibprodukten führen. Dies hat sich sowohl für das Schreiben in der nichtamtlichen Familiensprache (Crosson, Matsumura, Correnti & Arlotta-Guerrero, 2012) als auch für das Schreiben in der Amtssprache bewahrheitet (zusammenfassend Cummins, 2000). Ob und inwiefern es diesbezüglich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit dF und ndF gibt, ist bislang nicht nachgewiesen.

## 6. Didaktische Empfehlungen

Es ist nicht einfach, aus den dargelegten Forschungsergebnissen didaktische Empfehlungen abzuleiten. Das liegt daran, dass die Ergebnisse ebenso begrenzt wie widersprüchlich sind, und hat damit zu tun, dass die meisten Studien keine Interventionsstudien sind und folglich nicht zeigen, wie Schreiberinnen und Schreiber auf bestimmte Unterrichtskonzepte reagieren.

Relativ klar ist jedoch, dass Fördermaßnahmen, die *exklusiv* für Schülerinnen und Schüler mit ndF konzipiert werden, wenig Sinn ergeben. Da diese Schreibenden, ähnlich wie bei der Rechtschreibung (u.a. Betzel & Steinig, 2013), keine *spezifischen* Schreibprobleme haben, benötigen sie auch keinen *spezifischen* Schreibunterricht. Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler unter ihnen haben ganz ähnliche Schreibprobleme wie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mit dF. Der Maßstab für die Schreibförderung sollte deshalb nicht die familiäre Spracherfahrung, sondern die beobachtete *Leistung* sein. Es ist eine zentrale Aufgabe des Unterrichts, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu fördern – sowohl solche mit dF als auch solche mit ndF. Diese Förderung betrifft z.B. Aspekte der Schreibaufgabe, des Schreibprozesses, der Sprache, des Inhalts und der Übung:

- *Profilierung von Schreibaufgaben*: Um den Schülerinnen und Schülern vor Augen zu führen, welches Ziel sie mit ihrem Schreiben verfolgen, und sie auf dem Weg zu diesem Ziel zu begleiten und zu unterstützen, sollten Schreibaufgaben konsequent situiert werden. Dafür eignet sich das erwähnte Konzept der „Profilierung“ nach Bachmann & Becker-Mrotzek (2010).
- *Bewusstmachung und Unterstützung des Schreibprozesses*: Um den Schreibenden Gelegenheit zu geben, sich die relevanten Komponenten des Schreibprozesses vor Augen zu führen und daraus zu lernen, sollte der Schreibprozess so angelegt sein, dass sie sich intensiv und reflektiert mit den verschiedenen Facetten des Schreibens auseinandersetzen können, insbesondere mit den drei wesentlichen Prozessphasen: dem Planen, Formulieren und Überarbeiten. Dafür ist es z.B. wichtig, dass Planungs- und Überarbeitungsphasen feste Bestandteile des Schreibunterrichts sind und für diese Phasen jeweils auch genug Zeit eingeräumt wird.
- *Aneignung von Sprache*: Die Sprache ist die zentrale Ressource für das Schreiben, steht leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern aber nur bedingt zur Verfügung. Deshalb sollte diesen Schreibenden die Möglichkeit gegeben werden, geeignete sprachliche Werkzeuge kennenzulernen und zu trainieren. Beck, McKeown & Kucan (u.a. 2002) haben z.B. für den englischsprachigen Raum nachgewiesen, dass Programme, die auf eine Förderung der akademischen (d.h. bildungssprachlichen) Lexik abzielen, sowohl eine Entlastung des Schreibprozesses als auch eine Verbesserung der Textqualität

bewirken. Ähnliches ist für Schülerinnen und Schüler mit ndF im deutschsprachigen Raum gezeigt worden (Kurtz, 2012).

- *Inhaltliche Anforderungen:* Der Schreibunterricht soll zwar für eine kognitive Entlastung sorgen (z.B. durch ein Thema, das den Lernenden bekannt ist), muss aber auch kognitiv so herausfordernd sein, dass sich die Lernenden tatsächlich vertieft mit den Inhalten und dem Text auseinandersetzen.
- *Üben:* Eine letzte, scheinbar triviale, aber dennoch häufig unterschätzte Tatsache ist, dass gerade leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ihre Schreibkompetenz nur dann erfolgreich ausbauen können, wenn sie häufig schreiben. Wenn sie beispielsweise mehrmals ähnliche Texte verfassen, werden diese Texte im Laufe der Zeit sowohl länger als auch besser – und zwar unabhängig davon, ob ihnen dazu Hilfen angeboten werden oder nicht (Rüßmann et al., 2016).

Es kommt mithin darauf an, sich von der Vorstellung zu lösen, dass leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern am ehesten damit geholfen ist, wenn die Aufgaben sprachlich oder inhaltlich vereinfacht und die Anforderungen reduziert werden. Dies führt zum genauen Gegenteil, nämlich dazu, dass die Schreibenden mit ihren knappen Ressourcen allein gelassen werden und ihre Schreibkompetenz stagniert. Die Aufgabe von Lehrpersonen besteht deshalb vielmehr darin, den Schülerinnen und Schülern wiederholt Gelegenheit zum Schreiben zu geben und ihnen dabei zu helfen, das erwartete Schreibprodukt zu vergegenwärtigen, den gesamten Schreibprozess zu bewältigen und die relevanten sprachlichen Werkzeuge zu erwerben. So erhalten die Lernenden eine echte Chance, ihre Schreibkompetenz erfolgreich auszubauen.

## Literatur

- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Duisburg: Gilles & Francke. Verfügbar unter: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_07\\_2010.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf) [Stand: 13.09.2016].
- Ballis, Anja (2010). *Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Beck, Isabel, McKeown, Margaret G. & Kucan, Linda (2002). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014). Schreibkompetenz. In Joachim Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.5>
- Becker-Mrotzek, Michael; Brinkhaus, Melanie; Grabowski, Joachim, Jost; Jörg, Knopp, Matthias; Lawo, Vera; Schmitt, Markus; Weinzierl, Christian & Wilmsmeier, Sabine (2015): Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der

- Schreibkompetenz: von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In Angelika Redder, Johannes Naumann & Rosemarie Tracy (Hrsg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) – Ergebnisse* (S. 177–205). Münster: Waxmann.
- Betzel, Dirk & Steinig, Wolfgang (2013). Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. In Yvonne Decker-Ernst & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Zweitsprache Deutsch: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 153–172). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Blaschitz, Verena, Heringer, Ilirjana & Kurtz, Gunde (2012). „Einde gut Ales gut“. Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 157–171. Verfügbar unter: [https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz\\_Heringer\\_Kurtz.pdf](https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz_Heringer_Kurtz.pdf) [Stand: 13.09.2016].
- Böhmer, Jule (2015). *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster: Waxmann.
- Brzić, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Crosson, Amy, Matsumura, Lindsay C., Correnti, Richard & Arlotta-Guerrero, Anna (2012). The quality of writing tasks and students' use of academic language in Spanish. *The Elementary School Journal*, 112(3), 469–496.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Dittmann-Domenichini, Nora (2014). Hören, Lesen, Schreiben – Eine Analyse schulsprachlicher Kompetenzen im Zeichen relevanter Bildungsübergänge. In Bernt Ahrenholz & Patrick Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 151–170). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318593.151>
- Feilke, Helmuth (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 33–53). Baltmannsweiler: Schneider.
- Grießhaber, Wilhelm (2006). Schreiben mit ausländischen Kindern. In Johannes Berning, Nicola Keßler & Helmut H. Koch (Hrsg.), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag* (S. 306–333). Berlin: LIT.
- Grießhaber, Wilhelm (2009). L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 115–135). Freiburg: Fillibach. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2010-2-303>
- Haberzettl, Stefanie (2014). Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In Hanna Klages & Guilio Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 47–69). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110355109.47>
- Knapp, Werner (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1515/9783110918489>
- Kurtz, Gunde (2012). Bildungssprache – Sprachbildung. Leistungen in verschiedenen Wortschatzgebieten bei 3. und 4. Klässlern mit L1 und L2 Deutsch. In Bernt Ahrenholz & Werner Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2010* (S. 241–264). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Lanauze, Milagros & Snow, Catherine E. (1989). The relation between first- and second-language writing skills: evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1, 323–339. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(89\)80005-1](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(89)80005-1)
- Marx, Nicole (2016). Schreiberinnen und Schreiber mit nichtdeutscher Familiensprache. In Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Marx, Nicole, Ehrig, Britta & Weiß, Linda (2015). Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache. Bildungssprachliche Aufgabenprofilierung in der Sekundarstufe II. In Erwin Tschirner, Olaf Bärenfänger & Jupp Möhring (Hrsg.), *Kompetenzprofile Deutsch als fremde Bildungssprache* (S. 187–208). Tübingen: Stauffenberg.
- Neumann, Astrid (2010). Subgruppenanalysen der Schreibfähigkeiten anhand der Ergebnisse der DESI-Studie. In Astrid Neumann (Hrsg.), *Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext* (S. 9–37). Hamburg: Kovac.
- Neumann, Astrid (2014). Jugendliche DaZ-Lerner schreiben schulische Textformen – Reanalysen der Leistungsdaten und Schülerbefragungen aus DESI und IMOSS. In Bernt Ahrenholz & Patrick Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 171–192). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318593.171>
- Ott, Margarete (2000). *Schreiben in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2006). *A kući sprečam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Petersen, Inger (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318333>
- Pohl, Thorsten (2014). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 101–140). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (2010). Textformen als Lernformen. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5–26). Duisburg: Gilles & Francke. Verfügbar unter: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/koebes\\_07\\_2010.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf) [Stand: 13.09.2016]
- Ricart Brede, Julia (2014). „Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballons größer“. Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Patrick Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 59–76). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318593.59>
- Rüßmann, Lars, Steinhoff, Torsten, Marx, Nicole & Wenk, Anne Kathrin (2016). Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch*, 40, 41–59.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Scholten-Akoun, Dirk, Mashkovskaya, Anna & Tischmeyer, Daniel (2014). Language competencies of future teachers – design and results of an empirical study. *Applied Linguistics Review*, 5(2), 401–423. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0018>

- Steinhoff, Torsten (2014). Lernen durch Schreiben. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 316–330). Baltmannsweiler: Schneider.
- Storrer, Angelika (2013). Neue Text- und Schreibformen im Internet – das Beispiel Wikipedia. In Helmuth Feilke, Juliane Köster & Michael Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 277–304). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Wenk, Anne Kathrin, Marx, Nicole, Rüßmann, Lars & Steinhoff, Torsten (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.



## **Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten und Ansatzpunkte für sprachliche Fördermaßnahmen**

Bildung ist nicht nur der Schlüssel für eine individuell erfolgreiche Entwicklung, für gesellschaftliche Teilhabe und für das berufliche Fortkommen jedes Einzelnen, sondern sie ist auch zentral für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft und den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes (vgl. KMK, 2015). Um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, inwieweit es gelingt, allen Kindern und Jugendlichen gute Bildungschancen zu eröffnen, ist es in zahlreichen Staaten gängige Praxis, im Rahmen eines Bildungsmonitorings regelmäßig Indikatoren für Bildungsqualität zu erheben und zu beobachten, wie sich diese über die Zeit entwickeln. Ein wichtiger Indikator im Schulbereich ist dabei das Kompetenzniveau, das Kinder und Jugendliche in zentralen Fächern erreichen. Es gibt Aufschluss darüber, in welchem Maße Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben, die im jeweiligen Bildungssystem als wichtig erachtet werden. Da sich gezeigt hat, dass Noten und Schulabschlüsse nur bedingt vergleichbar sind (Jäger & Petermann, 1999), ist es erforderlich, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit objektiven Leistungstests zu erfassen. Entsprechend hat auch Deutschland mit der Jahrtausendwende ein System des Bildungsmonitorings eingeführt, das sowohl die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsstudien als auch die Durchführung nationaler Schulleistungsstudien umfasst. Dieses System ist in der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring verankert (KMK, 2006, 2015).

Die Daten solcher Schulleistungsstudien werden unter anderem dafür genutzt, Aufschluss darüber zu erhalten, wie gut es in einem Schulsystem gelingt, Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien zu integrieren. Dabei geht es zunächst um die Frage, inwieweit Kinder und Jugendliche, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, in den untersuchten Fächern und Kompetenzbereichen ein ähnliches Kompetenzniveau erreichen wie Kinder und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Die Analyse zuwanderungsbezogener Disparitäten im Kompetenzerwerb soll also Hinweise darauf geben, inwieweit die strukturelle Integration (vgl. bspw. Esser, 2006) bereits gelingt bzw. inwieweit in dieser Hinsicht noch Handlungsbedarf besteht.

Im Rahmen des Bildungsmonitorings wird über die reine Beschreibung zuwanderungsbezogener Disparitäten hinaus mitunter aber auch der Versuch unternommen, erste Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, auf welche Faktoren sich diese Disparitäten zurückführen lassen. Zwei Faktoren, die dabei in der Regel in den Blick genommen werden, sind der sozioökonomische Status der Familien und die

sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Mit Analysen zur Rolle des sozioökonomischen Status soll geprüft werden, inwieweit die beobachteten zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Kompetenzerwerb dadurch bedingt sind, dass diese Kinder und Jugendliche oft aus sozial schwachen Familien stammen – inwieweit es sich bei zuwanderungsbezogenen Disparitäten also eigentlich um soziale Disparitäten handelt. Analysen zur Rolle der sprachlichen Lernvoraussetzungen, die zumeist anhand der zu Hause gesprochenen Sprache operationalisiert werden, sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit Nachteile von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien im erreichten Kompetenzniveau auf eine geringere Beherrschung der deutschen Sprache zurückzuführen sind.

Ergebnisse des Bildungsmonitorings, die Effekte der sprachlichen Lernvoraussetzungen offen legen, werden als Hinweis darauf gewertet, dass die Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund optimiert werden sollte. Entsprechende Befunde haben daher auch die Diskussion darüber intensiviert, *wie* solche Sprachfördermaßnahmen gestaltet werden sollten. Ein wichtiger Aspekt dieser Debatte bezieht sich darauf, ob Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien, die häufig mehrsprachig aufwachsen und/oder Deutsch als Zweitsprache sprechen, eine andere Art der Sprachförderung benötigen als monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. Dabei wird häufig von der Annahme ausgegangen, dass bildungssprachliche Anforderungen, mit denen Kinder und Jugendliche in der Schule konfrontiert werden, für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, eine besondere Hürde darstellen.

Im vorliegenden Beitrag sollen drei Aspekte aufgegriffen und diskutiert werden, die sich auf Ergebnisse des Bildungsmonitorings zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten und sprachlichen Lernvoraussetzungen beziehen.

- 1) Im ersten Teil des Beitrags wird kurz zusammengefasst, wie in Studien des Bildungsmonitorings zuwanderungsbezogene Disparitäten bestimmt werden, bevor anschließend die aktuelle Befundlage dargestellt wird.
- 2) Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten auf den sozioökonomischen Status der Familien einerseits und auf die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler andererseits zurückführen lassen.
- 3) Im dritten Teil schließlich werden Ergebnisse von Studien zusammengefasst, in denen untersucht wurde, ob bzw. inwieweit bildungssprachliche Anforderungen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Lernvoraussetzungen unterschiedlich schwierig sind.

## **1 Zuwanderungsbezogene Disparitäten in großen Schulleistungsstudien**

### **1.1 Schulleistungsstudien als Bestandteil des Bildungsmonitorings in Deutschland**

Um fortlaufend Informationen darüber zu erhalten, inwieweit es den Bildungssystemen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gelingt, allen Kindern und Jugendlichen möglichst gleichwertige und qualitativ hochwertige Bildungschancen zu eröffnen, wurde in Deutschland ein Bildungsmonitoring etabliert, das verschiedene Komponenten umfasst (KMK, 2006, 2015). Zentral ist hierbei zum einen die Beteiligung an internationalen Schulleistungsstudien und zum anderen die Durchführung von nationalen Schulleistungsstudien.

Bei den internationalen Studien zum Bildungsmonitoring handelt es sich im Primarbereich um die beiden Untersuchungen PIRLS/IGLU (*Progress in International Reading Literacy Study*; im deutschen Sprachraum als Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung bezeichnet) und TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), die beide in der vierten Jahrgangsstufe durchgeführt werden. Während TIMSS mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen erfasst, liegt der Fokus von IGLU auf der Messung der Lesekompetenz. Die regelmäßig in der Sekundarstufe I durchgeführte, internationale PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) zielt auf eine Bilanzierung von Bildungsergebnissen zum Ende der Pflichtschulzeit. In jeder PISA-Erhebung werden hierbei die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst, wobei jeweils eine der drei Domänen den Schwerpunkt der Testung bildet. Alle drei genannten internationalen Schulleistungsstudien dienen einer langfristigen, staatenübergreifenden Beobachtung zentraler Erträge von Bildungssystemen, wobei TIMSS alle 4 Jahre, IGLU alle 5 Jahre und PISA alle 3 Jahre durchgeführt wird.

Die nationalen Studien zum Bildungsmonitoring werden vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin verantwortet. Diese als Bildungstrends bezeichneten Untersuchungen basieren auf den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und überprüfen, inwieweit die damit definierten Kompetenzerwartungen von Schülerinnen und Schülern vor dem Abschluss zentraler Bildungsabschnitte erreicht werden. Hierbei werden verschiedene Fächer (Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften) und innerhalb dieser Fächer mehrere Kompetenzbereiche (z.B. Lesen, Zuhören, Orthografie im Fach Deutsch) in den Blick genommen. Die Ergebnisse dieser nationalen Studien sind also breiter angelegt und gehen somit über den Informationsgehalt der internationalen Studien hinaus. Ferner beziehen sich die Studien des IQB in der Ergebnisdarstellung auf Kompetenzstufenmodelle, denen als kriteriale Normen die Regelstandards der KMK zugrunde liegen und

die darüber hinaus auch Mindeststandards und Optimalstandards festlegen (vgl. bspw. Pant, Böhme, Stanat, Schipolowski & Köller, 2016).

Alle genannten Schulleistungsstudien dienen der systematischen Beobachtung des Bildungssystems und tragen dazu bei, mögliche Problembereiche zu identifizieren. Die Indikatoren beziehen sich dabei nicht nur auf das erreichte Kompetenzniveau insgesamt (*Excellence*), sondern auch auf verschiedene Aspekte der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich (*Equity*). Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Frage, inwieweit es gelingt, Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien in das Bildungssystem zu integrieren, wobei als Indikator vor allem zuwanderungsbezogene Disparitäten in den erreichten Kompetenzen untersucht werden.

## 1.2 Operationalisierung von Zuwanderungshintergrund in großen Schulleistungsstudien

Um zuwanderungsbezogene Disparitäten zu untersuchen, ist es zunächst erforderlich, den Zuwanderungshintergrund zu operationalisieren. Dies erfolgt in den großen Schulleistungsstudien inzwischen weitgehend einheitlich. Da die Bildungserfolge von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund je nach Generationenstatus und Herkunftsland im Mittel deutlich differieren (Becker & Biedinger, 2016; Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016) und die strukturelle Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher somit zwischen verschiedenen Gruppen variiert, werden in der Regel verschiedene Zuwanderungsgenerationen und Herkunftsgruppen unterschieden. Für den Generationenstatus haben sich folgende Kategorien etabliert (vgl. z.B. Stanat & Christensen, 2006):

Kinder und Jugendliche ...

- ... ohne Migrations- bzw. Zuwanderungshintergrund: sowohl die Schülerin bzw. der Schüler selbst als auch die Eltern sind im Aufnahmeland geboren,
- ... mit einem im Ausland geborenen Elternteil: ein Elternteil ist im Herkunftsland, das andere im Aufnahmeland geboren,
- ... der zweiten Generation: beide Eltern sind im Herkunftsland geboren, die Schülerin bzw. der Schüler selbst ist im Aufnahmeland geboren,
- ... der ersten Generation: beide Eltern und die Schülerin bzw. der Schüler selbst sind im Herkunftsland geboren.

Inbesondere die Unterscheidung zwischen der ersten und der zweiten Generation kann dazu genutzt werden, Anhaltspunkte hinsichtlich der Integrationsleistung des Bildungssystems zu gewinnen. So sind die Möglichkeiten des Bildungssystems, ungünstige Lernausgangslagen bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund auszugleichen, wenn diese selbst zugewandert sind (erste Generation) und möglicherweise bereits einen Teil ihrer Bildungslaufbahn in einem anderen Land durchlaufen haben, eingeschränkt. Sind die Schülerinnen und Schüler jedoch bereits im Aufnahmeland geboren (zweite Generation) und

haben ihre gesamte Bildungslaufbahn dort absolviert, sind mögliche Nachteile in den erreichten Kompetenzen auch dem Bildungssystem zuzuschreiben. Daher wird vielfach der Unterschied in den zuwanderungsbezogenen Disparitäten zwischen der ersten Generation und der zweiten Generation als Hinweis darauf gewertet, wie gut es gelingt, Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien in das Bildungssystem zu integrieren. Diese Interpretation ist allerdings nur dann zulässig, wenn die Zusammensetzung der beiden Gruppen im Hinblick auf die Herkunftsländer der Familien weitgehend vergleichbar ist, da sich verschiedene Herkunftsgruppen erheblich in den erreichten Kompetenzen unterscheiden (s.u.). Diese Vergleichbarkeit ist aufgrund der Zuwanderungsdynamiken, die sich im Zeitverlauf verändern, nicht immer gegeben.

Will man genauer bestimmen, welche Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund besonders benachteiligt sind, ist es erforderlich, die Ergebnisse von Studien des Bildungsmonitorings auch differenziert für verschiedene Herkunftsgruppen auszuwerten. Hierbei werden rein pragmatisch zumeist diejenigen Gruppen separat betrachtet, für die ausreichend große Stichproben vorliegen, um belastbare Aussagen treffen zu können (vgl. Olczyk et al., 2016). In Deutschland sind dies in der Regel Kinder und Jugendliche

- türkischer Herkunft,
- aus der ehemaligen Sowjetunion,
- polnischer Herkunft und
- aus dem ehemaligen Jugoslawien.

Im IQB-Bildungstrend 2015 konnten zudem erstmals auch die von Jugendlichen arabischer Herkunft erreichten Kompetenzen separat berichtet werden (vgl. Haag, Böhme, Rjosk & Stanat, 2016). In dieser Gruppe wurden Jugendliche mit Wurzeln in Syrien, dem Irak, Afghanistan oder einem anderen Mitgliedsstaat der arabischen Liga mit arabischer Bevölkerungsmehrheit zusammengefasst (vgl. Flores, 2013).

Auf Herkunftsgruppen bezogene Analysen im Rahmen von Schulleistungsstudien sind allerdings nicht unumstritten, da insbesondere diese Art der Differenzierung die Gefahr der Essentialisierung von Gruppenunterschieden in den durchschnittlich erreichten Kompetenzen birgt. In der gesellschaftlichen Rezeption könnten Leistungsdisparitäten auf ethnisch und kulturell bedingte Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen zurückgeführt werden (Haag et al., 2016). Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn wissenschaftlich fundierte Erklärungsversuche entsprechender Disparitäten an ihre Grenzen stoßen und bis zu einem gewissen Grad ungeklärt bleibt, wodurch besonders ausgeprägte Nachteile bestimmter Herkunftsgruppen bedingt sind. Kritiker zuwanderungsbezogener Kategorisierungen argumentieren daher, dass diese einen ausgrenzenden Effekt hätten und letztlich der Integration entgegenstünden (vgl. z.B. Foroutan,

2010). Diesen Einwand gilt es gegen den potenziellen Nutzen detaillierter Informationen zur strukturellen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte abzuwägen. Haag und Kollegen (2016, S. 432) geben entsprechend zu bedenken, dass der „gelegentlich geforderte Verzicht auf Analysen zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Bildungserfolg [...] ein Rückfall in eine Zeit der Intransparenz“ wäre. Denn nur durch die genaue Beschreibung zuwanderungsbezogener Disparitäten im Zeitverlauf lässt sich im Bildungsmonitoring beurteilen, inwieweit die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien zunehmend besser gelingt und in welchen Bereichen noch besonderer Unterstützungsbedarf besteht.

Der differenzierten Analyse verschiedener Teilgruppen sind jedoch dadurch Grenzen gesetzt, dass selbst in groß angelegten Schulleistungsstudien die Stichproben für die verschiedenen Subgruppen oft so klein sind, dass keine verlässlichen Aussagen getroffen werden können. Aktuell ist dies beispielsweise für Schülerinnen und Schüler der ersten Generation der Fall, da sich ihr Anteil in den letzten Jahren kontinuierlich verringert hat (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Im IQB-Bildungstrend 2015 lag der Anteil von Jugendlichen der ersten Generation bundesweit nur noch bei unter 4 Prozent (Haag et al., 2016, S. 437)<sup>1</sup>, so dass diese Gruppe in den Analysen, die primär auf Ebene der Bundesländer erfolgen, nicht separat berücksichtigt werden konnte.

### 1.3 Zentrale Befunde zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten

Die empirische Untersuchung von Disparitäten im Kompetenzerwerb im Rahmen großer Schulleistungsstudien zeigte in den letzten 15 Jahren konsistent, dass in Deutschland – wie auch in vielen anderen Staaten – zuwanderungsbezogene Ungleichheiten bestehen. In allen hier beschriebenen großen Schulleistungsstudien, an denen Deutschland in den letzten 15 Jahren teilgenommen hat, wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund insgesamt geringere Kompetenzstände erreichen als Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft. Dies gilt für den Primarbereich ebenso wie für die Sekundarstufe I und sowohl für die sprachlichen Kompetenzen im Fach Deutsch und in der ersten Fremdsprache Englisch als auch für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Disparitäten für verschiedene Herkunftsgruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sind und zwischen verschiedenen Schulstufen und Fächern variieren. Die Frage, ob bzw. inwieweit die struk-

---

1 Dies mag angesichts der deutlich angestiegenen Neuzuwanderung im Jahr 2015 überraschen. An der betreffenden Studie nahmen entsprechend international gültiger Ausschlusskriterien jedoch keine Schülerinnen und Schüler teil, die weniger als ein Jahr in deutscher Sprache unterrichtet wurden (Haag et al., 2016). Die Kinder und Jugendlichen, die ab Frühjahr 2014 nach Deutschland gekommen sind, konnten daher im IQB-Bildungstrend 2015 noch nicht einbezogen werden.

turelle Integration von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund gelingt, kann daher nicht pauschal beantwortet werden, sondern erfordert eine differenzierte Betrachtung.

*Welche Befunde liegen für die verschiedenen Schulstufen, Fächer und Kompetenzbereiche vor?*

Für den Primarbereich zeigen sowohl die internationalen Studien IGLU (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schippert, 2012) und TIMSS (Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012) als auch die Ländervergleichsstudie des IQB aus dem Jahr 2011 (Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012), dass Kinder mit Zuwanderungshintergrund sowohl in sprachlichen als auch in mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzbereichen Leistungs Nachteile aufweisen.

Die im IQB-Ländervergleich 2011 im Kompetenzbereich Lesen ermittelte Differenz zwischen Kindern ohne Zuwanderungshintergrund und Kindern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen entspricht dem erwarteten Leistungszuwachs von annähernd einem Schuljahr. Die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Lesen zum Ende der Grundschulzeit sind somit substantiell und praktisch bedeutsam. Ein noch etwas größerer Nachteil von mehr als einem Schuljahr ist für Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Kompetenzbereich Zuhören zu verzeichnen. Im Bereich der mathematischen Kompetenz fällt der Rückstand von Schülerinnen und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen etwas kleiner aus. Hier entspricht der Leistungs Nachteil etwa zwei Dritteln eines Schuljahres (Haag, Böhme & Stanat, 2012).

Auch für die Sekundarstufe I belegten alle PISA-Studien seit dem Jahr 2000, dass 15-jährige Jugendliche aus zugewanderten Familien in der Lesekompetenz sowie in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Mittel deutlich geringere Leistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungshintergrund aufweisen (vgl. Stanat & Christensen, 2006; Stanat et al., 2010; Walter & Taskinen, 2007, 2008). Diese Befunde werden für die 9. Jahrgangsstufe durch die nationalen Studien des IQB bestätigt (Böhme, Tiffin-Richards, Schipolowski & Leucht, 2010; Haag et al., 2016; Pöhlmann, Haag & Stanat, 2013). Im IQB-Ländervergleich 2012 entsprachen die Leistungs Nachteile der Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik jeweils einem Rückstand von ein bis zwei Schuljahren Lernzeit (Pöhlmann et al., 2013). Im IQB-Bildungstrend 2015 erreichten Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen, wie bereits im IQB-Ländervergleich 2009, in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen des Faches Deutsch (Lesen, Zuhören, Orthografie) deutlich niedrigere Kompetenzstände als Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte. Die Leistungsunterschiede entsprechen einem Lernzuwachs von mehreren Schuljahren. Wie bereits in der Primarstufe fallen die zuwanderungsbezogenen Disparitäten auch in der Sekundarstufe I im Bereich Zuhören

am größten aus. Die geringsten Leistungsunterschiede finden sich hier im Bereich Orthografie. Im Fach Englisch sind die zuwanderungsbezogenen Nachteile in der Sekundarstufe I deutlich schwächer ausgeprägt als im Fach Deutsch und entsprechen lediglich einem zu erwartenden Lernzuwachs von etwa einem halben Schuljahr (Haag et al., 2016).

Ein möglicher Erklärungsansatz dafür, dass sich die Befunde zwischen den sprachlichen Fächern und innerhalb des Faches Deutsch zwischen den Kompetenzbereichen so deutlich unterscheiden, könnte in den jeweiligen außerschulischen Lerngelegenheiten begründet liegen. Während fast alle Kinder ihre Schullaufbahn mit geringem Vorwissen im Fach Englisch und in der Orthografie im Fach Deutsch beginnen, sind die Unterschiede in den vorschulischen familiären Lerngelegenheiten für das Zuhören im Deutschen besonders ausgeprägt. In den sprachlichen Fächern und Kompetenzbereichen bestehen also vermutlich unterschiedlich große Differenzen in den Startchancen, die institutionell ausgeglichen werden müssten.

#### *Wie gut gelingt die strukturelle Integration verschiedener Herkunftsgruppen?*

Allgemein erzielen Kinder und Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil bessere Leistungen als Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen, dennoch sind die Kompetenzunterschiede beider Gruppen im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zumeist statistisch signifikant.

Zwischen den Herkunftsgruppen unterscheiden sich die im Durchschnitt erreichten Kompetenzen erheblich. So erzielen Heranwachsende mit zwei zugewanderten Elternteilen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion zumeist höhere Kompetenzstände als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide aus dem ehemaligen Jugoslawien oder aus der Türkei stammen. Die Kompetenzstände von Jugendlichen türkischer Herkunft fallen gegenüber den mittleren Kompetenzständen der anderen Herkunftsgruppen stets besonders deutlich ab und zwar sowohl bei einem als auch bei zwei in der Türkei geborenen Elternteilen (Böhme et al., 2010; Haag et al., 2012; Haag et al., 2016; Pöhlmann et al., 2013). Für diese Herkunftsgruppe entsprechen die Kompetenzrückstände oftmals einer Lernzeitdifferenz von mehreren Schuljahren. Hinsichtlich der strukturellen Integration verschiedener Herkunftsgruppen lässt sich somit festhalten, dass für Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft der Optimierungsbedarf ausgeprägt ist.

#### *Wie haben sich zuwanderungsbezogene Disparitäten in Deutschland in den letzten 15 Jahren entwickelt?*

Die Befundlage zur Entwicklung der zuwanderungsbezogenen Disparitäten über die Zeit weist tendenziell darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte und ohne Zuwanderungshintergrund leicht reduziert werden konnten. So erzielten Kinder mit einem im Aus-

land geborenen Elternteil in TIMSS 2011 im Mittel signifikant höhere Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften als in TIMSS 2007. Tendenziell zeigte sich auch für Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen eine Leistungssteigerung. Für Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte war hingegen keine Kompetenzzunahme zu verzeichnen (Tarelli, Schwippert & Stubbe, 2012). In IGLU hat sich das Leseverstehen der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte zwischen den Jahren 2001 bis 2011 stärker gesteigert als das Leseverstehen der Kinder ohne Zuwanderungshintergrund (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012), allerdings zeigen sich über die drei Messzeitpunkte uneinheitliche Schwankungen. Die zuwanderungsbezogenen Disparitäten haben sich aber auch hier etwas verringert.

In den PISA-Studien konnte für die Entwicklung der Lesekompetenz der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund von PISA 2000 bis PISA 2009 ebenfalls ein positiver Trend identifiziert werden. Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund konnten ihre Leseleistungen über die Zeit hinweg stärker verbessern als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und entsprechend haben sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten reduziert (Stanat et al., 2010). Ähnliche Erfolge konnte auch PISA 2012 für den Bereich der mathematischen Kompetenzen berichten (Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2012).

Im IQB-Bildungstrend 2015 wurden Veränderungen der zuwanderungsbezogenen Disparitäten in den Fächern Deutsch und Englisch zwischen den Jahren 2009 und 2015 untersucht. Diesen Trendanalysen zufolge sind die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Fach Deutsch seit dem Jahr 2009 weitgehend konstant. Im Fach Englisch hingegen konnten die Disparitäten für Jugendliche mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen in den beiden Kompetenzbereichen Leseverstehen und Hörverstehen signifikant reduziert werden.

Insgesamt weist die Befundlage darauf hin, dass sich die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im Primarbereich und in der Sekundarstufe I in Deutschland in den letzten 15 Jahren leicht abgeschwächt haben. Die verbleibenden Leistungsnachteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund sind jedoch weiterhin groß.

## **2 Mögliche Ursachen zuwanderungsbezogener Disparitäten**

Zur Erklärung der Entstehung und Aufrechterhaltung zuwanderungsbezogener Disparitäten im Kompetenzerwerb und Bildungserfolg werden in der Literatur vielfältige individuelle und strukturelle Einflussfaktoren und deren Wechselwirkungen diskutiert (vgl. zusammenfassend Diehl, Hunkler & Kristen, 2016). Als besonders wichtige Faktoren gelten dabei die vielfach belegte soziale Benachteiligung von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien sowie geringe Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch. Auf beide Aspekte soll nachfolgend kurz eingegangen werden.

## 2.1 Zuwanderungsbezogene Disparitäten und soziale Herkunft

Vielfach wird angenommen, dass bildungsbezogene Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund auf sozioökonomische Faktoren oder den Bildungshintergrund der Eltern zurückzuführen sind. Demnach würden zuwanderungsbezogene Disparitäten durch dieselben Mechanismen entstehen wie soziale Disparitäten, von denen auch Kinder aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Familien ohne Zuwanderungshintergrund betroffen sind (vgl. Diehl et al., 2016). Je günstiger die soziale Lage der Familien ist und je mehr bildungsrelevante Ressourcen den Eltern zur Verfügung stehen, umso eher ist es ihnen möglich, ihre Kinder beim schulischen Kompetenzerwerb und in ihrer Schullaufbahn zu unterstützen. Umgekehrt stehen Kindern aus sozial und bildungsbezogen schlechter gestellten Haushalten weniger oder weniger anregende Lernumwelten zur Verfügung und ihr Zugang zu Leseaktivitäten ist oftmals beschränkt (vgl. z.B. Hart & Risely, 1995; Scheele, Leseman, Mayo, & Elbers, 2012; Snow, 1983). Dass Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland häufig aus Familien stammen, die im Mittel einen geringeren sozialen Status aufweisen als Familien deutscher Herkunft, ist empirisch gut belegt, gilt für die verschiedenen Herkunftsgruppen und Zuwanderungsgenerationen aber in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. bspw. Stanat et al., 2010).

Inwieweit sich zuwanderungsbezogene Disparitäten in schulbezogenen Kompetenzen auf soziale Hintergrundmerkmale zurückführen lassen, wird im Rahmen großer Schulleistungsstudien mit Regressionsanalysen untersucht. Reduziert sich unter Kontrolle des sozioökonomischen und bildungsbezogenen familiären Hintergrunds der Effekt des Zuwanderungshintergrunds deutlich, so wird dies als Hinweis darauf gewertet, dass die soziale Herkunft für die Entstehung zuwanderungsbezogener Disparitäten eine entscheidende Rolle spielt. Tatsächlich hat sich dies in den groß angelegten Schulleistungsstudien der letzten Jahre wiederholt bestätigt (vgl. z.B. Böhme et al., 2010; Haag et al., 2012; Haag et al., 2016; Pöhlmann et al., 2013; Siegert & Olszenka, 2016; Stanat et al., 2010). Allerdings bleiben auch nach Kontrolle der sozialen Hintergrundmerkmale in der Regel noch Effekte des Zuwanderungshintergrunds bestehen. Demnach scheinen weitere Faktoren für die Entstehung zuwanderungsbezogener Disparitäten eine Rolle zu spielen, die über den sozialen Hintergrund hinausgehen. Hier wird als wesentlicher weiterer Faktor die Beherrschung der Instruktionssprache Deutsch diskutiert.

## 2.2 Zuwanderungsbezogene Disparitäten und sprachliche Lernvoraussetzungen

Die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes ist von entscheidender Bedeutung für eine gelingende Integration und spielt für den Bildungserfolg von Personen mit Zuwanderungshintergrund eine zentrale Rolle (Kempert et al., 2016;

Rauch, Schatak & Richter, 2016). Im Unterricht sind sprachliche Kompetenzen eine wesentliche Voraussetzung dafür, die schulischen Lerngelegenheiten nutzen zu können. Dies gilt nicht nur für das Fach Deutsch, sondern auch für andere Fächer, wie etwa Mathematik und die Naturwissenschaften. Entsprechend besteht allgemein eine enge Kopplung zwischen der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch und dem schulischen Kompetenzerwerb (vgl. Kempert et al., 2016).

Kinder mit Zuwanderungshintergrund verfügen im Durchschnitt bereits vor dem Eintritt in die Schule über geringere Kompetenzen im Deutschen als Kinder aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) konnte gezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien über alle Bildungsetappen hinweg – vom Kindergarten bis zur Hochschule – im Mittel statistisch signifikant geringere Deutschkompetenzen aufweisen als die jeweilige Referenzgruppe ohne Zuwanderungshintergrund (Olczyk et al., 2016). Es liegt nahe, dass diese geringeren Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch eine wesentliche Ursache für die geringeren Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sind (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Im Rahmen des Bildungsmonitorings wird daher auch der Frage nachgegangen, inwieweit die zuwanderungsbezogenen Disparitäten im schulischen Kompetenzerwerb auf Nachteile in den sprachlichen Lernvoraussetzungen zurückzuführen sind. Entsprechende Befunde werden dann in der Regel als Hinweis darauf gewertet, dass Bemühungen um eine Reduktion der Disparitäten an einer Optimierung der Sprachförderung bzw. Sprachbildung ansetzen sollten.

Da es in den großen Schulleistungsstudien nicht möglich ist, die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler direkt zu erfassen, behilft man sich mit Indikatoren für außerschulische Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache (*Exposure*). Implizit wird dabei davon ausgegangen, dass diese Lerngelegenheiten den sprachlichen Kompetenzerwerb beeinflussen (für einen Überblick siehe Hoff, 2006). Dabei werden unter anderem Indikatoren wie „Muttersprache“ oder „zuerst gelernte Sprache“ erfasst, in den Analysen wird jedoch häufiger der Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler in der Familie verwendet. Keiner dieser Indikatoren wurde jedoch bislang systematisch validiert und auch konzeptuell sind die Konstrukte oft nicht klar definiert.

#### *Befunde zum familiären Sprachgebrauch*

Tabelle 1 zeigt anhand von Daten der IQB-Ländervergleichsstudien bzw. der IQB-Bildungstrends aus den Jahren 2011 (Primarbereich, 4. Jahrgangsstufe) sowie 2009, 2012 und 2015 (jeweils Sekundarstufe I, 9. Jahrgangsstufe), welche Sprache Schülerinnen und Schüler in Deutschland in ihrer Familie verwenden. Die Ergebnisse sind dabei für verschiedene Herkunftsgruppen dargestellt, wobei darüber hinaus danach differenziert wird, ob ein Elternteil oder beide Elternteile dieser Herkunftsgruppe angehören.

Tabelle 1: Prozentuale Anteile der Häufigkeit, mit der in Familien Deutsch gesprochen wird, nach Herkunftsgruppen

	Primarbereich - 2011			Sekundarstufe I - 2009			Sekundarstufe I - 2012			Sekundarstufe I - 2015		
	immer D	manchmal D	nie D	immer D	manchmal D	nie D	immer D	manchmal D	nie D	immer D	manchmal D	nie D
<b>Zuwanderung</b>												
oZHG	96	4	0	95	4	1	97	3	1	97	3	0
1 ET	62	37	1	62	36	2	70	29	2	59	40	1
2 ET	34	61	5	17	73	10	34	59	7	21	74	5
<b>Herkunftsgruppe</b>												
<b>Türkei</b>												
1 ET	43	55	2	39	58	3	54	43	3	27	73	1
2 ET	27	70	3	9	83	8	29	68	3	9	89	2
<b>ehem. SU</b>												
1 ET	67	33	0	67	32	1	71	28	1	70	29	1
2 ET	43	53	5	25	66	10	42	52	6	33	63	4
<b>Polen</b>												
1 ET	76	23	1	73	26	1	79	21	0	77	23	0
2 ET	32	63	6	23	65	13	36	48	15	32	61	7
<b>ehem. Jugoslawien*</b>												
1 ET	60	38	2				66	33	1	60	40	1
2 ET	27	66	7				26	63	11	9	85	6

Anmerkung. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben, dadurch kann die Summe der Prozente von 100 abweichen. \* Im Jahr 2009 wurden für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien aufgrund des geringen Stichprobenumfangs keine separaten Ergebnisse berichtet. oZHG – ohne Zuwanderungshintergrund. 1 ET – ein Elternteil im Ausland geboren. 2 ET – zwei Elternteile im Ausland geboren. ehem. SU – Spätaussiedler bzw. Zuwanderer aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Böhme et al. (2010), Haag et al. (2012, 2016) und Pöhlmann et al. (2013).

Aus der Literatur ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche der ersten Generation sowie Kinder und Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, in ihren Familien häufiger die Herkunftssprache der Eltern verwenden als Kinder und Jugendliche, in denen nur ein Elternteil einen Zuwanderungshintergrund aufweist oder deren Zuwanderungserfahrung bereits länger zurückliegt (vgl. Ehlich, 2005).

Insgesamt zeigen die Befunde der IQB-Studien der letzten Jahre, dass es kaum Schülerinnen und Schüler gibt, die in ihren Familien „nie Deutsch“ sprechen. Im betrachteten Zeitraum geben Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil seltener als Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen an, zu Hause manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache zu sprechen; sie sprechen zu Hause aber häufiger „immer Deutsch“. Dieses Muster ist über die Zeit hinweg stabil. Die meisten Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund verwenden in der Familie Deutsch *und* eine andere Sprache und wachsen in diesem Sinne *mehrsprachig* auf.

Neben der Zuwanderungsgeneration spielt auch die Herkunft der Familien eine Rolle für den Sprachgebrauch. Tendenziell neigen Familien polnischer Herkunft sowie Spätaussiedler bzw. Zuwanderer aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion eher dazu, in der Familie Deutsch zu sprechen, als Familien türkischer Herkunft.

### *Befunde zur Rolle der sprachlichen Lernvoraussetzungen für schulbezogene Kompetenzen*

Insgesamt bestätigten die Ergebnisse von Regressionsanalysen anhand von Daten großer Schulleistungsstudien, dass die in der Familie gesprochene Sprache tat-

sächlich mit den von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund erreichten Kompetenzen zusammenhängt. Im IQB-Bildungstrend 2015 etwa erzielten Heranwachsende mit Zuwanderungsgeschichte bei vergleichbarem sozio-ökonomischen und bildungsbezogenen familiären Hintergrund erwartungsgemäß geringere Kompetenzstände in den Fächern Deutsch und Englisch, wenn sie zu Hause nie Deutsch sprechen, als wenn sie in der Familie ausschließlich Deutsch sprechen. Der Effekt der Familiensprache für den Kompetenzerwerb war im Fach Deutsch stärker ausgeprägt als im Fach Englisch (Haag et al., 2016).

Die Befunde weisen somit darauf hin, dass es wichtig ist, Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache im Bildungssystem geeignete Lernmöglichkeiten für den kontinuierlichen Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zur Verfügung zu stellen (Kempert et al., 2016; Schneider et al., 2012).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund hinsichtlich der familiären Lernmöglichkeiten für das Deutsche häufig doppelt benachteiligt sind: Zum einen dadurch, dass sie oft aus Familien mit einem geringen Sozialstatus stammen und zum anderen dadurch, dass sie einen eingeschränkten Zugang zur deutschen Sprache haben, wenn in ihrem familiären Umfeld nicht oder kaum Deutsch gesprochen und vorschulische Betreuung erst spät oder gar nicht in Anspruch genommen wird. Hierdurch haben sie einen insgesamt kürzeren und auch weniger intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache als Kinder, die monolingual deutschsprachig aufwachsen.

### **3 Sprachbezogene Disparitäten und Bildungssprache**

Bereits kurz nach Veröffentlichung des Berichts über die erste PISA-Studie im Jahr 2001 hat die Kultusministerkonferenz die Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich und die wirksame Förderung bildungsbenachteiligter Kinder – insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund – als Handlungsfelder identifiziert, in denen die Länder vorrangig tätig werden sollten (KMK, 2002). Auch die Wissenschaft hat sich seitdem vermehrt mit Fragen der Sprachstandsdiagnostik sowie der Sprach- und Leseförderung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund beschäftigt (vgl. bspw. Ehlich 2007; Lengyel 2012; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013; Redder et al., 2011). Dabei wird oft implizit, teilweise auch explizit davon ausgegangen, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache andere sprachliche Probleme haben und daher eine anders fokussierte Förderung benötigen als deutschsprachige Kinder, die über geringe sprachliche Kompetenzen verfügen (vgl. Redder et al., 2011).

Mittlerweile wurde eine Reihe von Analysen durchgeführt, die darüber Aufschluss geben können, ob bestimmte sprachliche Anforderungen für Schülerinnen

und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte mit besonders ausgeprägten Schwierigkeiten verbunden sind. Zum Teil basieren diese Analysen auf Daten großer Schulleistungsstudien, die vertiefend ausgewertet wurden. Zum Teil stammen sie aber auch aus Forschungsprojekten, die als Reaktion auf Befunde aus den nationalen und internationalen Schulleistungsstudien durchgeführt wurden und gezielt der Frage nachgingen, in welchen sprachlichen Teilbereichen Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sprachlicher und sozialer Herkunft Förderbedarf aufweisen und ob sich hierbei qualitative Unterschiede zwischen mehrsprachigen und monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern zeigen. Einige dieser Analysen und deren Befunde sollen nachfolgend zusammengefasst werden.

### **3.1 Empirische Befunde zu sprachlichen Herausforderungen**

Marx und Roick (2012) untersuchten im Rahmen des DELKO-Projekts Prädiktoren des deutschsprachigen Hörverstehens bei Jugendlichen mit schwachen Leseverstehensleistungen und deutscher oder nichtdeutscher Herkunftssprache. In Anknüpfung an die PISA-Studie des Jahres 2009 wurden basale Hörverstehensleistungen, die phonologische Bewusstheit, der Wortschatz, morphosyntaktische Kenntnisse und das Arbeitsgedächtnis von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe erfasst. Mit Strukturgleichungsmodellen wurde überprüft, ob sich die im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache häufig geringeren Hörverstehensleistungen von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache auf Unterschiede in basalen Determinanten des Hörverstehens zurückführen lassen. Dabei zeigte sich für alle Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunftssprache, dass die Hörverstehensleistung durch morphosyntaktische Kompetenzen sowie den Wortschatz vorhergesagt wird. Bei Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunftssprache fand sich zusätzlich ein Effekt der phonologischen Bewusstheit auf das Hörverstehen. Das Arbeitsgedächtnis sagte das Hörverstehen in keiner der Sprachgruppen vorher. Vor allem aber wurden keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede in der Ausprägung der Pfadkoeffizienten identifiziert (Marx & Roick, 2012, S. 130). Für die hier unterschiedenen Sprachgruppen erwiesen sich also dieselben Faktoren für das deutschsprachige Hörverstehen als relevant.

### **3.2 Empirische Befunde zu bildungssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache**

Darüber hinaus liegen einige Studien vor, die speziell bildungssprachliche Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen Kindern in den Blick nehmen. Unter Bildungssprache wird im Allgemeinen diejenige Sprache verstanden, die in der Schule verwendet wird, um Wissen zu erwerben und weiterzugeben (vgl. Bailey

& Butler, 2003; Chamot & O'Malley, 1994; Schleppegrell, 2004). Sie dient der Vermittlung von kognitiv anspruchsvollen Inhalten in Situationen mit geringer sozialer Einbettung (z.B. Cummins, 2000) und stellt somit deutlich höhere Anforderungen an die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern als die Alltagssprachliche Kommunikation (vgl. bspw. Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert 2012). Aufgrund ihrer vergleichsweise hohen sprachlichen Komplexität (z.B. durch das gehäufte Auftreten von Fachbegriffen oder die Verwendung von langen Nebensatz- und Passivkonstruktionen) wird häufig vermutet, dass der Erwerb der Bildungssprache Heranwachsenden mit Zuwanderungsgeschichte besondere Schwierigkeiten bereitet (z. B. Bailey, Butler, LaFramenta & Ong, 2004; Gogolin & Lange, 2011).

Tatsächlich scheinen Kinder aus zugewanderten Familien bspw. in der mündlichen Verwendung bildungssprachlicher Mittel (Hövelbrinks, 2014), im Verständnis der *alltäglichen Wissenschaftssprache* (Uessler, Runge & Redder, 2013) und im Verständnis von Konnektoren (z.B. Schuth, Heppt, Köhne, Weinert & Stanat, 2015) geringere Leistungen zu erzielen als Gleichaltrige ohne Zuwanderungshintergrund.

Um die Annahme, dass bildungssprachliche Anforderungen Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte besonders ausgeprägte Probleme bereiten, gezielt zu überprüfen, wurde eine Reihe von Studien durchgeführt, die sich im Wesentlichen darin unterscheiden, ob sie (1) auf das globale Textverständnis fokussieren oder (2) die Rolle bestimmter bildungssprachlicher Merkmale untersuchen. In Studien des ersten Typs werden Heranwachsende mit und ohne Zuwanderungshintergrund in ihrem Verständnis von eher Alltagssprachlichen und eher bildungssprachlichen Texten miteinander verglichen. Neben neu entwickelten Texten, die sich hinsichtlich bestimmter bildungssprachlicher Merkmale systematisch voneinander unterscheiden, kommen dabei zum Teil auch Aufgaben und Daten aus dem nationalen Bildungsmonitoring zum Einsatz. So nutzten etwa Heppt, Henschel und Haag (2016) die Leseaufgaben des IQB-Ländervergleichs 2011 in der Primarstufe als Grundlage für die Operationalisierung eher Alltagssprachlicher und eher bildungssprachlicher Texte. Ausgehend von einer Kodierung der lexikalischen und grammatischen bildungssprachlichen Textmerkmale (vgl. Heppt, Haag, Böhme & Stanat, 2015) klassifizierten sie anhand eines Mediansplits Texte mit vergleichsweise wenigen bildungssprachlichen Merkmalen als eher Alltagssprachlich und Texte mit vergleichsweise vielen bildungssprachlichen Merkmalen als bildungssprachlich. Anschließend wurden latente Mehrgruppenmodelle berechnet, um Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sprachlicher Herkunft in ihrem Verständnis sprachlich unterschiedlich anspruchsvoller Texte miteinander zu vergleichen. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler mit deutscher, türkischer und anderer Erstsprache unterschieden. Wie sich zeigte, bereitete die Verarbeitung bildungssprachlicher Texte allen Sprachgruppen größere Probleme als die Verarbeitung Alltagssprachlicher Texte. Hinweise auf eine beson-

dere Benachteiligung von Zweitsprachlernenden im Umgang mit Bildungssprache ergaben sich nicht.

Die Ergebnisse dieser Studie decken sich im Wesentlichen mit den Befunden von Eckhardt (2008) sowie Heppt, Stanat, Dragon, Berendes und Weinert (2014). Um die Effekte von Bildungssprache auf das globale Textverständnis von ein- und mehrsprachigen Kindern zu überprüfen, setzten die Autorinnen Texte ein, in denen verschiedene lexikalische und grammatische Merkmale der Bildungssprache systematisch variierten. Es zeigte sich übereinstimmend, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler zwar insgesamt geringere Leistungen erzielten als monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler, jedoch ging die Verarbeitung von Bildungssprache – insbesondere eines bildungssprachlichen Wortschatzes – auch bei Schülerinnen und Schülern mit deutscher Herkunftssprache mit einer Reduktion der Verstehensleistungen einher. Ein besonders ausgeprägter Leistungsnachteil von Heranwachsenden aus zugewanderten Familien bei der Verarbeitung von Bildungssprache ließ sich nicht bestätigen (Eckhardt, 2008; Heppt et al., 2014).

Auch wenn das Verständnis bildungssprachlich anspruchsvoller Texte mehrsprachige Kinder und Jugendliche nicht *per se* vor besondere Probleme zu stellen scheint, wäre es denkbar, dass ihnen *bestimmte* sprachliche Merkmale und Strukturen besonders große Schwierigkeiten bereiten. Dies untersuchen Studien des zweiten Typs, indem sie Merkmale der Bildungssprache in Testaufgaben unterschiedlicher Fächer und Klassenstufen bestimmen und mit Indikatoren für differenzielle Aufgabenschwierigkeiten in Beziehung setzen. So untersuchten Haag, Heppt, Stanat, Kuhl und Pant (2013) anhand von Daten aus den Vergleichsarbeiten für die 3. Jahrgangsstufe (VERA-3 Berlin, 2010), ob sich überproportionale Leistungsnachteile von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in Mathematik durch bildungssprachliche Aufgabenmerkmale vorhersagen lassen. Ähnliche Analysen zum Leseverstehen führten Heppt, Haag, Böhme und Stanat (2015) anhand von Daten des IQB-Ländervergleichs 2011 durch. Die Einschätzung der in den Mathematikaufgaben bzw. Lesetexten enthaltenen Merkmale der Bildungssprache basierte jeweils auf Kriterien des National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST; z.B. Bailey, Butler, Stevens & Lord, 2007), die für das Deutsche adaptiert worden waren.

In den Studien wurde zunächst deutlich, dass nur sehr wenige Items, die im Rahmen des nationalen Bildungsmonitorings im Grundschulbereich eingesetzt werden, für unterschiedliche Schülergruppen differenziell valide sind. Des Weiteren ergaben sich in den untersuchten Kompetenzbereichen zum Teil unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den Indikatoren für differenzielle Aufgabenschwierigkeiten und den Merkmalen der Bildungssprache. So trugen bei den Mathematikaufgaben in der 3. Jahrgangsstufe vor allem die Anzahl der Wörter je Item, die Anzahl der Nominalphrasen und die Anzahl der allgemeinen bildungssprachlichen Wörter zu besonderen Schwierigkeiten von Kindern

mit nichtdeutscher Familiensprache bei. Während allgemeine bildungssprachliche Wörter für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache auch im Leseverstehen mit ausgeprägten Schwierigkeiten verbunden waren, war dies für die Textlänge und die Anzahl der Nominalphrasen nicht der Fall. Hier kam dem Gebrauch von langen und morphologisch komplexen Wörtern (z.B. Komposita) sowie der durchschnittlichen Satzlänge ein stärkeres Gewicht zu.

Allerdings geben diese Befunde noch keinen Aufschluss darüber, ob Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, grundsätzlich *andere* sprachliche Anforderungen Probleme bereiten als deutschsprachigen Kindern, deren Lerngelegenheiten zum Erwerb der Bildungssprache eingeschränkt sind. Um darüber Anhaltspunkte zu erhalten, bestimmten Heppt et al. (2015) zusätzlich diejenigen bildungssprachlichen Merkmale, die bei monolingual deutschsprachigen Kindern aus sozial schwachen Elternhäusern mit ausgeprägten Verständnisschwierigkeiten einhergehen, und verglichen die Zusammenhänge mit den Befunden für mehrsprachige Kinder. Dabei ergaben sich nur wenige differenzielle Effekte. So scheinen lange und morphologisch komplexe Wörter (z. B. allgemeiner bildungssprachlicher Wortschatz, Komposita) beiden Schülergruppen Schwierigkeiten zu bereiten, während die durchschnittliche Satzlänge nur bei mehrsprachigen Kindern mit differenziellen Aufgabenschwierigkeiten einherging. Angesichts der geringen Anzahl von Aufgaben, die Kinder aus zugewanderten Familien und/oder mit niedrigem sozioökonomischem Status differenziell benachteiligten, sind diese Effekte jedoch kaum von praktischer Bedeutsamkeit.

Die Befunde der vorgestellten Studien legen damit insgesamt nahe, dass Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache, die mehrsprachig aufwachsen, nicht grundlegend andere sprachliche Merkmale und Strukturen Probleme bereiten als monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern. Vielmehr scheinen die komplexen sprachlichen Anforderungen der Schule für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft schwieriger zu bewältigen zu sein als das sprachliche Handeln in alltäglichen Situationen.

#### **4. Fazit**

Um gezielt und wirksam zuwanderungsbedingte Ungleichheiten und Benachteiligungen reduzieren zu können, ist es zunächst erforderlich, diese offenzulegen und in den bildungspolitischen Fokus zu rücken. Dies haben die großen Schulleistungsstudien der letzten 15 Jahre erreicht. Erst die Teilnahme Deutschlands an den internationalen Schulleistungsstudien und die Einführung eines nationalen Bildungsmonitorings haben empirisch abgesicherte Befunde zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten zur Verfügung gestellt und aufgezeigt, dass in den Bildungssystemen der deutschen Bundesländer beträchtliche Nachteile für Schülerinnen

und Schüler mit Zuwanderungserfahrung im Hinblick auf den Kompetenzerwerb bestehen. Hierdurch wurde sowohl das bildungspolitische als auch das wissenschaftliche Bewusstsein für die Situation dieser Schülergruppe geschärft, was zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage führte, worauf zugewanderungsbezogene Disparitäten zurückzuführen sind und wo man ansetzen sollte, um diese zu reduzieren. Die resultierenden Forschungsbemühungen umfassen sowohl vertiefende Analysen der Daten aus den großen Schulleistungsstudien als auch darüber hinausgehende Forschungsprojekte, die spezifischen Fragestellungen genauer nachgehen.

Insgesamt weist die in diesem Beitrag beschriebene Befundlage darauf hin, dass Kinder mit Zuwanderungshintergrund im Mittel bereits bei Schuleintritt über deutlich geringere sprachliche Kompetenzen im Deutschen verfügen als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Diese Startnachteile werden in der Schulzeit nicht vollständig kompensiert, so dass diese Kinder häufiger Probleme haben, die zunehmend bildungssprachlich geprägten Anforderungen in der weiteren Bildungslaufbahn zu bewältigen, was zu persistierenden Schwierigkeiten führen kann (vgl. z.B. Herwartz-Emden, 2003). Die Ergebnisse verschiedener Studien machen allerdings deutlich, dass dies nicht nur für Kinder mit Zuwanderungshintergrund gilt, die in der Familie neben Deutsch auch noch eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache sprechen, sondern auch für Kinder ohne Zuwanderungshintergrund, die monolingual deutschsprachig aufwachsen aber aus eher bildungsfernen Elternhäusern stammen (vgl. bspw. Heppt et al., 2015). Studien, die bildungssprachliche Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache und bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache untersuchen, deuten zudem darauf hin, dass beide Gruppen mit denselben sprachlichen Anforderungen Probleme haben. Vor diesem Hintergrund erscheint die verbreitete Annahme fraglich, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien einen spezifischen sprachlichen Förderbedarf haben. Sie scheinen zwar häufiger sprachliche Förderung zu benötigen, es weist jedoch wenig darauf hin, dass dieser Förderbedarf qualitativ anders gelagert ist als der Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache.<sup>2</sup> Daher sollte die Feststellung von Förderbedarf und die Bereitstellung entsprechender Fördermaßnahmen unabhängig vom Zuwanderungshintergrund der Schülerinnen und Schüler auf einer geeigneten Diagnostik basieren, mit der sich der Sprachstand objektiv erfassen lässt. Das Fehlen einer solchen Diagnostik kann dazu führen, dass bei gleich geringem Sprachstand Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien eher eine Förderung erhalten als Schülerinnen und

---

2 Die Analysen, auf denen diese Schlussfolgerungen basieren, beziehen sich auf Kinder und Jugendliche, die sich vor der aktuellen Neuzuwanderung im deutschen Bildungssystem befanden und ganz überwiegend bereits in Deutschland aufgewachsen sind. Sie lassen sich nicht auf zugewanderte Kinder und Jugendliche generalisieren, die mit sehr geringen Deutschkenntnissen in das Bildungssystem kommen.

Schüler ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Böhme, Felbrich, Weirich & Stanat, 2013; Stanat, Radmann & Weirich, 2012).

Für das Bildungsmonitoring stellt sich die Frage, welche Indikatoren verwendet werden sollten, um die Situation von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund fortlaufend zu beschreiben. Die sprachliche Erwerbssituation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Zuwanderungshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, ist sehr divers und unterscheidet sich von den Erwerbsbedingungen in monolingual deutschsprachigen Familien. Neben dem Alter bei Erwerbsbeginn spielen für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen unter anderem auch die Kontaktdauer sowie die Intensität, Kontinuität und Qualität des zweitsprachlichen Inputs eine Rolle. Eine derart differenzierte Erfassung des Sprachhintergrunds kann in großen Schulleistungsstudien nicht geleistet werden. Es wäre wünschenswert, die gegenwärtig verwendeten Indikatoren auf den Prüfstand zu stellen, um größere konzeptuelle Klarheit zu erreichen. Oftmals werden in den Analysen Aspekte des Zuwanderungshintergrundes, des familiären Sprachgebrauchs und der Verfügbarkeit vor- und außerschulischer Lerngelegenheiten für das Deutsche miteinander vermengt. Das Festhalten an den ursprünglich verwendeten Indikatoren ist zwar einerseits sinnvoll, um Kontinuität innerhalb der Studien über die Zeit zu gewährleisten, die erforderlich ist, um Trends zu berichten und konstante Hintergrundmodelle für die Modellierung der gemessenen Kompetenzen berechnen zu können. Andererseits wären jedoch Indikatoren wünschenswert, die klarer als bisher Anhaltspunkte darauf geben, inwieweit es dem Bildungssystem gelingt, Schülerinnen und Schüler mit schwachen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen so zu fördern, dass sie zumindest die Mindeststandards erreichen. Hierfür wäre beispielsweise die Etablierung eines auf einer geeigneten Individualdiagnostik basierenden Indikators für geringe Deutschkenntnisse zu Schulbeginn, ähnlich dem in den USA verwendeten Konzept der *Limited English Proficiency* (LEP, vgl. bspw. Peña, 2010), hilfreich. Auf der Basis eines solchen Indikators wären Aussagen darüber möglich, welche Kinder und Jugendlichen aufgrund mangelnder sprachlicher Vorkenntnisse zunächst gefährdet scheinen, im Kompetenzerwerb zurückzubleiben. Es könnte untersucht werden, ob die Unterstützung, die sie im Schulsystem erhalten, ausreichend ist, um ihnen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Gerade angesichts der vermehrten Neuzuwanderung nach Deutschland wäre diese Art der *Accountability* auf Systemebene zwar wünschenswert, aufgrund der Anwendung datenschutzrechtlicher Regelungen, die sich zwischen den Ländern stark unterscheidet, bundesweit aber vermutlich nicht in absehbarer Zeit umsetzbar.

## Literatur

- Bailey, Alison L. & Butler, Francis A. (2003). *An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document*. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Bailey, Alison L., Butler, Francis A., LaFramenta, Charmien & Ong, Christine (2004). *Towards the characterization of academic language in upper elementary science classrooms*. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Bailey, Alison L., Butler, Francis A., Stevens, Robin & Lord, Carol (2007). Further specifying the language demands of school. In Alison L. Bailey (Hrsg.), *The language demands of school. Putting academic English to the test* (S. 103–156). New Haven, CT: Yale University Press.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10)
- Becker, Birgit & Biedinger, Nicole (2016). Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In Claudia Diehl, Christian Hunkler & Cornelia Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 433–474). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_10)
- Böhme, Katrin, Felbrich, Anja, Weirich, Sebastian & Stanat, Petra (2013). Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten Jahrgangsstufe – Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105, 128–143.
- Böhme, Katrin, Tiffin-Richards, Simon, Schipolowski, Stefan & Leucht, Michael (2010). Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In Olaf Köller, Michel Knigge & Bernd Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 203–225). Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Tarelli, Irmela, Bremerich-Vos, Albert, Schwippert, Knut (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Wendt, Heike, Köller, Olaf, Selter, Christoph (Hrsg.). (2012). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Chamot, Anna Uhl & O'Malley, J. Michael (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Diehl, Claudia, Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In Claudia Diehl, Christian Hunkler & Cornelia Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 3–31). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_1)
- Ehlich, Konrad (Hrsg.). (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF.

- Ehlich, Konrad (2007). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. (S. 1–75). Berlin: BMBF.
- Eckhardt, Andrea G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Esser, Hartmut (2006). Sprache und Integration. *Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Flores, Alexander (2013). Die arabische Welt – Ökonomische und soziale Gegebenheiten. In Thorsten Gerald Schneiders (Hrsg.), *Die Araber im 21. Jahrhundert: Politik, Gesellschaft, Kultur*. (S. 17–34). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19093-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19093-8_2)
- Foroutan, Naika (2010). Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46–47, 9–15.
- Gebhardt, Markus, Rauch, Dominique, Mang, Julia, Sälzer, Christine & Stanat, Petra (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Eckhard Klieme & Olaf Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen für Deutschland* (S. 275–308). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6)
- Haag, Nicole, Böhme, Katrin & Stanat, Petra (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme & Dirk Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 209–233). Münster: Waxmann.
- Haag, Nicole, Böhme, Katrin, Rjosk, Camilla & Stanat, Petra (2016). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski & Nicole Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 431–479). Münster: Waxmann.
- Haag, Nicole, Heppt, Birgit, Stanat, Petra, Kuhl, Poldi & Pant, Hans Anand (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Heppt, Birgit, Dragon, Nina, Berendes, Karin, Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 349–356.
- Heppt, Birgit, Haag, Nicole, Böhme, Katrin & Stanat, Petra (2015). The role of academic language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50, 61–82. <https://doi.org/10.1002/rrq.83>

- Heppt, Birgit, Henschel, Sofie & Haag, Nicole (2016). Everyday and academic language comprehension: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Heppt, Birgit, Stanat, Petra, Dragon, Nina, Berendes, Karin & Weinert, Sabine (2014). Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 139–149. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000130>
- Herwartz-Emden, Leonie (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer & Luitgard Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 661–709). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Hoff, Erika (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hövelbrinks, Britta (2014). *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jäger, Reinhold S. & Petermann, Franz (1999). *Psychologische Diagnostik*. Weinheim: PVU.
- Kempert, Sebastian, Edele, Aileen, Rauch, Dominique, Paetsch, Jennifer, Darsow, Annkathrin, Wolf, Katrin. M. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Claudia Diehl, Christian Hunkler & Cornelia Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5)
- KMK (2002). = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002*. Zugriff am 15.08.2016 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf)
- KMK (2006). = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006*. Zugriff am 15.08.2016 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_08\\_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_08_01-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf)
- KMK (2015). = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. Zugriff am 15.08.2016 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf)
- Lengyel, Drorit (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Marx, Alexandra & Roick, Thorsten (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 121–134. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000067>

- Neugebauer, Uwe & Becker-Mrotzek, Michael (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Olczyk, Melanie, Seuring, Julian, Will, Gisela & Zinn, Sabine (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In Claudia Diehl, Christian Hunkler & Cornelia Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_2)
- Pant, Hans Anand, Böhme, Katrin, Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan & Köller, Olaf (2016). Kompetenzstufenmodelle für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss in den sprachlichen Fächern. Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle. In Petra Stanat, Katrin Böhme, Stefan Schipolowski & Nicole Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 37–46). Münster: Waxmann.
- Peña, Anna M. (2010). Limited English proficiency. In Caroline S. Clauss-Ehlers (Hrsg.), *Encyclopedia of cross-cultural school psychology* (S. 591–592). New York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9\\_234](https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_234)
- Pöhlmann, Claudia, Haag, Nicole & Stanat, Petra (2013). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In Hans Anand Pant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle & Claudia Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 297–329). Münster: Waxmann.
- Rauch, Dominique P., Schastak, Martin & Richter, Katja (2016). Diagnostik sprachlicher Kompetenzen bei Personen mit Migrationshintergrund. In Débora B. Maehler & Heinz Ulrich Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung: Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 97–133). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10394-1_4)
- Redder, Angelika, Schwippert, Knut, Hasselhorn, Marcus, Forschner, Sabine, Fickermann, Detlef & Ehlich, Konrad (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. ZUSE-Berichte Band 2. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Scheele, Anna F., Leseman, Paul P. M., Mayo, Aziza Y. & Elbers, Ed (2012). The relation of home language and literacy to three-year-old children's emergent academic language in narrative and instruction genres. *The Elementary School Journal*, 112(3), 419–444. <https://doi.org/10.1086/663300>
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schneider, Wolfgang, Baumert, Jürgen, Becker-Mrotzek, Michael, Kammermeyer, Gisela, Rauschenbach, Thomas, Roßbach, Hans-Günther et al. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*. Berlin.
- Schuth, Elisabeth, Heppt, Birgit, Köhne, Judith, Weinert, Sabine & Stanat, Petra (2015). Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern – Entwicklung eines Testinstruments. In Angelika Redder, Johannes Naumann & Rosemarie Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FISS) – Ergebnisse* (S. 93–112). Münster: Waxmann.

- Schwippert, Knut, Wendt, Heike & Tarelli, Irmela (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In Wilfried Bos, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos & Knut Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann.
- Siegert, Manuel & Olszenka, Ninja (2016). Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In Claudia Diehl, Christian Hunkler & Cornelia Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 543–595). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_13)
- Snow, Catherine E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165–189. <https://doi.org/10.17763/haer.53.2.t6177w39817w2861>
- Stanat, Petra & Christensen, Gayle S. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performances and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stanat, Petra, Pant, Hans Anand, Böhme, Katrin & Richter, Dirk (Hrsg.). (2012). *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra, Rauch, Dominique & Segeritz, Michael. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra, Weirich, Sebastian, & Radmann, Susanne (2012). Sprach- und Leseförderung. In Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme & Dirk Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 251–276). Münster: Waxmann.
- Tarelli, Irmela, Schwippert, Knut & Stubbe, Tobias C. (2012). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In Wilfried Bos, Heike Wendt, Olaf Köller & Christoph Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 247–267). Münster: Waxmann.
- Uessler, Stella, Runge, Anna & Redder, Angelika (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42–67). Münster: Waxmann.
- Walter, Oliver & Taskinen, Päivi H. (2007). Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme & Reinhard Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 337–366). Münster: Waxmann.
- Walter, Oliver & Taskinen, Päivi H. (2008). Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme & Reinhard Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich* (S. 343–374). Münster: Waxmann.

## **Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache**

### **1. Einleitung**

Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache gewinnt wichtige Impulse aus so unterschiedlichen Bezugsdisziplinen wie der Sprachwissenschaft, der Spracherwerbsforschung, der Bildungswissenschaft, der Kulturwissenschaft, der Psychologie und der Soziologie. Dementsprechend breit ist der Hintergrund an theoretischen Bezugspunkten und methodischen Vorgehensweisen, die bei der Erforschung dieses Untersuchungsfelds Verwendung finden. Wenn wir uns im Folgenden ausschließlich mit methodischen Fragen empirischer Zugänge beschäftigen, so sei an dieser Stelle dennoch einfürend betont, dass auch rein theoretische und historische Zugänge wichtige Traditionen zur Untersuchung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache darstellen (s. einfürend Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2010).

In Bezug auf empirische Zugriffe auf das Untersuchungsfeld ist im vergangenen Jahrzehnt eine rege Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Aspekten zu verzeichnen, die das breite Spektrum qualitativer und quantitativer Studien beleuchten (s. exemplarisch Settineri et al., 2014). So finden Erhebungsmethoden wie Korpusanalysen, Sprachtests, Beobachtungen, Ethnographie, Fehleranalysen, Introspektion, Fragebögen und Interviews Verwendung; entsprechend differenziert sind auch die eingesetzten Analyseverfahren. Abhängig von Forschungstradition, derzeitigem Kenntnisstand und Forschungsinteresse, aber auch forschungsbezogenen Modetrends in den empirischen Sozialwissenschaften werden Forschungsgegenstände durch den Einsatz unterschiedlicher Verfahren erforscht.

Es geht im Folgenden nicht darum, diese vielen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren mit ihren jeweiligen Potentialen und Grenzen darzustellen; dies ist an geeigneterer Stelle nachzulesen (z.B. Caspari, Legutke, Klippel & Schramm, 2016). Vielmehr sollen Spezifika empirischer Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache eruiert werden, die für die Rezeption oder die eigene Durchführung von Forschungsarbeiten mit den entsprechenden Zielgruppen bedeutsam sind. Hierbei gehen wir insbesondere auf Bereiche ein, die es u.E. zu bedenken gilt, um die Validität von Forschungsergebnissen zu stärken und somit besser zum Kenntnisstand über das sprachliche Verhalten von Personen, die eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, beizutragen.

Zunächst thematisiert Abschnitt zwei mögliche Verzerrungen bei der Wahl des Untersuchungsgegenstandes bzw. der Fragestellung, bevor Abschnitt drei die Spezifika der relevanten Probandinnengruppen und Probandengruppen näher be-

leuchtet. Es folgen in Abschnitt vier sprachspezifische Fragen zur Datenerhebung, wie beispielsweise nach der Sprachwahl und nach mehrsprachigen Erhebungen, die dann in Abschnitt fünf in Bezug auf die Datenaufbereitung weiter erläutert werden. Abschnitt sechs zur Datenauswertung fokussiert vor allem quantitative Untersuchungen. Auch in Bezug auf die Präsentation von Untersuchungsergebnissen sind gegenstandsspezifische Herausforderungen zu meistern (Abschnitt sieben). Abschließend werden in Abschnitt acht ethische Fragen angeschnitten, die bei der Erforschung von Personen mit nichtdeutscher Familiensprache bedacht werden müssen. Im Abschnitt neun wird ein Fazit gezogen. Auf diese Weise soll das Kapitel einen einführenden Überblick über forschungsmethodische Herausforderungen bieten, die in unserem Fach unabhängig von spezifischen Designs oder Verfahren zu bedenken sind.

## **2. Reflexion möglicher Verzerrungen bei der Wahl des Untersuchungsgegenstands**

Wenn Mehrsprachigkeits-/DaZ-Forscherinnen und -Forscher ihr allgemeines Erkenntnisinteresse zu einer Forschungsfrage präzisieren und dabei den Untersuchungsgegenstand eingrenzen oder operationalisieren, sind Entscheidungen bezüglich des Designs zu treffen, die im Hinblick auf einige Verzerrungen des Forschungsfeldes reflektiert werden sollten. So lässt sich erstens ein Sprachbias konstatieren: Sprachen, die von vielen Forscherinnen und Forschern beherrscht werden, werden häufiger als Untersuchungsgegenstand oder als Sprache für die Datenerhebung genutzt als andere. Problematisch ist daran, dass diese Sprachwahl nicht aufgrund thematischer Relevanz erfolgt, sondern aufgrund ihrer durch schulische und andere Bildungssozialisation bedingten Verfügbarkeit. Zweitens ist ein Bildungsbias zu beobachten. Deutlich mehr Forschungsanstrengungen zum Spracherwerb Erwachsener wurden bisher in die Untersuchung schulisch und akademisch vorgebildeter Sprachenlernerinnen und Sprachenlerner investiert als in Studien zu Sprachenlernerinnen und Sprachenlernern mit geringer schulischer Lernerfahrung (LESLLA, o.J.). Im Gegensatz dazu ist bei Forschung zum Spracherwerb von Kindern die umgekehrte Tendenz zu verzeichnen: Es werden v.a. solche Lernenden untersucht, die bspw. kein Gymnasium besuchen, über vergleichsweise geringe Deutschkompetenzen verfügen oder aus benachteiligten Schichten stammen. Ein dritter Aspekt, der im Hinblick auf Verzerrungen bei der Wahl des Untersuchungsgegenstands relevant erscheint, könnte das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit betreffen. Hier scheint zumindest bei der spracherwerbsorientierten Forschung aufgrund der entsprechenden Traditionen ein Schwerpunkt bei der Erforschung mündlicher (spontansprachlicher) Daten zu liegen, während schulbezogene Forschung sich insbesondere mit schriftlichen Produkten befasst; dieser Eindruck der Autorinnen müsste jedoch einer genaueren Analyse unterzogen werden.

### 3. Präzise Stichprobenbeschreibung

Eines der wichtigsten und gleichzeitig problematischsten Kapitel der DaZ-Forschung ist die Bestimmung der zu untersuchenden Gruppe. Dies betrifft v.a. die (oft leider fehlende) Unterscheidung zwischen Sprachgebrauch und rechtlichem Migrationsstatus. Hier ist hervorzuheben, dass *Migrationshintergrund* nur eine Begleitvariable und kein Synonym für *DaZ* ist. Prägnantes Beispiel hierfür ist die PISA-Studie, die von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsstatus berichtet. Diese Gruppe wird bei der Berichterstattung häufig mit Schülerinnen und Schülern mit einer nichtdeutschen Familiensprache gleichgesetzt und danach mit DaZ-Sprechenden verwechselt, obgleich sich die drei Gruppen nur teilweise überlappen. Denn wer einen Migrationsstatus hat, spricht nicht unbedingt eine andere Sprache als Deutsch zu Hause, und natürlich können auch Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund ihre Schullaufbahn ohne Deutschkenntnisse aufnehmen. In diesem Teilkapitel werden daher Aspekte der Kategorienbildung sowie weitere konfundierende Faktoren aufgegriffen.

Eine erste Differenzierung betrifft die zwischen (vermeintlich) monolingual und zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Personen. Für Zwei- und Mehrsprachige führt das Label „DaZ“ zu einer aus empirischer Sicht problematischen Vermischung unterschiedlicher Gruppen (vgl. auch Marx & Steinhoff, in diesem Band). Nach Status der deutschen Sprache verweisen wir auf fünf zu unterscheidende Gruppen:

1. Personen nur mit deutscher Familiensprache (dF),
2. DaF-Lernende im Ausland oder in Fremdsprachenkursen im Inland (z.B. Teilnehmende an studienvorbereitendem DaF-Unterricht),
3. Personen mit nichtdeutscher Familiensprache (ndF); es handelt sich hier um Schülerinnen und Schüler, die in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen sind und eingeschult wurden,
4. Personen, die sowohl Deutsch als auch mindestens eine andere Sprache in der Familie sprechen (dndF), die ebenfalls in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen sind und eingeschult wurden, und
5. im Laufe der Schulzeit zugewanderte Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mit z.T. sehr heterogenen Literalitätserfahrungen und Kenntnissen der lateinischen Schrift.

In der DaZ-Forschung werden am häufigsten die Gruppen eins, drei und vier untersucht, seltener auch die Gruppe fünf. Verwirrung stiftet dabei der sehr offene Gebrauch verwandter Begriffe, was sich an deren Verwendung in drei größeren Vergleichsstudien explizieren lässt. So werden in der DESI-Studie (DESI, 2008) neben Probandinnen und Probanden „mit nur deutscher Familiensprache“ (Gruppe eins) auch eine „mit nichtdeutscher Familiensprache“ (gemeint ist Gruppe drei) und eine „mehrsprachige“ (gemeint ist Gruppe vier) unterschieden.

Dagegen wird in der IGLU-Studie (für Deutschland: Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012) nur zwischen der Gruppe eins (hauptsächlich Deutsch zu Hause sprechend, hier als „ohne Migrationshintergrund“ gekennzeichnet) und der Gruppe drei („mit Migrationshintergrund“) unterschieden; die Gruppe vier, die einen großen Teil derzeitiger Schülerinnen und Schüler umfasst, wird nicht berücksichtigt. Und PISA, wie bereits erwähnt, geht gar nicht auf den sprachlichen Status der Schülerinnen und Schüler ein, sondern berichtet lediglich über den Migrationshintergrund. Dass eine feinere Unterscheidung zwischen zumindest den Gruppen drei und vier notwendig ist, zeigen Ergebnisse aus Studien, die genau diese vornehmen (u.a. die DESI-Studie).

Fokussiert eine Studie die Interdependenz sprachlicher Systeme im Erwerbsprozess oder im Sprachgebrauch, ist die Erhebung von Daten in und über unterschiedliche Sprachen notwendig. Hierbei geht es nicht nur darum, *welche* Sprachen in der Familie und im Alltag einer Person verwendet werden, sondern auch *mit wem*, *in welchem Maße* und *in welchen Bereichen*, ggf. auch *welche Einstellungen* zu diesen Sprachen bei den Probandinnen und Probanden bestehen. Solche Informationen sind aber auch oft für Studien, die den Erwerb oder die Verwendung des Deutschen ins Zentrum stellen, relevant. Dies ist der Fall, wenn z.B. ein Kind mit der Mutter hauptsächlich Deutsch spricht und mit dem Vater in zwei Sprachen interagiert: Das Kind spricht zum Vater Deutsch und der Vater spricht zum Kind Türkisch. Informationen zu solchen Sprachpraktiken können Aufschluss zu Zusammenhängen mit weiteren erhobenen Daten geben (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2015).

Eng mit Sprachpraktiken verknüpft sind Sprachlernbiografien. Je nach Forschungsfrage sind sog. flankierende Daten wie Erstkontakt mit dem Deutschen, Erwerbssalter, Sprachniveau in den unterschiedlichen bekannten (auch Fremd-) Sprachen, Kenntnisse von Dialekten, Einstellungen usw. zu erheben. Eine wichtige Rolle spielen überdies Informationen zu literalen Erfahrungen in nichtdeutschen Familiensprachen, die mit dem (schulischen) Lernen des Deutschen Zusammenhänge aufweisen können. Dass Sprachlernbiographien selten lineare Verläufe aufweisen, ist prinzipiell zu berücksichtigen, v.a. (aber nicht nur) dann, wenn es sich um Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger handelt.

In Erwerbsstudien ist des Weiteren die Erhebung von Variablen unabdingbar, die mit dem Schulerfolg und den Sprachkompetenzen konfundiert sind – allen voran der sozioökonomische Status und damit verbunden der Bildungsstatus der Eltern bzw. der Familienmitglieder. Ohne diese Informationen können Nachteile seitens der Probandinnen und Probanden mit ndF nachgewiesen werden, die jedoch nach deren Kontrolle nicht mehr standhalten.

Schließlich ist die Kategorisierung von Probandinnen und Probanden nach spezifischen Herkunftsgruppen mit Vorsicht durchzuführen. So weisen z.B. viele Personen vermeintlich türkischer Herkunft in Wahrheit eine kurdische Familienherkunft auf, verschweigen diese jedoch oder wissen selbst nichts davon (vgl.

Brizić, 2007). Genauso schwierig ist die Gruppenbildung von Personen mehrfachen sprachlichen Hintergrunds, z.B. wenn die Mutter Russisch und der Vater Türkisch spricht. Unüberlegte Gruppenbildungen können unter Umständen größere Auswirkungen auf die Ergebnisse haben und die Validität der Studie schwächen.

Die Erhebung sämtlicher solcher personenbezogenen Daten findet normalerweise durch Befragungen der Probandinnen und Probanden statt und wird je nach Alter und Erkenntnisinteresse ergänzt mit Befragungen weiterer Personen (z.B. Eltern, Lehrpersonen). Hierfür gibt es bereits recht weit ausgereifte Vorlagen, an die man sich bei der Erstellung einer eigenen Befragung anlehnen kann (z.B. Ahrenholz & Maak, 2013; Chlosta & Ostermann, 2005; Wenk, Marx, Steinhoff & Rüßmann, 2016).

#### **4. Datenerhebung**

Auch bezüglich der Datenerhebung stellen sich bei der Erforschung von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache über die generellen methodischen Fragen hinaus spezifisch sprachbezogene Herausforderungen. Grundsätzlich stellt sich in mehrsprachigen Untersuchungskontexten die Frage, in welchen Sprachen die Daten erhoben werden sollen. Dieser Problemkomplex lässt sich am Beispiel der introspektiven Erhebungsverfahren (Heine & Schramm, 2016) illustrieren. Die entsprechenden methodologischen Beiträge thematisieren einerseits die Frage, inwieweit es den Probandinnen und Probanden bei einer Erhebung mittels Lauten Denkens oder Lauten Erinnerns in der Zielsprache (insbesondere auf niedrigen Kompetenzstufen) möglich ist, ihre Gedanken ohne reaktive Belastung des Arbeitsgedächtnisses auszudrücken. Andererseits ist bei Erhebungen in der Erstsprache zu reflektieren, ob dadurch der zu untersuchende Prozess (bspw. das Lesen in der Zweitsprache) beeinträchtigt wird. Weiterhin wird über den Versuch bei einer introspektiven Untersuchung berichtet, den Probandinnen und Probanden die Sprachwahl ausdrücklich freizustellen, woraufhin sich die Probandinnen und Probanden dennoch an der Sprachwahl der Untersuchungsleiterin bei den Erklärungen orientierten. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die bewusste oder zufällige Entscheidung für eine bestimmte Sprache bei der Datenerhebung im Hinblick auf kognitive Konsequenzen zu reflektieren ist.

Gleichermaßen lassen sich in Bezug auf soziale Aspekte (z.B. soziale Erwünschtheit) und auf affektive Aspekte (z.B. Sprechangst) entsprechende Überlegungen zur Wahl der Untersuchungssprache anstellen. Denkbar erscheint etwa, dass die Akzeptanz einzelner Fragestellungen oder Themen in unterschiedlichen Sprachenkreisen divergiert oder dass aufgrund bestimmter Forschungstraditionen Fragestellungen je nach Sprachwahl und entsprechender Orientierung an Vorgän-

gerstudien und deren Instrumenten entweder besonders häufig oder besonders selten aufgegriffen werden.

Sollen Daten in einer oder mehreren Sprachen erhoben werden, die die Forscherin oder der Forscher nicht (hinreichend) beherrscht, stellen sich interessante Fragen in Bezug auf die Chancen und Grenzen des Dolmetschens und Übersetzens. So ist beispielsweise zu überlegen, inwieweit sich wichtige Prinzipien der Interviewführung einhalten lassen, wenn das Gespräch mit der Hilfe einer Dolmetscherin oder eines Dolmetschers stattfindet, inwieweit bei der Übersetzung eines Fragebogens in verschiedene Sprachen gewährleistet ist, dass die gewählten Begriffe ähnliche Konnotationen haben, sowie an welchen Stellen sich möglicherweise konzeptuelle Unschärfen durch die Übertragung in eine andere Sprache ergeben.

Schließlich ist zu beachten, dass eine einmalige Erhebung von sprachlichen Daten die Tatsache vernachlässigt, dass Spracherwerb erstens ein höchst dynamischer und individueller Prozess ist und zweitens insbesondere Sprachprodukte in einer L2 von weiteren Faktoren wie z.B. Unwohlsein, Müdigkeit oder Eile stark beeinflusst werden können. Eine mehrfache Datenerhebung ist somit empfehlenswert, um Änderungen nachzugehen (vgl. Peltzer-Karpf, 2006) oder sicherzustellen, dass erhobene Daten die tatsächlichen Kompetenzen der Probandinnen und Probanden abbilden.

## **5. Datenaufbereitung**

Ähnliche Fragestellungen betreffen auch die Datenaufbereitung. Bei qualitativen Arbeiten ist es in Bezug auf das Gütekriterium der Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit geboten, die Daten interessierten Leserinnen und Lesern im Anhang zugänglich zu machen. Hier stellt sich bei Sprachen, deren Kenntnis bei der Leserschaft nicht vorausgesetzt werden kann, die Frage, ob längere Datensätze wie etwa transkribierte Interviews in der Originalsprache und/oder in der Übersetzung darzubieten sind. Für die Auswertung der Daten erscheint zweifelsfrei die Arbeit mit den Originaldaten empfehlenswert, da bei der Arbeit mit übersetzten Texten die Gefahr bestünde, dass Elemente der Textkohärenz wie metaphorische Bezüge leicht verloren gehen.

## **6. Datenauswertung**

Auch in der Datenauswertung sind Besonderheiten zu beachten, wenn zwei- oder mehrsprachige Probandinnen und Probanden im Forschungsinteresse stehen. Hier sind insb. Überlegungen zu (a) Normierung von Testergebnissen, (b) Fehler-

identifikation und -erklärung im Rahmen von Fehleranalysen und (c) Dateninterpretation bei in nichtdeutscher Sprache erhobenen Daten zu nennen.

Der erste Punkt betrifft die Auswertung von (Diagnostik-)Tests bei Personen, die – gemessen an monolingualen Normen – nicht altersgemäße Sprachkompetenzen aufweisen. Für Monolinguale entwickelte Testverfahren laufen Gefahr, Entwicklungsschritte von Bilingualen nicht angemessen darstellen zu können, da sie u.U.

- nicht ausreichend kleinschrittig zwischen unterschiedlichen Stadien bzw. Personen differenzieren,
- Vergleichswerte zu Grunde legen, die durch monolinguale Testpersonen entstanden sind, oder
- nicht normiert sind, d.h., ein extern valides Ergebnis nicht erzielen können.

Die zugrundeliegende Frage, die mit der Entwicklung von für normierte Verfahren notwendigen *baselines* zusammenhängt, ist, was als Normwert verstanden wird. Bei größeren Vergleichsstudien wie PISA oder DESI (der Mittelwert aller Ergebnisse wird auf 500 Punkte angeglichen) ist dies genauso bedeutsam wie bei kleineren: Ist die Norm nur nach Testung spezifischer Vergleichsgruppen (ohne Sonderschulen, ohne bilinguale Kinder, ohne Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, nur Gymnasiastinnen und Gymnasiasten etc.) entwickelt worden, können keine gültigen Aussagen zum Sprachstand von Personen erfolgen, die aus irgendeinem Grund nicht bei der Erstellung der *baselines* involviert waren.

Besondere Vorsicht gilt bei der Auswertung und Interpretation von Fehleranalysen (Marx & Mehlhorn, 2016). Erstens ist bei der Identifizierung von Fehlern darauf zu achten, dass vermeintlich fehlerhafte Formen je nach Kontext und Region durchaus normgerecht sein können (vgl. die Wahl des Hilfsverbs *haben* vs. *sein* bei der Bildung der Perfektform von *sitzen*). Hier ist mit Umsicht zu bestimmen, *was* als Normabweichung gelten soll. Zweitens ist darauf zu achten, dass Vorurteile seitens der Forschenden nicht dazu führen, dass mehr Fehler oder bestimmte Fehlerarten bei bestimmten Zielgruppen häufiger identifiziert werden. Deshalb ist es sinnvoll, wenn die Zugehörigkeit von Probandinnen und Probanden zu einer Sprachengruppe bei der Auswertung des Datensatzes den Forschenden nicht bekannt ist; dies nennt man eine *blinde* Auswertungssituation. Ansonsten kann eine besondere Sensibilisierung gegenüber Fehlern nämlich dazu führen, dass bei Probandinnen und Probanden der o.g. Gruppe eins weniger Fehler identifiziert werden als bei Probandinnen und Probanden der Gruppen drei und vier – auch wenn dies faktisch nicht stimmt. Drittens ist bei der Fehlerkategorisierung darauf zu achten, dass diese korrekt zugeordnet werden. Bei der Aussage *Ich habe \*ein Fotoapparat*, kann es sich zwar um einen Kasusfehler (Verwendung des Nominativs anstatt des Akkusativs) handeln, aber genauso um einen Genusfehler, wenn der Sprecher *Fotoapparat* als ein Neutrum identifiziert. Und schließlich lässt bei der *Fehlererklärung* die Übereinstimmung einer fehlerhaften Form im Deutschen

mit einer normgerechten Konstruktion in der Familiensprache nicht notwendigerweise darauf schließen, dass es sich um eine Interferenz aus der L1 handelt (vgl. u.a. Thomé, 1987, S. 34). Vielmehr sind auch andere Erklärungsansätze wie u.a. Übergeneralisierungen zielsprachlicher Formen zu untersuchen. Ebenfalls ist es bei der Fehlererklärung wichtig, sich Fragen zur Bestimmung von Norm und Variation der untersuchten sprachlichen Systeme zu stellen. Besonders wichtig wird dies bei Sprachvarietäten wie Kiezdeutsch, in dem Äußerungen weder normgerechte Formen des Hochdeutschen sind noch immer mit entsprechenden Formen in anderen Kontaktsprachen übereinstimmen, sondern sich aus der Kontaktsituation heraus entwickeln (vgl. Wiese, 2012).

Bei der Dateninterpretation von in nichtdeutscher Sprache erhobenen Daten ist es unentbehrlich, sprachkundige, geschulte Personen einzusetzen; eine auf Übersetzungen basierte Analyse führt zur Verfälschung von Informationen.

## **7. Präsentation von nichtdeutschsprachigen Daten**

Für die Präsentation nichtdeutschsprachiger Daten im Fließtext der Publikation erscheint es sinnvoll, die Beispieldaten einerseits in der Originalsprache und andererseits – als Hilfe für die Leserschaft – in ihrer Übersetzung in die Publikationssprache zu präsentieren. Geht es nicht nur um Inhalte, sondern um die sprachliche Form dieser Datensätze, stellt sich die Frage, wie diese der zwar sprachwissenschaftlich gebildeten, aber der untersuchten Sprache nicht mächtigen Leserschaft möglichst prägnant präsentiert werden können. Hier wird häufig mit Übersetzungen nicht nur auf der semantischen, sondern auch auf der morphologischen Ebene gearbeitet. Auch bei der Arbeit mit unterschiedlichen Schriftsystemen werden aufwändige Aufbereitungen in Form von Transliterationen und Erläuterungen notwendig, um interessierten Leserinnen und Lesern die Analysen bestmöglich verständlich zu machen.

## **8. Ethik**

Ethische Fragen, die sich spezifisch bei der Erforschung von Fragen der Mehrsprachigkeit und von Deutsch als Zweitsprache ergeben, betreffen so unterschiedliche Aspekte wie das geltende Datenschutzrecht, die (sprachliche) Verständlichkeit von Projekt- und Einverständniserklärungen oder den Schutz der Probandinnen und Probanden (vgl. Legutke & Schramm, 2016). So ist bei Internetforschung im internationalen Kontext bspw. zu klären, welches Datenschutzrecht gilt und wie das Verständnis oder die Schutzbedürftigkeit von Untersuchungsteilnehmenden erkannt werden kann. Wird bei der Zusammenarbeit mit bestimmten Probandinnen und Probanden eine Sprache gewählt, die nicht ihre Erstsprache

ist, gilt es sicherzustellen, dass sie die Informationsblätter und -veranstaltungen, die über die Studie aufklären, sowie auch die Einwilligungserklärungen tatsächlich verstehen; dasselbe gilt für Untersuchungsmaterialien und Äußerungen der Versuchsleitenden während der Datenerhebung und ggf. auch für Debriefing-Gespräche nach der Datenerhebung, also Aufklärung und Desensibilisierung der Probandinnen und Probanden im Fall notwendiger Täuschungen. So könnte man z.B. im Vorfeld der Erforschung eines Integrationskurses mit Alphabetisierung, an dem Lernende mit unterschiedlichen Ausgangssprachen teilnehmen, mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern zur mündlichen Erläuterung einer schriftlichen Einwilligungserklärung und mit der Möglichkeit für die Betroffenen, mit Familienmitgliedern Rücksprache zu halten, arbeiten. In Bezug auf den Schutz von Probandinnen und Probanden bedürfen besonders Datenerhebungen bei minderjährigen Personen, für die Erziehungsberechtigte ihre Einwilligung bestätigen müssen, spezieller Überlegungen; derzeit ist z.B. bei Untersuchungen mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ungeklärt, inwiefern Daten überhaupt erhoben werden dürfen. Doch auch über datenschutzrechtliche Fragen hinaus ist der Schutz im Sinne eines psychischen Wohlbefindens der Probandinnen und Probanden sicherzustellen. So könnte bspw. zu bedenken sein, ob statt einer Präsentation nicht-normgerechter sprachlicher Äußerungen eine geglättete Transkription angemessen erscheint.

## 9. Fazit

Die hier ausgeführten Überlegungen haben zweifelsfrei nur exemplarisch Themenfelder angerissen, die besonders bei der Erforschung von sprachlichen Erwerbsverläufen, Sprachlern- und -lehrprozessen und Sprach(en)gebrauch bei Personen mit nichtdeutscher Familiensprache von Relevanz sind. Diese kurzen Ausführungen können nur die üblichen Leitlinien, die für empirische Forschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften gelten (z.B. Döring & Bortz, 2015), ergänzen und helfen, sich bei der Rezeption und Durchführung einer empirischen Studie zu Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache besonderer Problematiken bewusst zu werden.

## Literatur

Ahrenholz, Bernt & Maak, Diana (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK*. Online: [www.interkulturelles-portal.de/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=10235&folderId=250517&name=DLFE-19801.pdf](http://www.interkulturelles-portal.de/c/document_library/get_file?p_l_id=10235&folderId=250517&name=DLFE-19801.pdf) [21.01.2016].

- Bos, Wilfried, Tarelli, Irmela, Bremerich-Vos, Albert & Schwippert, Knut (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brehmer, Bernd & Mehlhorn, Grit (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1*, S. 85–123.
- Brizić, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Caspari, Daniela, Legutke, Michael, Klippel, Friederike & Schramm, Karen (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Chlosta, Christoph & Ostermann, Torsten (2005). Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint?. Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 55–65). Berlin: BMBF.
- DESI-Konsortium (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Döring, Nicole & Bortz, Jürgen (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2016). Introspektion. In Daniela Caspari, Michael Legutke, Friederike Klippel & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 173–181). Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240252>
- Legutke, Michael & Schramm, Karen (2016). Forschungsethik. In Daniela Caspari, Michael Legutke, Friederike Klippel & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 108–117). Tübingen: Narr.
- LESLLA (o.J.). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA)*. Online: <http://www.leslla.org/about.htm> [21.01.2016].
- Marx, Nicole & Mehlhorn, Grit (2016). Lernersprache. In Daniela Caspari, Michael Legutke, Friederike Klippel & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 297–306). Tübingen: Narr.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2006). *A kuci sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). (2014). *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838585413>
- Thomé, Günther (1987). Argumente gegen die Kontrastivhypothese am Beispiel der Rechtschreibung. *Deutsch lernen*, 12 (4), 30–34.
- Wenk, Anne, Marx, Nicole, Steinhoff, Torsten & Rießmann, Lars (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2), 151–179.
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406630354>

## **Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument**

Die Profilanalyse ist ein Instrument zur schnellen und effizienten Beurteilung der grammatischen Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Dies wird durch die Fokussierung auf zentrale Aspekte der Wortstellung erreicht. Die ermittelten Wortstellungsmuster werden im kindlichen Erstspracherwerb in einer bestimmten Reihenfolge erworben, die als Folie zur Bestimmung des Erwerbsstands verwendet werden. Bei dem Verfahren wird von der grammatischen Richtigkeit bei den Fällen oder der Zeitenbildung abstrahiert, soweit die grundlegende Funktion erkennbar ist. Die Wortstellungsmuster sind sehr eng mit der deutschen Sprache verbunden und sind damit sprachspezifisch.

Zunächst werden die Grundlagen des profilanalytischen Ansatzes in der Sprachdiagnostik für therapeutische Zwecke behandelt (§1). Dann werden die Profilstufen für die Analyse von Lerneräußerungen vorgestellt (§2). Auf der Basis der Profile werden die Erwerbsstufen und der Förderhorizont bestimmt (§4). Abschließend wird auf Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger der Sekundarstufe eingegangen (§5).

### **1. Herkunft und frühe Studien**

Das Verfahren der Profilanalyse geht auf einen Ansatz von Crystal, Fletcher & Garman (1984) zur Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen zurück. Im Erwerbsprozess werden die Äußerungen zunehmend komplexer, so dass die ermittelte Komplexität den Erwerbsstand widerspiegelt. Als zuverlässiger Indikator dient die Reihenfolge, in der syntaktische Strukturen normalerweise erworben werden. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass der Erwerb bestimmter sprachlicher Mittel bei allen Lernenden in geordneten Sequenzen erfolgt, die empirisch ermittelt wurden. Das Verfahren ist entwicklungsbasiert, deskriptiv und interaktional. Im Unterschied zu formalisierten Tests stützt es sich auf spontansprachliche Daten, in der klinischen Diagnose auf unstrukturierte Gespräche von mindestens 30 Minuten Dauer. Die Gespräche werden protokolliert, d.h. in der Regel aufgenommen und transkribiert. Mit Hilfe eines Profilbogens werden die Äußerungen der Probanden erfasst und analysiert. Mit dem ausgefüllten Profilbogen lassen sich etwaige Auffälligkeiten bestimmen. Dieses Verfahren wurde von Clahsen (1986) auf das Deutsche übertragen.

Der kindliche Erstspracherwerb ist durch fünf aufeinander folgende Phasen, von Einwortäußerungen bis zu Nebensätzen, gekennzeichnet. Den Phasen entsprechen jeweils bestimmte sprachliche Mittel. Das Konzept wurde von Clahsen

(1985) und Pienemann (1986; 1998) auch auf die Erforschung des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache angewendet. Clahsen (1985) untersucht die fünf Erwerbsphasen in drei getrennten Bereichen: Verb- und Adverbialstellung sowie Negation. Die Erhebung stützt sich wie bei der Sprachdiagnose auf längere Gespräche, die transkribiert werden. Vor der eigentlichen Analyse werden einige Äußerungen aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, u.a. (akustisch) unverständliche, unvollständige und ambigüe. Die verbliebenen Äußerungen werden mit dem Profilbogen linguistisch detailliert beschrieben und die Verwendungshäufigkeiten ausgezählt. Zunächst werden alle einfachen Regeln bestimmt und dann die komplexen. Insgesamt ist das Verfahren dadurch sehr zeitaufwendig.

Dieses Verfahren wurde von Pienemann (1986) verschlankt und auf die Entwicklung der Wortstellungsmuster fokussiert. Die Transkription der Gespräche wird beibehalten. Aus der Gesamtheit der Äußerungen werden die offensichtlich nicht mit Regeln erzeugten Sätze, z.B. Floskeln oder übersetzte Äußerungen, ausgesondert. Den verbliebenen produktiv erzeugten Äußerungen wird sodann eines von fünf Strukturmustern zugeordnet (s. Tabelle 1, nach Pienemann 1986). Die Beschreibung erfolgt mit Kategorien der generativen Grammatik.

Tabelle 1: Erwerbsstufen des Deutschen als Zweitsprache; nach Pienemann (1986), Pienemann (1998, S. 47); \*: ungrammatische Wortstellung

Stufe	Regel	Abkzg.	Beispieläußerung
X	Kanonische Stellung		<i>die kinder spielen mim ball</i>
X + 1	Adverbvoranstellung	ADV	<i>*da kinder spielen</i>
X + 2	Verbseparation	SEP	<i>alle kinder muß die pause machen</i>
X + 3	Inversion	INV	<i>dann hat sie wieder die knoch gebringt</i>
X + 4	Verbendstellung	V-END	<i>er sagt, daß er nach hause kommt</i>

Diese Erwerbsreihenfolge wurde in mehreren empirischen Studien zu Deutsch als Zweitsprache mit unterschiedlichen Grammatikmodellen bestätigt.<sup>1</sup> Die ungrammatische Adverbvoranstellung (X + 1) wird von vielen Lernenden im Erwerbsprozess vor der korrekten Realisierung der Inversion (X + 3) produziert und kann als typischer Erwerbszwischen schritt betrachtet werden.

1 Es gibt nur sehr wenige Studien mit abweichenden Ergebnissen. So wird im Schweizer DiGS-Projekt zu Deutsch als Fremdsprache in der französischsprachigen Schweiz die Verbendstellung vor der Inversion erworben (Diehl, Christen, Leuenburger, Pelvat & Studer, 2000). Klein Gunnewiek (2000) ermittelt bei dem mit dem Deutschen sehr eng verwandten Niederländisch als Ausgangssprache ebenfalls Abweichungen.

## 2. Grundlagen der Profilanalyse

Das von Pienemann vorgestellte Verfahren diente als Grundlage für die Entwicklung der Profilanalyse im Förderprojekt „Deutsch & PC“ an drei Frankfurter Grundschulen. Ziel war die Ermittlung des Förderbedarfs von Kindern in der Schuleingangsphase. Angesichts der erst noch zu erwerbenden Schriftsprachenkenntnisse ist die Eignung des Verfahrens für mündliche Äußerungen unverzichtbar. Zur Vermeidung einer den Kindern ungewohnten oder stressbesetzten Testsituation sollten spontansprachliche Gesprächsdaten verwendet werden. Die praktische Nutzung an Schulen schloss aufwendige Erhebungs- und Dokumentationsprozeduren mit Ton- oder Videoaufnahmen und anschließender Transkription aus. Auch die Analyserichtung selbst wurde umgedreht. Während bei Clahsen und Pienemann (1983) alle Äußerungen zunächst umfassend beschrieben werden, bevor schrittweise die Stellungsmuster in aufsteigender Reihenfolge überprüft werden, beginnt die Analyse mit dem höchsten Muster in absteigender Reihenfolge und endet nach der Identifizierung eines Musters. Dazu wurde die Reihenfolge der Tabelle 1 umgedreht (s. Tabelle 2). Weitere Analysen führten zur Erweiterung der ‚klassischen‘ vier Profilstufen um zwei zusätzliche, die Insertion eines eingeschobenen Nebensatzes, und die Integration eines (erweiterten) Partizipialattributs. Mit den Stellungsmustern der Tabelle 2 lassen sich zentrale Eigenschaften aller deutschen Äußerungen erfassen.

Tabelle 2: Erweiterte Erwerbsstufen des Deutschen als Zweitsprache nach Griebhaber (2012); \*: Subjekt

Stufe	Vorfeld	Finitum / Konjunktion	Mittelfeld	Nachfeld / PARTIKEL
6 Integration	Sie*	hat	<i>den [von Hans empfohlenen] Roman</i>	<i>gelesen.</i>
5 Insertion	Sie*	will	<i>den Krimi [,der* ihr empfohlen wurde,]</i>	<i>lesen.</i>
4 Nebensatz	...,	dass	<i>sie* ins Theater</i>	<i>geht.</i>
3 Inversion	In einer Stunde	geht	<i>Maria* nach Hause.</i>	
	Wen	will	<i>Maria*</i>	<i>treffen?</i>
2 Separation		Kommt	<i>Eva*?</i>	
	Maria*	kommt	<i>um 8 Uhr</i>	<i>an.</i>
	Maria*	will / muss	<i>noch etwas</i>	<i>erledigen.</i>
	Maria*	freut	<i>sich darauf, etwas</i>	<i>zu lesen.</i>
1 Finitum	Maria*	geht	<i>ins Kino.</i>	
0 Bruchstück	Danke!			

Die verschlankte Profilanalyse nutzt das von Drach (1937) vorgeschlagene Stellungsmuster mit vier Stellungsfeldern. Dreh- und Angelpunkt ist das Finitum, bzw. bei untergeordneten Nebensätzen die Konjunktion. Das zweite zentrale Stellungsfeld ist das Nachfeld mit infiniten Verben oder trennbaren Präfixen. Dem Subjekt, das im Vorfeld oder nach dem Finitum steht, kommt dadurch eine besondere Bedeutung zu. In einer Äußerung mit zwei Mustern wird nur das jeweils höchste analytisch erfasst. So enthält der Satz „*Wen will Maria treffen?*“ eine Separation von Modalverb (*will*) und infinitem Vollverb (*treffen*) und eine Inversion mit dem Subjekt (*Maria*) nach dem Finitum (*will*). Nach dem Implikationsprinzip schließt die Verwendung eines komplexeren Verfahrens den Erwerb des einfacheren ein.

Bei der Durchführung der Profilanalyse wird allen Äußerungen eines der sechs Stellungsmuster zugeordnet. Komplexe Sätze werden in minimale satzwertige Einheiten (MSE) zerlegt. Als Kriterium für die Aufteilung dienen die obligatorischen Bestandteile, das Subjekt und das Finitum (B 01).

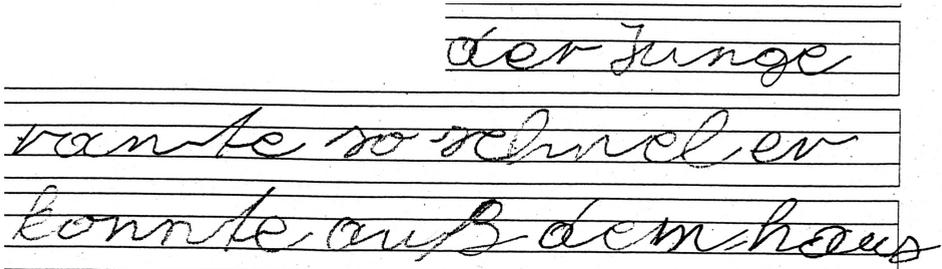
- (B 01) Zerlegung komplexer mündlicher Äußerungen; 4. Klasse, L1 Serbokroatisch; P3/P4: Profilstufe; •: sehr kurze Pause; ...: Teile komplexer Sätze
- (01) P3 Und ähm würde der Mann jetzt die Tür aufmachen, ...
- (02) P3 ... würde er ihn nich sehen, ...
- (03) P4 ... weil die Tür • vor dem Jungen steht.

Die Äußerung der Schülerin besteht aus drei MSE. (01) und (02) haben ein Inversionsmuster, bei dem die Subjekte (*der Mann, er*) den finiten Verben (*würde, würde*) folgen. Die in (01) und (02) ebenfalls realisierten Separationsmuster (*würde ... aufmachen, würde ... sehen*), werden bei der Profilermittlung nicht eigens erfasst. Auch die Art der Nebensätze, in diesem Fall nicht eingeleitete Bedingungssätze, wird nicht ermittelt. In gleicher Weise wird bei dem Nebensatz (03) mit Endstellung des Finitums (*steht*) die Art des Nebensatzes, eine Begründung, nicht berücksichtigt. Die Gesamtheit der ermittelten Profilmuster bildet das Profil der Äußerung (s.u. Tabelle 3).

An den abgeschlossenen Erwerb grundlegender allgemeinsprachlicher Muster mit der Verbendstellung in untergeordneten Nebensätzen schließen sich vor allem in konzeptionell schriftsprachlichen Äußerungen zwei weitere komplexere Muster an, die Insertion von (attributiven) Nebensätzen in einen Satz und partizipiale Attribute. Schon am Ende der zweiten Klasse verwendet ein deutschsprachiges Mädchen die Insertion (B 02). Bei der Erfassung wird der komplexe Satz in zwei MSE zerlegt. Der übergreifende Hauptsatz (01) wird als Insertion der Profilstufe 5 erfasst, auch wenn es sich nur um eine Äußerung mit Subjekt und Finitum handelt. Durch die Unterbrechung handelt es sich um ein wesentlich komplexeres Muster. Der eingebettete Nebensatz (02) erhält die passende Profilstufe, hier 4.

Mit den Insertionen können die Mitspieler, das Subjekt sowie direkte und indirekte Objekte, und Ebenen im Hauptsatz um zusätzliche Mitspieler und zeitliche Ebenen erweitert werden, so dass differenzierte Aussagen möglich werden. Bei der Durchführung der Profilanalyse werden orthographische Abweichungen, z.B. fehlende Konsonantenverdopplung (*rante* statt *rannte*, *schnel* statt *schnell*), wie auch abweichende Kasusrealisierungen oder falsche Verbformen nicht berücksichtigt.

(B 02) Insertion eines Nebensatzes; 2. Klasse, L1 Deutsch



- (01) P5      der Junge rante ...-... auß dem haus  
(02) P4      ...- so schnell er konnte -...

Die Verwendung von Insertionen steigt von gelegentlichem Gebrauch in der Primarstufe über die Sek I bis zur recht häufigen Verwendung in der Sek II. In Lehrwerken werden Insertionen schon ab der zweiten oder dritten Grundschulklasse häufig verwendet, so dass sie rezeptiv verarbeitet werden müssen. Das folgende Muster, ein integriertes partizipiales Attribut, ist ein typisches Merkmal in fachsprachlichen Texten. Vereinzelt werden sie von Schülerinnen und Schülern auch schon am Ende der Grundschulzeit verwendet (B 03).

(B 03) Integration eines erweiterten Partizipialattributs; 4. Klasse, L1 Deutsch

Der Hund bellte denn plötzlich flog die Türe auf  
und ein Mann stand vor Normen und sagte mit  
zwei Funken sprühenden Kabeln in der Hand:

- (01) P1      Der Hund bellte  
(02) P3      denn plötzlich flog die Türe auf ...  
(03) P1      ... und ein Mann stand vor Normen ...  
(04) P6      ... und sagte mit zwei Funken sprühenden Kabeln in der Hand:

Die Partizipialattribute erweitern die Orientierung der Profilanalyse an verbalen Wortstellungsmustern und beziehen sich auf die Struktur von Nominalgruppen. Der Bezug zu den Wortstellungsmustern ergibt sich jedoch über die Umwandlung des Partizips in einen Relativsatz: „... sagte mit zwei Kabeln in der Hand, die Funken sprühten“. Der Relativsatz enthält ein finites Verb und leistet eine neue illokutive Verankerung, mit potentieller Eigenständigkeit und stärkerer Hervorhebung als mit dem partizipialen Attribut.

Mit den erweiterten Mustern ist das ursprünglich zur Analyse alltagsprachlicher mündlicher Äußerungen entwickelte Verfahren auch auf komplexe schriftsprachliche Texte anwendbar.

### 3. Die Ermittlung des Sprachstands

Die Ermittlung des Sprachstands erfolgt auf der Basis von aussagekräftigen mündlichen oder schriftlichen Äußerungen. Bei mündlichen Äußerungen sind besonders zusammenhängende Erzählsequenzen, z.B. im Morgenkreis am Wochenbeginn, geeignet. Erzählende Texte bieten sich auch bei schriftlichen Erhebungen an. Mit der Profilanalyse lässt sich zwar grundsätzlich bei allen Äußerungen, z.B. von unterrichtlichen Frage-Antwort-Sequenzen, die grammatische Komplexität bestimmen (s.o. (B 01)), doch zur Ermittlung des Sprachstands sind zusammenhängende, selbstständig formulierte Äußerungen erforderlich. Der Erzähler in (B 04) berichtet von drei Episoden, vom Kauf eines Motorrads, von einer Schneeballschlacht und vom Fernsehen nach der Rückkehr nach Hause.

(B 04) Morgenkreiserzählung Eiswerfen; 1. Klasse; L1 Türkisch; nur Beiträge des Sprechers, Beiträge anderer Sprecher ausgeblendet; P3/P4: Profilstufe; • •: kurze Pause; ...: Teile komplexer Sätze

- |      |    |  |
|------|----|--|
| (01) | P2 | Eh ich habe im Wochenende so ein Motorrad gekauft.           |
| (02) | P0 | Zwei.  |
| (03) | P3 | Und dann, dann bin ich rausgegangen.                         |
| (04) | P3 | Dann, • • dann habe ich zu meine Schwester • • Eis geworfen. |
| (05) | P3 | Dann, dann sind, dann sind wir irgendwo hingegangen.         |
| (06) | P3 | ((2,5s)) Dann ((2s)) sind wir ausgerutscht.                  |
| (07) | P3 | Sind wir auf die Fresse gefallen.                            |
| (08) | P0 | Oh   |
| (09) | P2 | Wir sind ((1s)) auf den Mund gefallen.                       |
| (10) | P3 | Da/ dann sind wir nach Hause gegangen, ...                   |
| (11) | P3 | ... haben wir Fernsehen ge/ geguckt.                         |

Das Beispiel enthält mit Abbrüchen und Neuanfängen einige typische Merkmale der Mündlichkeit. Von den zwei Einheiten in (03) wird nur die zweite gewertet. Der abgebrochene Anfang *Und dann* wird nicht als selbstständige bruchstückhafte Äußerung der Stufe 0 gewertet. Es handelt sich um ein Planungsphänomen, wie sie z.B. auch beim Schreiben als durchgestrichene, überschriebene oder nachträglich eingefügte Elemente auftreten. Erst der folgende Teil, *dann bin ich rausgegangen*, enthält das, was der Sprecher sagen wollte, und wird als MSE der Stufe 3 erfasst. Insgesamt enthält die Erzählung zwei bruchstückhafte Äußerungen, die im Gespräch kommunikativ funktional sind, so *Oh* in (08) als Reaktion auf eine Verbesserung der Lehrerin. Grammatische Abweichungen wie die falsche Präposition *in* (01) werden nicht gewertet. Auffällig ist in (07) und (11) die nicht übliche Verwendung des Personalpronomens in einer Inversion statt einer konjunktionalen Verbindung mit *und*. Solche Auslassungen sind im Deutschen bei Subjektgleichheit in verbundenen Sätzen charakteristisch. Türkischsprachige Schülerinnen und Schüler verwenden in schriftlichen Texten nur halb so viele Auslassungen wie deutschsprachige und machen dabei recht viele Fehler (Grießhaber, i.V.). Insofern entsprechen die Auslassungen des Schülers dem allgemeinen Trend türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 3: Profil der Erzählsequenz *EISWERFEN*; Komplexität: Verhältnis von komplexen zu einfachen Mustern

	Summe:	P4	P3	P2	P1	P0
Profil:	11	–	7	2	–	2
Komplexität:		64%			36%	

In der Erzählsequenz *Eiswerfen* werden alle neun MSE mit einem Finitum und einer Separation produziert, bei sieben handelt es sich um eine Inversion. Die Verwendung der komplexeren Inversion schließt den Erwerb der einfacheren Separation mit ein. Auch wenn dies nicht immer so klar zu Tage tritt, genügt die Erfassung des jeweils höchsten Musters. Das Profil zeigt die für Erzählungen typische hohe Verwendung von Inversionen und bestätigt auch in dieser Hinsicht eine erworbene Erzählkompetenz.

Auf der Basis des Profils wird der Erwerbsstand bestimmt. Als Kriterium für den Erwerb dient das höchste mindestens dreimal verwendete Muster, das als Erwerbsstufe bestimmt wird. In (B 04) ist dies nach Tabelle 3 die Inversion. Nach dem Implikationsprinzip verfügt der Lernende auch über die einfacheren Muster, auch wenn sie aktuell nicht verwendet werden. Das Kriterium wirkt als Filter zur Identifizierung von Spitzenwerten, so dass der Erwerbsstand mit einem aussagekräftigen Wert erfasst werden kann. Das zunächst willkürlich wirkende Dreierkriterium für den Erwerb wurde in der Erforschung des Erstspracherwerbs entwickelt und hat sich auch in der Zweitspracherwerbsforschung bewährt.

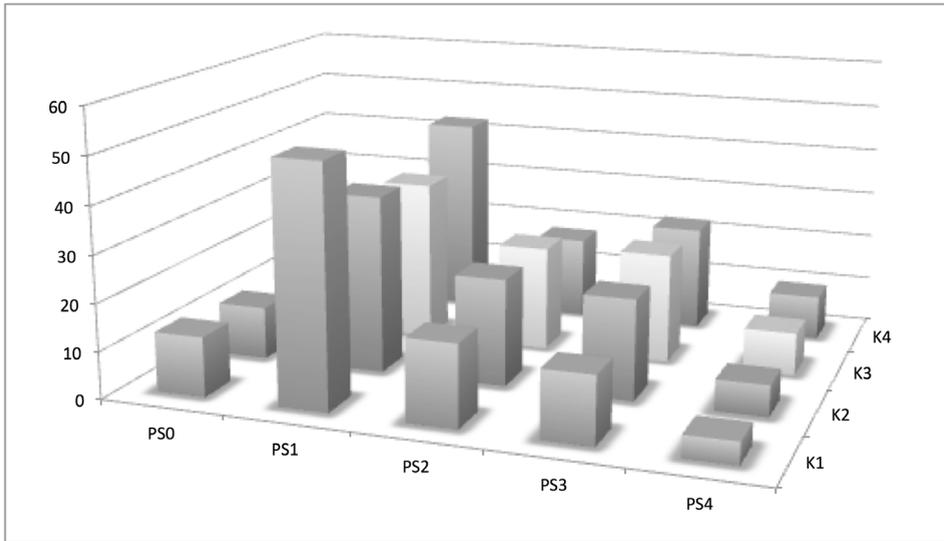


Abbildung 1: Profile von Klasse eins bis vier im Längsschnitt; K1...4: Klassenstufe; PS0...4: Profilstufen

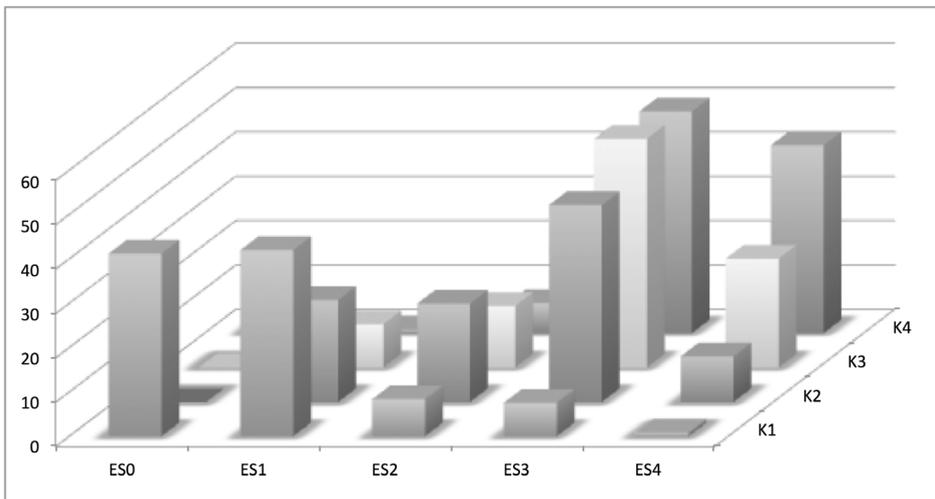


Abbildung 2: Erwerbsstufen von Klasse eins bis vier im Längsschnitt; K1...4: Klassenstufe; ES0...4: Erwerbsstufen

Den Unterschied zwischen Profil und Erwerbsstufe zeigt ein Vergleich der Abbildung 1 und 2. Beide repräsentieren die Werte von narrativen Texten, die im Förderprojekt „Deutsch & PC“ jeweils am Schuljahrsende von Klasse eins bis vier zu einem Bildimpuls produziert wurden. Abbildung 1 mit den Profilen aller MSE zeigt sanft gewellte Übergänge zwischen den Klassenstufen eins bis vier. Dass in der vierten Klasse ca. 40 Prozent der Texte die Erwerbsstufe 4 erreicht haben, ist in der Grafik nicht zu sehen. Diese Information zeigt dagegen Abbildung 2 mit klar strukturierten Unterschieden zwischen den Klassenstufen. Anhand der Aufbereitung der Daten in Abbildung 2 lassen sich z.B. die Anzahl förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler oder der Leistungsstand von Klassen miteinander vergleichen und Fördermaßnahmen gezielt planen. Die Profile sind hilfreich bei der Beurteilung von Sprachproben von einzelnen Lernenden.

#### 4. Erwerbsstufen und Förderung

Die Profilanalyse ermittelt den aktuellen Kenntnisstand im Erwerbsprozess und gibt Hinweise auf Förderbereiche. Der Erwerb der Wortstellungsmuster kann durch Unterricht nicht beliebig verändert werden, wie Pienemann 1986 in einem Experiment zeigte. Für die Förderung bedeutet dies, dass ein Lernender auf Erwerbsstufe 2 für den Erwerb der Inversion bereit ist, aber nicht für den Erwerb der Verbendstellung. Der Versuch, eine Stufe durch Unterricht zu überspringen, kann sogar zur Verunsicherung und zu Rückschritten führen. Deshalb sollte die Förderung grundsätzlich an den erworbenen Mitteln ansetzen.

Bei der Beurteilung ist zu unterscheiden zwischen einer gerade eben erreichten und einer sicher erworbenen Erwerbsstufe. Im ersten Fall steht die Festigung im Vordergrund, im zweiten der Ausbau zur nächsten Stufe. Die nächste Stufe, der Förderhorizont (Heilmann, 2012), kann im Sinne von Wygotsky (1977) als Zone der nächsten Entwicklung betrachtet werden. Die Separation wird von dem Lerner in (B 04) sicher beherrscht. Die Inversion wird häufig verwendet und ist demnach als Muster erworben, wird aber nur mit einem semantisch leeren temporalen Mittel realisiert. Es fehlen semantisch gefüllte Adverbialien, z.B. *Nach der Schule* .... Deshalb stehen der Ausbau der Inversion mit weiteren Mitteln und der Schritt zu Nebensatzkonstruktionen an.

Bei der Förderung gibt es zwei Stellgrößen: den Input und den Output. Beim Input werden Lehr- und Lernmaterialien gezielt nach den in ihnen enthaltenen sprachlichen Mitteln ausgewählt. Dazu können sie mit der Profilanalyse schnell auf ihre grammatische Komplexität hin analysiert, ausgewählt und aufbereitet werden. Beim Output können zum gleichen Text durch die Aufgabenstellung bestimmte grammatische Strukturen fokussiert werden (im Folgenden nach Heilmann, 2012).

Bei sehr geringen Deutschkenntnissen, z.B. bei Grundschülerinnen und Grundschulern mit sehr geringen Kenntnissen oder bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, kann sich die Aufgabe auf das Auffinden einer Zeichenfolge im Text und das Ergänzen eines partiell vorgegebenen Wortes beschränken, z.B. „Der Igel braucht Schutz vor der \_ ä \_ \_.“ zu folgendem Text: „Der Igel braucht Schutz vor der Kälte und seinen Feinden.“ Die Verwendung von Inversionen kann durch Vorgabe eines Antwortteils stimuliert werden: „Was macht der Igel im Herbst? Im Herbst \_\_\_\_\_.“ Ähnlich lassen sich Nebensatzkonstruktionen mit „Warum ...“-Fragen üben.

## 5. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger

Besonderen Sprachförderbedarf haben Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die über eine altersgemäße Schulausbildung in ihrer Heimat verfügen sollten. In der Sekundarstufe verfügen sie dann über durchaus fortgeschrittene Schriftsprachkenntnisse und Erzählkompetenzen, erworben in ihrer Herkunftssprache.

(B 04) zeigt einen typischen narrativen Text eines Seiteneinsteigers der Sekundarstufe zu dem Bildimpuls *Schlägerei*. Die ungleichmäßige Druckschrift ist typisch für einen Lerner, der das Schreiben in einer anderen Schrift, z.B. Arabisch, gewohnt ist. Vor diesem Hintergrund und einer anderen Lautstruktur sind auch einige der orthographischen Abweichungen zu sehen, die bei der Profilanalyse keine Rolle spielen. Auch falscher Numerus oder falsches Genus spielt bei der Ermittlung der Wortstellung keine entscheidende Rolle.

(B 04) Bildimpuls Schlägerei; vor 1 Jahr zugezogen, Regelklasse seit 3 Monaten

ich heiße Benjamin und ich bin seit 1 Jahr hier  
 seit 3 Monaten in der Kl. 4.

---

Benjamin      Geburtsdatum 22.6.98

Was ich auf dem bild sehe ist viele kinder  
 das lachen und eine frau das eine junge  
 held. Es sieht aus wie jemand ist runter  
 gefallen und alle lachen abber eine frau helf  
 der junge

- (01) P4 Was ich auf dem bild sehe ...  
 (02) P5 ... ist viele kinder ...[-]1... und eine frau ... []2  
 (03) P4 ... [das Lachen]1 ...  
 (04) P4 ... [das eine junge held]2.  
 (05) P2 Es seht aus ...  
 (06) P2 ... wie yemmand ist runter gefallen  
 (07) P1 und alle lachen  
 (08) P1 abber eine frau helf der junge

Der kurze Text enthält keine bruchstückhaften Äußerungen, aber einige für das Deutsche ungewöhnliche Konstruktionen, möglicherweise versuchte Nachbildungen der L1 mit Mitteln des Deutschen. Auffällig sind umständliche Konstruktionen, bei denen komplexe Äußerungen in getrennte MSE zerlegt sind. So könnten die ersten vier MSE mit zwei MSE kompakt formuliert werden: *Ich sehe auf dem Bild viele lachende Kinder und eine Frau, die einen Jungen hält*. Stattdessen wird jeder Aktant und jedes Objekt in einer eigenen MSE versprachlicht. Erst wird jeweils ein Element, Objekt oder Aktant, fixiert und dann eine Aussage darüber gemacht. Die Insertion in (02) ist ungewöhnlich, da sich ein attributiver Nebensatz anschließt. Der Verfasser ist anscheinend von den komplexen Konstruktionen überfordert, so dass mit Blick auf die Förderung zunächst die Kernstrukturen herauszuarbeiten sind und dann die vom Lerner intendierten Aussagen in einfachen Sätzen formuliert werden, die dann sukzessive wieder zu komplexen MSE zusammengefasst werden. Insgesamt erfüllt der Text mit drei Nebensätzen zwar das Kriterium für die Erwerbsstufe 4, doch ist hier eher der Erwerb der Stufe 2 mit Separationen anzunehmen. In diesen Fällen kann das Erwerbskriterium nicht schematisch angewendet werden.

## 6. Zusammenfassung

Die Profilanalyse konzentriert sich auf nur einen Bereich der Lernaltersprache, die Stellung verbaler Elemente. Weitere Bereiche, die zum Spektrum der Basisqualifikationen (Ehlich, 2012) zählen wie z.B. die Morphologie, die Semantik oder diskursive Qualifikationen, werden nicht analysiert. Dennoch werden mit der Erfassung und Bestimmung der Stellung verbaler Elemente zentrale Bereiche der grammatischen Komplexität von Äußerungen erfasst. Die ermittelte Komplexitätsstufe dient als Indikator für den Stand des Zweitspracherwerbs und indirekt auch für die grammatische Richtigkeit.

Die Beschränkung des Analyseverfahrens auf einen Bereich stellt in der Unterrichtspraxis einen Vorteil dar, da natürliche Sprachproben verwendet werden. Das unterscheidet die Profilanalyse vom C-Test, bei dem ein systematisch

verstümmelter Text zu rekonstruieren ist. Die Bearbeitung eines vorgegebenen Textes kann auch komplexe oder ungewöhnliche Konstruktionen erheben, die bei frei produzierten Äußerungen vermieden werden können. Damit kann er als Ergänzung zur Profilanalyse verwendet werden. Die Eignung der Profilanalyse für mündliche Äußerungen ist gerade im Schuleingangsbereich vorteilhaft. Bei geeigneten Schreibaufgaben lassen sich auch in Gruppen Daten zur Beurteilung der Sprachkenntnisse erheben. Auch für die aktuell besonders wichtige Gruppe der Seiteneinsteiger bietet sich die Profilanalyse an, da sie hinter den formal mitunter stark abweichenden Lerneräußerungen die zentralen Aspekte herausarbeitet.

Insbesondere liefert die Profilanalyse auch Hinweise für eine auf den Sprachstand abgestimmte Förderung.

## Literatur

- Baur, Rupprecht S.; Goggin, Melanie & Wrede-Jackes, Jennifer (2013). *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich Daz*. Verfügbar unter: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c\\_test\\_einsatzmoeglichkeiten\\_daz.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf) [03.01.2016].
- Clahsen, Harald (1985). Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In Kenneth Hyltenstam & Manfred Pienemann (Hrsg.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (S. 283–331). Clevedon: Multilingual Matters.
- Clahsen, Harald (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Crystal, David; Fletcher, Paul & Garman, Michael (1984). *The Grammatical Analysis of Language Disability. A Procedure for assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Drach, Erich (1937). *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt: Diesterweg.
- Ehlich, Konrad (2012). *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. Verfügbar unter: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach\\_en\\_aneignung\\_-\\_mehr\\_als\\_vokabeln\\_und\\_s\\_\\_tze.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf) [03.01.2016].
- Grieshaber, Wilhelm (2012). Die Profilanalyse. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Wie man eine weitere Sprache erwirbt* (S. 173–193). Berlin u. New York: de Gruyter.
- Grieshaber, Wilhelm (2013) *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Verfügbar unter: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber\\_profilanalyse\\_deutsch.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf) [03.01.16].
- Grieshaber, Wilhelm (2014). Zweitspracherwerb. In Jakob Ossner & Heike Zinsmeister (Hrsg.), *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (S. 87–117). Paderborn: Schöningh utb.

- Grießhaber, Wilhelm (2014) Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In *leseforum.ch*. Ausgabe 3/2014; Verfügbar unter: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014\\_3\\_Griesshaber.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf) [03.01.2016].
- Grießhaber, Wilhelm (i.V.). *(in-)Kompetente Auslassungen*.
- Heilmann, Beatrix (2012). *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Klett.
- Klein Gunnewiek, Lisanne (2000). *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam: Atlanta.
- Pienemann, Manfred (1986). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In *Australian Working Papers in Language Development* 1.3/86 (auch in: Uni Hamburg, Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21/87, 52–79).
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.15>
- Wygotsky, Lew S. (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer.



## Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit

### 1. Einleitung: Ethnography of multilingualism – Ethnographie der Mehrsprachigkeit

*„Fundamentally, ethnographies allow us to get at things we would otherwise never be able to discover. They allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people’s lives, to discover how and why language matters to people in their own terms, and to watch processes unfold over time.“ (Heller, 2008, S. 250)*

Die in den letzten 20 Jahren von Monica Heller durchgeführten Feldstudien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext von kanadischen Schulen werden als besonders gelungene „ethnographies of multilingualism“ (Blackledge & Creese, 2010, S. 58) angesehen und haben bis heute eine Reihe von Forschungsarbeiten, auch im europäischen Raum, inspiriert. Auf der Grundlage ihrer forschungsmethodologischen und soziolinguistischen Überlegungen (vgl. Heller, 2006; 2008) haben im Jahre 2010 Adrian Blackledge und Angela Creese für die Notwendigkeit einer „Ethnography of multilingualism“ im Kontext von Bildungsinstitutionen plädiert (vgl. Blackledge & Creese, 2010, S. 58ff.). Insbesondere in (sozio-)linguistisch fundierten Ethnographien, so ihr Argument (Blackledge & Creese, 2010, S. 61), lassen sich poststrukturalistische, „interpretive approaches from anthropology, applied linguistics, cultural studies and sociology“ sinnvoll miteinander verknüpfen (vgl. auch Auer, 1995). An soziolinguistischen Fragestellungen sowie gesellschaftskritischen theoretischen Bezügen orientierten sich erziehungswissenschaftliche Ethnographien, als sie sich vor ca. zwanzig Jahren mit der „Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder“ innerhalb und außerhalb von deutschen Bildungsinstitutionen befassten (vgl. z.B. Dirim, 1996; 1997). In aktuellen deutschsprachigen Forschungsarbeiten wird, ebenfalls in Anlehnung an Monica Heller, Adrian Blackledge und Angela Creese, für eine „Ethnography of multilingualism“ bzw. eine „Ethnographie der Mehrsprachigkeit“ und somit für eine Verknüpfung soziolinguistischer mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen plädiert (vgl. z.B. Neumann & Seele, 2014; Neumann, 2015).

Aber was leisten Ethnographien im Hinblick auf den komplexen Forschungsgegenstand *Sprache* und insbesondere *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis*? Durch die Kernmethode der teilnehmenden Beobachtung sind Ethnographinnen und Ethnographen unmittelbar am Feld beteiligt und dadurch auch sprachlich – unter anderem in Verständigungsprozessen – involviert. Nur so können sie die Bedeu-

tion der „language practices“ der Feldakteure und deren Verwobenheit „to the very real conditions of people’s lives“ (Heller, 2008, S. 250) rekonstruieren (vgl. auch Blackledge & Creese, 2010, S. 59). Ethnographische Feldstudien bieten somit eine Erweiterung des Blicks auf die sprachlichen Praktiken (language practices) aller beteiligten Akteurinnen und Akteur, Kinder und Erwachsener, Schülerinnen und Schüler sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Sprachliche Fähigkeiten werden dabei nicht isoliert bzw. kontextlos betrachtet oder normativ-programmatisch als zu erwartende Leistungen gedeutet. Die besondere Leistung einer *ethnographischen Beobachtung* in Bildungsinstitutionen ist hingegen darin zu sehen, dass dadurch das mono- oder multilinguale bzw. translinguale Handeln von Vorschul- und Schulkindern *im Zusammenhang mit dem jeweils spezifischen (pädagogischen) Feld*, nicht normativ, sondern eingebettet in (Unterrichts-)Situationen und Interaktionen mit der Peer-Gruppe und mit pädagogisch Tätigen erfasst wird. So wird auch die beobachtete sprachpädagogische Praxis als untrennbar verbunden mit bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten und institutionellen Bedingungen sowie mit Sprachideologien und herrschenden gesellschaftlichen Diskursen, z.B. um das unterschiedliche Prestige von Sprachen, verstanden und analysiert. Aber nicht nur die teilnehmende, sondern auch die *fokussierte Beobachtung* ist ein genuin (sozio-)linguistischer ethnographischer Zugang: Ethnographien der Mehrsprachigkeit sind sogenannte „fokussierte Ethnographien“ (Knoblauch, 2001), deren Beobachtungsfokus auf sprachlicher Praxis und den damit zusammenhängenden sozialen Bedingungen und Implikationen liegt.<sup>1</sup>

Der Beitrag versucht, entlang ausgewählter Forschungsfragen und Forschungsergebnisse den Ertrag insbesondere deutschsprachiger erziehungswissenschaftlicher Ethnographien herauszuarbeiten, die erkenntnistheoretisch als sozialkonstruktivistisch einzuordnen sind und sich unter anderem an soziolinguistischen Forschungsfragen und -methoden orientierten, um den institutionalisierten Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext von Bildungssystemen zu untersuchen (2.). Mit dem zunehmenden Interesse an *Ethnographien der Mehrsprachigkeit* hängen auch umfassende theoretische und konzeptionelle Umorientierungen innerhalb der Angewandten Linguistik (genauer gesagt der Critical Applied Linguistics) der letzten Jahre zusammen, die in neueren gleichnamigen Publikationen als „Multilingual Turn“ angekündigt werden (vgl. Conteh & Meier, 2014 und May, 2014a). Aus dieser interdisziplinären Wende gehen in den letzten Jahren auch Ethnographien hervor, die alternative pädagogisch-didaktische Konzepte und Praktiken eines offene(re)n Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutio-

---

1 Dies ist allerdings keine neue Entwicklung, denn längst bevor Ethnographien auf mehrsprachige Kommunikation fokussierten, gab es bereits eine „Ethnographie der Kommunikation“ bzw. „eine Ethnographie des Sprechens“ (vgl. Redder, 2001, S. 72). So stellte 2001 Humbert Knoblauch fest, dass eine deutliche Fokussierung auf sprachlicher Praxis seit Anfang der sechziger Jahre „in der soziolinguistisch orientierten Ethnographie der Kommunikation“ (vgl. Gumperz & Hymes, 1964) im Vordergrund stand (vgl. Knoblauch, 2001, S. 125).

nen erforschen. Im vorliegenden Beitrag kann aus Platzgründen nur zusammenfassend darauf eingegangen werden, um kurz zu skizzieren, wie ethnographische Forschungszugänge auch zur Veränderung institutionalisierter sprachpädagogischer Praxis beitragen können (3.).

## 2. Ethnographien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in deutschen und weiteren europäischen Bildungsinstitutionen

*„Die von uns beobachteten Kinder liefern viele Beispiele für die nicht zu unterschätzende Fähigkeit in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsender Kinder, sich verschiedene Sprachvarietäten anzueignen und diese in sprachlicher Interaktion situativ und sinnvoll einzusetzen“ (Dirim, 1997, S. 243).*

Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt auf einem exemplarischen und daher unvollständigen Überblick über Forschungsfragen und Ergebnisse von Feldstudien in Kindertageseinrichtungen, Vorschul- und Grundschulklassen, die in den letzten Jahren in Deutschland und darüber hinaus in weiteren europäischen Ländern, auch in solchen, die offiziell als mehrsprachig gelten, in Luxemburg und der Schweiz, durchgeführt wurden. Ein zentrales, gemeinsam geteiltes Ergebnis deutschsprachiger Studien, auf das eingegangen wird, betrifft die in der pädagogischen Praxis systematische Nicht-Berücksichtigung der mehrsprachigen Realität und des linguistischen Repertoires mehrsprachiger Vorschul- und Schulkinder. Das Insistieren ein- und mehrsprachiger Lehrkräfte auf einsprachigem Handeln auch in mehrsprachigen Institutionen oder Situationen scheint mit linguistischen Ideologien, monolingualen Normen und Strukturen national verfasster Bildungssysteme zusammenzuhängen (vgl. Dirim, 2010; Panagiotopoulou & Rosen, 2016; Panagiotopoulou, 2017). Diese Normen und Strukturen, dies soll im Folgenden exemplarisch verdeutlicht werden, materialisieren sich in den Praktiken der pädagogisch Tätigen sowie in entsprechenden dichotomischen Unterscheidungen zwischen Sprecherinnen und Sprechern, Sprachen und Sprachvarietäten.

Angelehnt an methodische Zugänge ethnographischer Schulforschung wurden bereits in den 1990er Jahren an der Universität Hamburg quantitative und qualitative Untersuchungen zum schulischen und außerschulischen Alltag von migrationsbedingt mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern durchgeführt (vgl. Gogolin & Neumann, 1997). In diesem Kontext sind auch die Feldstudien von İnci Dirim entstanden, in denen es nicht darum ging, „dem ‚mainstream‘ der einschlägigen sprachwissenschaftlichen Forschung zu folgen und die grammatikalisch-syntaktische Beschaffenheit der Äußerungen von mehrsprachigen Kindern zu analysieren“ (Dirim, 1997, S. 217). Insbesondere in ihrer

Studie mit dem Titel „'Var mi lan Marmelade?' Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse“ ist sie der genuin ethnographischen Frage nach der Sprachpraxis der Unterrichtsakteure nachgegangen. Dabei wurde die beobachtete multi- bzw. translinguale Praxis von deutsch-türkischsprachigen Kindern als ein deutlicher „Ausnahmefall“ im Kontext des monolingual organisierten deutschen Bildungssystems analysiert (vgl. Dirim, 1996).

Im Jahre 2000 folgten dann erste Ergebnisse aus einem europäisch vergleichenden ethnographischen Projekt zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht in Deutschland, Belgien, England und den Niederlanden dokumentiert in einem Sammelband mit dem Titel „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen“ (Gogolin & Kroon, 2000). Durch ethnographische Teilprojekte und vergleichende Analysen der daraus gewonnenen Daten wurden insbesondere Implikationen – etwa Paradoxien im Handeln der Lehrkräfte – aufgezeigt, die aus schulischen, implizit oder explizit formulierten Sprachgeboten, oder sogar Sprachverboten, resultierten. Der Fokus lag unter anderem auf dem Umgang mit „anderen“ als der in den national verfassten Bildungssystemen jeweils als offiziell geltenden Landes- und Schulsprache(n). Die Lehrkräfte der an der Studie beteiligten niederländischen Schule haben beispielsweise, als Vertreterinnen und Vertreter einer monolingual ausgerichteten Schul- und Sprachpolitik, insbesondere die Verwendung der türkischen Sprache im Unterrichtskontext als illegitim erklärt. Sobald türkischsprachige Schülerinnen und Schüler miteinander auf Türkisch kommunizierten, haben Lehrkräfte auf die Schulregel, dass Türkisch in der Schule nicht gesprochen werden darf, verwiesen und dabei versucht, „die Monolingualität als selbstverständliche Ordnung des Unterrichts wiederherzustellen“ (vgl. Kroon & Sturm, 2000, S. 119). Der Verstoß gegen „das Türkischverbot“ wurde auch im Vergleich zu weiteren Regelverletzungen als gravierender demonstriert und entsprechend sanktioniert. Und während für niederländisch-türkischsprachige Schülerinnen und Schülern die Verwendung des Türkischen in der Klasse nicht möglich war, wurden Schülerinnen und Schülern aus „niederländischen“ Familien für ihre „vermeintlichen Türkischkenntnisse“, von denen, „jeder wusste“, wie Sjaak Kroon und Jan Sturm (2000, S. 123) hervorheben, „dass sie nicht existieren“, ausdrücklich gelobt. Gleichzeitig bekamen „die türkischsprachigen Schüler [...] kaum die Gelegenheit, ihre Türkischkenntnisse zu zeigen und in öffentlicher und akzeptierter Weise zu benutzen“ (Kroon & Sturm, 2000).

Aus der ethnographischen Studie in der am Projekt beteiligten deutschen Schule haben sich ähnliche Ergebnisse ergeben. Die Fallstudie konzentrierte sich auf „den Unterricht der Standardsprache Deutsch in der multilingualen Schule“ (Neumann, 2000, S. 187), wobei damit eine Regelschule in Hamburg mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern gemeint war. Zentral war hier das Ergebnis, dass die Einstellungen der „einsprachig orientierten Lehrerin“ mit den mehrsprachigen Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler

systematisch aufeinandertrafen. Das Wissen der Kinder um die (Dialekt-)Varianten ihrer Sprachen und „ihre Fähigkeit zwischen diesen zu wechseln und mit Sprache zu spielen“ wurde in der beobachteten Unterrichtspraxis nicht aufgegriffen, vielmehr wurden „Bemühungen“ beobachtet, „diese Komplexität zu reduzieren“ (Neumann, 2000, S. 205). Mit ihrer Interpretation greift Ursula Neumann bereits im Jahre 2000 eine Problematik auf, die bis heute im deutschsprachigen Raum aktuell geblieben ist: Die Zielsprache Deutsch wird ausschließlich als standardisierte Variante verstanden und die Entwicklung standardsprachlicher bzw. schriftsprachlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als einziges „Lernziel“ anerkannt (vgl. Neumann, 2000, S. 206). Eine gezielte Auseinandersetzung sowohl mit Sprachvarietäten des Deutschen, also mit dem Phänomen der inner-sprachigen Mehrsprachigkeit, als auch mit der Realität (migrationsbedingter) linguistischer Diversität bleibt oft in der Theorie und Praxis des Deutschunterrichts die Ausnahme.

Das Insistieren auf (standardsprachiger) Monolingualität sowohl im Alltag von Kitas und Schulklassen als auch in der vorschulischen und schulischen DaZ-Förderung hat sich auch in einem weiteren international vergleichenden ethnographischen Projekt, das zwischen 2006 und 2010 durchgeführt wurde, als zentrales Ergebnis erwiesen. Mit einer Reihe von ethnographischen Feldstudien in Deutschland, Finnland und Luxemburg wurde im Projekt „HeLiE“ („Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich“) nach dem Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gefragt. Dabei wurde insbesondere die institutionalisierte Schrift-/Sprachförderung beim Übergang in die Schule in separierend vs. integrierend ausgerichteten sowie mono- vs. multilingual organisierten europäischen Bildungssystemen rekonstruiert (vgl. Panagiotopoulou & Graf, 2008; Christmann, Graf, Hortsch & Panagiotopoulou, 2010; Hortsch, 2015). Die beobachteten Praktiken der Erzieherinnen und Lehrkräfte wurden im Zusammenhang mit den Bedingungen des jeweils national verfassten Bildungssystems, den strukturellen und curricularen Gegebenheiten im Elementar- und Primarbereich sowie unter Berücksichtigung des spezifischen (Fach-)Diskurses um frühkindliche und schulische Sprachbildung analysiert (vgl. Hortsch & Panagiotopoulou, 2011). Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der institutionalisierten Sprachförderung konnten durch die vergleichenden Analysen der ethnographischen Daten verdeutlicht werden: Insbesondere in deutschen Kitas und Schulklassen haben die beteiligten Ethnologinnen hauptsächlich additive Maßnahmen zur Deutschförderung für eine explizit ausgewählte „anderssprachige“ Kindergruppe beobachtet (vgl. Christmann, 2011 und Christmann & Graf, 2010). In diesem Kontext wurde eine systematische Ausblendung der (gemeinsamen) Familiensprachen der Kinder festgestellt. So handelten deutsch-türkischsprachige Vorschul- und Schulkinder untereinander ausschließlich monolingual deutsch, auch wenn sie mit den Anforderungen der Sprachförderkraft sichtlich überfordert waren und das gesuchte Wort in der konkreten Situation nicht auf Deutsch sagen

konnten (vgl. exemplarisch Christmann & Panagiotopoulou, 2012, S. 44f.). Die strikte Forderung nach Einsprachigkeit hat sich in Form eines impliziten Sprachgebots, genauer gesagt eines Deutschgebots konkretisiert, das beim Übergang in die Schule gegenüber deutsch-türkischsprachigen Vorschulkindern auch explizit geäußert wurde (vgl. Christmann & Graf, 2010, S. 198).

Vergleichbare Ergebnisse lieferte ein Folgeprojekt mit dem Titel „MEMOS“ („Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang vom Kindergarten in die Primarschule in der deutschsprachigen Schweiz“): Das Forschungsdesign des HeLiE-Projektes wurde beim MEMOS-Projekt weitgehend übernommen, die Forschungsfragen wurden aber den konkreten Bedingungen der Schweizer Forschungsfelder konzeptionell angepasst (vgl. Panagiotopoulou & Kropmák, 2014; Kassis-Filippakou & Panagiotopoulou, 2015; Panagiotopoulou & Kassis, 2016). Eine wichtige Besonderheit des Schweizer Projektes betrifft das Phänomen der Diglossie als eine spezifische Form gelebter Mehrsprachigkeit in der „Deutschschweiz“ (vgl. Berthele, 2010) und so auch im Alltag von Bildungsinstitutionen. In zwei Kindergärten und zwei ersten Schulklassen wurden Vorschulkinder beim Übergang in die Schule begleitet, u.a. im DaZ-Unterricht, der zur Förderung der „Standardsprache Deutsch“ oder einer „frühen Hochdeutschförderung“ dienen sollte. Untersucht wurden die sprachlichen Praktiken der beteiligten Kinder und Erwachsenen sowie die Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich einer sprachförderlichen Praxis für Vorschul- und Schulkinder, die (migrationsbedingt) mehrsprachig aufwachsen. Der Umgang mit der mehrsprachigen Realität und Praxis der von den Pädagoginnen als „nicht-Schweizer“ oder als „fremdsprachig“ bezeichneten Kinder deuten auf die Intention hin, aus ihnen einsprachig handelnde Schulkinder zu rekrutieren, um sie somit auf die standardsprachlichen Anforderungen der Schule vorzubereiten. Ihre Familiensprachen wurden dabei systematisch aus dem Alltag der Institution exkludiert oder bestenfalls exotisiert, d.h. als angeblich außergewöhnlich schwierige, exotische Sprachen markiert. Die linguistische Diversität der Gesellschaft wurde im Rahmen von Ritualen zum Objekt der Betrachtung gemacht, den Familiensprachen der Kinder wurde aber außerhalb dieser ritualisierten Würdigung in der alltäglichen Kommunikation keine Rolle mehr zugemessen (vgl. Panagiotopoulou & Kropmák, 2014, S. 58f.). In der „Hochdeutschförderung“ wurde darüber hinaus versucht, Vorschulkindern zu verdeutlichen, dass sie ihren mitgebrachten „Schweizerdeutschen“ Wortschatz im DaZ-Unterricht möglichst nicht einsetzen, sondern ausschließlich „Standarddeutsch“ verwenden sollen. Und so wurden konkrete, von den Kindergartenkindern im Alltag verwendete Wörter, wie beispielsweise die in Basel verbreitete Bezeichnung „Rhy“ (ausgesprochen „rie“), durch die Lehrkraft ins „Standarddeutsch“ übersetzt, genauer gesagt durch „Rhein“ ersetzt. Die Praxis des Übersetzens bzw. Ersetzens bekannter Wörter rief bei den Kindern Irritationen und teilweise Widerstand hervor. Denn sowohl die an der DaZ-Förderung beteiligten Kinder, als auch alle weiteren Kinder und Lehrkräfte (inklusive der „DaZ-Lehr-

kräfte“) handelten im pädagogischen Alltag ohnehin translingual, so dass sie mit der organisatorischen Unterscheidung zwischen Alltags- und Fördersituationen und der konstruierten Diglossie, in Form der Dichotomie ‚Standard vs. Dialekt‘, nicht zurechtkamen (vgl. Panagiotopoulou & Kassis, 2016). Im Rahmen von in-situ-Gesprächen und Interviews haben die Professionellen über ähnliche Schwierigkeiten und Dilemmata berichtet, bei ihrem Versuch im pädagogischen Alltag anders als in didaktisch inszenierten Sprachfördersituationen zu handeln und sich zugleich als einsprachige, genauer gesagt *standardsprachige* Vorbilder zu inszenieren (vgl. Kassis & Panagiotopoulou, 2015, S. 123). Die zugrundeliegende institutionelle Anforderung der Sprachentrennung und der Verwendung jeweils einer (angeblich reinen) Sprache ist auf die (pädagogische) Zielsetzung zurückzuführen, allen Vorschulkindern die auf Schriftlichkeit basierende Sprache der Bildung (die Hoch-, Standard- oder Bildungssprache) zu vermitteln, um sie auf ihre schulische Integration und Karriere vorzubereiten. Der seitens der Professionellen als pädagogisch definierte Umgang mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder lässt sich daher als *Erziehung zur (r)einen Sprache*, im besten Fall als Erziehung zur *parallelen Einsprachigkeit* deuten, damit ist gemeint: „what Heller (1999: 271) has called parallel monolingualism“ (Creese & Blackledge, 2011, S. 1197). Diese Zielsetzung entspricht zwar der Schweizer Bildungs- und Sprachpolitik zur parallelen Monolingualität, lässt sich aber kaum mit der translingualen Praxis von Kindern und pädagogisch Tätigen innerhalb und außerhalb von Schweizer Bildungsinstitutionen vereinbaren.

Die zwischen 2010 und 2012 durchgeführten Ethnographien in insgesamt sechs luxemburgischen Kindertageseinrichtungen (für bis vierjährige Kinder) gehen ebenfalls der Frage nach, wie mit Mehrsprachigkeit in plurilingualen Settings, jenseits von pädagogischen Ansprüchen und Programmatiken, umgegangen wird und dabei insbesondere wie Differenzen in und mit Sprache im pädagogischen Geschehen hervorgebracht werden (vgl. Neumann, 2011; 2015; Neumann & Seele, 2014; Seele, 2015). Ähnlich wie die bereits erwähnten Studien in Schweizer Bildungseinrichtungen verdeutlichen die Analysen des Datenmaterials eine Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen plurilingualen Realität Luxemburgs und der pädagogischen Zielsetzung einer ein- oder mehrfachen Monolingualisierung (vgl. Neumann, 2015, S. 33) sowie der Hervorbringung monolingualer Normen (vgl. Seele, 2015, S. 164) im Alltag von Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. Charakteristisch ist hierfür, dass sich translinguale Interaktionen vor allem am Rande des pädagogischen Geschehens abspielten. So wurde einerseits die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im sprachlichen Handeln der Akteurinnen und Akteure in der Bildungseinrichtung repräsentiert und andererseits vom pädagogischen „Kerngeschäft“ abgekoppelt: Erzieherinnen und Erzieher haben beispielsweise versucht, mit Kindern, die sich noch in der Eingewöhnungszeit befanden, möglichst auch in ihren Familiensprachen zu kommunizieren und auch darüber hinaus mehrsprachig gehandelt, um Verständigung mit den Neuankömmlingen

zu erreichen. Gleichzeitig aber verwendeten sie in pädagogischen (Sprachförder-) Situationen ausschließlich Luxemburgisch (vgl. Seele, 2015, S. 163f.). Durch die Verknüpfung einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit (sensu Heller) mit einer Ethnographie der Frühpädagogik (vgl. Honig & Neumann, 2013) wurde der Frage nachgegangen, wie „im Alltag der Betreuungseinrichtungen mit und durch Sprache Pädagogik ‚gemacht‘ wird“ (Seele, 2015, S. 161). Während die beteiligten Kinder translingual interagierten, d.h. „sich ohne Schwierigkeiten über sprachliche „Grenzen“ hinweg verständigen“ konnten, wurden sie von den Erzieherinnen systematisch zur Einsprachigkeit verpflichtet. Die angestrebte „Sprachförderung im Luxemburgischen“ bzw. ihre Wirkung, sollte sogar performativ unter Beweis gestellt werden. Es reichte also nicht, dass Kinder Luxemburgisch verstehen, sie sollten in konkreten Situationen (ausschließlich) Luxemburgisch sprechen. Die Analyse der Daten im Hinblick auf Differenzkonstruktionen mittels Sprache und Sprachgebrauch hat außerdem gezeigt, wie zwischen „Luxemburgisch sprechenden Kindern“ und Kindern „aus anderssprachigen Elternhäusern“ unterschieden und wie eine „pädagogische Sonderwelt der Einsprachigkeit“ hergestellt wurde, die „in einem scharfen Kontrast zur multilingualen gesellschaftlichen Wirklichkeit steht“ (vgl. Neumann & Seele, 2014, S. 360f.).

### 3. Schlussfolgerungen und Perspektiven: ‚The Multilingual Turn‘ – ethnographisch erforscht

*„... the first ethnographic commitment is to discover what is going on [...]. But it is important not to stop there; the second key dimension of data collection has to do with what will help us explain why things happen the way they do, in the circumstances in which they occur. Such an explanation [...] would also allow us to figure out where and how to intervene to change things“ (Heller, 2011, S. 42).*

Soziolinguistisch inspirierte erziehungswissenschaftliche Ethnographien ermöglichen also eine kritische Betrachtung des institutionalisierten Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kontext von Bildungssystemen. Daraus gewonnene empirische Ergebnisse können aber auch eine solide Grundlage liefern, um Veränderungen der sprachpädagogischen Praxis zu initiieren, wie Monica Heller mit ihrem hier zitierten Statement aus dem Jahre 2011 deutlich machte.

Ethnographische Forschungszugänge gewinnen in den letzten Jahren auch im Zuge der umfassenden theoretischen und empirischen „Wende zur Mehrsprachigkeit“, die als „Multilingual Turn“ in zwei gleichnamigen Sammelbänden dokumentiert wird (vgl. May, 2014a; Conteh & Meier, 2014), an Bedeutung. Im englischsprachigen Raum hängt diese Wende mit den theoretischen Konzepten „super-diversity“ (Vertovec, 2007), „flexible bilingualism“ (Creese & Blackledge,

2011), „polylingual languaging,“ (Jørgensen, 2008) oder „translanguaging“ (García, 2009) zusammen (vgl. May, 2014b, S. 2). Im deutschsprachigen Raum wird diese Entwicklung in soziolinguistischen und sprachpädagogischen Ansätzen zur „Heteroglossie“ in Anlehnung an Mikhail Bachtin (vgl. Busch, 2013; 2015) bzw. zur „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ (vgl. z.B. Reich & Krumm, 2013) vertreten. Konzepte mehrsprachlicher Bildung streben im Zuge der Wende zur Mehrsprachigkeit „the development of high-level competence in at least two languages“ an und gleichzeitig „they [...] recognise and encourage the use of other languages“ (Meier, 2014, S. 133). Ein übergreifendes Anliegen besteht außerdem darin, die im vorliegenden Beitrag unter Kapitel 2. thematisierte, und nicht ausschließlich in europäischen Bildungsinstitutionen beobachtete, Diskrepanz zwischen der institutionalisierten sprachpädagogischen Praxis und der sprachlichen Praxis der Adressatinnen und Adressaten zu überwinden. Mit der Wende zur Mehrsprachigkeit soll also die Aufmerksamkeit sowohl auf die Bedeutung des alltäglichen Sprachgebrauchs in mehrsprachigen Kontexten als auch auf die Rolle der Schriftlichkeit bzw. der „bi/multiliteracy“ und der „standardized language varieties“ gelenkt werden, „given that both are essential to the long term educational and wider success of bi/multilingual learners“ (May, 2014c, S. 216–217). Eine vorrangig diskursiv-pragmatisch ausgerichtete, dynamische, polylinguale und translinguale pädagogisch-didaktische Vorgehensweise wird daher als vielsprechend angesehen: Blackledge, Creese und Kaur Takhi (2014, S. 212) betrachten „the multiple competencies of multilingual learners as the basis for successful language teaching and learning“, während Meier für neuere Ansätze einer multi- bzw. translingualen Didaktik plädiert. Dabei hebt sie insbesondere das von Ofelia García definierte Konzept „translanguaging“ hervor (vgl. Meier, 2014, S. 136f.), da dieses sowohl auf die sprachliche Praxis von Lernenden als auch von Lehrenden fokussiert. „In fact, students and teachers [...] use complex language practices, and build on complex resources for meaning-making in order to learn and teach; that is, they use what we are calling here translanguaging.“ (García & Li Wei, 2014, S. 59).

Ethnographien der Mehrsprachigkeit haben sich in den letzten Jahren mit dem praktizierten Translanguaging-Ansatz sowie mit der Umsetzung vergleichbarer pädagogisch-didaktischer Konzepte befasst. Durchgeführt wurden die Studien unter anderem in Einrichtungen frühkindlicher Bildung, beispielsweise in englisch-spanisch-sprachigen Regionen in den USA (vgl. Gort & Pontier, 2012 und Garrity, Aquino-Sterling & Day, 2015) oder im arabisch-hebräisch-sprachigen Israel (vgl. Schwartz & Aslib, 2014) sowie in parallel zur Regelschule organisierten complementary schools, zum Beispiel in Großbritannien (vgl. Blackledge, Creese & Kaur Takhi, 2014). Die beteiligten Forschungsfelder wurden also im Rahmen der jeweiligen Studie ausgewählt, weil sie als alternative Institutionen gelten: Denn sie bieten keinen regulären Sprachunterricht in der Mehrheitssprache, sondern ergänzenden Unterricht in einer Minderheitensprache an oder sie fördern mit einem bilingualen Konzept zwei Sprachen (z.B. Arabisch und Hebräisch) mit un-

terschiedlichem sozialem Prestige. Mit diesen Ethnographien der gelebten Mehrsprachigkeit von Kindern, Schülerinnen und Schülern und Professionellen sollte ein Beitrag zur Veränderung der institutionalisierten sprachpädagogischen Praxis auch im Kontext von Regelinstitutionen geleistet werden. Aufgrund der Analysen ihrer ethnographischen Daten aus der Feldstudie in einer bilingualen Kindertageseinrichtung in den USA stellten Garrity et al. (2015, S. 24) beispielsweise fest: „Teachers and students used language fluidly (they translanguaged)“, damit sie Verständigung im Rahmen ihrer sozialen Interaktion erreichten und “moved [damit] beyond the compartmentalization that is typical of traditional dual language programs“. Mit ihrer ethnographischen Studie zur „Heteroglossia in Practice“ im Kontext einer complementary school in Großbritannien problematisieren Blackledge, Creese und Kaur Takhi ausgewählte Aspekte einer auch in „mainstream schools“ weit verbreiteten Didaktik, die auf „separation of languages“ basiert (vgl. Blackledge, Creese & Kaur Takhi, 2014, S. 191). Die auch für Regelinstitutionen relevante Frage, wie translinguales Handeln und Lernen zusammenhängen, zum Beispiel wie junge Kinder, die mit pädagogischen Fachkräften durchgängig translingual interagieren, ihr linguistisches Repertoire entfalten können, schienen u.a. in der Studie von Schwartz und Aslib (2014) zentral zu sein. Systematische Analysen „of teachers’ language practices“ wurden schließlich auch in der Feldstudie von Gort und Pontier (2012) unternommen „in order to better understand the functions of teachers’ language in support of children’s emergent bilingual/biliterate development“ (vgl. Gort & Pontier, 2012, S. 8).

Die Bedeutung ethnographischer Forschungszugänge im Zusammenhang mit einer Wende zur gelebten Mehrsprachigkeit ist hauptsächlich darin zu sehen, dass damit nicht normativ-programmatisch definierte ‚best practices‘, sondern Praktiken pädagogisch Tätiger erfasst werden, während diese dabei sind, die bisherige Sprachpolitik und Sprachpraxis im spezifischen Kontext der jeweiligen Institution sowie ihre eigenen Vorstellungen über ‚gute Praxis‘ zu hinterfragen und alternative Konzepte zu erproben. Ethnographische Feldstudien machen außerdem deutlich, dass ob und inwieweit eine mehrsprachige Sozialisation und Alltagspraxis von Kindern und Jugendlichen als Ressource anerkannt, oder im Gegenteil als individuelle Schwäche gedeutet wird, auch von übergreifenden gesellschafts-, bildungs- und sprachpolitischen Entscheidungen sowie strukturellen und institutionellen Bedingungen abhängt. So wird das linguistische Repertoire, das mehrsprachige Vorschul- und Schulkinder mit in eine einsprachige Bildungsinstitution bringen, erst in diesem Kontext als normverletzend, nicht altersgemäß oder als nicht ausreichend kategorisiert. Ethnographische Einblicke in die Sprachpolitik und sprachpädagogische Praxis der Institutionen, die für die sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen Verantwortung tragen, sind daher notwendig. Denn „we also need to attend to the ways in which linguistic resources are deployed in our societies and how this deployment of linguistic resources reproduces, negotiates, and contests social difference and social inequality“ (Blackledge,

Creese & Kaur Takhi, 2014, S. 193). Auch dafür sind ethnographische Forschungsarbeiten gut geeignet.

## Literatur

- Auer, Peter (1995). Ethnographic Methods in the Analysis of Oral Communication. Some Suggestions for Linguists. In Uta M. Quasthoff (Hrsg.), *Aspects of Oral Communication* (S. 419–440). Berlin: de Gruyter.
- Berthele, Raphael (2010). Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In Franziska Bitter Bättig & Albert Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen. Lernen durch Sprache* (S. 37–52). Zürich: Seismo.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London/New York: Continuum.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela; Kaur Takhi, Jaspreet (2014). Beyond Multilingualism: Heteroglossia in Practice. In Stephan May (Hrsg.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (S. 191–215). New York: Routledge.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB/Facultas.
- Busch, Brigitta (2015). Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In Anna Schnitzer & Rebecca Mörge (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 49–66). Weinheim: Beltz Juventa.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? In *The Modern Language Journal* 94, S. 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. In *Journal of Pragmatics* 43(5), S. 1196–1208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>
- Christmann, Nadine (2011). Der Vielfalt (k)eine Chance geben. Zur Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vor- und Grundschule. In Isabell Diehm & Argyro Panagiotopoulou (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule* (S. 73–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92762-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92762-6_5)
- Christmann, Nadine & Graf, Kerstin (2010). Sprachfördermaßnahmen für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und Luxemburg. In Friederike Heinzl & Argyro Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. (S. 192–205). Hohengehren: Schneider.
- Christmann, Nadine; Graf, Kerstin; Hortsch, Wiebke; Panagiotopoulou, Argyro (2010). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität in vorschulischen Einrichtungen – vergleichende Ethnographien in Deutschland, Luxemburg und Finnland. In

- Christos Govaris & Stavroula Kaldi (Hrsg.), *The educational challenge of cultural diversity in the international context*. (S. 115–133). Münster: Waxmann.
- Christmann, Nadine & Panagiotopoulou, Argyro (2012). Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* 5(2), S. 34–47.
- Dirim, İnci (1997). Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Großstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit* (S. 217–249). Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (1996). 'Var mi lan Marmelade?' Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. *Interkulturelle Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril; İnci Dirim; Mechthild Gommolla; Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Blackwell/Wiley.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Pivot. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Garrity, Sarah; Aquino-Sterling, Christian R.; Day, Ashley (2015). Translanguaging in an Infant Classroom: Using Multiple Languages to Make Meaning. In *International Multilingual Research Journal*, 9(3), S. 177–196. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1048542>
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (1997). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Kroon, Sjaak (Hrsg.) (2000). „Man schreibt, wie man spricht“. *Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster: Waxmann.
- Gort, Mileidis & Pontier, Ryan W. (2012). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. In *Language and Education*, 2012, S. 1–23.
- Heller, Monica (2006). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography* (2. Aufl.). London/New York: Continuum.
- Heller, Monica (2008). Doing Ethnography. In Li Wei & Melissa G. Moyer, (Hrsg.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (S. 249–262). Maiden: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch14>
- Heller, Monica (2011). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746866.001.0001>
- Honig, Michael-Sebastian & Neumann, Sascha (2013). Themenschwerpunkt „Ethnographie der Frühpädagogik“. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(1), S. 4–9.
- Hortsch, Wiebke (2015). *Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich: Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

- Hortsch, Wiebke & Panagiotopoulou, Argyro (2011). Literalitätsförderung beim Übergang in die finnische Schule: Vorlesen als Alltagspraxis in Vorschul- und Anfangsklassen. In Petra Hüttis-Graff & Petra Wieler (Hrsg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter* (S. 17–36). Freiburg i.Br.: Fillibach bei Klett.
- Hymes, Dell (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. In *American Anthropologist*, 66(6), S. 1–34. [https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00010](https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00010)
- Jørgensen, Jens Norman (2008). Poly-lingual languaging around and among children and adolescents. In *International Journal of Multilingualism*, 5(3), S. 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kassis-Filippakou, Maria & Panagiotopoulou, Argyro (2015). Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie – Zur „Sprachentrennung“ bzw. „Sprachenmischung“ als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz. In *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(1), S. 1–17.
- Knoblauch, Hubert (2001). Fokussierte Ethnographie. In *sozialersinn*, 2001(1), S. 123–141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2000). Ethnische Diversität und Homogenisierung in einer niederländischen Grundschulklasse. In Ingrid Gogolin & Sjaak Kroon (Hrsg.), *„Man schreibt, wie man spricht“: Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen* (S. 107–138). Münster: Waxmann.
- May, Stephan (Hrsg.). (2014a). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- May, Stephan (2014b). Introducing the “Multilingual Turn“. In Stephan May (Hrsg.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (S. 2–6). New York: Routledge.
- May, Stephan (2014c). Afterword. In Stephan May (Hrsg.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (S. 216–217). New York: Routledge.
- Meier, Gabriela (2014). Our Mother Tongue is Plurilingualism: A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In Jean Conteh & Gabriela Meier (Hrsg.), *The multilingual turn in languages education* (S. 132–157). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-012>
- Neumann, Sascha (2011). Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in „Maison Relais pour Enfants“. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 31, 349–362.
- Neumann, Sascha (2015). Lost in Translanguaging? Practices of Language Promotion in Luxembourgish Early Childhood Education. In *Global Education Review*, 2(1), S. 23–39.
- Neumann, Sascha & Seele, Claudia (2014). Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In Anja Tervooren; Nicolas Engel; Michael Göhlich; Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 349–366). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.349>
- Neumann, Ursula (2000). „Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt“. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In Gogolin, Ingrid & Kroon, Sjaak (Hrsg.), *„Man schreibt, wie man spricht“: Ergebnisse einer international verglei-*

- chenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen (S. 187–209). Münster: Waxmann.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In Isabell Diehm; Melanie Kuhn & Claudia Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 257–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_14)
- Panagiotopoulou, Argyro & Graf, Kerstin (2008). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In Bernhard Hofmann & Renate Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 110–122). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Panagiotopoulou, Argyro & Kassis, Maria (2016). Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In Thomas Geier & Katrin Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 153–166). ZSB-Reihe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_9)
- Panagiotopoulou, Argyro & Krompák, Edina (2014). Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In Sarah Rühle; Annette Müller & Philipp Knobloch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Hochschule als Bildungsraum* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“ – Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln. In Thomas Geier & Katrin Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 169–190). ZSB-Reihe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_10)
- Redder, Angelika (2011). „Ethnizität“ und Mehrsprachigkeit. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 41(164), S. 71–92. <https://doi.org/10.1007/BF03379976>
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Schwartz, Mila & Asli, Abeer (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic – Hebrew kindergarten in Israel. In *Teaching and Teacher Education*, 38, S. 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.013>
- Seele, Claudia (2015). Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In Anna Schnitzer & Rebecca Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un) Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 153–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies* 30(6), S. 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

## **Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken**

### **1. Eine herausfordernde Situation**

Durch die große Zahl von Flüchtlingen, die seit der Mitte des Jahres 2015 in der Bundesrepublik Deutschland Zuflucht suchen, hat sich die öffentliche Diskussion einer Reihe von Themen neu akzentuiert und intensiviert. Dazu gehört die Frage nach der sprachlichen Integration von Menschen, die eine längere Zeit in unserem Land leben oder die als erfolgreiche Bewerber um einen Asylstatus oder auch allgemein als Zuwanderer die BRD als den zukünftigen Ort ihres Lebens sehen.

Besonders wichtig werden diese Fragen für die Kinder im schulpflichtigen Alter, die aus solchen Lebenszusammenhängen in das Land kommen, als sogenannte „Seiteneinsteiger“ (s. Benholz, Frank & Niederhaus, 2016). Für sie werden unterschiedliche Modelle einer Beschulung entwickelt. Die Modelle weisen ein breites Spektrum von Konzepten auf – von einer sofortigen bzw. möglichst frühzeitigen Aufnahme in den Regelunterricht bis hin zu einer mehr oder minder langen Vorlaufzeit, die in der Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch ihre zentrale Aufgabe sieht.

Die erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit lässt freilich leicht in den Hintergrund treten, dass die Bundesrepublik Deutschland hier mit einer keineswegs neuen Situation konfrontiert wird. Seit einem halben Jahrhundert ist die Annahme sprachlich homogener Klassen und Schulen faktisch nicht mehr angemessen. Die demographische Situation der Schulen ist eine mehrsprachige. Die verschiedenen Phasen des Umgangs mit dieser für Didaktik, Schulverwaltungen, Schulen und die jeweiligen Bildungspolitikern in den 16 Ländern herausfordernden Situation bieten gleichfalls ein buntes, verwirrendes, widersprüchliches und ein nicht systematisch aufgearbeitetes Bild. Man kann es interpretieren als ein Versagen vor der Wirklichkeit; man kann es auch sehen als ein unsystematisches Experiment, aus dem Lehren für die nähere und die mittlere Zukunft abgeleitet werden können.

Die Forderungen nach systematischen Antworten auf die Herausforderung, die durch die Migrationsbewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegeben ist, sind gerade auch von Teilen der Sprachwissenschaft wie von den sprachbezogenen Bildungswissenschaften mit zunehmender Deutlichkeit und Dringlichkeit artikuliert worden. Der vorliegende Band legt davon zusammenfassend Zeugnis ab (Becker-Mrotzek & Roth, in diesem Band). Gehört wurden sie im öffentlichen Diskurs wie in der Politik manchmal ein wenig, meist freilich gar nicht oder völlig unzureichend. Institutionell reagierten zunächst einige

Universitäten durch die Einrichtung spezifischer Studiengänge bzw. Studiengangsteile zum Deutschen als Fremdsprache bzw. zu einer Zusatzqualifikation für Deutschlehrerinnen und -lehrer für diesen sensiblen Sektor. Die Ausdifferenzierung des Faches Deutsch als Fremdsprache in einen Bereich Deutsch als Zweitsprache einerseits, Deutsch als Fremdsprache im engeren Sinn (vor allem befasst mit der Vermittlung des Deutschen im Ausland) war eine der dabei wichtigen Strukturentwicklungen. Mittlerweile sind entsprechende Angebote an den meisten deutschen Universitäten in der einen oder anderen Weise vorhanden. Forschungen sind vielfältig in Gang gekommen. Allerdings wurde erst im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die Tragweite der Versäumnisse, besonders die der Bildungspolitik, deutlicher gesehen, und es wurden – nicht zuletzt durch den Einsatz von Stiftungen wie der Mercator-Stiftung, der Hertie-Stiftung oder der Polytechnischen Gesellschaft – exemplarisch Lösungsansätze entwickelt und kräftig vorangebracht. Einige Bundesländer, allen voran NRW, Hamburg oder Berlin, haben strukturelle Veränderungen der Lehrerqualifizierung und zum Teil auch der Rahmenrichtlinien erarbeitet.

Die verschiedenen Maßnahmen und Maßnahmenbündel sind freilich noch immer weithin viel zu wenig koordiniert. In der zerfahrenen, kulturföederalistisch kleinteiligen bildungspolitischen Landschaft läuft vieles nebeneinander her, wird 50 km weiter, jenseits einer Landesgrenze, neu erfunden oder neu bedacht. Ein systematischer Austausch findet nicht wirklich statt – zum Schaden der Sache und zum Nachteil der Kinder und Jugendlichen. Gelegentliche Schockergebnisse der immer noch wenigen empirischen Untersuchungen rütteln die Verantwortlichen kurzfristig wach – das aber keineswegs insgesamt so, dass koordinierte, strukturierte und verallgemeinerte bildungspolitische Konsequenzen gezogen werden. Nur mühsam kommen Initiativen des Bundes voran, diskontinuierlich und durch idiosynkratische Entscheidungen behindert (vgl. Redder et al., 2011a, 2011b).

Die einzelnen Maßnahmen und Maßnahmenpakete sind dabei häufig Ad-hoc-Konzepte, nicht zuletzt veranlasst und getrieben von Wahlterminen und angestrebten bildungsparteipolitischen Gewinnzielen. Diese Ad-hoc-Strukturen und didaktischen Brennpunktaktionen, dieser bildungspolitische Aktionismus insgesamt trägt wesentlich dazu bei, dass die tatsächlichen bildungspolitischen Herausforderungen, die sich durch die Realität von Sprachlichkeit im europäischen 21. Jahrhundert ergeben, gar nicht erst in den Blick kommen. Die Herausforderungen aber sind derart, sie sind so grundlegend, dass eine umfassende Reflexion der Situation unabdingbar ist, will man nicht je neu vor vermeintlich nie zuvor gehörten Aufgaben stehen – und stehen bleiben.

Im Folgenden wird versucht, einige Bausteine für eine solche Reflexion zusammenzustellen. Es wird der Versuch unternommen, die Tragweite der faktischen Entwicklungen und die Perspektiven, die sie für die Zukunft bieten, in ein Grundkonzept einzubringen, das Chancen für eine Schulsprachen-Politik, für eine entsprechende Didaktik und insgesamt für eine Schule bietet, die auf

der Höhe der Entwicklung steht, ohne jene Bodenhaftung zu verlieren, für deren produktive Weiterentwicklung und damit Festigung Schul- und Bildungspolitik in besonderer Verantwortung stehen.

Dafür gilt es zunächst und vor allem, die bildungstheoretische Fundierung der schulischen Befassung mit Sprache in der Entwicklung des „Projekts Nation“ (Anderson, 1986; Ehlich, 2014) im 19. und 20. Jahrhundert Europas in ihren Konsequenzen zu erfassen. Viel weiter, als der alltägliche Betrieb in der Institution Schule es für alle Beteiligten erkennen lässt, geht die Konzeptualisierung von Sprache innerhalb dieses Projektes begründend und fundierend in die elementaren Strukturen der Institution Schule ein. Die Auffassung einer vermeintlichen Ahistorizität, einer Geschichtsenthobenheit der Institution verkennt deren Faktizität. Die Vermutung, die Schule sei eben schon immer dagewesen und habe, auch wenn sie gelegentlich durchaus von den Zeitläuften in ihrer je konkreten Verfassung hier und dort beeinflusst worden sei, eigentlich zentrale, von diesen geschichtlichen Entwicklungen unberührte Grundelemente und Grundstrukturen, diese Vermutung und Unterstellung lässt nicht ins Bewusstsein kommen, in welchem Umfang Schulrealität durch konkrete geschichtliche, öffentliche und politische Vorgaben gerade auch für diese Grundelemente bestimmt ist. Dies wird beispielsweise in den USA gegenwärtig, um ein Beispiel aus einem anderen als dem sprachlichen Bereich zu nehmen, massiv in der Darwinismus-Diskussion deutlich; weniger deutlich ist es in den weithin laizistischen bzw. weltanschaulich neutralen europäischen Schulsystemen der Gegenwart. Für den Bereich der Sprache aber, die die Schule vermittelt und derer sie sich bedient, gilt solche Ungeschichtlichkeit gerade *nicht*. Vor der Folie einer vermuteten Unveränderbarkeit immerwährender Themen wird die Tragweite der Veränderungserfordernisse klar; von hier aus bestimmt sich auch die starke Verunsicherung, ja identitäre Unsicherheit, die die Thematisierung des Komplexes Sprache für die Gesellschaft mit sich bringt.

Exemplarische Deutlichkeit gewann diese Thematik z.B. in den curricularen Reformbemühungen der sog. Hessischen Rahmenrichtlinien oder gewinnt sie seit nunmehr schon drei, vier Jahrzehnten eben gerade auch in Bezug auf die Sprachlichkeit der heutigen Schule vor dem Hintergrund ihres „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1988; 1994). Dieser Habitus ist in Wahrheit mehr als eben ein bloßer Habitus, der beliebig abgelegt werden könnte. Die Schule basiert vielmehr in einer elementaren Weise auf einem *Sprachlichkeitskonzept*, für das Sprache – über die unmittelbar teleologischen Zusammenhänge hinaus – sowohl für die erkenntnisweitergebenden wie die erkenntnisinnovativen gesellschaftlichen Funktionen grundlegend ist wie, nicht zuletzt, für ihre kommunitären, identitätsstiftenden Funktionen (vgl. Ehlich, 1998).

Der Aufweis von Konzeptualisierungen, deren konstruktive Kritik erforderlich ist, bietet die Voraussetzung dafür, in solcher kritischen Kontinuität auch jene erforderlichen Rupturen zu gestalten, sie reflexiv zu verantworten und sie produktiv zu bearbeiten, durch die allein wahrscheinlich eine Aufhebung dieser Vorausset-

zungen auf eine Stufe möglich sein wird, die der tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklung und ihren Erfordernissen gerecht wird.

## 2. Schule, Sprache und das „Projekt Nation“

Die Realität des Themas Sprache in der gegenwärtigen europäischen Schule ist von einer Reihe von unterschiedlichen Parametern bestimmt. In verschiedenen europäischen Ländern (wie in den Ländern, die sich an diesen Beispielen orientieren), werden das zu vermittelnde Wissen wie die zu vermittelnden Fähigkeiten insgesamt *disziplinär* bestimmt und differenziert. Unterricht setzt sich weithin in Fachunterricht einerseits, eine nicht näher abgeleitete und begründete Reihe von allgemeinen Fähigkeiten andererseits um. Selbst dort, wo dieses weiterhin grundlegende Konzept in Gestalt von Projektunterricht oder in der Form von unterschiedlichen „Reformansätzen“ scheinbar überwunden werden soll, bleibt die Grundmatrix bestehen.

Sie geht von einem gesellschaftlichen Wissenskonzept aus, das seinerseits durch Differenzierung und Spezialisierung sowie durch deren unhinterfragte Gültigkeit bestimmt ist. Grundfertigkeiten wie der Zugang zur Schriftlichkeit, also ein zentraler Teil der literalen Basisqualifikation II (vgl. Ehlich, 2005), und elementare Zugänge zu den Grundlagen der Mathematik stehen im Zentrum der primären Bildungsziele. Die weitere Entwicklung hinsichtlich der Sprache wird hingegen als implizit automatisiert und somit als selbstverständlich erfolgend vorausgesetzt.

Diese Fundierung schulischer Bildungsprozesse verdankt sich einer national organisierten Strukturierung der Institution Schule. Für sie ist das Konzept der Nationalsprache als Muttersprache integraler Bestandteil, ja das eigentliche Fundament für alle Bildungsprozesse. Erfolgreiche schulische Karrieren sind Karrieren einer fortgesetzten sprachlichen Qualifizierung, die sich im Verlauf der schulischen Biographie im Gleichschritt mit der Erweiterung der akquirierten Wissensbestände und dem erfolgreichen Durchlaufen der Sozialisationsvorgaben der Institution entwickelt.

Für die sprachlichen Grundausstattungen, die Kinder beim Eintritt in die Institution Schule mitbringen, setzt dies die Aneignung und Ausbildung des gesamten Fächers der Basisqualifikationen (Ehlich, 2005) – zumindest in den Grundzügen (z.B. hinsichtlich der diskursiven Qualifikation oder der semantischen Qualifikation) – voraus. Dies hat im vorschulischen Bereich zu erfolgen. Für die Sprache, über die die Kinder beim Eintritt in die Schule verfügen, bedeuten die sprachlichen Anforderungen der Institution immer dann einen nicht unerheblichen Bruch, wenn *die* Sprachen, die die Kinder aus Familie, von Peers und aus elementaren Bildungsinstitutionen wie Krippe und Kita mitbringen, nicht umstandslos mit der Nationalsprache in ihrer schulischen Verwendung in Übereinstimmung stehen.

Das nationalsprachliche Projekt, in dessen Mittelpunkt Sprache als Identitätsagentur steht, setzt dabei auch bei aller „dialektalen“ (oder eher regionalsprachlichen) Diversität eine Sprachennähe zur konsolidierten Nationalsprache voraus, sodass in der Umsetzung bei der Aneignung von Schriftlichkeit, als die diese Nationalsprache sich insbesondere präsentiert, vergleichsweise einfache Übergänge möglich sind.

Dort, wo diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, bildete auch herkömmlich der Übergang in die Institution jenen nicht ganz leicht zu bearbeitenden Bruch; für Deutschland also etwa im Verhältnis des Niederdeutschen zur hochdeutschen Standardsprache oder gar in den Gebieten, die innerhalb der staatlichen Grenzen andere Sprachen praktizieren, wie Dänisch im Grenzgebiet zu Dänemark oder Sorbisch in den östlichen Landesteilen. Für ein Land wie Frankreich mit seiner Vielzahl von tatsächlich gesprochenen Sprachen *vor* der Nationalisierung der Sprachsituation stellte sich die Gesamtlage als deutlich problematischer dar.

Die Partizipation der kommenden Generation an der Nationalsprache in ihrer schriftlichen wie in ihrer mündlichen Form war und ist wesentliches Mittel, um jene nationale Identität herzustellen, die den Kern des Projekts Nation ausmacht. Der Institution Schule kommt dafür eine zentrale Position zu, und die sprachliche Sozialisation ab der Primarstufe setzt diese Aufgabe mehr oder minder erfolgreich um.

### 3. Migration und ihre gesellschaftlichen Folgen

Wie allmählich auch im öffentlichen Bewusstsein deutlich wird, sind aber die im Bildungskonzept von Schule unterstellten Voraussetzungen angesichts der faktischen Bevölkerungsentwicklung nicht mehr realistisch. Die Realität einer Migration, die nicht einfach eine gesellschaftliche Randerscheinung ist, ist unverkennbar. Die Versuche, sie als bloß temporär oder eben als marginal zu betrachten und damit als irrelevant im Zusammenhang mit den Bildungsaufgaben, sind nachdrücklich gescheitert, und auch noch so laute Proteste, die auf einem *status quo ante* insistieren, ändern daran nichts.

Die Notwendigkeit der Anerkennung dieser faktischen Entwicklung betrifft die verschiedenen Aspekte der Gesellschaft in je ähnlicher Weise. Die Leugnung einer dauerhaften Bevölkerungsveränderung wird von der tatsächlichen demographischen Entwicklung Lügen gestraft. Die medizinischen Institutionen, die administrativen, die Institutionen der Altersversorgung, die Institutionen der Politik und weitere stellen sich mehr oder minder zögerlich auf diese neue Realität ein. Für die *Bildungsprozesse* wirkt sich die Herausforderung mit besonderer Intensität aus. Die Konsequenzen, die die Bearbeitung dieser Aufgabe – oder eben ihre Nichtbearbeitung – nach sich zieht, sind dermaßen erheblich und grundlegend, dass eine Reflexion der Rahmenbedingungen ebenso wie die aller bis ins einzelne gehenden Konsequenzen unabdingbar ist und dringlicher wird.

Das aber bedeutet, dass vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Bezug auf die Fundamente der Bildungsprozesse neu überdacht werden müssen. Für den sprachlichen Sektor ist die Rolle von Sprache für diese Bildungsprozesse in der Schule neu zu bestimmen, reflexiv wie empirisch neu zu erfassen und in eine grundlegende Revision der curricularen Entscheidungen und Bestimmungen umzusetzen. Was das im Einzelnen heißt, gilt es unter Bezug auf die Funktionen von Sprache in der Institution Schule näher zu analysieren. Dies betrifft an erster Stelle selbstverständlich die Schülerinnen und Schüler und die Lehrenden. Es betrifft zugleich aber auch alle Institutionen zweiter Stufe, die mit Schule zu tun haben (Ehlich & Rehbein, 1977), also Bildungsverwaltungen, länderübergreifende Verwaltungsstrukturen wie die KMK, Universitäten und Hochschulen für Lehrerbildung usw. Schließlich betrifft es den Stellenwert von Schule für die Bildungsprozesse insgesamt.

Die großen Migrationsbewegungen der Gegenwart, die insbesondere Europa zum Ziel haben, treten zugleich mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen auf, die unter der Metapher der „Globalisierung“ den ökonomischen Weltmarkt immer weiter durchsetzen. Diese Prozesse zeitigen ihrerseits sprachliche Konsequenzen, die in einem anderen Projekt, dem Projekt einer Welteinheitssprache („Globalesisch“, Trabant, 2014) kulminieren und auf Durchsetzung dringen. Ob dieses eine realistische Option für die Sprachlichkeit der Zukunft ist, ist durchaus fraglich. Alles Nachdenken über die Sprachlichkeit der Zukunft hat diese Thematik aber unabdingbar mitzudenken, gerade angesichts der Umsetzung des Projektes als weltweite Anglisierung nicht nur der wirtschaftlichen Kommunikation, sondern auch der Sprache in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Die Prozesse der Durchsetzung bedürfen dabei nicht unbedingt zentraler Agenturen; Adaptierung und Übernahmelust wirken zusammen mit den vielen kleinen Agenturen wie der Werbung oder den Presseabteilungen von Ministerien, bei NGOs und GOs wie auch in der Propagierung einer behaupteten Naturwüchsigkeit, die mit forcierten Teildurchsetzungen Hand in Hand geht.

## **4. Funktionen von Sprache und Sprachen in der Schule**

### **4.1 Sprache, Wissen und Gesellschaft**

Schule ist eine weitgehend versprachlichte Institution (Ehlich & Rehbein, 1986). Sprache kommt in ihr also nicht nur als Unterrichtsgegenstand ein hoher Stellenwert zu. Dieser Stellenwert wird vielmehr durch die Versprachlichung des Handelns der Institution multipliziert, ja potenziert.

In Wissensgesellschaften gehen das Wissen, seine Rolle und seine Funktionen über empraktisch eingebundenes und empraktisch vermittelbares Wissen deutlich hinaus. Wissen ist seinerseits versprachlichtes Wissen. Die Teilhabe der je neuen

Generation an dem, was an gesellschaftlichem Wissen akkumuliert und tradierbar gemacht wurde, verläuft notwendig in sprachlichen Formen und in sprachlichen Bahnen. Wissensgesellschaften verfügen über eine derartig umfangreiche Wissensgrundlage, dass ohne eine sorgfältige Umsetzung der Tradierungserfordernisse die Existenz dieser Gesellschaften selbst in Frage stehen würde. Die moderne Wissensgewinnung verfügt über mehrtausendjährige Kontinuitäten. Diese sind sprachlich fundiert. Das sprachlich gefasste Wissen bildet ein Archiv von langer Dauer und zugleich eine Basis für die Kontinuität des Wissens und für seine Weiterentwicklungen. Die Erweiterung, Akkomodierung, Praxisumsetzung und die Vermittlungstätigkeiten für immer größere Teile der jeweiligen Gruppen werden erst durch diese Versprachlichung handhabbar, lernbar, lehrbar. Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen – wie fragmentiert sich diese individuell auch realisieren mag – wird durch Sprachteilhabe ermöglicht, sie wird durch deren Mangel verunmöglicht. Sprache ist das notwendige Organon, das unabdingbare Werkzeug, um diese Wissensteilhabe zu erreichen.

In Bezug auf die Unterrichtsgegenstände und in Bezug auf die Unterrichtsprozesse ist diese grundlegende Bedeutung von Sprache lange nicht beachtet worden, oder, genauer: Sie ging in der Unterstellung jenes Selbstlaufs der Ausbildung entsprechender Fähigkeiten unter, die im traditionell gegliederten Bildungswesen statische Verteilungen der Wissensteilhabe unterstellt und umsetzt. Eine solche Art der Wissensdistribution ist modernen Wissensgesellschaften nicht mehr angemessen. Die Teilhabe wird je neu in den individuellen Lernprozessen ausfindig gemacht und bestimmt. Dadurch wird Sprache und Sprachteilhabe gleichfalls je neu individuell biographisch erarbeitet. Die Mitgliedschaftszuweisungen in der versprachlichten Institution Schule für die Einzelnen sind im Prinzip flexibler, als sie je zuvor waren. Dies gilt gerade auch trotz aller gegenläufigen überkommenen Erwartungen, Praxen und Erfahrungen.

Wegen der grundlegenden Bedeutung von Sprache für die individuelle Erarbeitung solcher Wissensteilhabe ist eine *didaktische Ermöglichungskultur* für die Prozesse der Sprachaneignung in der inneren Systematik der Institution und ihrer gesellschaftlichen Funktionen und aus diesen heraus unmittelbar notwendig. Ein Versagen der versprachlichten Institution Schule auf diesem Feld würde ein Versagen der Institution als ganzer zur Folge haben.

## 4.2 Sprache als Unterrichtsmedium

Hinsichtlich der Sprache in der Schule ist grundsätzlich zwischen Sprache als Unterrichtsmedium und Sprache als Unterrichtsgegenstand zu unterscheiden. Sprache als Unterrichtsmedium realisiert sich unmittelbar in der Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern. Die Nutzungsmöglichkeiten dieses Mediums sind asymmetrisch verteilt. Dies hat Gründe in den Organisationsformen der verschiedenen Schultypen. Es hat auch Gründe

in der Struktur der Unterrichtskommunikation als schulischer Realisierung des Lehr-Lern-Diskurses. In der nationalsprachlich organisierten Schule ist Sprache als Unterrichtsmedium nicht Gegenstand der Lehre. Vielmehr wird die Verfügung darüber bei beiden Aktantengruppen, den Lehrkräften als Agenten der Institution Schule und den Schülerinnen und Schülern als Klienten, unterstellt. Soweit die Schule national organisiert ist, ist es die Nationalsprache, als die diese Sprache auftritt und genutzt wird. Dort, wo eine solche einfache Gleichung nicht greift – also z.B. in der deutschsprachigen Schweiz –, ergibt sich ein wesentlich differenzierteres Verhältnis, das einer eigenen Bearbeitung bedarf. Diese erfolgt gern an der Bruchlinie zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Dadurch wird das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Bezug auf die Unterrichtskommunikation selbst von vornherein nicht unerheblich belastet.

### 4.3 Sprache als Unterrichtsgegenstand

In der nationalsprachlich verfassten Schule ist Sprache andererseits *Gegenstand des Unterrichts*. Die Unterscheidung zwischen Muttersprachunterricht und Fremdsprachenunterricht geht aus dem Nationalsprachkonzept unmittelbar hervor. Sie ist nicht trivial, und sie ist folgeschwer. Durch die dialektal bestimmte Sprachvarianz einerseits, durch die migrationsbedingte Sprachenvielfalt vieler heutiger Klassenzimmer andererseits, ist die Gleichung Nationalsprache gleich Muttersprache verstärkt problematisch geworden. Diesem Muttersprachunterricht kommt genau jene eingangs beschriebene grundlegende Bedeutung zu, die sich für die Schülerinnen und Schüler als meist entscheidende Biographiedeterminante auswirkt. Die Geschichte des Curriculums dieses muttersprachlichen Unterrichtes spiegelt die unterschiedlichen Funktionszuweisungen von Sprache für die individuelle wie die gesellschaftliche Identitätsbildung wider. Die Rolle des Faches Deutsch ist dabei durchgehend vom ersten bis zum letzten Schuljahr anerkannt. Die gleiche nationalsprachliche Fundierung gilt für die Ausbildung hin zur Schriftlichkeit auch im Primarbereich. Der Zugang zur Schriftlichkeit, d.h. die konkrete Ausprägung der literalen Basisqualifikation, wird in diesem Kontext vorbereitet und eingeübt. Der weitere Verlauf des Curriculums ist häufig weniger ausgearbeitet und weniger prägnant, bis hin zu den sprachbezogenen Anteilen des Oberstufencurriculums.

Vom Muttersprachunterricht unterscheidet sich der Fremdsprachenunterricht. Als Fremdsprachen gelten einerseits die sogenannten klassischen Sprachen, andererseits die sogenannten modernen Sprachen, d.h. die Nationalsprachen insbesondere derjenigen Nationalstaaten, mit denen sich der eigene Nationalstaat in Konkurrenz auf dem Weltmarkt bzw. in den imperialen Auseinandersetzungen befand und zum Teil weiter befindet. Der Stellenwert der Schulfremdsprachen wird wesentlich von diesen größeren politischen und bildungspolitischen Konstellationen

bestimmt, wie sich an der Geschichte des Fremdsprachenunterrichtes leicht etwa in Bezug auf das Französische, das Englische oder das Russische ablesen lässt.

#### **4.4 Muttersprache vs. Fremdsprache(n) – didaktische Arbeitsteilung und curriculare Isolation**

Sprache als Unterrichtsgegenstand erscheint also in unterschiedlicher Gestalt. Die Dialektik des Verhältnisses von Sprache und Sprachen macht sich didaktisch unmittelbar bemerkbar. Der Unterrichtsgegenstand Sprache realisiert sich – wie nahezu alle Unterrichtsgegenstände – in der Form eines bestimmten Segments der Stundentafel. Sprachaneignung und Sprachreflexion verteilen sich dabei hinsichtlich Mutter- vs. Fremdsprache in unterschiedlicher Weise. Die Ermöglichung von Sprachaneignung in den erforderlichen Differenzierungsgraden wird muttersprachlich in nicht immer systematischer Weise insbesondere als stilistische Differenzierung vorgenommen. Heute ist der Stellenwert von Grammatik als eines elementaren Werkzeugs für Sprachanalyse und Sprachreflexion im Muttersprachenunterricht oft fast bis zum Verschwinden aus der Unterrichtswirklichkeit verdrängt. Dies war nicht immer so.

Für den Fremdsprachenunterricht wird hingegen die Funktionalität gerade der Grammatik nicht zuletzt im Sinne eines größeren Stellenwertes dort, wo die hiesige Fremdsprache Muttersprache ist und als Muttersprache gelehrt wird, stärker gesehen. Dies hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler heute grammatische Kenntnisse häufig erst etwa im Englischunterricht tatsächlich erwerben.

Die als Unterrichtsgegenstand firmierenden Sprachen in der Schule weisen zum Teil nicht unerhebliche Unterschiede auf. Für deren Behandlung wird weitgehend auf die sedimentierten Ergebnisse der griechisch-lateinischen Grammatikographie zurückgegriffen, wie sie im System der Wortarten, in den Flexionsmorphologien und in der traditionellen Syntax vorliegen und in je leicht modifizierten Rezeptionen in „muttersprachlichen“ wie „fremdsprachlichen“ Sprachbeschreibungen eingesetzt werden. Dieses System ist für die europäische Befassung mit Sprachen präsuppositionell und gegen kritische Hinterfragungen weitgehend immunisiert (vgl. Ehlich, 2016). Dadurch scheint eine absolut verlässliche Grundlage gegeben zu sein. Diese selbst ermöglicht jedoch faktisch keineswegs das, was sie zu versprechen scheint. Das wird spätestens dort deutlich, wo Sprachen in das schulische Sprachentableau eintreten, die sprachstrukturell in einem weitaus größeren Maß von den westindoeuropäischen Sprachen, also Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Deutsch usw., unterschieden sind (exemplarisch das Türkische). Eben dies aber ist aufgrund der Migrationsbewegungen zunehmend der Fall.

## 4.5 Curriculare Strukturen und curriculare Prozesse

Die Unterscheidung von „Muttersprache“ und „Fremdsprachen“ ließ sich unmittelbar in das schulische Curriculum übertragen und in die didaktischen Zielsetzungen abbilden. Im Ergebnis resultierte daraus eine seinerseits zur geradezu präsuppositionell gewordenen Selbstverständlichkeit geronnene Praxis. Die Ausbildungsgänge der Lehrenden sind darauf ebenso bezogen und davon bestimmt wie die in den Institutionen zweiter Stufe kurrenten Grundauffassungen für den curricularen Prozess. Die nationalsprachliche Verfasstheit der ganzen Thematik Sprache ist also keineswegs ein leicht abzustreifender curricularer Befund. Sie ist vielmehr so tief in der Gesamtstruktur von Schule verwirklicht, dass eine Reflexion dieser Strukturen und ihrer Grundlagen erheblich in den Bestand der curricularen Prozesse und des curricularen Denkens eingreift. Betrachtet man die verschiedenen Orte und die verschiedenen Erscheinungsweisen von Sprache und Sprachen im schulischen Gesamtprozess, in seinen Gegenstandsbestimmungen, in seinen Zielsetzungen und in seiner gesellschaftlichen Adäquanz, so stellt sich eine Bearbeitung der durch die heutige gesellschaftliche demographische, politische und bildungspolitische Aufgabenstellung gegebenen Herausforderungen als ausgesprochen komplex, möglicherweise nicht einmal als überhaupt mit einer optimistischen Prognose zu versiehender Prozess dar.

## 5. Die heutige sprachliche Situation der Gesellschaft

### 5.1 Zum europäischen Sprachen-Tableau

Die nationalsprachlich grundierte und fundierte sprachliche Homogenität von Staaten wie Deutschland oder Frankreich hat sich in den vergangenen 50 Jahren derart drastisch verändert, dass eine grundlegend neue Situation entstanden ist. Dies gilt allmählich auch für das Bewusstsein der politisch Handelnden.

Die Migrationsbewegungen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts führen in den verschiedenen europäischen Ländern zu einer prinzipiell *multilingualen Grundsituation*. Die Gründe der Migration sind unterschiedlich, und die rechtlichen Voraussetzungen unterscheiden sich gleichfalls. Länder mit umfanglicher kolonialer Vergangenheit wie Frankreich und Großbritannien, aber auch die Niederlande, erfahren Einwanderungen aus den Gebieten der früheren Kolonien. Deren Sprachlichkeit war faktisch und z.T. auch rechtlich von der Dominanz der Nationalsprachen der kolonialen Mächte weitgehend bestimmt.

Migrationsbewegungen im mittel- und nordeuropäischen Raum unterscheiden sich davon. Sprachlich schlagen sich diese Unterschiede in unterschiedlichen Graden der Selbstverständlichkeit nieder, mit der die jeweilige Nationalsprache als Grundlage der sprachlichen Kommunikation für alle daran Teilhabenden in

Geltung ist und akzeptiert wird. Das Sprachenverhältnis ist also vorab je unterschiedlich bereits vorbereitet und z.T. entschieden.

In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland mit den zersplitterten kulturpolitischen Verantwortlichkeiten und dem Vakuum in Bezug auf die Bestimmung des Stellenwertes der nationalen Sprache fehlt aufgrund der spezifischen Geschichte dieses Raumes gesellschaftlich noch immer weithin die Einsicht in die Notwendigkeit, die Fragen von Sprache überhaupt in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen. Die Inanspruchnahme der Nationalsprache als Standardsprache geschieht so einerseits, als sei sie selbstverständlich möglich und real; andererseits sind Erosionen dieses Stellenwertes weithin jenseits eben jenes gesellschaftlichen Diskurses zu beobachten, in dem Sprache überhaupt zum Gegenstand wird. Solche Erosionen betreffen zunehmende Teile der Kommunikationsbereiche; Wirtschaft und Wissenschaft haben faktisch eine Vorreiterrolle bei der Ersetzung der Nationalsprache für relevante Bereiche der gesellschaftlichen Kommunikation durch das Englische bzw. US-Amerikanische.

## 5.2 Sprachliche Herausforderungen der Gesellschaft und Optionen ihrer Bearbeitung

Die schulischen curricularen Bestimmungen mit ihrer Unterscheidung von Muttersprache und Fremdsprachen operieren im Horizont jener selbstverständlichen Gültigkeiten, die nicht einmal rechtlich umgesetzt zu werden brauchen und auf deren Kontinuität und Dauer die Bildungspolitik sich naiv verlässt. Dabei ist die Grundkonzeption „Muttersprache“ selbst in einer vergleichbaren Weise eingebettet in eine demographische Grundstruktur, die durch die Migrationsbewegungen so nicht mehr besteht.

Zwei grundlegende alternative Möglichkeiten sind angesichts dieser in sich völlig widersprüchlichen Situation zu beobachten. Die eine, nennen wir sie die Alternative E, setzt auf eine Neuverteilung der kommunikativen Funktionsbereiche zwischen dem Englischen einerseits, allen anderen Sprachen andererseits.

Die andere Alternative, nennen wir sie Alternative M, würde das Verhältnis von Sprache, Sprachen und Sprachbildung in einer neuen Weise bestimmen, die die faktische Veränderung einer national-postnationalen, oder, zusammenfassend, einer *transnationalen* politischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Wirklichkeit als einen Bruch mit der einfachen Fortschreibung nationaler Denkmodelle ausdrückt. Die Alternative E belässt die Funktionsverteilungen für Sprache in den Bahnen, die im Rahmen des Projektes Nation entwickelt wurden, besetzt aber die Position der Nationalsprachen mit einer Übernationalsprache. Eo ipso werden dadurch die bisherigen Nationalsprachen in eine Position gebracht, die innerhalb des nationalen Projekts dialektale und regionale Sprachen einnahmen. Die kommunikative Arbeitsteilung dieser Sprachen innerhalb des nationalsprachlichen Rahmens differenziert dann zwischen zwei Gruppen von Kommunikationsbe-

reichen: denen von Politik, Verwaltung, Ökonomie und Wissenschaft einerseits, denen von gesellschaftlichen Kleinstrukturen wie Familien, Vereinen und ähnlichen Gruppierungen andererseits. Die mündlichen bzw. schriftlichen Varietäten verteilen sich dabei je unterschiedlich.

Demgegenüber steht die Alternative M vor der Aufgabe, die Nutzungsmöglichkeiten von Sprache neu zu bestimmen und den nationalsprachlichen Denkrahmen kritisch zu übersteigen. Dies geschieht im Modell einer *entwickelten Mehrsprachigkeit*. Nachdem lange deren Möglichkeit in Abrede gestellt wurde, kann es heute als gesichert gelten, dass Mehrsprachigkeit möglich ist, und zwar nicht nur als Ausnahmephänomen einer kleinen Bildungselite, sondern als eine Perspektive menschlicher Entwicklung insgesamt. Der Reichtum kommunikativ teleologischer, identitätsbildender und erkenntnismäßiger Möglichkeiten, der in den nationalsprachlich entwickelten Sprachen vorliegt, kann durch ein solches Modell als Ressourcenreichtum und Vielfältigkeit der kommunikativen Möglichkeiten Einzelner wie der Gesellschaft als ganzer erhalten und weiter entwickelt werden.

## **6. Entwickelte Mehrsprachigkeit als curriculare Herausforderung: ein Gesamtsprachencurriculum**

### **6.1 Gesellschaftliche und individuelle Spracharbeit**

Solche Mehrsprachigkeit entsteht freilich nicht von allein. Für die Bewältigung der kommunikativen Aufgaben in kleinräumigen, restringierten Handlungszusammenhängen bildet sich zwar eine Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Formen durchaus aus. Für die komplexeren gesellschaftlichen Aufgaben hingegen bedarf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit intensiver gesellschaftlicher wie individueller Arbeit. Sie wird vor allem in der biographischen Phase erbracht, die institutionell durch die Schule ausgefüllt und geprägt ist.

Curricular bietet das nationalsprachliche Konzept ein relativ einfaches Strukturmodell für die grundlegenden Bildungsaufgaben im Feld der Sprache, die die Schule zu bearbeiten hat. Die faktische Arbeitsteilung zwischen einem Muttersprachunterricht und einem oder mehreren Fremdsprachenunterrichtsteilen lässt die grundlegenden Fragen für die Situation eines Modells M unbehandelbar auf der Seite.

Diese Problematik bleibt jedoch zum Teil auch dort noch bestehen, wo ein fremdsprachenbezogenes Konzept eines Gesamtsprachencurriculums entwickelt wurde. Ein solches wurde bereits explizit, so besonders von Hufeisen (vgl. Hufeisen & Lutjeharms, 2005), ins Spiel gebracht und verschiedentlich gefordert. Für die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik plädiert Krumm (2004, vgl. 2010). So werden in der Perspektivierung der Fremdsprachendidaktik als Teilbe-

reichs eines solchen Gesamtsprachencurriculums zentrale Aspekte der Thematik angesprochen und Entwicklungsmöglichkeiten vorgeschlagen.

## 6.2 „Herkunftssprachen“

Die Herausforderungen eines Gesamtsprachencurriculums greifen freilich weiter, und sie greifen tiefer. Das wird besonders deutlich an der Frage der sogenannten *Herkunftssprachen*. Deren Behandlung hat in der über fünfzigjährigen Geschichte der sprachlichen Migrationsfolgen ganz unterschiedliche Konzepte, Erfolge und Misserfolge durchlaufen. Die einzelnen Länder haben sich sehr unterschiedlich auf die Herausforderungen eingelassen. Ein reiches Inventar von Programmen, Materialien, sonstigen Werkzeugen und vor allem von Konzepten ist entwickelt, engagiert eingesetzt, relativ wenig evaluiert worden und häufig dann wieder aus dem Blick geraten. Die großen Programme wie ALPHA und dann die neueren Entwicklungen seit dem Ausgang der neunziger Jahre haben zum Teil exemplarisch Möglichkeiten der didaktischen Präsenz von Herkunftssprachen gezeigt. Das Gutachten BAGIV hat sich bereits 1985 nachdrücklich für den Einbezug der Sprachen, die die Kinder nichtdeutscher Herkunft in die Schule einbringen, eingesetzt (BAGIV, 1985; vgl. Rehbein, 2012; Winters-Ohle, Seipp & Ralle, 2012). Schulische Fortentwicklungen von FÖRMIG sind in einigen Bundesländern eine Zeitlang vorangetrieben worden, und es sind, siehe besonders NRW, Hamburg, Niedersachsen und Berlin, sogar erhebliche Modifikationen der universitären Lehrerbildung auf den Weg gebracht worden.

Im Großen und Ganzen sind die meisten dieser Einbeziehungen der Herkunftssprachen in die schulischen Prozesse jedoch bisher noch im Bereich des Exemplarischen verblieben. Dies ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass die Aufgabe so außerordentlich groß und weithin präzedenzlos ist.

Ein Gesamtsprachencurriculum bezieht den nationalsprachlich verfassten Muttersprachbereich ebenso systematisch mit ein wie die sogenannten Herkunftssprachen, also die Muttersprachen von jenen Schülerinnen und Schülern, die aus anderen Sprachwelten in das hiesige Bildungssystem migriert sind. Ein Gesamtsprachencurriculum neutralisiert also die Dichotomie Muttersprache vs. Fremdsprache.

## 6.3 Integrale sprachliche Qualifizierung

Zugleich bezieht ein Gesamtsprachencurriculum Sprache als Unterrichtsgegenstand wie als Unterrichtsmedium in gleicher Weise ein. Seine zentralen Bildungsziele liegen in der Entwicklung von Sprachbefähigung wie Sprachaneignungsbefähigung und in einer hinreichenden und biographisch weiter entwickelbaren Qualifikation für das Arbeiten mit Sprache in der späteren beruflichen wie

universitären sprachlichen Praxis. Die hauptsächliche Herausforderung für ein solches Curriculum, soll es nicht im Proklamatorischen verharren, wird darin liegen, ein integrales sprachliches Qualifikationskonzept zu entwickeln und in eine Durchgängigkeit (vgl. Gogolin & Lange, 2010) umzusetzen, die den individuellen Lernenden eine für sie je optimale Nutzung des Organons Sprache ermöglicht.

In Bezug auf die Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen entwickelt es komplexe Einsatzmöglichkeiten der von den Kindern eingebrachten und einbringbaren sprachlichen Ressourcen. Für die Kommunikationserfordernisse der Schüler-Schüler-Interaktion gehören zu diesen Ressourcen auch Gebrauchsmöglichkeiten für Sprachen, die nicht allgemeine Unterrichtssprache sind, und dies verbunden mit einer frühen Einübung in die Übersetzbarkeit zwischen diesen Ressourcen und denen der allgemeinen Unterrichtssprache. Falsche Oppositionen und oktroyierte Alternativlosigkeiten sind dafür nicht dienlich. Im Gegenteil: Die Schule kann durchaus ein Ort praktizierter Mehrsprachigkeit auch für ihre zentralen institutionellen Zwecke werden.

#### **6.4 Sprachtypologie und Kontrastivik in praktischer Absicht**

Hinsichtlich derjenigen Sprachen, die, wie das Englische, Französische, Italienische oder zunehmend etwa das Chinesische, Unterrichtsgegenstand für spezifische Sprachaneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sind, ist die Einbindung der Sprachvermittlungsziele und der daraus abgeleiteten Vermittlungsmethoden in das Gesamtsprachencurriculum wesentlich. Um nicht missverstanden zu werden: Ein Gesamtsprachencurriculum verflüchtigt nicht die Konkretheit der Sprachen in eine allgemeine Sprachbetrachtung oder -reflexion, die die Lernenden letztendlich mit leeren Begrifflichkeiten zurücklässt. Im Gegenteil: indem z.B. Kontrastivik der Sprachen und sprachtypologische Sensibilisierung frühzeitig mit eingesetzt werden, gewinnen alle Sprachaneignungsprozesse eine Transparenz, die gerade für die Erfordernisse des schulischen Umgangs mit *den* Sprachen von erheblichem Nutzen ist.

#### **6.5 Progressionserfordernisse**

Die schulische Befassung mit den Sprachen steht unter den Bedingungen einer akzelerierten, einer beschleunigten Sprachaneignung im Vergleich mit den Aneignungsprozessen, wie sie z.B. im Land einer anderen Sprache, bezogen auf die sprachlichen Handlungssituationen, in einem längeren Prozess möglich sind. Die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums konkretisiert sich insbesondere in der Entwicklung einer systematischen Progression, die in Bezug auf die verschiedenen Lernbereiche dicht vernetzt ist. Besonders eine *synchronisierte Gestaltung der Progression* in den verschiedenen sprachlichen Bereichen erfordert intensive

didaktische Arbeit, die immer erneut durch empirische Überprüfung auf ihre Adäquatheit und konkrete Nützlichkeit hin untersucht wird. Die Beobachtung und systematische Bearbeitung der tatsächlichen sprachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler verlangt eine deutlich verstärkte Empirie in der Realität der Schule.

## 6.6 Das Gesamtsprachencurriculum als Curriculumtyp eigener Art

Das Gesamtsprachencurriculum unterscheidet sich als Curriculumtyp weithin von üblichen curricularen Konstruktionen. Es übersteigt in seinem Anspruch und in seiner Wirkungsweise die disziplinäre Fixierung, die für die gegenwärtige Schule weithin charakteristisch bleibt und die in der Organisation des gesellschaftlichen Gesamtwissens eine tiefe Verankerung hat. Dort wird in – freilich noch immer oft wenig leistungsfähigen – Konzepten wie Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität an der Überwindung negativer Folgen der in sich ohne Zweifel verdienstvollen disziplinären Departementalisierung des Wissens gearbeitet.

Für die Schule bietet ein Gesamtsprachencurriculum die Möglichkeit – und die Herausforderung –, auf neue Weise einen zentralen Gegenstandsbereich des menschlichen Lernens zu reorganisieren. Den positiven Nutzen davon werden die Kinder und Jugendlichen haben; dieser Nutzen aber wird auch der Gesellschaft zukommen. In Bezug auf das *Personal* der Institution Schule ist für ein Gesamtsprachencurriculum eine neue Praxis der Kooperation unabdingbar. Das betrifft die Zusammenarbeit aller in der Sprachvermittlung als Vermittlung von Sprachen als Unterrichtsgegenstand Tätigen, es betrifft aber auch alle anderen Lehrerinnen und Lehrer, die ja alle in der einen oder anderen Weise substantiell auf die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden angewiesen sind, um die Ziele der versprochenen Institution in Bezug auf ihren Arbeitsbereich erreichen zu können (vgl. Beese et al., 2014 und Benholz, Frank & Gürsoy, 2015). Die systematische Progression betrifft also gerade auch eine sinnvolle Kooperation von vorauslaufenden sprachlichen Qualifizierungen für die Unterrichtssprache in Bezug auf deren fachdidaktisch jeweils erforderte Komplexität, eine Qualifizierung, die systematisch rückgekoppelt wird mit den anderen Fächern als Orten sprachlicher Praxis innerhalb der Institution Schule.

Eine solche Entwicklung verlangt institutionelle Änderungen. Sie verlangt vor allem ein anderes institutionelles wie professionelles Selbstverständnis.

Bisher wird die Verzahnung von Sprachvermittlung und der Sprachlichkeit anderer Fächer vor allem im Konzept CLIL erprobt und eingesetzt. Hier werden wichtige Erfahrungen gesammelt. Diese bleiben aber, soweit ich sehe, noch immer stark dem dichotomischen Modell nationalsprachlicher Provenienz verpflichtet, insbesondere dort, wo die Herausforderung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in einem Bilingualismus realisiert wird, der durch die nationale Sprache

einerseits, das Englische, d.h. das Globalesische, andererseits charakterisiert wird und sich darin erschöpft.

Die disziplinübersteigende Charakteristik des Gesamtsprachencurriculums bietet für die curricularen Entwicklungsprozesse eine Herausforderung besonderer Art. Die Verhältnisbestimmung der Einzelcurricula zu übergreifenden Lernzielen verliert sich häufig im Allgemeinen, indem die konkrete Durchsetzung genereller didaktischer Ziele in die didaktischen Einzelstrukturen von Fächern im bloß Programmatischen verbleibt. Die Aufgabe, ein Gesamtsprachencurriculum zu entwickeln, ist also eine Herausforderung, die nicht nur die an der Thematik interessierten und von ihr faszinierten Linguistinnen und Linguisten betrifft, sondern die gleichzeitig die curriculare erziehungswissenschaftliche Forschung notwendig zum Partner hat. Wieweit die universitären Arbeitsteilungen solche Partnerschaften zulassen, gilt es konkret zu erproben.

## **6.7 Experiment Gesamtsprachencurriculum**

Zusammenfassend verlangt die Entwicklung und die konkrete Implementierung eines derart entwickelten Gesamtsprachencurriculums in mehrfacher Weise unerprobtes Denken. Beides trägt experimentellen Charakter. Das verlangt bildungsökonomisches Engagement von bildungspolitischer und finanzpolitischer Seite. Es verlangt Realismus und präzisere Kalkulation, als sie in der Bildungsökonomie weithin üblich ist. Es verlangt ein offenes Denken und eine Toleranz im Umgang damit, dass es keine prästabilisierte Erfolgsgarantie für alle Einzelaspekte eines solchen Wagnisses gibt. Zugleich setzt das Konzept des Gesamtsprachencurriculums auf die Weitsicht von Bildungsplanung und auf die Realitätsnähe reflektierter Empirie. Die Bildungsgeschichte kennt Beispiele dafür, dass beides durchaus möglich ist.

Insgesamt wäre ein Gesamtsprachencurriculum ein wichtiger und zentraler Baustein für die Ausbildung einer gesellschaftlichen Sprachlichkeit, die den Herausforderungen von durch Migration geprägten Wissensgesellschaften entspricht.

## **7. Das Gesamtsprachencurriculum und die Folgen für die Aktanten und die Institution**

### **7.1 Zukünftige Lehrkräfte**

Was bedeutet ein Gesamtsprachencurriculum für die Realität der Schule und ihrer Aktanten? Ein zentraler Stellenwert kommt den zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen zu. Ihre Ausbildung bedarf einer neuen Strukturierung. Grundlage für die professionelle lehrerliche Tätigkeit sind Kenntnisse einer vermittlungsnahen

und vermittlungsfähigen Sprachwissenschaft. Deren Basis sind Kenntnisse in allgemeiner Sprachwissenschaft, die in der Begegnung mit den vielfältigen Sprachen in der Gesellschaft, in der Schule einerseits, in der beruflichen und alltäglichen kommunikativen Welt der Schülerinnen und Schüler andererseits vorhanden sind. Eine allein nationalphilologisch basierte Qualifizierung zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen reicht dafür nicht aus. Diese geht mit ihren reichen Ergebnissen und Methodenerfahrungen vielmehr als ein unverzichtbares, aber eben nicht als das alleinige Qualifizierungsziel in einen solchen weiteren Rahmen ein. Die nationalphilologisch gewonnenen Erkenntnisse gewinnen einen je exemplarischen Stellenwert und sind zugleich Grundlage für eine Ermöglichung des Umgangs mit anderen Sprachen und den in ihnen verfassten Kulturen.

## 7.2 Schülerinnen und Schüler

Für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich unterschiedliche Perspektivierungen je nach dem sprachlichen Hintergrund, den sie, die Schülerinnen und Schüler, in die schulischen Institutionen mit einbringen. Die Vielfalt von Muttersprachen wird als positiv bewertete Vielfalt in der schulischen Praxis anerkannt und zum wechselseitigen Nutzen eingebracht.

Die allgemeine Unterrichtssprache ist die nationalsprachlich entwickelte Sprache des Landes, das die schulische Bildung ermöglicht, unterhält und curricular gestaltet. Die unterrichtliche Nutzung von Sprache wird auf der Basis der nationalsprachlichen Ressourcen vorangetrieben und im Kontext einer faktischen und anerkannten Mehrsprachigkeit an möglichst viele Mitglieder der je neuen Generation vermittelt. Ein Gesamtsprachencurriculum differenziert sich also in der Perspektivierung einer je kommunikationsbiographisch erforderlichen und möglichen Individualisierung.

## 7.3 Schulbezogene Institutionen

Für die schulbezogenen Institutionen zweiter Stufe bildet die Aufgabe eines Gesamtsprachencurriculums eine erhebliche Herausforderung. Sie verlangt eine Überwindung einer verfestigten, ja geradezu versteinerten Disziplinaufteilung und disziplinärer Distributionen der schulischen Aufgabengebiete, der schulischen Ziele und der schulischen Zeitbudgets. Ohne Zweifel bedeutet die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums eine gewisse Veränderung in der Gewichtung der einzelnen schulischen Bereiche. Der Kampf um die Anteile für die einzelnen schulischen Gegenstandsbereiche innerhalb der Unterrichtszeit begleitet Schule in ihrer modernen Unterrichtsform kontinuierlich. In einer Welt, in der Mehrsprachigkeit zur grundlegenden Wirklichkeit geworden ist, ist sprachliche Qualifizierung, ist die Ausbildung eines reichen Vermögens an Sprachkenntnis, Spra-

chenkenntnissen und kommunikativen Praxen von einer elementaren Bedeutung für die Lebenswirklichkeit der meisten Gesellschaftsmitglieder. Dies spiegelt sich notwendig in der Umsetzung von Zeitdistribution innerhalb der Schule.

#### **7.4 Forschung und Forschungsförderung**

Welche Aufgaben stellen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums für die Forschung?

Hier sind es vor allem die folgenden Schwerpunkte, die einer intensiven Bearbeitung bedürfen. Die Rolle der Unterrichtssprache für die Gesamtheit der schulischen Fächer ist im Detail zu analysieren. Dies beginnt bei den durch den curricularen Verlauf hindurch genutzten Terminologien, zum Beispiel im Mathematik- oder im Biologieunterricht, aber auch im Geschichtsunterricht oder im sozialkundlichen Unterricht. Die Forschungsaufgaben beziehen sich weiter auf die Textarten sowohl der Lehrwerke wie der von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeitenden Aufgaben und auf die Rolle des Diskursiven im Unterrichtsgeschehen. Eine systematische Entwicklung für die unterrichtssprachliche Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen setzt bei den aus der elementaren sprachlichen Bildung mitgebrachten Qualifizierungen der Kinder an. Sie treibt die sprachlichen Fähigkeiten in einer mehrfachen komplexen Progression mit einem jeweiligen angemessenen Vorlauf voran. Die Weiterentwicklung und Überführung der sprachlichen Befähigung der Kinder in komplexere Sprachstrukturen und Sprachstufen hin in die so genannte „Bildungssprache“ (vgl. Redder, 2014) und besonders hin zur Alltäglichen Wissenschaftssprache bedarf einer fachdidaktischen Bearbeitung, die Empirie, Analyse und linguistische Reflexion systematisch miteinander verbindet und didaktisch umsetzungsfähig macht. Die vermittlungsmethodischen Konsequenzen sind ihrerseits einer permanenten empirischen Validierung zuzuführen, um in einem Spiralprozess der didaktischen Rückkopplung Optimierungen zu erreichen, die über gegenwärtige Stagnationen hinausführen.

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Aufgabe der Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums für curriculare wie für fachdidaktische Forschung einen Aufgabentyp eigener Art darstellt. Die zur Bearbeitung unabdingbaren, fachdidaktische Arbeitsteilung übersteigenden Forschererfordernisse ergeben sich daraus unmittelbar.

#### **7.5 Gegenwärtige Lehrkräfte**

Für die gegenwärtig in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer ist ein sorgfältig ausgearbeitetes und im Rahmen der dienstlich bestimmten Arbeitszeit und Verantwortlichkeit umzusetzendes Fort- und Weiterbildungskonzept zu erarbeiten. Dessen Ziele sind sprachliche Sensibilisierung für Lehrer und Lehrerinnen

aller Fächer und Schularten und deren sprachbezogene Weiterqualifizierung, so dass in der Inter-Lehrer-Kommunikation die Beachtung der sprachlichen Dimensionen der Lerntätigkeiten der Schülerinnen und Schüler wie der Unterrichtstätigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer auf einem neuen, sachangemesseneren Niveau ermöglicht wird, als dies bisher der Fall ist.

Für solche Weiterqualifizierung wäre es wichtig, dass gerade auch die Lehrpersonen erreicht werden, die sich – aus meist sehr gut nachvollziehbaren Gründen – den Engagement-Aufrufen verweigern und jenseits des Engagementbereichs bisher einen relativen großen Abstand zu Fragen von Sprache für den Unterricht halten. Die Rolle der Sprache für das Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen ist aber eben kein gegebenenfalls zu vernachlässigender Nebenaspekt. Die sprachliche Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler – aller Schülerinnen und Schüler – setzt die sprachliche Sensibilisierung der Lehrpersonen voraus. Sie wird dann erfolgreich sein, wenn gegenüber der Nutzung sprachlicher Qualifikation als Selektionsmittel eine Optimierung der sprachlichen Befähigung auch jener Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird, die gegenwärtig noch immer sprachlich früh ins schulische Abseits geraten.

## **7.6 Die Entwicklung von Unterrichtsmedien**

Insbesondere die Verlage, die mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien befasst sind, haben sich gerade im Bereich des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache als außerordentlich flexibel, problemoffen und zielführend erwiesen. Das ihnen zur Verfügung stehende Personal, die von ihnen angestoßenen und umgesetzten Innovationen und die sehr guten Vernetzungsstrukturen bieten eine ziemliche Gewähr dafür, dass gesamtcurriculare Erwartungen und Anforderungen zeitnah in neue Unterrichtsmaterialien umgesetzt werden können.

Auch die Elektronisierung spielt dafür eine – wenn auch teilweise überschätzte – Rolle; deren Finanzbedarf freilich übersteigt die Möglichkeiten einzelner Verlage im Allgemeinen deutlich. Da die sprachliche Qualifizierung der neuen Generation einen so zentralen Stellenwert für das Gelingen der Bildungsprozesse hat, wird die erforderliche Innovation als gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe begriffen werden müssen. Dies hat wiederum bildungsökonomische Konsequenzen, die freilich aufgrund der bereits gewonnenen Erfahrungen vergleichsweise gut abgeschätzt werden können.

## **7.7 Die Schule**

Die vielleicht größte Herausforderung für alle Beteiligten ist eine verlässliche Positionierung von Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule von heute. Herkunftssprachen als Muttersprachen, Deutsch als Muttersprache, Englisch, Spanisch,

Niederländisch usw. als „Fremdsprachen“, dies alles gilt es in einer verantworteten Weise in ein solches Gesamtkonzept einzubeziehen, das als *Ermöglichung* für eine sprachliche Qualifizierung wirksam wird, wie sie die entwickelte Mehrsprachigkeit der Gegenwart zunehmend verlangt.

## 8. Chancen der Realisierung?

Wie steht es um die Chancen für ein Gesamtsprachencurriculum in den Schulen und Schulsystemen der 16 Länder und der Föderation BRD insgesamt? Vieles von dem, was auf den vorigen Seiten an Überlegungen zusammengestellt wurde, wird schnell mit der linken Hand ad acta gelegt werden als utopisch und unrealistisch. Die Interessen der Beharrung werden sich durch Insistieren auf dem überkommenen Muttersprachkonzept, erweitert um globalesische Korrekturen, beruhigen. Im harten Kampf um die Stundentafel werden die berechtigten Anliegen anderer Teilbereiche des gesellschaftlichen Wissens, nicht zuletzt die der Naturwissenschaften und der Kommunikationstechnologien, verstärkt konkurrenziell eingebracht werden.

Die schulorganisatorischen Konsequenzen eines Ganztagsunterrichts, in dessen zweitem Teil pro Tag nicht einfach nur „Beschäftigungstherapie unter Aufsicht“ erfolgt, hätten erhebliche bildungsökonomische Folgen. Die Finanzminister als die eigentlichen Kultusminister werden sich kaum bereitfinden, sich über bloße gelegentliche Reparaturhaushalte hinaus neu über die bildungspolitisch erforderlichen bildungsökonomischen Notwendigkeiten zu verständigen.

So betrachtet also stehen die Chancen eines Gesamtsprachencurriculums, seiner Entwicklung, seiner Implementierung und seiner kontinuierlichen (Selbst-)Verbesserung schlecht. Andererseits aber ist in den letzten zwei Jahrzehnten so außerordentlich viel in Bewegung geraten, dessen Folgen sich als Bausteine für eine neue Modellierung des breiten Bereichs „Sprache und Sprachen“ verstehen lassen, dass es nicht ganz unrealistisch ist, die Chancen für ein Gesamtsprachencurriculum als gar nicht so schlecht einzuschätzen, wie es auf den ersten Blick scheint. Mit dem österreichischen Entwurf eines „Curriculums Mehrsprachigkeit“ (Reich & Krumm, 2013b; vgl., dies., 2013a) liegt ein ausgearbeiteter Beitrag vor, der als ein wichtiger Schritt in Richtung auf ein Gesamtsprachencurriculum gesehen werden kann. Sensible historische Bereiche wie etwa Südtirol bieten Anschauungsmöglichkeiten für Entwicklungen, die es zu unterstützen gilt (vgl. Saxalber, 2013). Die Herausforderung „Mehrsprachigkeit“ wird konturiert und sichtbar gemacht (vgl. Ehlich, 2013). Eine stärkere Beachtung des Stellenwerts von Sprachlichkeit gerade auch in den nicht sprachlichen Fächern ist vielfältig zu beobachten (vgl. exemplarisch Leisen, 2010). Didaktische Folgerungen werden mit Blick auf empirische Analysen (vgl. etwa Hoffmann & Ekinici-Kocks, 2011) und in Bezug auf neue Arbeitsmittel (vgl. etwa Hoffmann, 2012) gezogen. Diejenigen Länder, die die Initiativen zur Reform von Sprachbildung aktiv aufgegriffen

haben, wie sie nicht zuletzt aus dem bürgerschaftlich-stiftungsmäßigen Bereich entwickelt wurden wie das Essener Projekt ProDaZ oder das Mercator-Institut an der Universität Köln, zeitigen auch strukturelle Neugier und Innovationsfähigkeit. Vor allem aber die Belange und Bildungserfordernisse der je neuen Generation in ihrer Dringlichkeit und Unabdingbarkeit führen zu einer Neubestimmung dessen, was Schule für alle, jedenfalls aber für die allermeisten Mitglieder der je neuen Generation zu leisten hat. Eine veränderte Position des Bereichs Sprache jenseits des nationalsprachlich bestimmten Grundmusters gehört zu den größeren Herausforderungen, vor denen die Institution Schule, ihre Aktanten, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte also, ebenso stehen wie die bildungspolitischen und bildungsadministrativen Aktanten. Schließlich gehen wichtige Impulse von einer didaktisch interessierten und sensibilisierten Fachwissenschaft der Linguistik aus, die sich hoffentlich in eine noch reichere Forschungsvielfalt umsetzen wird, als sie in Ansätzen bereits jetzt erkennbar ist.

## Literatur

- Anderson, Benedict (1986). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- BAGIV (Hrsg.) (1985). *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Hamburg: Rissen.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Langenscheidt (Deutsch Lehren Lernen, Band 16).
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.) (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster: Waxmann (Sprach-Vermittlungen, Band 16).
- Ehlich, Konrad (1998). Medium Sprache. In Hans Strohner; Lorenz Sichelschmidt & Martina Hielscher (Hrsg.), *Medium Sprache* (S. 9–21). Frankfurt a.M.: Peter Lang. (forum Angewandte Linguistik 34).
- Ehlich, Konrad (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In (ders.) (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–75). Bonn, Berlin: BMBF, (Bildungsforschung, Band 11).
- Ehlich, Konrad (2013). Mehrsprachigkeit als curriculare Herausforderung. In Anja Wildemann & Mahzad Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (S. 64–71). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

- Ehlich, Konrad (2014). *Sprache und Nation. Jahrbuch 2014 der Henning-Kaufmann-Stiftung*. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache. Auch (2016) in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 40 – 2014, S. 21–34.
- Ehlich, Konrad (erscheint 2016). Potential und Grenzen der griechisch-lateinisch-basierten Grammatikkonzeption im schulisch gesteuerten Spracherwerb. In Regula Schmidlin & Pascale Schaller (Hrsg.), unter Mitarbeit von Nadine Mathys: *Auf dem Weg zum Text: Sprachliches Wissen und Schriftsprachaneignung. Savoir linguistique et acquisition de la littérature. Metalinguistic knowledge and literacy acquisition*. Neuchâtel: Bulletin Suisse de linguistique appliquée 103.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In Herma C. Goepfert (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation* (S. 36–114). München: Fink (UTB).
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution, Band 15).
- Gogolin, Ingrid (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Berger + Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Hoffmann, Ludger (2012). *Deutsche Grammatik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffmann, Ludger & Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.) (2011). *Didaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005). *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 105–112). Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010). Artikel „Mehrsprachigkeitsdidaktik, die“. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 208). Tübingen: Francke.
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Redder, Angelika (2014). Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In Antonie Hornung; Gabriella Carobbio & Daniela Sorrentino (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich* (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika; Schwippert, Knut; Hasselhorn, Marcus; Forschner, Sabine; Fickermann, Detlef; Ehlich, Konrad; Becker-Mrotzek, Michael; Krüger-Potratz, Marianne; Rossbach, Hans-Günter; Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2011a). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE Berichte, Band 2.

- Redder, Angelika; Becker-Mrotzek, Michael; Ehlich, Konrad; Fickermann, Detlef; Forscher, Sabine; Hasselhorn, Marcus; Krüger-Potratz, Marianne; Rossbach, Hans-Günther; Schwippert, Knut; Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2011b). *Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE Diskussionspapier Nummer 4.
- Rehbein, Jochen (2012). Mehrsprachige Erziehung heute – Für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985. In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp & Bernd Ralle (Hrsg.) (2012), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 66–92). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013a). Ein Curriculum Mehrsprachigkeit. In Anja Wildemann & Mahzad Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (S. 106–115). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013b). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Saxalber, Annemarie (2013). Grenzen überwinden. Für eine integrierte Sprachdidaktik als gemeinsames Unterrichtsprinzip in mehrsprachigen Bildungsräumen am Beispiel Südtirol – Kärnten. In Anja Wildemann & Mahzad Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (S. 98–105). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Trabant, Jürgen (2014). *Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406659911>
- Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.). (2013). *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag (ide-extra, Band 20).
- Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hrsg.) (2012). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann (Mehrsprachigkeit, Band 35).



## **Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich**

### **1. Einführung**

Alltagsintegrierte Sprachbildung ist aus der frühkindlichen Bildungslandschaft nicht wegzudenken. Mit dem Terminus sind Hoffnungen verbunden, die Sprachaneignung von Kindern im Alter von drei bis sechs bzw. seit dem massiven Ausbau der Bildung und Betreuung der unter Dreijährigen diese auch schon bei den Kleinsten so zu unterstützen, dass sie die sprachlichen Kompetenzen entwickeln, die für die sprachlichen Anforderungen der weiterführenden Bildungsinstitutionen erforderlich sind.

Dem sprachlichen Bildungsauftrag kommt in der frühen Bildung seit den bildungspolitischen Entwicklungen infolge der ersten Teilnahme Deutschlands an den PISA-Studien (Baumert, 2001) eine herausragende Bedeutung zu. Er steht auch in engem Zusammenhang mit der ebenfalls um die Jahrtausendwende einsetzenden Qualitätsentwicklung frühkindlicher Bildungseinrichtungen sowie der daran anschließenden Teilakademisierung der Erzieher(innen)ausbildung und der bildungspolitischen Offensive einer umfassenden Fachkräfteweiterbildung (vgl. die Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte WiFF). Vor dem Hintergrund einer sich in Deutschland sprachlich als „superdivers“ (Vertovec, 2007) darstellenden Bevölkerung kommt Sprache(n) eine besondere Stellung für die Teilhabe an der Gesellschaft und der Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen zu, was dazu führt, dass die Orientierung an den heutigen gesellschaftlichen Erfordernissen Ziele jeglicher institutioneller Bildung darstellen.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was unter alltagsintegrierter Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen zu verstehen ist, wie sie sich historisch in der Pädagogik der frühen Kindheit entwickelt hat und welche Erkenntnisse zur institutionellen Umsetzung und zu den propagierten sprachbildenden Prinzipien und Strategien vorliegen. Abschließend wird diskutiert, welche Potentiale und Herausforderungen diese Form der Sprachbildung mit sich bringt und welche Forschungsfragen künftig zu bearbeiten sind.

### **2. Alltagsintegrierte Sprachbildung – was ist das?**

Die Idee einer alltagsintegrierten Sprachbildung in der Kita wurde im Zuge der ersten PISA-Studie und der für Deutschland katastrophalen Ergebnisse (wieder) eingeführt. Allerdings wird der Begriff uneinheitlich verwendet und bedarf weiterer Konturierung (vgl. exemplarisch die Verwendung des Begriffs in Kammer-

meyer & Roux, 2013). Mit ihm soll ausgedrückt werden, dass es im Gegensatz zur Sprachförderung oder gar Sprachtherapie um eine Sprachbildung für alle Kinder geht, die institutionell betreut werden. Dies soll integriert in die alltägliche Bildungsarbeit geschehen und nicht separierend in additiven Fördermaßnahmen. Nach Reich (2008) handelt es sich bei Sprachbildung um einen Oberbegriff. Gemeint sind damit alle erzieherischen Bemühungen des pädagogischen Personals im Hinblick auf die Sprachaneignung von Kindern. Nicht die Kinder stehen im Mittelpunkt, die in ihrer Sprachaneignung Nachholbedarf haben und bei denen kurzfristig, spezifisch, gezielt und in der Regel in Kleingruppen als zusätzliches Angebot organisiert, Defizite in der Sprachentwicklung kompensiert werden sollen. Vielmehr sollen alle Kinder in der Bildungsinstitution Unterstützung bei der Sprachaneignung erhalten durch die Schaffung einer sprachanregenden Atmosphäre in der Einrichtung und über die Integration von Sprache in die Bildungsziele der Kita.

Da Sprache nicht nur kommunikativen Zwecken dient, sondern mit ihr erst Denken und Verstehen auf eine Art und Weise möglich wird, die Voraussetzung für die kumulative Wissensaneignung ist, geht es in der alltagsintegrierten Sprachbildung nicht um isolierte Sprachübungen, sondern darum, Verbindungen herzustellen zwischen den kindlichen Entwicklungsbereichen (motorische, sensorische, soziale, kognitive, emotionale Entwicklung) und den Bildungsbereichen der Kita.

### 3. Historischer Rückblick

Sprachbildung hat in der frühpädagogischen Arbeit eine lange Tradition. Bereits Friedrich Fröbel hat Ende des 19. Jahrhunderts die Bedeutsamkeit des Sprachvorbilds von (weiblichen) Bezugspersonen hervorgehoben. Sie sollten bewusst Reime, Verse und Lieder nutzen, Begriffe einführen und Sprechübungen anbieten (vgl. Fröbel, 1844). Dabei waren die „Mutter- und Koselieder“ und auch die Spiellieder mit Anleitungen zur Durchführung weniger als sprachbildende Methoden gedacht, sondern dienten eher der Stärkung der Beziehung zwischen Mutter bzw. Bezugsperson und Kind. Im 20. Jahrhundert entwarf Maria Montessori spezifische Materialien u.a. für den Schriftspracherwerb und die diesen vorbereitende und unterstützende „Sinnesschulung“ (Kammermayer & Roux, 2013, S. 516).

In den 1970er Jahren wurde der Situationsansatz (vgl. Zimmer, Preissing, Thiel, Heck & Krappmann, 1997) in der frühpädagogischen Praxis erprobt und verbreitet. In einem demokratischen Grundverständnis verankert, steht hier die Entwicklung von Ich-, Sozial- und Sachkompetenz ausgehend von den Lebenswelten und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder in ihren jeweiligen Themen und sog. Schlüsselsituationen im Mittelpunkt der Arbeit. Sprachbildung ist ganzheitlich angelegt, ohne explizit benannt zu werden.

Auch die Reggio-Pädagogik, deren konzeptionelle und erziehungsphilosophische Grundlagen maßgeblich in den 1960er und 1970er Jahren entwickelt und in den Folgejahrzehnten international bekannt wurden, greift die Idee einer alltagsintegrierten Sprachbildung auf: Mit ihrem Motto „auf die hundert Sprachen der Kinder hören“ versteht sie ein Kind als grundsätzlich reiches Kind im Spannungsfeld von Selbst- und Sozialkonstruktion. Bildung ist ganzheitlich als entdeckendes und forschendes Lernen angelegt, dabei stehen der handelnde Umgang, die sinnliche Wahrnehmung und die symbolisch-sprachliche Repräsentationsebene im Zentrum der Projektarbeit in der Kita (vgl. Schäfer, 2006, S. 39f.).

Der Einschnitt nach PISA 2000 und die daraus gewonnene öffentliche Erkenntnis, dass gute (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten bedeutsam für den Bildungserfolg sind, hat zu einem bildungspolitischen Umdenken geführt und auch die Praxis der Sprachförderung und -bildung verändert. So wurden Sprachförderprogramme entwickelt, die in der Praxis meist in additiven Fördermaßnahmen umgesetzt werden (vgl. Analysen von Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer., 2007; Lisker, 2010; Lisker, 2011). Dieser Prozess war und ist eingebettet in ein sich wandelndes Verständnis des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen. So zielt der Erziehungsauftrag frühkindlicher pädagogischer Institutionen nach PISA auf Bildung und stützt sich auf Betreuung, verstanden als „Verhältnis wechselseitiger Anerkennung von Bedürfnissen und Interessen“ unter Einbeziehung der Bereitschaft von Erwachsenen, sich auf die Kinder im Rahmen wechselseitiger Beziehungen einzulassen und ihnen als „sichere Basis“ für ihre Bildungsprozesse zur Verfügung zu stehen (vgl. Laewen, 2006, S. 98). Damit vollzieht sich ein Funktionswandel der Kita von einer Betreuungseinrichtung hin zu einer Bildungsinstitution.

Mittlerweile haben alle Bundesländer Bildungsempfehlungen bzw. -pläne für die frühe Bildung verfasst, in denen der Bildungsbereich „Sprache(n), Schrift und Kommunikation“ – z.T. auch unter Berücksichtigung sprachlicher, sozialer und kultureller Heterogenität und mit Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Einrichtung – als Querschnittsaufgabe im Sinne einer alltagsintegrierten Sprachbildung konzipiert ist. Dabei werden Literacy, Schriftspracherwerb, bildungssprachliche Vorläuferfähigkeiten, kognitive und kommunikative Zwecke von Sprache unterschiedlich akzentuiert. So ist im Bildungsplan Bayern (2012, S. 130) etwa zu lesen, dass die „Fähigkeit zum situationsangemessenen Sprachwechsel sowie umgekehrt, in einer Sprache bleiben zu können, wenn es die Situation erfordert“ angeeignet werden soll, also eine Fähigkeit zum Registerwechsel, die auch für die Bildungssprache in der Schule bedeutsam ist, oder aber im Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommerns (2011, S. 2ff.), dass „[d]ie Begegnung mit Schriftsprache immanenter Bestandteil sprachlicher Bildung [ist]“ und „Erfahrungen in der Erzähl-, Vorlese- und Schreibkultur die Kinder heraus[fordern], selbst tätig zu werden (...)“. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Akzentuierung der alltagsintegrierten Sprachbildung als fachliche Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte formuliert wird (vgl. Sulzer, 2013, S. 19).

#### 4. Bereiche, Strategien und Prinzipien alltagsintegrierter Sprachbildung

*„Sprachliche Bildung im Kindergarten bedient sich einer kommunikativen Didaktik, weil sie auf die sprachliche Selbstbildungskraft des Kindes vertraut und ihre Hauptaufgabe darin sieht, dieser Selbstbildungskraft Gelegenheiten zur Betätigung zu bieten“ (Reich, 2008, S. 34).*

Anders als Sprachförderprogramme, die ausgewählte sprachliche Teilbereiche (bzw. Teilqualifikationen im Sinne von Ehlichs (2009) sprachlichem Basisqualifikationsfächer) in den Mittelpunkt rücken und engmaschig mit vorgegebenen Übungen und Materialien konzipiert sind, sind (Rahmen-)Konzepte und Handreichungen alltagsintegrierter Sprachbildung allgemeiner formuliert, bieten Anregungen für die Umsetzung sprach- und bildungsbezogener Aktivitäten im Alltag und betonen grundsätzliche Prinzipien und Sprachlehrstrategien zur Schaffung einer sprachanregenden Lernumgebung. Fragen der konkreten Umsetzung bleiben ob dieser Allgemeinheit und Grundsätzlichkeit häufig bestehen und die Ausgestaltung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung wird den Fachkräften selbst überlassen. Einerseits erfahren diese keine Einengung in ihrer Bildungsarbeit, andererseits stoßen sie aber in der Umsetzung an ihre Grenzen (vgl. Jampert et al., 2007).

Alltagsintegrierter Sprachbildung liegt ein weiter Blick auf Sprache zugrunde, der neben den sprachstrukturellen auch die funktionellen Aspekte beinhaltet, also Sprache als Medium des Denkens und als Mittel der sozialen Verständigung fasst. Herausragende Beispiele für einen solchen Blick auf Sprache in der alltagsintegrierten Sprachbildung sind die im Rahmen des Projekts „Sprachliche Förderung in der Kita“ entwickelten Konzepte „Kinder-Sprache stärken!“ (Jampert et al., 2009a) und das erste Praxiskonzept für die Betreuung, Bildung und Erziehung unter Dreijährigen: „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert et al., 2011).

Ausgangspunkt einer alltagsintegrierten Sprachbildung sind die pädagogische Konzeption der Kita, die Reflexion pädagogischer Leitbilder, der Voraussetzungen und Bedingungen, die Kindern Verstehen erleichtern und sie zum Sprechen motivieren (vgl. Jampert et al., 2007, S. 157). Arbeitsweisen und allgemeine Rahmenbedingungen – sprich eine Bestandsaufnahme über vorhandene Ressourcen (personell, zeitlich, sprachlich, materiell, räumlich, konzeptionell, kooperativ ...) steht zu Beginn der Implementation einer einrichtungsbezogenen alltagsintegrierten Sprachbildung. Alltagsintegrierte Sprachbildung fokussiert auf die (Erweiterung der) Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Kinder und erfordert die Gestaltung kommunikativ bedeutsamer Situationen im Alltag und Schaffung natürlicher Sprechkanäle (vgl. Jampert et al., 2007, S. 152). Alltagsintegrierte Sprachbil-

derung bedient sich zunächst also der Kommunikationssituationen, die in der Kita ohnehin bestehen und die vielfach, wenn auch nicht nur, mit Spielen verbunden sind, die in unterschiedlich hohem Ausmaß und mit unterschiedlichem (kognitiven) Anspruch sprachliches Handeln erfordern (vgl. Andresen, 2002; Lengyel, 2009; Reich, 2008). Querschnittlich angelegt, soll sie mit den Bildungsbereichen der Kita verknüpft werden und so zur alltäglichen pädagogischen Praxis werden.

### *Sprache in den Bildungsbereichen der Kita*

Im bereits erwähnten Praxismaterial „Kinder-Sprache stärken“ (Jampert et al., 2009a), das in Kooperation mit Kitas erarbeitet wurde und auf das sich die folgende Darstellung stützt, wurden für vier Bildungsbereiche – Bewegung, Naturwissenschaften, Medien und Musik – entlang der Leitfrage „Wie viel Sprache steckt in Bewegung, Medien usw.“ Potentiale für die Sprachbildung herausgearbeitet (vgl. dazu auch Jampert, Leuckefeld, Zehnbauer & Best, 2006).

Für den Bereich Musik geht es ausgehend von der „lustvolle[n] Erfahrung, bei der [Kinder] mit dem ganzen Körper dabei sind“ (Jampert et al., 2009b, S. 7) darum, die „Vielfalt der Wörter oder untypische Wortfelder in Liedern und Versen, besondere sprachliche Formen, wie sie kunstvolle Lieder darbieten“ (Jampert et al., 2009b, S. 7) für die Sprachbildung fruchtbar zu machen, sich über die Musik auszutauschen oder gemeinsam musikalische Spielverläufe zu planen (Jampert et al., 2009b, S. 7).

In der aktiven Medienarbeit kooperieren Kinder sprachlich, in dem sie z.B. ein gemeinsames Verständnis von dem zu gestaltenden Produkt entwickeln und sich über Arbeitsabläufe abstimmen oder die Produkte präsentieren. Sprachbildung in diesen Prozess zu integrieren, erfordert „ein planvolles Vorgehen“ (Jampert et al., 2009b S. 8). Auch die Medien selbst bieten vielfältige Möglichkeiten, um sich neue Ausdrucksfähigkeiten zu erschließen.

Im Bewegungsbereich können drei Ebenen der ‚Sprachlichkeit‘ unterschieden werden: a) aus der Bewegung heraus zur Sprache kommen: Hier steht das Körpererleben und die Bewegungshandlung im Mittelpunkt; b) Bewegungsaktivitäten, bei denen Sprache eine wichtige Rolle spielt: Hier sind Bewegung und Sprache im Gleichgewicht, z.B. wenn es darum geht, Bewegungen präzise auszuführen oder thematische Bewegungsspiele auszuüben; c) über Bewegungsaktivitäten ins Gespräch kommen: Hier geht es um die Vor- und Nachbereitung der Bewegungssituationen. Es ist daher im Bereich Bewegung wichtig, Situationen der jeweiligen Ebene zu identifizieren (vgl. Jampert et al., 2009c, S. 8).

Im Bereich Naturwissenschaften bieten sich zahlreiche sprachliche Bildungsmöglichkeiten, wobei das Hauptaugenmerk auf sprachlich-kognitiven Aneignungsprozessen liegt, denn das „Forschen und Experimentieren bietet eine geistige Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur, die Fragen, Vermutungen, Beschreibungen und Schlussfolgerungen provoziert“ (vgl. Jampert et al., 2009c, S. 35). Unterschieden wird im Konzept zwischen sinnlichen Naturer-

fahrungen, die in kommunikative Austauschprozesse eingebettet sind, und der Erkundung und sprachlichen Reflexion von Naturphänomenen zum Zwecke des Erkenntnisgewinns.

Zusammenfassend heben die Autorinnen hervor, dass die Schnittstellen für die sprachliche Bildungsarbeit gezielt aufgegriffen werden müssen, damit die Entwicklungen im Bildungs- und im Sprachbereich voneinander profitieren können (Jampert et al., 2009b, S. 9). Die Frage der Wirksamkeit ist noch ungeklärt, was sicherlich in der zentralen Herausforderung begründet liegt, wie das Konzept und all die Faktoren, die seine Umsetzung moderieren, im Sinne einer Intervention kontrolliert werden können.

### *Literale Aktivitäten*

Eine besondere Rolle kommt in der alltagsintegrierten Sprachbildung literalen Aktivitäten zu. Damit sind Situationen gemeint, in denen Vorgelesen wird, Bilderbücher betrachtet, mündliche Erzählungen gemeinsam entwickelt, Kritzelbriefe geschrieben oder Briefe diktiert werden – zusammengefasst handelt es sich also um Aktivitäten, die die Auseinandersetzung mit Schrift und Schriftkultur anregen und in denen Kinder die Bedeutung und Funktion von Schrift verstehen lernen. Eine Reihe von Studien zeigt, dass die literale Erziehung in der Familie (home literacy) insbesondere die Wortschatzentwicklung des Kindes fördert, aber auch Effekte auf die spätere Entwicklung von Lesekompetenz und auf die schulrelevanten sprachlichen Fähigkeiten zeigt – sowohl bei Kindern mit als auch ohne Migrationshintergrund (vgl. Leseman & de Jong, 1998; Leseman, Scheel, Mayo & Messer, 2009; Leseman, Scheel & Mayo, 2010; Quiroz, Snow & Zhao, 2010; Scheele, 2010). Des Weiteren wirkt sich auch die Häufigkeit des frühen gemeinsamen Bilderbuchlesens – 15 Minuten täglich mit den Eltern oder in der Institution – positiv auf die Wortschatzentwicklung und allgemeine Sprachfähigkeit des Kindes aus (vgl. Crain-Thoreson & Dale, 1992; DeBaryshe, 1993; Vivas, 1996). Insbesondere die Technik des dialogischen Lesens (Whitehurst et al., 1988) ist gut untersucht. Es handelt sich um ein Bündel von impliziten und expliziten Vermittlungsstrategien für pädagogische Fachkräfte und Eltern. Diese sind auf das Alter der Kinder abgestimmt. Beispielsweise sind bei den zwei bis drei-Jährigen einfache „W“-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie?), das Antworten auf kindliche Nachfragen, und die offene Frageformulierung zentrale Strategien. Effektive Reaktionen auf kindliche Aussagen bestehen darin, die Äußerung zu wiederholen, falls nötig eine Hilfestellung zu geben und sie dann zu erweitern. Die Wirksamkeit der Vorlese-techniken ist ebenfalls für den produktiven Wortschatz belegt (Whitehurst et al., 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000). In Deutschland zeigten Ennemoser, Kuhl & Pepouna (2013) in einer Trainingsstudie, dass das dialogische Lesen positive Wirkungen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund hat, wenn es als didaktisch-methodisches Element in der institutionellen Zweitsprachförderung – in diesem Fall Vorlaufkurse in Hessen – einbezogen wird.

Mit Blick auf die Bedingung der Mehrsprachigkeit legen Naqvi, Thorne, Pfit-scher, Nordstokke & McKeough (2012) eine longitudinale Studie zum Einfluss von Dual Language Books (zweispachigen Büchern) auf die Ausbildung prälite-raler Kompetenzen von fünfjährigen Kindern vor. Die Bilderbücher werden den Kindern in der Institution in Gruppen simultan von der pädagogischen Fachkraft (falls sie beide Sprachen spricht) oder von zwei Personen in jeweils einer Sprache, von denen eine die der Institution ist, vorgelesen. Die Befunde der Interventi-onsstudie zeigen, dass die Kinder, denen Dual Language Books vorgelesen wur-den, bessere Testergebnisse im präliteralen Bereich im Englischen erzielen als die Kinder aus der Kontrollgruppe. Negative Effekte auf die Sprachentwicklung der monolingualen Kinder konnten nicht festgestellt werden.

### *Sprachlehrstrategien*

Dass Erzieher(innen) nicht nur als authentische Sprachvorbilder (unabhängig davon, welche Sprache(n) sie sprechen), sondern auch durch den gezielten Ein-satz von Sprachlehrstrategien (Rothweiler & Ruberg, 2012) die wichtigste Rolle in der Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Inputs bei der alltagsintegrierten Sprachbildung zukommt, ist unbestritten. Solche Strategien beinhalten z.B. den Gebrauch von Fragen und Modellierungstechniken wie die Expansion und Um-formung kindlicher Äußerungen sowie das korrektive Feedback (vgl. Rothweiler & Ruberg, 2012; vgl. weiterführend hierzu auch Schulz & Tracy 2011, S. 61ff.). Rothweiler und Ruberg (2012) plädieren daher im Rahmen der Professionalisie-rung des Interaktionsverhaltens pädagogischer Fachkräfte für den Einsatz von Sprachlehrstrategien als Modellierungstechniken, ein hohes Maß an Sprachbe-wusstheit und für die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens.

Bruner (2002) hatte als erster die Eigenheiten der an den kindlichen Sprach-stand angepassten Sprache, der kindgerichteten Sprache, in ritualisierten Hand-lungskontexten zwischen Bezugsperson und Kind empirisch untersucht und ihre Bedeutung für die Sprachaneignung herausgearbeitet. Aus den vorliegenden Un-tersuchungen im familiären Kontext können insbesondere positive Effekte für den Wortschatzumfang nachgewiesen werden (vgl. zusammenfassend Szagun, 2008). Girolametto, Weitzman, van Lieshout & Duff (2000) zeigten durch ihre Un-ter-suchung zu den Sprachlehrstrategien von Erzieherinnen und Erziehern, dass die Fachkräfte diese nur gelegentlich einsetzen und bei sprachauffälligen Kindern zu einem weniger sprachmodellierenden Input tendieren. Weitere Kita-Studien demonstrieren, dass qualitativ hochwertige Interaktionen und eine kindgerichte-te stützende Sprache eher selten vorkommen (z.B. König, 2009; Lengyel, 2009). Girolametto, Weitzmann & Greenberg (2003) untersuchten auch die Wirksamkeit von sprachbasierten Interaktionstrainings. Im Ergebnis änderten die pädagogi-schen Fachkräfte nach dem Training ihre Verhaltensweisen und setzten vermehrt interaktionsförderliche Strategien ein. Dies hatte einen positiven Effekt auf die Sprechfreude der Kinder (vgl. auch King et al., 2011). Gut untersucht ist auch das

„Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas“ (vgl. Buschmann, Simon, Jooss & Sachse, 2010). Als sprachbasiertes Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zielt es auf eine Kompetenzerweiterung der Fachkräfte zur Verbesserung der Sprachlernmöglichkeiten in natürlichen Interaktionssituationen. Die Evaluation in der Krippe zeigte, dass die Kinder, deren Erzieherinnen und Erzieher das komplette Training absolvierten, drei Monate nach dem Training über einen signifikant höheren Wortschatz verfügten als Kinder der Kontrollgruppe. Bei den drei- bis fünfjährigen Kindern (vgl. Simon & Sachse, 2011) wurde außerdem eine erhöhte Sprechfreude festgestellt. Jungmann, Koch & Etzien (2013) untersuchten im Zuge der durch Fortbildungsmaßnahmen begleiteten Umsetzung der Bildungskonzeption für null bis zehnjährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern die sprachförderliche Qualität der Erzieher(in)-Kind-Interaktionen anhand von Videos. Im Prä-Post-Vergleich zeigte sich, dass besonders Kinder, die anhand des SETK 3–5 als sprachauffällig eingestuft wurden, von der alltagsintegrierten Sprachförderung profitierten.

Anhand der bisher vorliegenden Studien zum Einsatz von Sprachlehrstrategien wird deutlich, dass diese – sofern sie über die Fort- und Weiterbildung vermittelt werden – ihre Wirksamkeit in der alltagsintegrierten Sprachbildung entfalten können.

### *Sprachdiagnostik und alltagsintegrierte Sprachbildung?*

Nun stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die alltagsintegrierte Sprachbildung zur Sprachdiagnostik steht. Da es um Sprachbildung für alle Kinder geht, wird in der Regel die Beobachtung der Sprachaneignung und Dokumentation dieser Beobachtungen in den Vordergrund gerückt, da diese in alltäglichen Sprachhandlungssituationen vorgenommen werden können wie z.B. in den Beobachtungs- und Dokumentationsbögen der Verfahren SISMIK (Ulich & Mayr, 2003) oder SELDAK (Ulich & Mayr, 2006). Eine Reihe von Vorteilen werden mit Beobachtungen verbunden – bspw. deren gute Integration in den pädagogischen Alltag ohne Verlust der Zielgerichtetheit der Beobachtung (vgl. Reich, 2008) oder etwa die Beobachtung pragmatischer oder diskursiver Handlungsfähigkeiten (vgl. Lengyel, 2012). Allerdings sind Beobachtungsverfahren Grenzen gesetzt. Das sicherlich größte Problem ist ihr hoher Grad an Subjektivität und die Wirksamkeit von Täuschungen (z.B. Pygmalion-Effekt). List (2010, S. 35) spricht sich daher für die Nutzung von Beobachtungsverfahren unter der Voraussetzung aus, dass eine Kooperation im Team erfolgt. Insofern ist ein zweischrittiges Vorgehen vorzuschlagen: Beobachtung und Dokumentation sind als diagnostisches Basiselement der alltagsintegrierten Sprachbildung für alle Kinder zu verstehen. Sollten sich anhand der Beobachtungen und Dokumentationen (und den Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten) Hinweise für das eine oder andere Kind verdichten, dass es nicht ausreichende Anregungen durch die alltagsintegrierte Sprachbildung erhält und ggf. eine additive Sprachfördermaßnahme benötigt, sollte in einem zwei-

ten Schritt ein profilanalytisches Instrument (wie z.B. das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger HAVAS 5 von Reich & Roth, 2004) oder ein Testverfahren (wie z.B. LiSe-DaZ von Schulz & Tracy, 2011) eingesetzt werden, um den konkreten Sprachförderbedarf zu ermitteln. Diese Aufgabe können Sprachförderkräfte übernehmen, die die additiven Angebote durchführen. Mit einer weiterführenden Diagnostik, z.B. zur Abklärung von Sprachentwicklungsstörungen, hingegen sollten die dafür ausgewiesenen Expertinnen und Experten (Sprachheilpädagoginnen, Logopäden u.a.) betraut werden.

#### *Mehrsprachigkeit in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung*

Auch die Rolle der Sprache(n) und deren Nutzung im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachbildung in der mehrsprachigen Kita sind, bislang ungeklärt. Deutlich wird anhand der vorliegenden Rahmenkonzepte und Analysen (z.B. Jampert et al., 2007), dass die Konzentration auf das Deutsche die mehrheitlich verfolgte Strategie darstellt. Dabei würde gerade diese Form der Sprachbildung variantenreiche Möglichkeiten der aktiven Einbeziehung bieten wie bspw. das o.g. Dual Language Book Reading oder das mehrsprachige Erzählen unter Einbeziehung (neuer) Medien (z.B. das Projekt „iteo“ aus Luxemburg <http://storying.bsce.uni.lu/?cat=49>, vgl. Gretsch, 2014). Auch Jampert et al. (2009d) geben Hinweise darauf, wie die sinnvolle Nutzung mehrerer Sprachen in vielsprachigen Gruppenkonstellationen im Bildungsbereich Musik und im Bereich Literacy erfolgen kann. Kratzmann und Sachse untersuchen in einem laufenden Projekt Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi, Laufzeit 2014–2017) auf die sprachliche Entwicklung in Erst- und Zweitsprache der Kinder (Fokus Türkisch und Russisch), die Qualität der sprachlichen Bildung und die Zufriedenheit der Eltern (vgl. <http://fordoc.ku-eichstaett.de/2023/>). Publierte Erkenntnisse mit Blick auf die Aktivierung des mehrsprachigen Potentials für die alltagsintegrierte Sprachbildung liegen aus diesem vielversprechenden Projekt noch nicht vor. Festzuhalten ist, dass noch kein systematisch ausgearbeitetes Konzept für die Integration der Mehrsprachigkeit vorliegt.

## **5. Ausblick**

Künftig muss die Ausgestaltung einer Spracherziehungsarbeit, die sich an der Entwicklung und den Interessen des Kindes sowie den jeweiligen Tätigkeiten in den Bildungsbereichen orientiert, genauer erkundet werden. Auch die Potentiale für die sprachliche (und kognitive, soziale, ästhetische, motorische) Entwicklung der Kinder ist noch unzureichend untersucht. Profitieren alle Kinder gleichermaßen von einer alltagsintegrierten Sprachbildung? Und welches sind die Gelingensbedingungen für deren Umsetzung, damit die Kinder davon profitieren? Wann droht alltagsintegrierte Sprachbildung zu scheitern? Auch ist zu fragen, wie es

gelingen kann, den Fallstricken der „statischen“ Sprachnutzung zum Zweck der Organisation des Tagesablaufs und Rhythmisierung des Alltags im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zu entgehen. Ein wichtiger Schritt zur erfolgreichen Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung scheint – so wie es die Forschungsbefunde nahelegen – die Professionalisierung des Interaktionsverhaltens von Erzieherinnen und Erziehern und die Einübung von Sprachlehrstrategien und Modellierungstechniken. Die Verbindungslinien zwischen der Spracharbeit und der Arbeit in den Bildungsbereichen bedürfen ebenfalls einer weiteren Untersuchung, ebenso wie das Verhältnis von (additiver) Sprachförderung und Sprachbildung; Vergleichbares gilt ebenso für die Frage der validen Beobachtung des Sprachaneignungsprozesses im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachbildung. Letztlich ist die Rolle der von den Kindern mitgebrachten Sprachen in der alltagsintegrierten Sprachenbildung ebenfalls genauer zu beleuchten. Zu klären wäre, in welchen sprachlichen Konstellationen und in welcher Hinsicht das Konzept des Translanguaging (Garcia & Wei, 2014), das die kommunikativen Praktiken Mehrsprachiger zum Ausdruck bringt, in der alltagsintegrierten Sprachbildung sinnstiftend und sprachaneignungsfördernd als pädagogische Strategie angewendet werden kann. In der Praxis hingegen liegt eine der größten Herausforderungen darin, eine strukturierte und systematische Anregung und Unterstützung der kindlichen Sprachaneignungsprozesse im Kita-Alltag und eine aus der Geschichte der frühpädagogischen Institutionen und sozialpädagogischen Tradition heraus geforderte Orientierung an den lebensweltlichen Voraussetzungen, Interessen, Kompetenzen und Neigungen der Kinder in ein angemessenes Verhältnis zu setzen.

## Literatur

- Andresen, Helga (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.) (2001). *PISA 2000*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (5., erw. Aufl.) Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Bruner, Jerome (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Buschmann, Anke; Simon, Stephanie; Jooss, Bettina & Sachse, Steffi (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In Klaus Fröhlich-Gildhoff; Iris Nentwig-Gesemann & Petra Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (S. 107–133). Freiburg: Verlag FEL.

- Crain-Thoreson, Catherine & Dale, Philip S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.421>
- DeBaryshe, Barbara D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. In *Journal of Child Language*, 20, 455–461. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008370>
- Ehlich, Konrad (2009). Sprachaneignung – was man weiß, und was man wissen müsste. In Drorit Lengyel; Hans H. Reich; Hans-Joachim Roth & Marion Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Ennemoser, Marco; Kuhl, Jan & Pepouna, Soulemanou (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fröbel, Friedrich (1844). *Mutter- und Koselieder*. Bad Blankenburg.
- Garcia, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Girolametto, Luigi; Weitzman, Elaine & Greenberg, Janice (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299–311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003\)076](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003)076)
- Girolametto, Luigi; Weitzman, Elaine; van Lieshout, Riet & Duff, Dawna (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1101–1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Gretsch, Gérard. (2014). iTEO as a Tool-and-Result in dialogical multilingual language learning. In Nancy Morys; Claudine Kirsch; Ingrid de Saint-Georges & Gérard Gretsch (Hrsg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenraum* (S. 183–217). Frankfurt: Peter Lang.
- Hargrave, Anne C. & Sénéchal, Monique (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Jampert, Karin; Leuckefeld, Kerstin; Zehnbauer, Anne & Best, Petra (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?* Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen* (2. Aufl.) Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin & Laier, Mechthild (2009a). *Kinder-Sprache stärken!* Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin & Laier, Mechthild (2009b). *Kinder-Sprache stärken! Musik und Medien*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin & Laier, Mechthild (2009c). *Kinder-Sprache stärken! Bewegung und Naturwissenschaften*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin & Laier, Mechthild (2009d). *Kinder-Sprache stärken! Mehrsprachige Kinder*. Weimar/Berlin: verlag das netz.

- Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana; Sens, Andrea; Zehnbauer, Anne; Best, Petra & Laier, Mechthild (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Jungmann, Tanja; Koch, Katja & Etzien, Maria (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2, 110–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Kammermeyer, Gisela & Roux, Susanna (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In Margit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Wiesbaden: Springer.
- King, Sarah; Metz, Astrid; Kammermeyer, Gisela & Roux, Susanna (2011). Ein sprachbezogenes Fortbildungskonzept für Erzieherinnen auf Basis situierter Lernbedingungen. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 481–498.
- König, Anke (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Laewen, Hans-Joachim (2006). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 96–107). Weinheim: Beltz.
- Lengyel, Drorit (2009). *Zweitspracherwerb in der Kita*. Münster: Waxmann.
- Lengyel, Drorit (2012). *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. Frankfurt a. M.: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Leseman, Paul P.M. & De Jong, Peter F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294–318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- Leseman, Paul P.M.; Scheele, Anna F. & Mayo, Aziza Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Leseman, Paul P.M.; Scheele, Anna F.; Mayo, Aziza Y. & Messer, Marielle H. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *The bilingualism controversy* (S. 289–316). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lisker, Andrea (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lisker, Andrea (2011) *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- List, Gudula (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte; Expertise für das Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte“ (WiFF)*. München (Sprache). Verfügbar unter: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_2\\_List\\_2Auffl\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_2_List_2Auffl_Internet.pdf) [Zugriff 10.03.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2011). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*. Verfügbar unter: <http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption-fuer-0-bis-10-jaehrige-Kinder-in-Mecklenburg-Vorpommern.pdf> [Zugriff 06.07.2016].

- Naqvi, Rahat; Thorne, Keoma J.; Pfitscher, Christina M.; Nordstokke, David W. & McKeough, Anne (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/1476718X12449453>
- Quiroz, Blanca G.; Snow, Catherine E. & Zhao, Jing (2010). Vocabulary skills of Spanish–English bilinguals: impact of mother-child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 14, 379–399. <https://doi.org/10.1177/1367006910370919>
- Reich, Hans H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Rothweiler, Monika & Ruberg, Tobias (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, Gerd E. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In Lilian Fried & Susanna Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33–44). Weinheim: Beltz.
- Scheele, Anna F. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch and Turkish-Dutch 3- to 6-year-olds*. Utrecht: University, Institute for the Study of Education and Human Development.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache – LiSe DaZ®*. Göttingen: Hogrefe.
- Simon, Stephanie & Sachse, Steffi (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik* 25(4), 462–480.
- Sulzer, Annika (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte*. München.
- Szagon, Gisela (2008). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003). *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen – sismik*. Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006). *Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern – seldak*. Freiburg: Herder.
- Vertovec, Stephen (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vivas, Eleonora (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46, 189–216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01234.x>
- Whitehurst, Grover J.; Arnold, David S.; Epstein, Jeffery N.; Angell, Andrea L.; Smith, Megan & Fischel, Janet E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, Grover J.; Falco, Francine L.; Lonigan, Christopher J.; Fischel, Janet E.; DeBaryshe, Barbara D.; Valdez-Menchaca, Marta C. & Caulfield, Marie B. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Zimmer, Jürgen; Preissing, Christa; Thiel, Thomas; Heck, Anne & Krappmann, Lothar (1997). *Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur*. Seelze-Velber. Kallmeyer.



## **Sprachförderliche Maßnahmen im Elementarbereich: Ein erfolversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg**

### **1. Einleitung**

Vor etwa anderthalb Jahrzehnten haben die durch die ersten PISA-Ergebnisse angeregten fachlichen Diskussionen um individuellen Bildungserfolg sprachliche Kompetenzen als einen wichtigen Schlüssel identifiziert. Über unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen hinweg herrscht seither ein großer Konsens darüber, dass frühe sprachliche Bildung und Sprachförderung zentrale Stellgrößen für die Prävention von Bildungsmisserfolg darstellen. Der folgende Beitrag skizziert verschiedene Ebenen der Prävention von Bildungsmisserfolg und reflektiert das präventive Potenzial von sprachförderlichen Maßnahmen im Elementarbereich. Dabei werden empirische Belege einbezogen, um einschätzen zu können, inwieweit verschiedene Ansätze in diesem Bereich tatsächlich als wirksam im Sinne einer nachhaltigen Verbesserung sprachlicher Kompetenzen einzustufen sind. Ziel ist es, Grundsätze verschiedener sprachförderlicher Maßnahmen heraus zu arbeiten und zu diskutieren, welche Maßnahmen bei welchen sprachlichen Ausgangslagen dazu beitragen können, individuellen Bildungsmisserfolg zu verhindern.

Wie sehen angemessene sprachförderliche Maßnahmen aus? Sehr verbreitet ist dazu die folgende Position: Eine qualitativ hochwertige, alltagsintegrierte sprachliche Bildung von Anfang an verhindert das Auftreten von bildungserfolgsrelevanten sprachlichen Schwierigkeiten – und ist damit der Königsweg der Prävention von Bildungsmisserfolg. So überzeugend die Grundidee ist, dafür zu sorgen, dass im Alltag der vorschulischen Kindertageseinrichtungen alle Kinder beiläufig genau die sprachlichen Anregungen erhalten, die sie benötigen, um im hinreichenden Maße sprachliche Kompetenzen zu erlangen, so sehr stößt sie in der Realität an ihre Grenzen. Da es diverse sprachliche Ausgangslagen bei Kindern gibt – so unsere Position –, kann es nicht den *einen* Königsweg der Prävention geben, um Kinder vor Bildungsmisserfolgen aufgrund von Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung zu bewahren. Je nach sprachlicher Ausgangslage müssen unterschiedliche Ebenen der Prävention zum Tragen kommen, die als universelle (primäre), selektive (sekundäre) und indizierte (tertiäre) Präventionen bezeichnet werden (vgl. Caplan, 1964; Hasselhorn & Sallat, 2014; Ziegenhain, 2008).

Unter universeller oder primärer Prävention versteht man solche sprachförderlichen Maßnahmen, die allen Kindern bzw. Familien zur Verfügung stehen. Diese werden häufig nicht als Fördermaßnahme, sondern als alltagsintegrierte sprachliche Bildung bezeichnet. Sekundäre sprachförderliche Maßnahmen mei-

nen eine Sprachförderung im engeren Sinne, die für Kinder mit bereits vorhandenen Entwicklungsrisiken konzipiert wurde. Diese Maßnahmen sollen helfen, einen ungünstigen Entwicklungsverlauf im Einzelfall zu verhindern. Indizierte tertiäre Intervention schließlich wird erforderlich, wenn bereits eine Störung der Sprachentwicklung bei einem Kind diagnostiziert wurde und mit Hilfe einer Therapie negative Auswirkungen verhindert oder zumindest in ihrem Ausmaß reduziert werden sollen. Die Ansätze werden im Folgenden detaillierter diskutiert.

## 2. Primäre Prävention: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung

Im Bereich der Elementarpädagogik steht die primäre Prävention im Vordergrund. Bei dieser Form der Prävention, der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung, werden hohe Anforderungen an das professionelle Interaktionsverhalten der frühpädagogischen Fachkräfte gestellt. Sie sollen die Kinder qualitativ hochwertig sprachlich anregen und so dabei helfen, Entwicklungsrisiken im Bereich der Sprache gar nicht erst entstehen zu lassen. Zu solchen hochwertigen sprachlichen Anregungen gehört es beispielsweise, mit den Kindern regelmäßig in länger andauernde Dialoge zu treten, indem die Fachkräfte an die Themen der Kinder anknüpfen und ein geteiltes Denken initiieren. Die Fachkräfte sollen den Kindern neue **Wörter** präsentieren und diese verfestigen, um den Wortschatz der Kinder zu bereichern, sie sollen Modellierungstechniken anwenden, indem sie Sätze, die ein Kind geäußert hat, aufgreifen, erweitern und mit korrekтивem Feedback versehen, und sie sollen die Kommunikation von Kindern untereinander fördern. Darüber hinaus sind sie gefordert, das Interesse der Kinder am schriftsprachlichen Bereich zu wecken. Hier gibt es beispielsweise die Möglichkeit, sog. *literacy center* einzuführen oder das *dialogische Lesen* einzusetzen. Diese Angebote und damit verbundene Sprachlehrstrategien sollen sich an alle Kinder gleichermaßen richten.

Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es zur präventiven Wirksamkeit eines solchen sprachförderlichen Verhaltens zwar einige Erkenntnisse, es sind allerdings auch noch einige Fragen offen, z.B. ab wann ein Gespräch als „hinreichend lang andauernd“ einzustufen ist, bzw. ab welcher Gesprächslänge sich welche positiven Wirkungen in Bezug auf die Sprachentwicklung der Kinder zeigen.

Insgesamt liegen zum Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung als Präventionsansatz von Bildungsmisserfolg einige Studien vor, die verbesserte sprachliche Leistungen bei Kindern durch eine Veränderung des sprachförderlichen Verhaltens von Bezugspersonen berichten (vgl. Beller, 2011; Buschmann & Jooss, 2011; Madeira Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014; Simon & Sachse, 2013).

Wie Simon und Sachse (2013) herausstellen, fanden Girolametto, Weitzman und Greenberg (2003) für den US-amerikanischen Raum nach einem intensiven

Training und Einzelcoaching pädagogischer Fachkräfte zum Interaktionsverhalten mehr und vielfältigere sprachliche Äußerungen von Kindern mit zuvor festgestelltem Sprachförderbedarf. Für den deutschen Sprachraum werden positive Effekte von Trainings des Interaktionsverhaltens der Fachkräfte in Bezug auf die Sprechfreude von Kindern berichtet (vgl. King, Metz, Kammermeyer & Roux, 2011; Simon & Sachse, 2013) und auch auf die Sprachentwicklung sprachlich unauffälliger Kinder (vgl. Beller, Merkens, Preissing & Beller, 2007).

Bislang konnte nur bei einer kleinen Stichprobe im sog. Fellbach-Projekt (Kucharz & Mackowiak, 2011) nachgewiesen werden, dass eine vom Beginn der Kita-Zeit an qualitativ hochwertige alltagsintegrierte sprachliche Bildung das Auftreten von sprachlichen Entwicklungsrückständen zu Beginn der Schulzeit deutlich reduziert und somit helfen kann, einem Bildungsmisserfolg von Kindern aufgrund sprachlicher Hemmnisse vorzubeugen (Kucharz et al., 2014; Beckerle, Mackowiak & Kucharz, eingereicht).

Ein alltagsintegriertes Konzept, bei dem eine Fortbildung pädagogischer Fachkräfte zu sprachförderlichem Verhalten an das Bewegungsverhalten von Kindern geknüpft wird („Bewegte Sprache“), zeigte nur bedingt Veränderungen im sprachlichen Verhalten der Kinder (Madeira Firmino et al., 2014). In drei von neun Skalen des Sprachbeobachtungsbogens *Seldak* (nämlich Wortschatz, Aktive Sprachkompetenz, Schreiben/Schrift) hatten die Kinder signifikant bessere Werte im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von Kindern, die nicht nach dem Konzept „Bewegte Sprache“ betreut wurden. Im Sprachtest SETK 3–5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder, Grimm, Aktas & Frevert, 2010) waren gar keine Vorteile der Kinder der Interventionsgruppe nachweisbar.

Zahlreiche Untersuchungen belegen mittlerweile die Wirksamkeit des dialogischen Lesens als alltagsintegrierten Sprachförderansatz, diese beziehen sich jedoch in den meisten Fällen auf den englischen Sprachraum (vgl. Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Solche Studien zeigten positive Effekte im Hinblick auf eine Erweiterung des Wortschatzes und des Verständnisses grammatischer Strukturen. Die positiven Wirkungen scheinen sich besonders dann zu entfalten, wenn regelmäßig gelesen wird und die Kinder für ihre Beiträge gelobt werden. Die Fördererfolge fallen offenbar bei jüngeren Kindern (zwei bis vier Jahre) größer aus als bei älteren und für die Individualförderung größer als für die Kleingruppenförderung.

Literacy Center fördern nicht nur den Gebrauch einer dekontextualisierten Sprache, d.h. einer Sprache, die über das „Hier und Jetzt“ hinausgeht und dazu dient, einer anderen Person beispielsweise ein früheres Erlebnis zu berichten, sondern führen auch zu einem erhöhten Anteil schriftbezogener Aktivitäten. Einige Studien wiesen nach, dass die themenspezifischen Literacy-Handlungen einem allgemeinen Angebot von Lese- und Schreibmaterialien überlegen sind (Morrow, 2002). Auch in Deutschland wurden positive Effekte des Literacy Centers berichtet (Kammermeyer & Molitor, 2005).

Wie es derzeit allerdings um die durchschnittliche Qualität alltagsintegrierter sprachlicher Bildung in Kindertagesstätten bestellt ist, ist bislang weitgehend unklar und es scheint wenig Einigkeit darüber zu bestehen, wie diese gezielt umgesetzt und im gesamten Team verankert werden kann.

### 3. Sekundäre Prävention: Sprachliche Zusatzförderung

Neben dem Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zielen die pädagogische Sprachförderung in der Kita und einige elternzentrierte Interventionsansätze in der Regel auf Kinder mit sprachlichen Entwicklungsrisiken ab. Durch eine intensive zusätzliche Förderung soll die Wahrscheinlichkeit des späteren Auftretens von behandlungsbedürftigen Entwicklungsstörungen, Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten oder anderer Schulleistungsprobleme verringert werden. Sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder wird bei der sekundären Prävention mit einer Intensivierung der Anwendung intuitiver Sprachlehrstrategien sowie einer stärkeren sprachlich-kommunikativen Zuwendung begegnet. Welche Kinder Zugang zu Zusatzfördermaßnahmen bekommen und wie die Durchführung der Maßnahmen selbst aussieht, ist in verschiedenen Bundesländern höchst unterschiedlich geregelt.

Vorschulische Sprachförderaktivitäten für Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf wurden im letzten Jahrzehnt häufig als spezifische Zusatzförderung, teilweise in Form wöchentlicher Sprachfördertermine in Kleingruppen angeboten (Lisker, 2011). Dabei zeigte sich, dass einzelne sprachliche Teilkompetenzen wie die phonologische Bewusstheit erfolgreich gefördert werden können (Jäger et al., 2012; Pröschold et al., 2013). Spezifische Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wurden zur Prävention späterer Lese-Rechtschreibstörungen entwickelt. Langzeitstudien aus dem deutschen Sprachraum sprechen dafür, dass das vorschulisch erreichte Niveau phonologischer Bewusstheit die spätere Lesegenauigkeit und Rechtschreibleistung beeinflusst. Vorschulische Kompetenzen im Bereich der mündlichen Sprache (Wortschatz, Grammatik) beeinflussen vor allem das Leseverstehen, während die Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit im Grundschulalter stärker durch die phonologische Informationsverarbeitung bedingt sind (von Goldammer, Mähler & Hasselhorn, 2011). Eine aktuelle Metaanalyse zur Wirksamkeit phonologischer Bewusstheitstrainings im deutschen Sprachraum zeigte für drei verschiedene Förderprogramme keinen Unterschied in ihrer Wirksamkeit (Fischer & Pfost, 2015). Untersucht wurden kurzfristige (bis zu einem Jahr nach Programmende) und langfristige Wirkungen (länger als ein Jahr nach Programmende) auf die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis sowie auf das Lesen und Schreiben. Insgesamt sprechen geringe bis mittlere statistische Effektgrößen für eine Wirksamkeit der Programme. Die Wirksamkeit scheint im deutschen Sprachraum geringer auszufallen als bislang für den engli-

schen Sprachraum berichtet. Die Autoren der Metaanalyse vermuten als Ursache hierfür systematische Orthographieunterschiede zwischen der deutschen und der englischen Sprache.

Im Hinblick auf die Verbesserung allgemeiner Sprachkompetenzen sind die Effekte spezifischer Förderprogramme eher ernüchternd. In der EVAS Studie (Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern) wurden drei Sprachförderprogramme überprüft (und zwar von Kaltenbacher & Klages, 2007; Penner, 2003 sowie Tracy, 2003), die in der Initiative „Sag’ mal was“ eingesetzt wurden. Die Sprachentwicklung von Kindern, die an den Programmen teilgenommen hatten, verlief nicht positiver als in einer Gruppe, die eine unspezifische Förderung erhielt (Schöler & Roos, 2011; Hofmann, Polotzek, Roos & Schöler, 2008; vgl. auch Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012 zur Evaluation des Programms von Kaltenbacher & Klages, 2007). Die repräsentative Wirkungsanalyse von „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Forschergruppe aus Weingarten bestätigte diese Befunde insofern, als auch hier die Sprachentwicklung der Kinder nicht auf den Besuch spezifischer Sprachförderung zurückgeführt werden konnte (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2011). Mit dem Programm „Handlung und Sprache“ von Häuser und Jülisch (2006) wurden zwar kurzfristig positive Effekte in den geförderten Sprachbereichen erzielt, es zeigte sich jedoch nicht der erhoffte Transfer auf schulische Leistungen (Wolf, Stanat & Wendt, 2011). Auch US-amerikanische Evaluationsstudien fanden bislang nur wenige Effekte spezifischer Zusatzförderung (vgl. Kuger, Sechtig & Anders, 2012). Thoma, Ofner und Tracy (2013) weisen jedoch darauf hin, dass die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Sprachförderung ist. Auch wenn sich bislang für spezifische Sprachförderprogramme scheinbar geringe Erfolge nachweisen lassen, so bleibt doch offen, woran dies liegt und unter welchen Umständen bei welchen sprachlichen Ausgangslagen spezifische Sprachförderprogramme wirksam sind. Vor dem Hintergrund der im letzten Abschnitt berichteten positiven Wirkungen auf die sprachliche Entwicklung von Kindern durch eine Optimierung des Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen scheint zum jetzigen Zeitpunkt die Empfehlung sinnvoll, eine Zusatzförderung für Kinder mit Entwicklungsrisiken genau hierauf aufzubauen. Dies bedeutet eine individuelle zusätzliche Förderung einzelner Kinder im Rahmen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung.

Bislang ist jedoch weitgehend offen, wie es um das tatsächliche sprachförderliche Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kita-Alltag bestellt ist. Hierzu gibt es erst wenige Untersuchungen, die sich auf das konkrete Handeln und nicht nur auf Aspekte des Fachwissens beziehen. Diese sprechen für eine große Spannweite der Kompetenzen (vgl. z.B. Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014; Thoma, Ofner, Seybel & Tracy, 2011). Die sprachfördernden Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf eine qualitativ hochwertige sprachliche Anregung sollten deshalb weiter gestärkt werden. Zur Stärkung dieser Kompetenzen gehört es auch,

Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache **überhaupt** zu erkennen, um sie gemäß ihrem jeweiligen Bedarf qualitativ hochwertig differenziell anregen zu können.

In der Regel beobachten und dokumentieren pädagogische Fachkräfte die sprachliche Entwicklung der Kinder. Hierzu eignen sich standardisierte Beobachtungsbögen, mit deren Hilfe sowohl sprachliche Kompetenzen beschrieben werden können, als auch Bereiche, in denen noch Unterstützungsbedarf besteht. Sinnvoll sind Beobachtungsbögen, aus denen direkt eine Förderempfehlung abgeleitet werden kann (=förderrelevante Diagnostik). Zusätzlich zu solchen von pädagogischen Fachkräften anwendbaren Beobachtungsbögen gibt es je nach Bundesland unterschiedlich geregelte Sprachstandfeststellungsverfahren, die ein bis zwei Jahre vor der Einschulung durchgeführt werden. Mit ihnen sollen spätestens zu diesem Zeitpunkt Kinder aufgefunden werden, die sprachliche Auffälligkeiten zeigen, damit sie einer gezielten Zusatzförderung zugeführt werden können. Die Durchführung einer solchen Diagnostik erfolgt durch diagnostisch geschulte pädagogische Fachkräfte oder durch sprachheilpädagogisches oder medizinisch-therapeutisches Fachpersonal.

#### **4. Tertiäre Prävention: Sprachheiltherapie**

Die tertiäre Prävention – also die Intervention bei festgestellter Störung bzw. nicht altersgemäß entwickelter Sprachkompetenz – hat ihren Platz in der Sprachheilpädagogik. Im Gegensatz zu den sekundären Präventionsmaßnahmen geht es hier um medizinisch-therapeutische, heil- und sonderpädagogische Interventionsmaßnahmen, die überwiegend im Falle manifester Entwicklungsstörungen bzw. Behinderungen eingesetzt werden (vgl. Hasselhorn & Sallat, 2014). Dabei kommen einzelfall- sowie störungs- und behinderungsspezifische Methoden zum Einsatz. Die Leistungen für komplexe Störungsbilder, bei denen sowohl eine medizinisch-therapeutische als auch eine heilpädagogische Versorgung notwendig ist, sind nach dem IX. Sozialgesetzbuch (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) geregelt. Wenn Kinder beide Versorgungsarten benötigen, werden diese Leistungen als Komplexleistungen erbracht. Die Förderung und Versorgung der Kinder findet dann in einer Frühförderstelle, einem sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) oder in einer heilpädagogischen Kindertagesstätte statt. Darüber hinaus stellen vorübergehende Klinik- oder Kuraufenthalte eine Versorgungsmöglichkeit dar, bei denen die Kinder von einem interdisziplinären Team unter medizinischer Leitung betreut werden. Diese Versorgungsmöglichkeit bietet eine vorübergehende hohe Förder- und Therapiefrequenz bei gleichzeitiger Optimierung des Umfeldes. Wenn eine medizinische Indikation gegeben ist, kann eine solche Maßnahme durch Kinderärztinnen und -ärzte verordnet werden (vgl. Hasselhorn & Sallat, 2014).

Eine sprachliche Ausgangslage, die eine tertiäre Prävention nötig macht, ist beispielsweise die Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES). Die SSES weist Merkmale eines verzögerten Sprechbeginns und einen Wortschatz von weniger als 50 Wörtern im Alter von zwei Jahren auf. Einige Kinder, die im Alter von zwei Jahren noch keine 50 Wörter sprechen (sog. *late talkers*), holen diesen Entwicklungsrückstand auf – andere entwickeln eine SSES. Die SSES wird begleitet von Artikulationsschwierigkeiten bis zum 12. Lebensjahr, fehlerhafter oder unvollständiger Sprachproduktion, wie falsch oder unflektierte morphologisch-syntaktische Strukturen, Auslassungen obligatorischer syntaktischer Elemente und Wortstellungsfehlern (vgl. Kany & Schöler, 2012). Wenn Kinder bis zum 36. Lebensmonat eine Verzögerung in der Sprachentwicklung noch nicht aufgeholt haben, sollte eine sofortige (tertiäre) Sprachförderung einsetzen (vgl. Borchert, Hartke, Jogschies, 2008).

Das diagnostische Manual zur Klassifikation psychischer Störungen DSM-V-TR (Saß, Wittchen, Zaudig & Houben, 2003) unterscheidet unter den Sprachentwicklungsstörungen die phonologische Störung, die expressive Sprachstörung und die gemischt rezeptiv-expressive Sprachstörung. Ziel der tertiären Prävention in Form der Sprachtherapie bei einer entsprechenden sprachlichen Ausgangslage ist die Verbesserung der Sprech- und Kommunikationskompetenz und -freude eines Kindes (vgl. von Suchodoletz, 2013). Von Suchodoletz (2013) weist darauf hin, dass in der Sprachtherapie zahlreiche auf unterschiedlichen Prinzipien beruhende Methoden entwickelt wurden, wie z.B. imitierende, modellierende, didaktisch-instruierende, psycholinguistische und weitere. Zu ihrer Wirksamkeit liegen laut von Suchodoletz (2013) zwar viele Quellen, jedoch nur relativ wenige gut kontrollierte Studien vor. Diese zeigen, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern auf allen linguistischen Ebenen zumindest kurzfristig verbessern ließen. Die stärksten Verbesserungen zeigten sich für die Lautbildungsfähigkeit und den Wortschatz, im Bereich der Grammatik fielen die positiven Veränderungen weniger stark aus. Dabei zeigte sich keines der sprachtherapeutischen Verfahren einem anderen gegenüber als überlegen. Außerdem treten Verbesserungen von Sprachleistungen offenbar nur in den unmittelbar trainierten Bereichen auf. Von Suchodoletz (2013) betont, dass auch die Eltern bzw. das unmittelbare Umfeld des Kindes in die Therapie einbezogen werden sollten, indem sie beispielsweise auf klare Sprachvorbilder achten, bei Fehlern keine negativen Rückmeldungen geben und frontale Sprech- und Imitationsspiele mit den Kindern machen, die eine genaue Beobachtung des elterlichen Sprechens ermöglichen.

## 5. Fazit

Unterschiedliche sprachliche Ausgangslagen von Kindern erfordern unterschiedliche präventive Ansätze und Maßnahmen, um Bildungsmisserfolge zu verhindern. Eine primäre Prävention in Form der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung soll durch eine qualitativ hochwertige sprachliche Anregung verhindern, dass sprachliche Entwicklungsrisiken überhaupt erst entstehen und richtet sich an alle Kinder. Sie muss jedoch ggf. Hand in Hand mit der sekundären Prävention gehen. Sekundäre Präventionsansätze sollen in Form einer zusätzlichen Förderung für solche Kinder das Risiko für Bildungsmisserfolg reduzieren, die bereits sprachliche Entwicklungsauffälligkeiten zeigen. Hier geht es darum, zum einen Kinder mit einem solchen zusätzlichen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache überhaupt zu erkennen. Zum anderen sollen diese dann gezielt durch eine verstärkte Anwendung intuitiver Sprachlehrstrategien und kommunikativer Zuwendung angeregt werden, wie sie auch in der primären Prävention zum Einsatz kommen. Außerdem kann es sinnvoll sein, spezielle Sprachförderprogramme einzusetzen, um späteren Lernproblemen etwa beim Erwerb des Lesens und Rechtschreibens entgegen zu wirken. Bisherige Studien zeigen jedoch, dass die sprachförderlichen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte als wesentliche Gelingensbedingung sowohl für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung als auch für eine Zusatzförderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken sehr stark variieren, was die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung der Fachkräfte in diesem Bereich unterstreicht. Für Kinder mit bereits vorhandenen Sprachentwicklungsstörungen ist in der Regel eine tertiäre Prävention in Form einer Sprachtherapie angezeigt. Angesichts der in diesem Beitrag zusammengefassten Befundlage zur Wirkung von Fördermaßnahmen und angesichts einer immer wieder auch polarisierend geführten Diskussion zu sprachlicher Bildung und Förderung im Elementarbereich plädieren wir dafür, die verschiedenen erläuterten Präventionsformen als Möglichkeiten mit ganz eigenem Potenzial zu verstehen und diese gemeinsam zu denken. Es macht wenig Sinn, eine der Präventionsformen als den Königsweg voran zu treiben und andere komplett außen vor zu lassen.

## Literatur

- Beckerle Christine; Mackowiak, Katja & Kucharz, Diemut. Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Evaluationsergebnisse aus dem „Fellbach-Projekt“. In *Frühe Bildung* (eingereicht).
- Beller, Simone (2011). *Longitudinale Effekte einer Erzieher-fokussierten Intervention zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und eines demokratischen Erziehungsstils auf Erzieher und ein- bis dreijährige Kinder mit und ohne Migrationshintergrund*. Dissertation. Freie Universität Berlin.

- Beller, E. Kuno; Merkens, Hans; Preissing, Christa & Beller, Simone (2007). *Abschlussbericht des Projekts „Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie“*. Verfügbar unter: <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> [12.11.2014].
- Borchert, Johann; Hartke, Bodo & Jogschies, Peter (2008). *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buschmann, Anke & Jooss, Bettina (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. In *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 43, 303–312.
- Caplan, Gerald (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Ennemoser, Marco; Kuhl, Jan & Pepouna, Soulemanou (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fischer, Melanie Y. & Pfost, Maximilian (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(1), 35–51. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000121>
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Knapp, Werner & Kucharz, Diemut (2011). Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung*. (S. 94–101). Tübingen: Francke Verlag.
- Girolametto, Luigi; Weitzman, Elaine & Greenberg, Janice (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language-Pathology*, 12, 299–311. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/076\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076))
- Grimm, Hannelore; Aktas, Maren & Frevert, Sabine (2010). *SETK 3–5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (2. Auflage). Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Häuser, Detlef & Jülisch, Bernd-Rüdiger (2006). *Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm*. Berlin: NIF.
- Hasselhorn, Marcus & Sallat, Stefan (2014). *Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. Sprache professionell fördern* (S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hofmann, Nicole; Polotzek, Silvana; Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–300.
- Jäger, Dana; Faust, Verena; Blatter, Kristine; Schöppe, Doreen; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2012). Kompensatorische Förderung am Beispiel eines vorschulischen Trainings der phonologischen Bewusstheit. *Frühe Bildung*, 1(4), 202–209. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000063>
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Förderkonzepte und Perspektiven*. (S. 135–150). Freiburg: Fillibach.
- Kammermeyer, Giesela & Molitor, Myrjam (2005). *Literacy Center – ein Konzept zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis*. In Susanna Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 130–142). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Kany, Werner & Schöler, Hermann (2012). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Auflage S. 633–644). Weinheim: Beltz.
- King, Sarah; Metz, Astrid; Kammermeyer, Giesela & Roux, Susanna (2011). Ein sprachbezogenes Fortbildungskonzept für Erzieherinnen auf Basis situierter Lernbedingungen. In Susanna Roux & Giesela Kammermeyer (Hrsg.), *Sprachförderung im Blickpunkt. Empirische Pädagogik*, 25(4), Themenheft, S. 481–498.
- Kucharz, Diemut; Kammermeyer, Giesela; Beckerle, Christine; Mackowiak, Katja; Koch, Katja; Jüttner, Ann-Kathrin; Sauer, Sarah; Hardy, Ilonca; Saalbach, Henrik; Lütje-Klose, Birgit; Mehlem, Ulrich & Spaude, Magdalena (2014). Wirksamkeit von Sprachförderung. In Bärbel Kopp; Sabine Martschinke; Meike Munser-Kiefer; Michael Haider; Eva-Maria Kirschhock; Gwendo Ranger & Günter Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 17, (S. 51–66). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_4)
- Kucharz, Diemut & Mackowiak, Katja (2011). Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Das Modell der Stadt Fellbach. *Die Grundschulzeitschrift*, 25(242/243), 42–43.
- Kuger, Susanne; Sechtig, Jutta & Anders, Yvonne (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), S. 183–191. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000061>
- Lisker, Andrea (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. Verfügbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/Z6VFVEX35GTE32TQHLLVLSYJYCOF2C6K/full/1.pdf> [11.11.2014].
- Madeira Firmino, Nadine; Menke, Ricarda; Ruploh, Brigitte & Zimmer, Renate (2014). Bewegte Sprache im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache*, 2(1), 34–47.
- Morrow, Lesley (2002). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. (2. Aufl.). Portland, Maine: Stenhouse.
- Müller, Anja; Smits, Katinka; Geyer, Sabrina & Schulz, Petra (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In Beate Lütke & Inger Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 247–262). Freiburg: Fillibach.
- Penner, Zvi (2003). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-lab.
- Pröschold, Marie V.; Michalik, Annette; Schneider, Wolfgang; Duzy, Dagmar; Glück, Daniela; Souvignier, Elmar & Penner, Zvi (2013). Effekte kombinierter Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit und zum Sprachverstehen auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2(3), 122–132. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000099>
- Sachse, Steffi; Budde, Nora; Rinker, Tanja & Groth, Katarina (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1(4), 194–201. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000062>
- Saß, Henning; Wittchen, Hans-Ulrich; Zaudig, Michael & Houben, Isabel (2003). *Diagnostische Kriterien des diagnostischen und statistischen Manuals psychischer Störungen DSM-IV-TR* (S. 565–566). Göttingen: Hogrefe.

- Schöler, Hermann & Roos, Jeanette (2011). Die Ergebnisse des Projektes EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.), *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* (S. 102–112). Tübingen: Francke.
- Simon, Stephanie & Sachse, Steffi (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379–397.
- Thoma, Dieter; Ofner, Daniela; Seybel, Carolyn & Tracy, Rosemarie (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 0, 31–36. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000004>
- Thoma, Dieter; Ofner, Daniela & Tracy, Rosemarie (2013). Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung*. (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Tracy, Rosemarie (2003). *Sprachliche Frühförderung – konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- von Goldammer, Ariane; Mähler, Claudia & Hasselhorn, Marcus (2011). Vorhersage von Lese- und Rechtschreibleistungen durch Kompetenzen der phonologischen Verarbeitung und der Sprache im Vorschulalter. In Marcus Hasselhorn & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen, Tests und Trends Band 9, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (S. 32–50). Göttingen: Hogrefe.
- von Suchodoletz, Waldemar (2013). Sprech- und Sprachentwicklungsstörungen. In Franz Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (7. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 229–244). Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, Katrin M., Stanat, Petra & Wendt, Wolfgang (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht*. Verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf> [11.11.2014].
- Ziegenhain, Ute (2008). Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit. In Franz Petermann & Wolfgang Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 7)* (S. 163–204). Göttingen: Hogrefe.



## **Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens**

### **1. Einführung**

Zweifellos hat sprachliche Kompetenz eine Schlüsselfunktion für Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Schulerfolg und damit auch für den nachschulischen weiteren Bildungsweg und die aktive Teilhabe insbesondere in modernen Wissensgesellschaften. Diese pauschale Feststellung ist weitestgehend konsensfähig und benötigt keinen weiteren Nachweis. Diskussionswürdig sind allerdings Fragen wie „Welche sprachlichen Kompetenzen sind eigentlich für das erfolgreiche schulische Lernen relevant?“, „Wie lassen sie sich beschreiben und damit auch lernen?“ und schließlich „Wer ist bzw. welche Fächer sind für die Entwicklung dieser Kompetenzen verantwortlich?“. Traditionellerweise weist man die Verantwortung – insbesondere in den nach Fächern und Lernbereichen organisierten Sekundarstufen – qualifizierten „Sprachexperten“ zu, also Lehrkräften, die für die sprachlichen Fächer ausgebildet wurden, insbesondere für den Deutschunterricht bzw. für die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern, die in ihren Familien mit einer anderen Sprache aufwachsen und Deutsch als Zweitsprache lernen. Inzwischen wird jedoch international zunehmend deutlich, dass allein mit defensiven und defizit-orientiert angelegten Sprachfördermaßnahmen von Sprachspezialisten die erforderliche Bildungsqualität nicht hergestellt werden kann. Um Schulerfolg und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit zu gewährleisten, muss schulische Sprachbildung umfassender – horizontal über die Fächer und vertikal über die Bildungsphasen vernetzt – als Aufgabe der Schule insgesamt und nicht nur der „Sprachspezialisten“ konzipiert werden.

In diesem Sinne stellt der Ministerrat des Europarats in seinen Empfehlungen CM/Rec (2014)5 für die 47 Mitgliedstaaten eine direkte Beziehung zwischen dem Faktor „Schulsprache“ und Schulerfolg her und deutet mit Bezug auf Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und Bildungsqualität an, was mit „Schulsprache“ gemeint ist:

4. Jedes Schulfach (Geschichte, Kunst, Mathematik etc.), einschließlich der dominanten Sprache der Schule als eigenes Fach, verwendet eigene und spezifische sprachliche Ausdrucksformen. Die Schüler müssen diese Verwendungsnormen beherrschen, um sich Fachinhalte anzueignen und sich erfolgreich an Lernaktivitäten zu beteiligen.
5. Die meisten Schüler bringen Sprachkompetenzen in die Schule mit, die für die Verständigung im Alltag ausreichen. Aber für die meisten Risikoschüler, also solche, die für ihre Alltagskommunikation eine andere als die dominante Sprache der Schule verwenden, insbesondere wenn sie aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien stammen, ist der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen eine große Herausforderung. Nur durch

einen qualitativ hochwertigen Fachunterricht, der die sprachliche Dimension berücksichtigt, sind diese Schüler in der Lage, nach und nach diejenigen Kompetenzen eines bildungsaffinen Registers zu erwerben, denen eine entscheidende Funktion für Schulerfolg zukommt. (Council of Europe, 2014, S. 8) [Übersetzung E.T.]

Als Teil dieses politischen Dokuments werden in dessen Anhang Konsequenzen für eine fächerübergreifende, sprachlich abgestimmte Curriculumentwicklung und für die Festlegung transparenter bildungssprachlicher Standards formuliert. Zugleich werden Handlungsanweisungen für die schrittweise Integration der bildungssprachlichen Dimension in alle Phasen der Lehrerbildung konkretisiert.

In relativ abstrakter Weise thematisiert auch der *Referenzrahmen Schulqualität NRW*<sup>1</sup> in Abschnitt 2.7 „Bildungssprache“ und „sprachsensiblen Fachunterricht“; er gibt verbindliche Orientierungen und offensive Strategien für Schul- und Unterrichtsentwicklung vor:

Lehrkräfte übernehmen Verantwortung dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler die Bildungssprache erwerben können, und arbeiten im Bereich der Sprachkompetenzentwicklung zusammen ... Die Sprachstände der Schülerinnen und Schüler werden bei der Planung und Gestaltung der unterrichtlichen Prozesse mit dem Ziel berücksichtigt, fachliche Verstehensprozesse zu erleichtern und bildungssprachliche Kompetenzen aktiv zu fördern ... (Ministerium, 2015, S. 33f.)

Dies sind nur zwei Beispiele aus Bildungspolitik und Bildungsverwaltung für einen relativ unbekümmerten Gebrauch von Bezeichnungen wie „Bildungssprache“, „Schulsprache“, *language of education*, *academic language*, *langue de scolarisation*, der inzwischen international fast üblich ist. Die zunehmende Verwendung dieser Begriffe unterstellt, dass damit ein wohldefiniertes und empirisch abgesichertes Inventar von sprachlichen Mitteln und Strategien zu verstehen sei. Dieses müsse Schülern nur zugänglich gemacht werden, damit qualifizierende Schulabschlüsse und gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit für alle, eben auch für sprachliche Risikogruppen, erreichbar würden. Solche aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitisch motivierten Forderungen nach inkludierenden bildungssprachlichen Entwicklungskonzepten, die alle Fächer und Sprachen betreffen (*whole-school language policies*), klingen zunächst pädagogisch plausibel und finden innerhalb und außerhalb von Schule überwiegend prinzipielle Zustimmung. Sie beinhalten jedoch wenig Orientierung darüber, wie genau insbesondere in den einzelnen sog. Sachfächern funktionale Verbindungen zwischen dem fachinhaltlichen und dem (bildungs-)sprachlichen Lernen hergestellt werden können – und zwar so, dass curriculare Anforderungen dabei nicht reduziert werden und der Gang der fachunterrichtlichen Progression in der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden nicht gestört wird.

1 [http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen\\_Veroeffentlichung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf).

Es muss also schon zu Beginn dieser Ausführungen konstatiert werden, dass weder das Konzept Bildungssprache noch dessen Einbindung in fachunterrichtliche Planungen und Prozesse hinreichend geklärt sind: weder Unterrichtspraxis, Lehreraus- und -weiterbildung noch Curriculumentwicklung oder Prüfungssysteme können auf konsensuellen Definitionen von „Bildungssprache“ und ihrer konstitutiven Elemente aufbauen oder auf charakteristische Merkmale zurückgreifen, um diese für ihre Zwecke jeweils zu operationalisieren. Wegen der Komplexität des Konstrukts „Bildungssprache“ ist damit auch in Zukunft ohne einen erheblichen Forschungsaufwand kaum zu rechnen. Denn es sind viele unterschiedliche linguistische Beschreibungsebenen zu berücksichtigen, die miteinander interagieren: von Phonologie über Wortschatz und Grammatik bis hin zu Textualität und Pragmatik, unterschiedliche inhaltliche Wissensdomänen und Diskursgemeinschaften, unterschiedliche Alters- und Bildungsstufen, unterschiedliche Modalitäten (Schriftlichkeit und Mündlichkeit und semiotische Systeme) und schließlich unterschiedliche unterrichtliche Handlungsfelder und Fertigkeitsbereiche (z.B. Leseverstehen, Textproduktion, interaktives Aushandeln von Bedeutungen und Methoden). Im Übrigen ist zu veranschlagen, dass die sprachlichen Inventare für Bildung und Wissenschaft in ständiger Entwicklung begriffen sind und dass die Evolution der Wissenschaften Hand in Hand mit denjenigen sprachlichen Mitteln geht, die sie zur Darstellung und Lösung ihrer Problemstellungen brauchen. Diese Dynamisierung wissenschafts- und bildungssprachlicher Ressourcen wird durch die *New Literacies* noch beschleunigt, auf die hier im Einzelnen nicht näher eingegangen werden kann.<sup>2</sup>

Aus all dem folgt, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung, Curriculumentwicklung und Lehrerbildung nicht von der Bereitstellung fertigen Wissens zu den sprachlichen Dimensionen des fachunterrichtlichen Lehrens und Lernens abhängen bzw. auf diese warten können oder wollen. Vielmehr geht es darum, trotz konzeptueller Ambiguitäten bei allen an schulischer Bildung Beteiligten eine Bewusstheit für den Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg schon jetzt herzustellen und die Aufmerksamkeit auf die Gebrauchsmuster des sprachlichen Handelns zu lenken, die für Lehr- und Lernprozesse in den Unterrichtsfächern zur Ausübung kognitiver Operationen hier und heute üblich sind.

Eine solche Bewusstseinsbildung verfolgen auch der Europarat und seine *Language Policy Unit* in Straßburg mit dem Großprojekt *Languages in Education, Languages for Education*. Auf einer Internetplattform (Council of Europe, 2009, passim PLATFORM) wird eine Fülle von curricularen Einzelstudien und von Ergebnissen internationaler Konferenzen und Seminaren sowie von Expertisen zu unterschiedlichen Aspekten der sprachlichen Dimension schulischen Lehrens und Lernens zur Verfügung gestellt, die aus der systematischen Arbeit an diesem Thema in den letzten zehn Jahren resultieren. Aus diesen Materialien wurden inzwischen die leitenden Ideen und Befunde in Form eines Handbuchs (Beacco,

---

2 Siehe dazu u.a. Feilke (2015).

Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2015, passim HANDBUCH) zu einem kohärenten Konzept für die Entwicklung von Sprachkompetenzen im Fachunterricht zusammengefasst. Was diese Konzeption des Aufbaus von fachbezogener Literalität (*subject literacies*) im Kern ausmacht, soll im Folgenden vorgestellt und näher erläutert werden.

## **2. Grundannahmen und Prinzipien eines sprachsensiblen Fachunterrichts**

### **2.1 Entdeckender, experimentierender und bewusstmachender Umgang mit bildungssprachlichen Gebrauchsmustern**

Für die Umsetzung einer sprachverantwortlichen pädagogischen Reform des schulischen Lehrens und Lernens ordnen sowohl die Empfehlungen des Ministerrats (Council of Europe, 2014) [CM/Rec(2014)5] als auch das HANDBUCH einem entdeckenden, experimentierenden und bewusstmachenden Umgang mit bildungssprachlichen Gebrauchsmustern pädagogische Priorität zu, der eng an die authentischen Inhalte und Ziele des jeweiligen Fachunterrichts gebunden ist. Damit wird der Vorstellung eine Absage erteilt, dass sich bildungssprachliche Kompetenzen sozusagen auf Vorrat und neben Inhalten oder losgelöst von ihnen durch die Vermittlung von lexiko-grammatischen Inventaren nachhaltig lehren und lernen lassen. Bildungssprachliches Lernen wird vom HANDBUCH im Sinne der Aneignung von Form-Bedeutungs-Paaren (vgl. Tomasello, 2003) konzipiert, wie es auch in der Fremdsprachendidaktik (vgl. z.B. Long, 1991; Long & Robinson, 1998; Rotter, 2015; Rösch & Rotter, 2010), im bilingualen Unterricht (z.B. CLIL) im *focus-on-form*-Ansatz für die inhaltsorientierte Kommunikation vertreten und für die schriftliche Textproduktion (u.a. von Rotter & Schmölzer-Eibinger, 2015) weiter konkretisiert wird. Ausdrucksstrukturen werden über kognitive Operationen mit Inhaltsstrukturen verbunden und durch Konventionen einer Diskursgemeinschaft (hier: „Schule“ – u.a. „Biologieunterricht“) geprägt. Mit anderen Worten, die Aufmerksamkeit der Schüler muss im Fachunterricht auf sprachliche Verwendungsmuster (z.B. festgefügte Wendungen wie „eine Behauptung aufstellen“ oder morpho-syntaktische Strukturen z.B. Modalität bei der Redewiedergabe) gelenkt werden bei gleichzeitiger Sensibilisierung für Bedeutung und Funktion von Text und Verwendungskontext. Für die Aneignung solcher bildungssprachlichen Form-Bedeutungs-Paare reichen immersive Methoden, die analog zum natürlichen Spracherwerb modelliert sind, nicht aus. Insbesondere sprachliche Risikogruppen, die in ihrer außerschulischen Umgebung kaum bildungssprachliche Modelle vorfinden und wenig Möglichkeiten des Erprobens haben, sind auf aktive unterrichtliche Vorbilder und Interventionen (*focus-on-form*) im Unterricht angewiesen. Diese können im Wesentlichen auf viererlei Weise re-

alisiert werden: in Form von (a) Lenkung von Aufmerksamkeit auf die Kopplung von sprachlicher Form und fachlicher Bedeutung bzw. ihre Funktion für Verstehensprozesse, (b) Bereitstellung von Modellen (z.B. Lehrersprache, exemplarische Denk-Sprach-Handlungen, Modelltexte), (c) kompetente Rückmeldung zur Sprachproduktion der Lernenden, und (d) Bewusstmachung und Kategorisierung über metasprachliche Reflexion. Entscheidend ist die jeweilige methodische Realisierung im Fachunterricht.

Für Lehrkräfte des Fachunterrichts bedeutet die im HANDBUCH vertretene Position einerseits, dass von ihnen kein linguistisches Spezialwissen erwartet wird, über das sie aufgrund ihrer Ausbildung meist auch nicht verfügen. Andererseits verlangt der *focus-on-form* Ansatz den Fachlehrkräften sehr wohl ab, die Aufmerksamkeit der Lernenden aufgabenbasiert auf typische Sprachverwendungsmuster und ihre Funktion für die Herstellung von fachunterrichtlichen Intentionen und Bedeutungen zu lenken sowie Lerngelegenheiten für das Experimentieren und Anwenden solcher Sprachverwendungsmuster bereitzustellen. Dabei sind metasprachliche Reflexion und Verständigung mit den Lernenden nicht an Korrektheit im Gebrauch lexiko-grammatischer Terminologie gebunden, sondern können sich auf intuitiv funktionale Kategorien stützen (wie z.B. die Unterscheidung von Beschreiben und Bewerten, die Herstellung inhaltlicher und sprachlicher Zusammenhänge, binnentextliche Verweise, Strategien der Leserlenkung usw.).

## **2.2 Diskurs als primäre Bezugsgröße für bildungssprachliches Lehren und Lernen im Fachunterricht**

Die unterrichtliche Beschäftigung mit bildungssprachlichen Gebrauchsmustern geht – so postuliert das HANDBUCH – von der Diskursebene aus, wobei keine kanonische Definition von „Diskurs“ zugrunde gelegt wird, auch weil in den nationalen Bildungssystemen und Bezugsdisziplinen damit unterschiedliche Denotate und Konnotate verbunden sind. Wohl aber signalisiert „Diskurs“ für die unterrichtliche Didaktisierung und Methodisierung wichtige Bestimmungsstücke. Es geht dabei um wissens- und könnensbildende Sprachhandlungen, um Sinnentwicklung in kohärenten komplexeren schriftgebundenen oder schriftaffinen Sprachhandlungen (also um Texte, und nicht um Wörter, Wortfolgen oder isolierte Satzaussagen), somit um soziale Praktiken einer spezifischen Gemeinschaft mit ihren historisch gewachsenen Konventionen, deren Beherrschung Zugang zu der jeweiligen Gemeinschaft und ihren Themen, Konzepten und Denkweisen ermöglicht. Dies erklärt auch, warum sich die funktional- bzw. soziosemiotische Linguistik – etwa in Anlehnung an Halliday & Hasan (1990) – als vorteilhafter für Didaktisierungs- und Methodisierungsprozesse im Rahmen einer bildungssprachlichen Pädagogik erweist als traditionelle lexiko-grammatische Zugänge. Diese

Erkenntnis lässt sich u.a. an den Arbeiten von Mary J. Schleppegrell (u.a. 2004, 2011) nachvollziehen.

Mit dem amerikanischen Soziolinguisten J. P. Gee (1989) lässt sich für die Modellierung von schulpädagogischen Maßnahmen zwischen primären und sekundären Diskursen bzw. Diskurskompetenzen unterscheiden. Mit der primären Diskursfähigkeit, die nicht zielgerichtet erlernt, sondern in dem individuellen Kontext von Familie, Verwandtschaft und Freundesgruppe erworben wird, lernen Kinder durch Interaktion mit anderen, sich in der Welt zu orientieren. Primäre Diskurse können sich in ihren sprachlichen Merkmalen sehr stark unterscheiden und zwar abhängig von den jeweiligen sozialen, kulturellen oder regionalen Kontexten, in denen Kinder aufwachsen. Sie sind – ganz gleich welcher Art und Beschaffenheit – zugleich Basis und Referenzsystem für den Erwerb späterer Diskurse. Die besondere Sprache der Schule und ihre „dialektalen“ Varietäten in den Fächern und Lernbereichen gehören zu Gees Kategorie der sekundären Diskurse, die er auch als dominante Diskurse bezeichnet, weil sie kulturelles Kapital sind und den Zugang zu Wissen, Einfluss, Macht und beruflichen Chancen eröffnen. Eine erfolgreiche Partizipation an schulischen Lernprozessen und auch die spätere aktive gesellschaftliche Teilhabe – also Inklusion in umfassender Weise – lässt sich niemals allein auf der Basis primärer Diskursfähigkeit realisieren. Erst Kompetenzen in einem Sekundärdiskurs schaffen die Voraussetzung dafür, dass weitere Sekundärdiskurse erworben und dass Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen Diskursen von den Lernenden wahrgenommen und reflektiert werden können. Aus diesen Überlegungen ergeben sich für Schule und die einzelnen Fächer und Lernbereiche Herausforderungen, z.B. Diskurswissen auf dem Weg der Bewusstmachung kontinuierlich und differenziert vertikal über die Gesamtheit von Bildungsgängen aufzubauen. Eine bildungssprachliche Grundlegung (Erstkontakt) im Elementar- und Primarbereich reicht keinesfalls aus für die Gewährleistung von Schulerfolg, weil nicht nur die kognitiven Anforderungen und die inhaltliche Komplexität von zu erschließenden und zu produzierenden Texten mit den Bildungsstufen stetig ansteigen, sondern auch die Komplexität ihrer sprachlichen Verfasstheit. Auf Grundlage dieser zeichnen sich auch pädagogische Chancen ab: Diskursbewusstheit und Diskurswissen sind relativ sprachunabhängig und lassen sich von einer Sprache auf eine weitere (Zweitsprache, Fremdsprachen, Herkunftssprache) transferieren, vorausgesetzt der Transfer wird vom Unterricht kritisch und reflektiert begleitet.

### **2.3 Textsorten (Genres) und kognitiv-sprachliche Grundfunktionen als sprachpädagogische Leitkategorien**

Das Erschließen und Aushandeln von Wissen sowie die Weitergabe erworbenen Wissens sind in der Regel an bestimmte mehr oder minder sprachlich operierende semiotische Systeme und bestimmte Textsorten (Genres) gebunden, z.B. Un-

terrichtsgespräch, Präsentation, Sachtexte, Statistiken, topographische Karten, Filme, schematische Zeichnungen, für deren sprachliche und textuelle Ausgestaltung spezifische Regeln und Konventionen in einer Diskursgemeinschaft existieren. Zu den Aufgaben des Fachunterrichts gehört es, Lernende in diese diskursiven Praktiken einzuführen und Fähigkeiten zum kompetenten Umgang mit den für das jeweilige Fach üblichen Textsorten und medialen Repräsentationen rezeptiv und produktiv, mündlich wie schriftlich zu vermitteln und auch mit Techniken des „Übersetzens“ von Aussagen aus einer Darstellungsform (z.B. graphische Darstellung wie ein Hurrikan „funktioniert“) in eine andere (z.B. Text für das Stichwort „Hurrikan“ in einem Kinderlexikon) vertraut zu machen.

Diskurswissen und Diskurskönnen lassen sich über das Prinzip des generischen Lernens (vgl. Hallet, 2013; 2016) im Fachunterricht aufbauen, wie es z.B. in australischen Schulen im Sinne des *genre-based curriculum cycle* praktiziert wird (vgl. u.a. Hammond, 2001; Hammond & Gibbons, 2005):

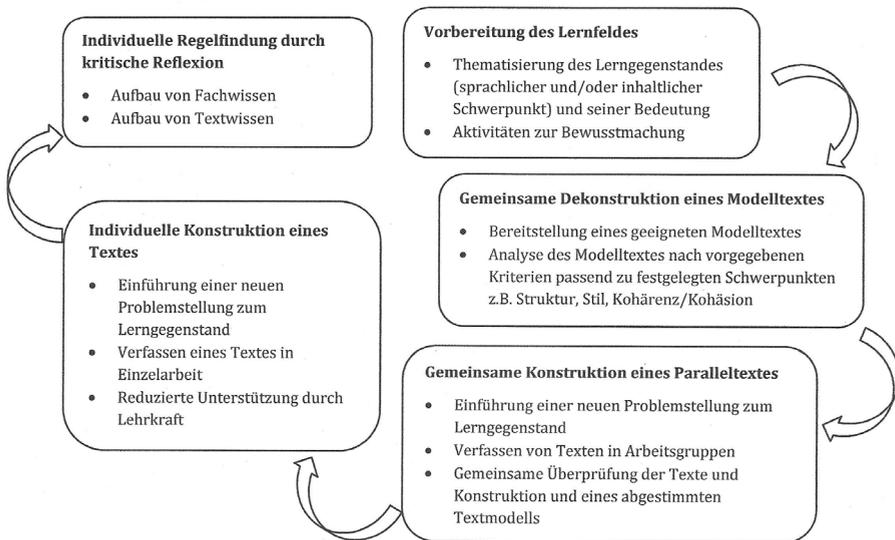


Abbildung 1: *Genre-based Curriculum Cycle* nach Hammond (2001)

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sich die Fächer und Lernbereiche über die Relevanz spezifischer Textsorten Gewissheit verschaffen und diese auch curricular explizit in Form von Kompetenzen einschließlich spezifischer sprachlich-textueller Praktiken ausweisen, so wie es z.B. Caroline Coffin (2006) für den Geschichtsunterricht vollzieht. Mit Werkzeugen der funktional-semiotischen Linguistik analysiert sie die curricularen Anforderungen der unteren Sekundarstufe für die Textproduktion im Geschichtsunterricht, identifiziert die relevanten unterschiedlichen Textsorten und stellt Verbindungen her zwischen ihren spezifischen sprachlich-textuellen Charakteristika mit den curricular vorgegebenen Inhalten

des Geschichtsunterrichts. Aus der folgenden Typologie von Textsorten leitet Coffin Schwerpunkte für Sprachreflexion und Sprachförderung im Geschichtsunterricht ab:

Tabelle 1: Textsorten für die schriftliche Produktion im Geschichtsunterricht (Coffin, 2006)

Genre family	Genre	Overall Purpose	Structure (stages)
Recording	Autobiographical Recount	to retell the events of your own life	Orientation Record of Events (Reorientation)
	Biographical Recount	to retell the events of a person's life	Orientation Record of Events (Evaluation of a Person)
	Historical Recount	to retell events in the past	Background Record of Events (Deduction)
	Historical Account	to account for why events happened in a particular sequence	Background Account of Events (Deduction)
Explaining	Factorial Explanation	to explain the reasons or factors that contribute to a particular outcome	Outcome Factors Reinforcement of Factors
	Consequential Explanation	to explain the effects or consequences of a situation	Input Consequences Reinforcement of Consequences
Arguing	Exposition	to put forward a point of view or argument	(Background) Thesis Arguments Reinforcement of Thesis
	Discussion	to argue the case for two or more points of view about an issue	(Background) Issue Arguments/Perspectives Position
	Challenge	to argue against a view	(Background) Position Challenged Ant-Thesis

Was in Coffins System als *genre family* (s. Tabelle 1) bezeichnet wird, heißt im HANDBUCH „kognitiv-sprachliche Grundfunktion“. Wenn Snow & Ucelli (2009, S. 122) zuzustimmen ist, dass ‚kommunikative Zielsetzungen die Treibkraft für Entscheidungen zur Wahl bestimmter sprachlicher Formen‘ sind, dann gilt für die formalen Situationen des fachunterrichtlichen Lernens, dass es sich hier in erster Linie um eine spezifische Form der Kommunikation handelt, die gedanklich expliziter ist und im umgangssprachlichen Alltag eher selten realisiert wird. Es geht um die Wissen generierende, strukturierende und vermittelnde epistemisch-heuristische Funktion von Sprache, die sich wiederum nach sog. kognitiv-sprachlichen Grundfunktionen untergliedern lässt. Das HANDBUCH schlägt neun solcher Grundfunktionen vor: AUSHANDELN – BENENNEN / DEFINIEREN – BESCHREIBEN / VERGLEICHEN – ERZÄHLEN / BERICHTEN – ERLÄUTERN / ERKLÄREN – VERMUTEN / HYPOTHESEN BILDEN – SCHLUSSFOLGERN / ARGUMENTIEREN – BEWERTEN / BEURTEILEN –

MEINUNG ÄUSSERN / POSITION BEZIEHEN.<sup>3</sup> Die Großschreibung soll hier signalisieren, dass es sich um “Namen” von Konstrukten handelt. Es sind also Makro-Funktionen, die sich weiter auf mittlerer und unterer Ebene in konkrete kognitiv-sprachliche Operationen und Handlungsschemata auflösen lassen. Dieses Konstrukt bildet also die Brücke zwischen den kognitiven Operationen des fachbezogenen Lehrens und Lernens, wie sie z.B. in den *higher order thinking skills* der von Anderson & Krathwohl (2001) aktualisierten Bloomschen Taxonomie aufgeführt sind, und den sprachlichen Mitteln und Diskursstrategien zu ihrer Realisierung. Schon sehr früh hat Mohan (1986) in seinem „Knowledge Framework“ gezeigt, wie der Weg zu den sprachlichen Formen über die Bezugsgrößen kognitive Operation und disziplinärer Fachinhalt führt – später aufgenommen und konkretisiert von Beckett, Gonzalez & Schwartz (2004) für die Konzeption eines inhaltsbasierten Schreibcurriculums und rezipiert durch Zydatiś (2005) für den bilingualen Sachfachunterricht. Ähnlich – jedoch in unterschiedlicher Terminologie – modelliert Feilke (u.a. 2015, S. 63) den Brückenschlag zwischen Makrofunktionen, die er als „Texthandlungstypen“ bezeichnet (z.B. Argumentieren), über Handlungsschemata auf der Mesebene (z.B. Positionieren) zu den sprachlichen Formen, die von ihm als „Prozedurenausdrücke“ – (z.B. „meines Erachtens“) bezeichnet werden.

Für die Entdeckung und Erkundung allgemeiner und fachspezifischer bildungssprachlicher Gebrauchsmuster stehen die Zugänge über Textsorten(-modelle) und kognitiv-sprachliche Grundfunktionen in einem komplementären Verhältnis. Der pädagogische Weg, der über Textsorten (Genres) führt, berücksichtigt stärker den Text als Ganzes in seiner kontextuellen Einbettung, mit seiner Zielsetzung, seinen Strukturen und Strategien und führt letztlich auch auf die Ebene bildungssprachlicher Gebrauchsmuster. Der funktionale Weg dagegen berücksichtigt stärker die Intentionalität von Texten, Textabschnitten oder einzelnen Äußerungen und die Optionen für ihre sprachliche Realisierung, aber auch er führt aufsteigend zur Betrachtung eines Textes als (un-)typischer Vertreter einer Gattung.

## **2.4 Pädagogische Arbeitsteilung und die Rolle von Sprache als Unterrichtsfach**

In einem schlüssigen pädagogischen Gesamtkonzept für eine bildungssprachlich verantwortliche Unterrichtsreform muss geklärt werden, welche Leistungen einzelne Fächer und Lernbereiche zu erbringen haben und welche Verantwortung sie für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen übernehmen. Dies kann im konkreten Detail wohl nur auf der Ebene der einzelnen Schule ausgehandelt werden.

---

<sup>3</sup> Siehe dazu u.a. Kap. 6 in Dalton-Puffer, 2007, sowie Vollmer, 2011.

Dem HANDBUCH sind einige generelle Orientierungen für solche Aushandlungsprozesse zu entnehmen. Vor allem ist die Rolle des Sprachunterrichts in der jeweiligen Landessprache (Deutsch in Deutschland, Polnisch in Polen) und seiner Lehrkräfte für bildungssprachlich ausgerichtete Schulentwicklungsprozesse zu klären. Demnach hat der Deutschunterricht zwar eine besondere Rolle, aber keinesfalls eine dominante Stellung in den Entwicklungsprozessen. Das bedeutet, dass Sprache als Fach auf Schulebene

... nicht notwendigerweise die konkreten Zugänge zur durchgängigen Sprachbildung bestimmt und vorschreibt, wann und wie sprachliche Elemente in den Sachfächern zu unterrichten seien. Ein solches Vorgehen würde eine falsche Botschaft implizieren, nämlich, dass sprachliche Mittel einfach als zusätzliche Elemente an die fachunterrichtlichen Inhalte ‚angeschraubt‘ werden könnten. Vielmehr müssen sich diese aus der Bewältigung fachunterrichtlicher Anforderungen zwingend ergeben. Eine dominante Rolle der Sprachspezialisten im Reformprozess birgt die Gefahr der Entmündigung von Fachlehrkräften und drängt sie in die Anwenderrolle von vorgegebenen Sprachlerntechniken und Unterrichtsrezepten. Das Ziel von Reformprozessen sollte hingegen sein, dass die Lehrkräfte des Fachunterrichts selbst vertieftes Verständnis für die Funktion von Sprache als zentrales, wenn nicht sogar konstitutives Medium für fachunterrichtliche Lehr- und Lernprozesse entwickeln. [Beacco et al., 2015, S. 72; Übersetzung E.T.]

Andererseits kommt den Sprachexperten in mehrfacher Weise eine besondere Verantwortung zu: für die Reflexion und Konsolidierung von Sprach- und Textwissen, das die Lernenden in den Sachfächern erworben haben, für die Einführung von transferfähigen Techniken des Leseverstehens und der Textproduktion sowie für die Erkundung und Bewusstmachung sprachlicher Varietäten des Deutschen als dominanter Landes- und Schulsprache. Sie haben außerdem im Kollegium eine beratende und unterstützende Funktion, wenn bei der Erstellung oder Überarbeitung schuleigener Arbeitspläne bildungssprachliche Anforderungen fachübergreifend koordiniert werden, und wenn im Rahmen der Schulprogrammarbeit ein Sprachbildungskonzept (z.B. Diesterweg Gymnasium, 2013) erarbeitet werden soll, wie es im Rahmen von FÖRMIG praktiziert und mit Beispielen belegt wird (vgl. Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013; FÖRMIG Berlin, 2009).

## 2.5 Primat der fachunterrichtlichen Inhalte und Zielsetzungen

Die Fächer und Lernbereiche – vor allem in den Sekundarstufen – erschließen nicht nur unterschiedliche Wissensbereiche, sondern vermitteln auch unterschiedliche epistemisch-heuristische Strategien der Wissens- und Könnensgenerierung sowie unterschiedliche kommunikative Konventionen für den Wissensaustausch und das Aushandeln von disziplinären Konzepten. Erst im Ensemble der Fächer und Lernbereiche erwerben die Schüler Fähigkeiten und Kenntnisse,

die gemeinhin in Lehrplänen und Bildungsstandards als (vertiefte) Allgemeinbildung bezeichnet werden.

Analog dazu entwickeln sich die allgemeinen bildungssprachlichen Kompetenzen, die im Sinne von Habermas (1990) Grundlage für gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit sind, durch die Addition der fächerspezifischen bildungssprachlichen Profile. Untersucht man die bildungssprachlichen Anforderungen in unterschiedlichen Lernbereichen – z.B. für Mathematik, Gesellschafts- und Naturwissenschaften – so zeigt sich einerseits, dass sich diese durch spezifische bildungssprachliche Profile auszeichnen, die nicht nur aus unterschiedlichen fachsprachlichen Terminologien resultieren, sondern vor allem durch den unterschiedlichen Nutzungsgrad von (a) Darstellungsmodalitäten (Formeln, thematische und topographische Karten, Schemata und Diagramme, Formeln und Zahlen, Bilder und Filme, Verbalisierungen und Texte), (b) bestimmten Textsorten (z.B. Beweisführung, Versuchsbeschreibung, historische Quelle, Statistik) sowie von (c) kognitiv-sprachlichen Grundfunktionen.<sup>4</sup> Andererseits lässt sich durch den Fächervergleich ein gemeinsamer Sockel von bildungssprachlichen Anforderungen ermitteln, dessen Bedeutung auch international durch die aktuelle Generation von Bildungsstandards legitimiert und verstärkt werden. So definiert die OECD z.B. *mathematical literacy* als

... an individual's capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded judgements and to use and engage with mathematics in ways that meet the needs of that individual's life as a constructive, concerned and reflective citizen. [Zitiert nach Linneweber-Lammerskitten, 2012, S. 9]

Die Umsetzung in Kompetenzmodelle erfolgt meist in Form einer zweidimensionalen Matrix mit einer Achse für Inhaltsbereiche wie z.B. „Zahl und Variable“, „Form und Raum“ und einer Achse für Prozesse und Handlungen. In den mathematischen Grundkompetenzen der Nationalen Bildungsstandards der Schweiz (EDK, 2011) z.B. wird letztere u.a. durch folgende Aktivitäten besetzt: „Wissen, Erkennen und Beschreiben“, „Darstellen und Kommunizieren“, „Mathematisieren und Modellieren“, „Argumentieren und Begründen“, „Interpretieren und Reflektieren der Ergebnisse“, also kognitiv-sprachliche Handlungen, die an mathematische Inhalte gebunden sind, aber mit bildungssprachlichen Mitteln realisiert werden, die auch für andere Fächer und Lernbereiche relevant sind.

Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen beginnt also für Schüler verstärkt und differenziert erst im Rahmen von sachlichen Lern- und Erwerbskontexten bzw. im Fachunterricht, weil damit die Erfahrung verbunden ist, dass

4 Im Rahmen einer Auswertung von Kernlehrplänen mehrerer Bundesländer (Sekundarstufe I) hat für den Biologieunterricht BESCHREIBEN einen Anteil von 19,6 Prozent aller nach kognitiv-sprachlichen Grundfunktionen klassifizierten Kompetenzerwartungen. Für Geschichte wurde lediglich ein Anteil von 4,2 Prozent und für Mathematik von 3,4 Prozent ermittelt, s. Thürmann (2008).

Sprachbewusstheit ein wesentliches Werkzeug für die Aufgabenbearbeitung und Problembewältigung ist. Dieser Zugang impliziert jedoch zugleich Transferpotential für die fächerübergreifende Entwicklung allgemeiner bildungssprachlicher Kompetenzen.

### **3. Umsetzung der Prinzipien für einen sprachsensiblen Fachunterricht**

Es gibt eine Reihe von Optionen für die Implementation der o. aufgeführten Prinzipien eines sprachverantwortlichen (Fach-)Unterrichts auf unterschiedlichen Ebenen; so können Schwerpunkte für Maßnahmen der Curriculumentwicklung und Bildungsstandards, der Lehrer(aus)bildung sowie für Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht angesetzt werden. Diese sollen hier abschließend dargelegt werden, um die Richtung der notwendigen Entwicklungen deutlich zu machen, um die es u.a. auch in dem aktuellen sprachpolitischen Diskurs des Europarats geht (vgl. HANDBUCH, 2015).

#### **3.1 Bildungsstandards / Curriculumentwicklung**

Die Ausweisung von sprachlichen Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen und Bildungsstandards in Verbindung mit den spezifischen Inhalten und Methoden des Fachunterrichts ist in vielen Bildungssystemen ein grundlegendes Defizit. Dies ist vermutlich auch ein wesentlicher Grund dafür, dass die sprachliche Dimension schulischer Bildung als ‚geheimes Curriculum‘ bezeichnet wird, zumal bislang auch in der Ausbildung von Fachlehrkräften der sprachlichen Dimension nur periphere Bedeutung zukommt. Im schulischen Alltag lässt sich sprachlich für die sog. Sachfächer eine passive bzw. defensive Rolle konstatieren, denn Fachlehrkräfte fokussieren in ihrem Professionsbewusstsein überwiegend Fachinhalte und kognitive Operationen und blenden die sprachliche Dimension ihrer Realisierung aus bzw. weisen die Verantwortung für die Weiterentwicklung fachunterrichtlicher Literalität – mit Ausnahme der fachsprachlichen Begrifflichkeit – dem Sprachunterricht zu.

Um zu einer genaueren Beschreibung von notwendiger Bildungssprache in den Fächern zu gelangen, sollte zunächst geprüft werden, ob und wie sich die Spezifik bildungssprachlichen Handelns in die vorhandenen Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Sprachen* (GERS; vgl. Europarat, 2001) integrieren ließe bzw. ob ein eigener gestufter Referenzrahmen für Bildungssprache mit einschlägigen Deskriptoren für aufsteigende Stufen der Kompetenzentwicklung zu konstruieren sei. Diese ehrgeizige Vision wurde zumindest im Rahmen des Projekts „*Languages in and for Education*“ des Europarats auf-

gegeben, u.a. (a) weil der didaktische und organisatorische Zuschnitt der Fächer und Lernbereiche in den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten des Europarats sehr unterschiedlich ausfällt und damit kaum Kompatibilität in den Konstrukten fachunterrichtlicher Literalität herstellbar sei, (b) weil diese Zuschnitte sich longitudinal über die Stufen des Bildungsgangs vom Elementarbereich zu zum post-sekundären Bereich entwickeln und keinesfalls stabil bleiben, (c) weil man Gefahren der Normierung und Standardisierung ohne empirische Validierung der Deskriptoren antizipierte. Allerdings gibt es auf regionaler bzw. nationaler Ebene drei mögliche Wege, wie einzelne Bildungseinrichtungen und Bildungssysteme zu Standards für bildungssprachliche Kompetenzen gelangen können:

- Eine Option ist die Bereitstellung von Inventaren einschlägiger Deskriptoren für fachspezifische akademische Diskursfähigkeit sowie von Methoden diese zu strukturieren, so z.B. exemplarisch geschehen für die Lernbereiche „Sprache als Fach“ (Pieper, 2011), Geschichte (Beacco, 2010), Naturwissenschaften (Vollmer, 2010) und Mathematik (Linneweber-Lammerskitten, 2012). Diese Ansätze sind bereits von einer Projektgruppe beim *European Centre for Modern Languages* (Graz) aufgegriffen, in Bezug zum GERS gesetzt und für Mathematik und Geschichte (Gesellschaftslehre) in mehreren Sprachen und für mehrere Bildungssysteme konkretisiert worden („Language skills for successful subject learning“, <http://www.ecml.at/language-descriptors>).
- Eine zweite Option geht von einem gemeinsamen allgemeinen Referenzsystem aus, von dem für einzelne Fächer und Lernbereiche Bildungsstandards mit spezifischen sprachlichen Komponenten abgeleitet werden. Diesen Weg hat inzwischen z.B. Norwegen beschritten (vgl. Norwegian Directorate for Education and Training, 2012). Alle Fächer müssen einen curricularen Beitrag zu fünf grundlegenden Fertigkeitsbereichen leisten: Mündliche Kommunikation, Schriftliche Kommunikation, Textverstehen, mathematische Grundfertigkeiten und IT-Skills. Dafür sind jeweils fünfstufige Entwicklungs- bzw. Kompetenzskalen vorgesehen. Den einzelnen Fächern und Lernbereichen obliegt es, curricular diese allgemeinen Vorgaben zu konkretisieren:

The grids' skills descriptors are points of reference for relating skills development to subject content in a given subject as a first step in formulating competence aims reflecting these skills as well as subject content. Each subject curriculum group will therefore make decisions on which grids, cells and levels are relevant for their subject as well as for different age groups of students, and formulate competence aims based on these decisions. (Norwegian Directorate for Education and Training, 2012, S. 5)

Erprobt wurde die Top-down-Strategie auch von Donnerhack, Berndt, Thürmann & Vollmer (2013), indem für die Inhalte und Ziele des Faches Evangelische Religion allgemeine bildungssprachliche Vorgaben für das Ende der Vollzeitschulpflicht angepasst wurden. Der Vorteil der Top-down-Strategien liegt in der Gewährleistung horizontaler curricularer Kompatibilität über alle Fächer hinweg.

- Die Bottom-up-Option beginnt mit einer Phase, in der einzelne Fächer und Lernbereiche für einzelne Jahrgangsstufen oder Bildungsabschnitte selbst sprachliche Anforderungen definieren. Sie bietet für einzelne Bildungseinrichtungen einen praktikablen Einstieg, auch für den Fall, dass sich nicht alle Fachbereiche an diesem Vorhaben beteiligen können oder wollen. Im Interesse der Schüler bleibt jedoch die Herausforderung, die einzelnen fachunterrichtlichen Anforderungsprofile in Partituren für Jahrgangsstufen oder Bildungsabschnitte zu harmonisieren. Die Vorteile dieser Option liegen sowohl in der flexiblen Berücksichtigung authentischer fachunterrichtlicher Anforderungen als auch in der Identifikation der Beteiligten mit den Ansprüchen einer sprachverantwortlichen pädagogischen Unterrichtsreform.

International gibt es inzwischen viele Beispiele, wie die (bildungs-)sprachliche Dimension in Lehrplänen und Bildungsstandards mit den fachunterrichtlichen Inhalten verknüpft werden und wie bildungssprachliche Fähigkeiten bestimmten Entwicklungs- bzw. Kompetenzstufen zugeordnet werden können. Exemplarisch sei hier auf curriculare Systeme in Australien (*literacy continuum*: Übersicht und Erläuterungen s. NSW Department of Education and Communities, o.J.) und in den USA (u.a. California Department of Education, 2015; Common Core State Standards Initiative, 2014; WIDA, 2014) verwiesen.

### 3.2 Qualifizierung von Lehrkräften

Bezüglich der Professionalisierung von Lehrkräften und ihrer Befähigung zu einem sprachverantwortlichen Unterricht sind inzwischen zumindest konzeptionell große Fortschritte gemacht worden. So sind verbindliche Ausbildungseinheiten oder Trainingskurse für die Lehramtsstudierenden aller Fächer in den letzten Jahren mancherorts bereits eingeführt worden: Studierende erfahren, wie sie das Unterrichten von Fachinhalten und den Aufbau von Fachwissen mit der Entfaltung der sprachlichen Dimensionen eng und „harmonisch“ verknüpfen können. Gleichzeitig sollen damit auch Aspekte der Schulentwicklung verfolgt werden, indem die Kooperation unter den zukünftigen Fachlehrenden in bildungssprachlicher Hinsicht angebahnt bzw. gestärkt wird und ihnen ihre Rolle für die lokale Entwicklung von ganzheitlichen Sprachlernstrategien unter Einbeziehung der jeweils vorhandenen Mehrsprachigkeit bewusst wird.<sup>5</sup>

Zur inhaltlichen Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen der beschriebenen Art wird einerseits auf die disziplinäre Diskursspezifik zurückzugreifen sein, andererseits auf die Fähigkeit zur überfachlichen Kooperation zwecks Harmonisierung der pädagogischen Zugänge zur bildungssprachlichen Dimension.

---

5 So auch die Zielsetzungen des Europarats für alle 47 Mitgliedsstaaten, vgl. HANDBUCH, S. 134).

Neben der Sensibilisierung für sprachverantwortliche Lehr- und Lernprozesse sollen Lehreraus- und -weiterbildung auch die Feststellung und Diagnose bildungssprachlicher Entwicklungen und Leistungsstände in den Blick nehmen. Hierzu ist es nötig, erwünschte Kompetenzprofile in der Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache wie z.B. in Nordrhein-Westfalen (Brandenburger et al., o.J.) auszuformulieren und in ihrer Erreichbarkeit zu überprüfen. Ansätze für flächendeckende Vernetzungen von Lehrerbildungseinrichtungen, die auch die spezifischen disziplinären bildungssprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts in den Blick nehmen, sind für die Bildungssysteme in vielen europäischen Ländern noch die Ausnahme, wobei zu konstatieren ist, dass eine zuverlässige Erhebung des internationalen Entwicklungsstandes noch aussteht.

Eine einerseits wesentlich bescheidenere und zugleich ehrgeizigere Rolle für bildungssprachliche Qualifizierung ist von einer professionellen Sprach(lern)beratung (*literacy coaching*) zu erwarten. In ihrem einschlägigen Gutachten zum Thema *The Literacy Coach* zeigt sich E. Sturtevant (2004) überzeugt, dass die Unterrichtsmethoden, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, eine ausreichende Basis dafür sind, allen Schülern dazu zu verhelfen, inhaltlich herausfordernde Texte gewinnbringend zu bearbeiten und mit Arbeits- und Lerntechniken so kompetent umzugehen, dass sie sich erfolgreich in den Unterricht aller Fächer einbringen können. Zugleich weist sie für die USA auf die Tatsache hin, dass dieses professionelle Lehrwissen nicht in allen Schulen verfügbar ist und dass diese auf Expertise und Beratung von außen angewiesen sind; erst dann könnten sie die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler einschätzen, die eigene Unterrichtspraxis an die Lernvoraussetzungen anpassen und für ihren spezifischen Kontext Sprachbildungsprogramme entwickeln. In vielen Regionen der USA existieren seit längerer Zeit solche Programme für externe Sprachlehr- und Sprachlernunterstützung, die sich nicht nur der Anbahnung basaler Lese- und Schreibfertigkeiten widmen, sondern auch der Entwicklung allgemeiner und fachspezifischer bildungssprachlicher Kompetenzen. Festzustellen ist eine zunehmende Verlagerung von allgemeinen Beratungsaktivitäten in die einzelnen Fächer, so z.B. von *writing across the curriculum* zu *writing in the discipline*. Die Literatur aus den USA zu Qualitätsmerkmalen von Sprachberatungssystemen ist reichhaltig<sup>6</sup> und kann beim längst überfälligen Aufbau solcher Systeme in Europa herangezogen werden.

Bereits 2007 wird im Rahmen von FÖRMIG an der Universität Hamburg das Weiterbildungsangebot „Berater(in) für sprachliche Bildung“ initiiert und erprobt und später in das Regelangebot aufgenommen.<sup>7</sup> Die Ausbildungsinhalte zielen auf

---

6 Siehe z.B. Website des Literacy Coaching Clearinghouse, <http://www.literacycoachingonline.org/>

7 Z.B. Weiterbildung „Berater(in) für sprachliche Bildung“ im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG an der Universität Hamburg <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>

die Weitergabe von Wissen, Kenntnissen und Strategien für die Entwicklung von Sprachbildungsangeboten sowie für die Unterrichts- und Institutionsentwicklung. Nach Beendigung des BLK-Programms führten die an FÖRMIG beteiligten Länder und Institutionen Transferprojekte durch, die der Weiterentwicklung und Versteigerung der gewonnenen Erfahrungen dienen sollten. U.a. ging es dabei auch um den Aufbau von Sprachberatungssystemen, die der Umsetzung landesspezifischer Sprachbildungskonzepte dienen, so nahezu flächendeckend in Hamburg, so auch in Bremen (Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2013) und im Saarland und regional u.a. in Nordrhein-Westfalen von der Landesweiten Koordinierungsstelle der kommunalen Integrationszentren (LaKI). Bereits im Abschlussbericht von FÖRMIG NRW wird auf die Schlüsselfunktion von Sprachberater hingewiesen:

Es hat sich gezeigt, dass die regelmäßigen Fortbildungen, Arbeitskreise und Förmig-Netzwerke zu einem regen Austausch führten und gute praxisnahe Umsetzungsmöglichkeiten erarbeiteten, die von den Beteiligten vor Ort hoch motiviert umgesetzt wurden. Es zeigte sich jedoch auch, dass Entwicklung einen Motor benötigte und klare Verantwortlichkeiten für die Übernahme bestimmter Aufgaben festgelegt werden mussten. Diese Rollen könnten entweder gut ausgebildete Lehrkräfte übernehmen oder externe Sprachlernberater. Geling es externen Beratern einen vertrauensvollen Zugang zu Kollegien zu gewinnen, so hat sich gezeigt, dass diese durch ihren Blick von außen und die neutrale Herangehensweise oftmals besser geeignet waren, Verbesserungspotenziale zu erkennen, alte Routinen aufzubrechen und Veränderungen zu begleiten. (Hauptstelle RAA Essen: 42)

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Hauptschule“ wurden außerdem in einem vom nordrhein-westfälischen Schulministerium initiierten Projekt „SprachFörderCoaches“ (Wilmanns, Willems et al. 2015) ab dem Schuljahr 2009/2010 in zwei Durchgängen ca. 50 Lehrkräfte zu Sprachberatern ausgebildet, die dann den Kompetenzzentren der Schulämter für Aufgaben der Lehrerbildung zur Verfügung standen.

### 3.3 Schul- und Unterrichtsentwicklung

Was die Ebene machbarer Projekte auf der Ebene einzelner Schulen und regionaler Schulverbünde<sup>8</sup> anbelangt, empfiehlt es sich von Seiten der Schulbehörden, diese zu unterstützen und dafür Ressourcen bereitzustellen. Kleine Projekte auf Schulebene können unterschiedlicher Natur mit unterschiedlicher Reichweite sein, z.B. fachübergreifend besetzte Steuergruppen für das bildungssprachliche

---

qualifizierungen/weiterbildung; Zur Ausbildung von „Sprachcoaches“ s. auch Schmölzer-Eibinger, Dorner & Helten-Pacher (2013).

8 Z.B. Netzwerk „Sprachsensible Schulentwicklung in NRW“ mit einer eigenen Beratungsstruktur, <http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de/netzwerke/die-netzwerkberaterinnen.html>. Siehe auch Dobutowitsch, Neumann, Michel & Salem (2013).

Lehren und Lernen, Arbeitsgruppen für die Weiterentwicklung schuleigener Arbeitspläne, gezielte kollaborative Vorhaben zur Entwicklung einer sprachverantwortlichen Unterrichtskultur. Letztere könnten sich schwerpunktmäßig mit der sprachbewussten und sprachförderlichen Arbeit in einzelnen unterrichtlichen Handlungsfeldern beschäftigen. Ebenso könnten sich Teams zu kleinen Vorhaben der unterrichtlichen Handlungsforschung zusammenfinden und Strategien und Techniken des Scaffolding erproben, z.B.

- Herstellung von Transparenz von bildungssprachlichen Anforderungen und Arbeitsschritten, z.B. durch explizite duale Zielsetzungen (fachlicher Inhalt und sprachliche Form) in Aufgabenformulierungen und sog. *Advance Organizer*,
- Vorgabe und Reflexion von bildungssprachlichen Modellen (z.B. Lehrersprache, Modelltexte),
- behutsame und aktivierende Rückmeldungen zur sprachlichen Performanz der Lernenden,
- Bereitstellung von sprachlichen Mitteln zur reflektierten Auswahl durch die Lernenden, z.B. Prozedurausdrücke für „Einwände machen“ im Zusammenhang mit der Makrofunktion „Argumentieren“,
- Lernarrangements nach dem *Apprenticeship*- („Lehrzeit“-)Modell,
- weitere Scaffolding-Techniken, z.B. beschriftete Visualisierungen und Schemata,
- Lerntagebücher zum Thema Sprache im Fach.

Solche Strategien und Techniken lassen sich in Form von kriteriengestützten kollegialen Unterrichtshospitationen erproben und optimieren.<sup>9</sup>

#### 4. Ausblick

Offenbar hat die bildungs- und sozialpolitische Brisanz des Themas einer inklusiven und alle Fächer des Regelunterrichts übergreifenden Sprachbildung die administrative Ebene in den Bildungssystemen der meisten Staaten Europas erreicht. Es wird inzwischen weitgehend anerkannt, dass die Berücksichtigung der sprachlichen Dimension in den sog. Sachfächern eine wesentliche Voraussetzung für Bildungserfolg, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit ist. Damit ist ein erster Schritt bezüglich der erforderlichen Sensibilisierung von Entscheidungsträgern erreicht. Allerdings darf dabei angesichts der aktuell verstärkten Zuwanderung

---

9 Hier lässt sich insgesamt noch einmal auf das HANDBUCH (Beacco et al., 2015) als weiterführende Quelle mit vielfältigem Anregungspotential verweisen. In ihm ist auch als Anhang 3 (S. 149–155) eine Checkliste zum sprachsensiblen Unterricht (*Language-sensitive teaching of so-called non-language subjects: a checklist*) beigefügt, die von Thürmann & Vollmer (2013) auf Deutsch entwickelt wurde.

von Flüchtlingen und Asylbewerbern die Notwendigkeit interventiver Maßnahmen zur Anbahnung basaler Sprachfähigkeiten nicht außer Acht gelassen werden.

Als Prioritäten für künftige Implementationsvorhaben lassen sich die folgenden benennen:<sup>10</sup>

- Validierung der Dimensionen und Deskriptoren eines gestuften Referenzrahmens für allgemeine bildungssprachliche Kompetenzen.
- Modellhafte Anwendungen eines solchen Referenzrahmens auf einzelne Fächer in Verbindung mit fachspezifischen Lernzielen und Lerninhalten.
- Entwicklung organisatorischer Modelle und inhaltlicher Module für die Integration der (bildungs-)sprachlichen Dimension in den fachspezifischen Anteil der Lehrerbildung.
- Entwurf von Szenarien und exemplarischen Modellen für die Weiterbildung von Fachlehrkräften.
- Entwicklung eines Qualifizierungs- und Anerkennungsmodell für Sprach(lern)-berater (*literacy coaches*) in Zusammenarbeit mit Hochschulen.
- Modellhafte Implementation und Evaluation eines Sprach(lern)beratungssystems in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden einer Region.
- Aufbau und professionelle Pflege einer webbasierten Clearingstelle (einschließlich Informations- und Materialbank) für sprachsensiblen Fachunterricht.

Jetzt kommt es darauf an, in den einzelnen Ländern Europas möglichst viele Beispiele guter fachbezogener Unterrichtspraxis zu etablieren und sich im Weiteren darüber auf regionaler wie übernationaler Ebene auszutauschen. Die Politik des Europarats, dessen PLATFORM und insbesondere das Handbuch (Beacco et al., 2015) können vielfältige Impulse und Anregungen auch für die Diskussion in Deutschland und die Umsetzung konkreter Maßnahmen zur Verankerung von Sprache in jedem einzelnen Fach bieten. Parallel kommt es darauf an, diese Beispiele gut zu dokumentieren und wissenschaftlich zu begleiten, so dass in Zukunft eine tragfähige Basis von reflektierter Erfahrung und Argumentation entsteht – mit dem Ziel des Aufbaus von abgesicherten Wissensbausteinen und eines evidenzbasierten Datenkorpus über die erfolgreiche Beachtung der sprachlichen Dimensionen fachlichen Lehrens und Lernens.

## Literatur

Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R., et al. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Beacco, Jean-Claude (2010). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education)*. An ap-

---

<sup>10</sup> Diese Liste resultiert u.a. auch aus den Rückmeldungen der Delegierten zu der oben erwähnten Konferenz des Europarats im Oktober 2015.

- proach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp) [16.05.2016].
- Beacco, Jean-Claude; Fleming, Mike; Goullier, Francis; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2015). *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beckett, Gulbahar H.; Gonzalez, Virginia & Schwartz, Heather (2004). Content-based Writing Curriculum: A Language Socialization Model. In *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), S. 161–175.
- Brandenburger, Anja; Bainski, Christiane; Hochherz, Wolf & Roth, Hans-Joachim (o.J.). Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache – Nordrhein-Westfalen (NRW). Verfügbar unter: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.Adaptation.pdf> [16.05.2016].
- California Department of Education (Hrsg.). (2015). *English Language Arts / English Language Development Framework for California Public Schools. Kindergarten Through Grade 12*. <http://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/elaldfrmwrksbeadopted.asp> [16.05.2016].
- Coffin, Caroline (2006). Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. In *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), S. 413–429. <https://doi.org/10.1080/00220270500508810>
- Common Core State Standards Initiative (2014). English Language Arts Standards „History/Social Studies“ Grade 6-8. Verfügbar unter: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/RH/6-8/> [16.05.2016].
- Council of Europe (2009). *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Verfügbar unter: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?) [16.05.2016].
- Council of Europe (2014). *The importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success*. In Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States. Abgedruckt als Anhang zu Beacco et al. (2015); auch verfügbar unter <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2180653&Site=CM> [16.05.2016].
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.20>
- Diesterweg-Gymnasium (2013). Schuleigenes Sprachbildungskonzept. 1. Teil: Konzeption. Berlin. Verfügbar als [http://www.diesterweg-gymnasium-berlin.de/files/Sprachbildungskonzept\\_Diesterweg\\_2013\\_Schlussfassung\\_August\\_2013.pdf](http://www.diesterweg-gymnasium-berlin.de/files/Sprachbildungskonzept_Diesterweg_2013_Schlussfassung_August_2013.pdf) [16.05.2016].
- Dobutowitsch, Friederike; Neumann, Ursula; Michel, Ute & Salem, Tanja (2013). *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke*. Münster: Waxmann.
- Donnerhack, Steffi; Berndt, Annette; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013). Bildungssprachliche Kompetenzerwartungen für den Mittleren Schulabschluss – am Beispiel des Faches Evangelische Religion. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 381–400). Münster: Waxmann.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (2011). *Grundkompetenzen für die Mathematik. Nationale Bildungsstandards*. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. Verfügbar als: [http://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp\\_math\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/96784/files/grundkomp_math_d.pdf) [16.05.2016].

- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth (2015). Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In Sabine Schmölzer-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Lernen – Kompetenzentwicklung durch Schreiben* (S. 47–71). Münster: Waxmann.
- FÖRMIG Berlin (2009). *Wege zur durchgängigen Sprachbildung. Ein Orientierungsrahmen für Schulen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, FÖRMIG Berlin.
- Gee, James P. (1989). Literacy, Discourse, and Linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1990). Umgangssprache, Bildungssprache, Wissenschaftssprache. In Jürgen Habermas, *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*. (3. Auflage, S. 9–31). Leipzig: Reclam.
- Hallet, Wolfgang (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–75). Münster: Waxmann.
- Hallet, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1990). *Language, context and text: Aspects of language in a socio-semiotic perspective*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: OUP.
- Hammond, Jennifer (Hrsg.). (2001). *Scaffolding. Teaching and learning in language and literacy education*. Newtown/NSW: Primary English Teaching Association. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456447.pdf> [16.05.2016].
- Hammond, Jennifer & Gibbons, Pauline (2005). Putting scaffolding to work. The contribution of scaffolding to articulating ESL education. *Prospect*, 20 (1), 6–30. Verfügbar unter [http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_20\\_no\\_1/20\\_1\\_1\\_Hammond.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_20_no_1/20_1_1_Hammond.pdf) [16.05.2016].
- Hauptstelle RAA Essen (o.J.). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen (FÖRMIG NRW) 2004–2009. Verfügbar unter: [http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/foermig\\_nrw\\_abschlussbericht.pdf](http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/foermig_nrw_abschlussbericht.pdf) [16.05.2016].
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut (2012). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching mathematics (end of compulsory education). An approach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp) [16.05.2016].
- Long, Michael H. (1991). Focus-on-Form: A design feature in language teaching methodology. In Kees De Bot et al. (Hrsg.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (S. 39–52). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Long, Michael & Robinson, Peter (1998). Focus-on-Form: Theory, research, and practice. In Catherine Doughty & Jessica Williams (Hrsg.), *Focus-on-Form in classroom second language acquisition* (S. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2015). *Referenzrahmen Schulqualität Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MSW. Verfügbar unter: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen\\_Veroeffentlichung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf) [16.05.2016].

- Mohan, Bernard (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2012). *Framework for Basic Skills*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research. Verfügbar unter: [http://www.udir.no/PageFiles/66463/FRAMEWORK\\_FOR\\_BASIC\\_SKILLS.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/PageFiles/66463/FRAMEWORK_FOR_BASIC_SKILLS.pdf?epslanguage=no) [16.05.2016].
- NSW New South Wales, Department of Education and Communities (o.J.). Literacy. Verfügbar unter: <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/literacy/about/index.htm> [16.05.2016].
- Pieper, Irene (2011). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp) [16.05.2016].
- Rösch, Heidi & Rotter, Daniela (2010). Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In Martina Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache* (S. 193–212). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Rotter, Daniela (2015). *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung*. Münster: Waxmann.
- Rotter, Daniela & Schmölder-Eibinger, Sabine (2015). Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. In Sabine Schmölder-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 73–97). Münster: Waxmann.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah N.J. & London: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J. (2011). Supporting disciplinary learning through language analysis: Developing historical literacy. In Frances Christie & Karl Maton (Hrsg.), *Disciplinary: Functional Linguistic and Sociological Perspectives* (S. 197–216). London: Continuum.
- Schmölder-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena & Helten-Pacher, Maria-Rita (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Klett.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2013). *Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft*. Bremen: Eigendruck [16.05.2016].
- Snow, Catherine. E. & Uccelli, Paola (2009). The challenge of academic language. In David R. Olson & Nancy Torrance (Hrsg.), *The Cambridge handbook of literacy* (S. 112–133). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Sturtevant, Elizabeth (2004). *The literacy coach: A key to improving teaching and learning in secondary schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Thürmann, Eike (2008). Educational standards and the language of schooling at the end of compulsory education. Analysis of curricular documents issued by German Laender. Unveröffentlichte Expertise. Verfügbar unter: [https://www.academia.edu/7988104/Educational\\_Standards\\_and\\_the\\_language\\_of\\_schooling\\_at\\_the\\_end\\_of\\_compulsory\\_education\\_-\\_Analysis\\_of\\_Curricular\\_Documents\\_issued\\_by\\_German\\_Laender](https://www.academia.edu/7988104/Educational_Standards_and_the_language_of_schooling_at_the_end_of_compulsory_education_-_Analysis_of_Curricular_Documents_issued_by_German_Laender) [16.05.2016].
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In Charlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 212–233). Weinheim & Basel: Beltz/Juventa.

- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vollmer, Helmut Johannes (2010). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching sciences (at the end of compulsory education). An approach with reference points*. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp) [16.05.2016].
- Vollmer, Helmut Johannes (2011). *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Verfügbar unter: <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/> [16.05.2016].
- WIDA (2014). *English Language Development (ELD) Standards*. Verfügbar unter: <https://www.wida.us/standards/eld.aspx> [16.05.2016].
- Wilmanns, Isabella; Willems, Ariane S.; Thürmann, Eike; Platz, Ulrike & Bos, Wilfried (2015). Sprachsensibler Unterricht am Ganztagsgymnasium. Ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In Heike Wendt & Wilfried Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt GanzIn* (S. 444–473). Münster: Waxmann.
- Zydatißen, Wolfgang (2005). Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, S. 156–173.

## Sprachförderung in der Grundschule

### 1. Einleitung

In der Schule bilden kompetentes Lesen und Schreiben eine zentrale Voraussetzung für das Lernen in allen Fächern und für die im Verlauf der Schullaufbahn immer relevanter werdende „Beherrschung der Bildungssprache“ (KMK, 1970/2015, S. 13). Die Aufgabe zur langfristigen, mit dem Ende der Primarstufe noch lange nicht abgeschlossenen Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz obliegt größtenteils dem Deutschunterricht, der in den Jahrgangsstufen eins und zwei zunächst die Grundlagen des Schriftspracherwerbs „in einer engen Verzahnung von Lesen und Schreiben“ ausbilden soll (KMK, 1970/2015, S. 13). Eine mit dieser Vorgabe verbundene Herausforderung für Lehrkräfte besteht in der Berücksichtigung der heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die maßgeblich durch ihren sozial-familialen Hintergrund geprägt sind. Der sozial-familiale Hintergrund beeinflusst, ob und wie die Kinder Schriftkultur und den Umgang mit Schrift, Schriftsprache und Texten erleben. Um den dadurch entstehenden Unterschieden zu begegnen, weisen die curricularen Vorgaben auf die Notwendigkeit einer stärker individualisierten Sprachförderung<sup>1</sup> hin, bei der „individuelle Lernzeiten und individualisierende Lernangebote für das Lesen- und Schreibenlernen“ einzuräumen seien (KMK, 1970/2015, S. 13). Aufgrund eines im Vergleich zum Erstspracherwerb versetzt bzw. sukzessiv einsetzenden Deutsch als Zweitsprache-Erwerbs verfügen mehrsprachige Kinder beim Schuleintritt teilweise über ein geringeres implizites Sprachwissen im Deutschen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit deutscher Erstsprache. Dies kann zu besonderen Schwierigkeiten bei der mit dem Schuleintritt einsetzenden Konfrontation mit dem schul- und bildungssprachlichen Register und beim Schriftspracherwerb führen (vgl. Nauwerck, 2015, S. 53). Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über Grundlagen, Zielgruppen und wirksame Verfahren primarstufenspezifischer Sprachförderung und legt den Fokus dabei auf die Unterstützung

---

1 In der BISS-Studie (vgl. Schneider, W. et al., 2013, S. 23) werden Lese- und Schreibförderung von Sprachförderung abgegrenzt: Sprachförderung bezeichne die Förderung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten (Wortschatz und Grammatik), Lese- und Schreibförderung umfasse dagegen „die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens“ (Schneider, W. et al., 2013, S. 23). Wortschatz und Grammatik sind in der Forschung ebenfalls als primarstufenrelevante Förderbereiche identifiziert worden, insbesondere wenn es sich um komplexere Formen bzw. Strukturen handele (vgl. z.B. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat, 2013, S. 37). Im vorliegenden Beitrag wird die Förderung dieser beiden Bereiche als ein systematisch zu integrierendes Element der Lese- und Schreibförderung verstanden.

basaler Lese- und Schreibkompetenzen. In Abschnitt zwei werden Grundlagen und Förderschwerpunkte des Lesen- und Schreibenlernens in der Primarstufe angeführt, im dritten Abschnitt Zielgruppen von Sprachförderung spezifiziert. Empirisch überprüfte primarstufengeeignete Verfahren zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz werden in Abschnitt vier beschrieben. Mit einem kurzen Ausblick zu Desideraten und Empfehlungen in diesem Bereich schließt der Beitrag in Abschnitt fünf.

## **2. Voraussetzungen und Schwerpunkte früher Lese- und Schreibförderung**

### **2.1 Literalität vor dem Schuleintritt**

Die individuellen Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb und die Notwendigkeit von Sprachförderung hängen maßgeblich von dem sozial-familialen Hintergrund der Kinder ab, insbesondere vom sozioökonomischen Status der Familie, vom familialen Sprachgebrauch und – daran gebunden – der jeweiligen Form des Spracherwerbs.<sup>2</sup> Leseschwache Schülerinnen und Schüler kommen überdurchschnittlich häufig aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und haben einen Migrationshintergrund (vgl. Bildungsbericht, 2012, S. 9).<sup>3</sup> Das soziale Umfeld beeinflusst, welche frühkindlichen bzw. vorschulischen Erfahrungen Kinder mit Schrift, Schriftsystemen, mündlichen oder schriftlichen Texten sowie auditiven, visuellen, analogen und digitalen Medien machen und mit welcher bzw. welchen Sprache(n) sie in Kontakt kommen. Im Hinblick auf den familialen Sprachgebrauch spielen die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs in der Erst- bzw. Zweitsprache und – im Falle mehrsprachiger Kinder – der Beginn des Zweitspracherwerbs eine wesentliche Rolle (vgl. Müller, 2014, S. 24–25). Die frühe Aneignung literaler Kompetenzen vollzieht sich eingebettet in das Erzählen und Hören von Geschichten, beim Reden über (Bilder-)Bücher, beim Singen von Kinderliedern oder im Reim- und im Rollenspiel (vgl. Nauwerck, 2015, S. 53–54). In solchen Zusammenhängen lernen Kinder in authentischen Kontexten domänenspezifische sprachliche Strukturen, lexikalische Formen, Textsorten und narrative Scripts und Schemata kennen, welche die Basis für den späteren schulischen Schriftspracherwerb bilden (vgl. Nauwerck, 2015, S. 53–54). Der vorliegende Beitrag verengt die mit dem Literalitätsbegriff verbundene konzeptionelle Weite auf

---

2 Der sozioökonomische Status wird u.a. durch den Bildungsabschluss, Beruf, Einkommen und den Besitz von Kulturgütern (z.B. Buchbesitz) bestimmt (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012, S. 176–177).

3 Der Migrationshintergrund wird nicht als Risikolage begriffen, sondern das im Vergleich häufigere Vorkommen von niedrigen Schulabschlüssen der Eltern, Erwerbslosigkeit und Armutsgefährdung der Familien dieser Bevölkerungsgruppe (vgl. Bildungsbericht, 2012, S. 28).

die „schriftbezogenen Kompetenzen Lesen und Schreiben“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014, S. 51).<sup>4</sup>

## 2.2 Förderung der Grundfertigkeiten<sup>5</sup> des Lesens und Schreibens

Die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens stellen für geübte Lesende und Schreibende keine „anspruchsvolle[n] mentale[n] Tätigkeiten“ dar, sie können jedoch langfristig zu den Problembereichen schwacher Lesenden und Schreibenden zählen (Philipp, 2012, S. 58). Deshalb wird der Förderung von Lese- und Schreibflüssigkeit insbesondere in den unteren Klassenstufen eine hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 3). Unter *Lese­flüssigkeit* wird die „Fähigkeit zum genauen, automatisierten, schnellen und sinnkonstituierenden leisen und lauten“ Lesen („*reading fluency*“) verstanden (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011, S. 15). Sie bildet als hierarchieniedrige Prozesskomponente des Lesens eine Voraussetzung für das Leseverstehen, weil erst bei ausreichender Lese­flüssigkeit die Hauptkapazität des Arbeitsgedächtnisses für das Textverstehen nutzbar wird (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 15, vgl. zu den Lese­prozessebenen Rosebrock & Nix, 2012, S. 11–19). Einen wichtigen Förderbereich bildet in diesem Zusammenhang die visuelle Worterkennung (als eine Komponente der Lese­flüssigkeit) von Grundschulkindern und in Ergänzung dazu das Hörverstehen (vgl. Knoepke, Richter, Isberner, Neeb & Naumann, 2014, S. 274). Mangelnde Lese­flüssigkeit ist zu Beginn des Schriftspracherwerbs nicht ungewöhnlich, weil sich die Kinder in dieser Phase mit dem Zusammenspiel von Phonemen und Graphemen auseinandersetzen müssen (vgl. Nix, 2010, S. 151); wird das flüssige Lesen aber nicht stabilisiert, können langfristige Leseschwierigkeiten die Folge sein (vgl. Lauer-Schmatz, Rosebrock & Gold, 2014, S. 48).

*Schreib­flüssigkeit* bezeichnet eine Textmenge, die in einem begrenzten Zeitraum orthografisch und grammatisch korrekt verfasst werden kann (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 35). Sie gilt als ein Prädiktor für die Realisierung hierarchie­höherer Schreibleistungen (z.B. bei der Anwendung von Schreibstrategien oder beim textmusterorientierten Schreiben) (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 39). Ihre Entwicklung hängt von den sprachlichen Vorerfahrungen eines Kindes ab und findet im Regelfall in den ersten vier Klassenstufen statt (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 36). Als wichtiger Faktor flüssigen Schreibens gilt die Handschrift,

---

4 Vgl. zum Konzept und seinen Dimensionen sowie zur Terminologiediskussion Nauwerck (2015, S. 54–56).

5 Hierarchieniedrige kognitive Leistungen, die zunehmend (teil-)automatisiert erfolgen (z.B. flüssiges Schreiben und Lesen), werden als ‚Fertigkeiten‘ bezeichnet (Schneider H. et al., 2013, S. 6), darauf basierende komplexere Leistungen (z.B. strategisches, textsorten- und leserorientiertes Schreiben oder die Einbindung von Welt- und Textsortenwissen sowie die bewusste Anwendung von Lesestrategien beim Lesen) als ‚Fähigkeiten‘ (Schneider, H. et al., 2013, S. 6).

deren Beherrschung in einen Zusammenhang mit der Schreibleistung, Textlänge und dem Wortschatzgebrauch gestellt wird (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 36). Analog zum Leseprozess liegen bei mangelnder Schreibflüssigkeit keine ausreichenden Arbeitsgedächtniskapazitäten für die Realisierung von umfassenderen Texthandlungen vor. Paralleles „*Verschriften*“ („Festhalten von sprachlichen Einheiten mit Mitteln der Schrift“) und „*Vertexten*“ („Realisierung von sprachlichen Handlungen mittels Texten“) sind also für Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger aufgrund mangelnder Gedächtniskapazitäten zunächst kaum zu leisten (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014, S. 54). Die Ausführungen zeigen, dass in der Primarstufe die Förderung hierarchieniedriger Teilprozesse besondere Berücksichtigung finden muss (vgl. Philipp, 2012, S. 58).

### 2.3 Förderung von Lese- und Schreibstrategien

Strategietrainings zielen auf die hierarchiehöheren Prozessebenen ab. Schwache Lesende und Schreibende unterscheiden sich nicht nur in ihrem Wissen über Funktionen, Kontexte und Normen literalen Handelns, sondern auch hinsichtlich ihres strategischen Wissens und Könnens (vgl. Philipp, 2012, S. 23, 37). Strategieanwendung wird mit Bewusstheit, Planung und Selbstregulation<sup>6</sup> verbunden (vgl. Philipp, 2012, S. 25). Deshalb ist die Bewusstmachung durch die Lehrkräfte, z.B. in Form Lauten Denkens („Modellieren“) besonders wichtig (Philipp, 2012, S. 65). Die Aneignung von *Lesestrategien* bildet ein langfristiges Lernziel, das den Schülerinnen und Schülern Methoden bzw. Lesewerkzeuge an die Hand gibt, um den eigenen Leseprozess zu überwachen und zu verbessern (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 59). Analog bilden *Schreibstrategien* ein „Set an Operationen oder Aktionen“, das „eine Person durchführt, um ein angestrebtes Schreibziel zu erreichen“ (Philipp, 2012, S. 36). Sie basieren auf explizitem Wissen über die einzelnen Schritte des Schreibprozesses und die Struktur des Schreibprodukts (vgl. Philipp, 2012, S. 36). Neben Prozess- und Produktorientierung spielen weiterhin Personen- und Aufgabenspezifika und der Bewusstheitsgrad bei der Strategieanwendung eine wesentliche Rolle (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014, S. 24). In der Primarstufe ist insbesondere die Strategie des Knowledge Telling von Bedeutung, d.h. die lineare narrative „Wiedergabe von Wissen“ ohne einen bewussten Umgang mit dem eigenen Schreibprozess und dem Ziel der Schreibhandlung (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014, S. 24).<sup>7</sup>

6 D.h. selbstinitiierte Aktivitäten oder Gedanken zur Umsetzung eines Schreibziels (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 57).

7 Die Strategie des Knowledge Transforming basiert auf einer Reorganisation des Schreibwissens, z.B. mit dem Ziel der Leser- oder Textmusterorientierung (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014, S. 24).

### 3. Zielgruppen von Sprachförderung

Sprachförderung wird von Sprachbildung und Sprachtherapie unterschieden (vgl. zur Terminologie: Becker-Mrotzek & Roth, in diesem Band). Die Unterscheidung orientiert sich u.a. an den jeweiligen Zielgruppen und an der Organisationsform der sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen (integriert im Fachunterricht, additiv als separate Förderung). In Abgrenzung zu der an alle Schülerinnen und Schüler gerichteten, gezielten und systematischen Sprachbildung, bezeichnet Sprachförderung „gezielte Fördermaßnahmen“ für Kinder und Jugendliche „mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen“ und verfolgt kompensatorische Zielsetzungen für unterschiedliche Zielgruppen (Schneider, W. et al., 2013, S. 23). Sie erfolgt diagnosebasiert und kann integriert im Regelunterricht oder auch in separaten Fördereinheiten additiv (oftmals in Kleingruppen) umgesetzt werden (vgl. Schneider, W. et al., 2013, S. 23).<sup>8</sup> Das Konzept der Sprachförderung wird – auch aufgrund empirischer Belege zum Sprachförderbedarf von Kindern mit deutscher Erstsprache (vgl. z.B. Redder et al., 2011, S. 15) – nicht mehr nur in Bezug auf Kinder mit zweisprachigem Hintergrund angewendet (vgl. z.B. noch Kuhs, 2006, S. 717), sondern richtet sich auf alle Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf. Damit rücken folgende Gruppen in den Fokus:

- a. Kinder mit deutscher Erstsprache aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status,
- b. mehrsprachig aufwachsende Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status,
- c. Kinder im sukzessiven Deutsch-als-Zweitspracherwerb, die im Vergleich zu altersgleichen Kindern mit deutscher Erstsprache<sup>9</sup> teils über geringere Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen,
- d. Kinder mit deutscher und anderer Erstsprache mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES),
- e. Kinder, die aufgrund von Zuwanderung erst seit Kurzem in Deutschland leben, die deutsche Sprache zunächst als Fremdsprache erlernen und teils im deutschen Schriftsystem alphabetisiert werden müssen.

Die Gruppen a bis c stehen nachfolgend im Fokus. Dabei wird kurz auf die Lage der jeweils spezifischen Diagnostik hingewiesen (vgl. zur Gruppe neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher: Reich, in diesem Band).<sup>10</sup>

---

8 Sprachtherapeutische Maßnahmen erfolgten auf der Basis „eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes“ und gehören nicht in den Aufgabenbereich von Lehrkräften (Schneider, W. et al., 2013, S. 23).

9 mit einem typischen (altersentsprechenden) Spracherwerbsverlauf

10 Hinweise zu Diagnose und Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder mit sprachtherapeutischem Bedarf bzw. einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung geben Chilla, Rothweiler & Babur (2010).

### 3.1 Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus

Einsprachig aufwachsende Kinder mit deutscher Erstsprache und mehrsprachig aufwachsende Kinder haben häufiger Sprachförderbedarf, wenn sie aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status kommen. Oft haben die Eltern in solchen Familien keinen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II bzw. keinen gleichwertigen beruflichen Abschluss (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 26). Von dieser Situation sind häufiger Kinder Alleinerziehender oder mit einem Migrationshintergrund betroffen (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 26, und vgl. Fußnoten 2, 3). In einem so geprägten sozialen Umfeld können ungünstige Sprachvorbilder mangelnde Sprachleistungen verursachen (vgl. Neumann & Euler, 2013, S. 176). Unterschiede im Sozialstatus können also zu deutlichen Nachteilen in den Sprachleistungen, z.B. im Bereich der Lesekompetenz, führen (vgl. Bos et al., 2013, S. 198). Liegen für die Sprachstandsdiagnose monolingual deutschsprachiger Kinder einige (auch standardisierte) Instrumente zur Diagnose von Lese- und Schreibkompetenzen vor, sieht die Lage für mehrsprachige Kinder deutlich schlechter aus (vgl. zur Kritik Jeuk, 2013, S. 82–83; vgl. zum Überblick über die Instrumente Redder et al., 2011, S. 103–109).

### 3.2 Kinder im sukzessiven Deutsch-als-Zweitspracherwerb

Der familiäre Sprachgebrauch kann sich (teilweise überlagernd mit dem sozioökonomischen Status) auf den Bildungserfolg auswirken (vgl. Bos et al., 2012, S. 205). Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen, „weisen nicht nur in sprachbezogenen Untersuchungen bessere Leistungen auf, sondern auch in Studien, die andere für die Schule zentrale Kompetenzen in den Blick nehmen“ (Bos et al., 2012, S. 192). Die sprachbezogenen Leistungsunterschiede zwischen Grundschulkindern mit deutscher und anderer Erstsprache zeigen sich u.a. sowohl im Wortschatz- und Grammatikbereich (vgl. z.B. Berendes et al., 2013) als auch im Bereich der Lesekompetenz (vgl. Bos et al., 2012, S. 206). Damit in Zusammenhang stehende, zu geringe Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch können mit der spezifischen Erwerbssituation des sukzessiven Zweitspracherwerbs zusammenhängen. So mehrten sich in der Zweitspracherwerbsforschung Hinweise, dass der Erwerbserfolg vom Zeitpunkt des DaZ-Erwerbsbeginns (Age of Onset) beeinflusst wird (vgl. Müller, 2014, S. 124–125). Im Vergleich zu einem doppelten Erstspracherwerb, in dem Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen, zeigen sich im sukzessiven Zweitspracherwerb (Age of Onset nach dem dritten Lebensjahr) häufiger Sprachprobleme. Für die diagnosebasierte Sprachförderung im Kontext eines sukzessiven Zweitspracherwerbs benötigen Lehr- bzw. Förderkräfte umfassendes linguistisches, sprachdidaktisches und diagnostisches Wissen, z.B. über Spracherwerbskontexte, typische Verläufe und angemessene Instrumente und Methoden (vgl. hierzu Hopp, Thoma & Tracy, 2010, S. 614). Für mehrsprachige

Kinder liegen im Diagnosebereich vergleichsweise wenige Verfahren vor, die deren spezifische Erwerbssituation berücksichtigen. Die meisten Instrumente sind für monolingual deutschsprachige Kinder entwickelt worden und orientieren sich an deren typischen Erwerbsverläufen (vgl. Redder et al., 2011, S. 41). Damit bieten sie kaum eine zuverlässige und valide Basis für die Erfassung sprachlicher Teilleistungen mehrsprachiger Kinder (vgl. Jeuk, 2013, S. 82–83). Lediglich einzelne Verfahren berücksichtigen die Mehrsprachigkeit der Kinder und erfassen auch die andere Erstsprache sowie deren Erwerbsstand. Für die Erfassung von Lese- und Schreibleistungen in der Grundschule gibt es informelle Verfahren, z.B. das Beobachtungsinstrument „Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ (dritte und vierte Klassenstufe) (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut, 2013) oder für die Diagnose von Schreibkompetenz das Analyseinstrument „Das Tulpenbeet“ (vierte/fünfte Klassenstufe, zweisprachig) (vgl. Gantefort & Roth, 2008).

#### **4. Sprachförderung – Hinweise und Verfahren**

Für die Sprachförderung in der Primarstufe existiert zwar ein großes Materialangebot, häufig ist dieses aber theoretisch nicht fundiert und empirisch nicht überprüft (vgl. Redder et al., 2011, S. 33). Eine Wirksamkeitsüberprüfung benötigt eine Intervention im Rahmen eines Treatment-Kontrollgruppen-Designs und misst in einer Pre-, Post- und Follow-up-Erhebung wiederholt den Sprachstand (vgl. Redder et al., 2011, S. 33). Bisher werden solche hohen Qualitätsanforderungen an Sprachförderverfahren „nur in Ansätzen“ umgesetzt (Redder et al., 2011, S. 37), d.h. Einflussfaktoren werden nicht hinreichend berücksichtigt, „Vergleichs- oder Kontrollgruppen“ nicht in die Untersuchung einbezogen (Redder et al., 2011, S. 37).

##### **4.1 Wirksame Verfahren zur Lese- und Schreibförderung**

Die Auswahl der nachfolgend beschriebenen ausschnittshaften Maßnahmen wurde von der vorab skizzierten Problemlage geleitet.<sup>11</sup> Beschrieben werden solche Verfahren, die im deutschen Sprachraum in einer Interventionsstudie mit Kontrollgruppen-Design überprüft worden sind. Außerdem werden angloamerikanische Forschungsergebnisse berücksichtigt.

---

11 Die Auswahl berücksichtigt aus Platzgründen keine Maßnahmen zur Lesemotivationsförderung und keine Viellese-Verfahren. Zur Wirksamkeit von Vielleseverfahren liegt zudem noch keine eindeutige Ursachenklärung vor (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 21–22). Für einen ausführlichen Überblick zu diesen beiden wichtigen Förderschwerpunkten wird auf Nix (2010, S. 162–173) verwiesen.

Philipp (2012, S. 58–59) leitet aus einer Auswertung US-amerikanischer Meta-Analysen zehn empirisch belegte Prinzipien wirksamer Lese- und Schreibförderung ab. Empfohlen werden eine integrierte Förderung der Grundfertigkeiten und Strategien des Lesens und Schreibens, Motivationsförderung sowie effektive Vermittlungsformen. Lehrkräfte sollten als Lese- und Schreibmodelle fungieren und in Form lauten Denkens das strategische Vorgehen transparent machen (vgl. Philipp, 2012, S. 59). Zudem werden optische Unterstützungsmaßnahmen (Hilfestellungen bei der Strategieanwendung, Textanreicherungen, integrierte Wortschatztrainings), der Einsatz von Schreibprogrammen, kooperatives und dialogisches Lernen empfohlen (vgl. Philipp, 2012, S. 59).

## 4.2 Förderung der Leseflüssigkeit

In Orientierung an der US-amerikanischen Leseforschung sind zwei deutschsprachige Verfahren, eines für Haupt- und ein weiteres für Grundschülerinnen und -schüler, entwickelt und erprobt worden. Die Verfahren haben sich in beiden Altersgruppen mit unterschiedlicher Deutlichkeit als wirksam erwiesen (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 46–48 und S. 56–58). Dem Training voraus gehen eine Einschätzung der Komplexität des Lesetexts (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 71–77) sowie die Diagnose der Leseflüssigkeit des Kindes (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 81–87). Insbesondere der Einsatz von Lautleseverfahren wirkt sich in den erprobten Programmen positiv auf die Leseflüssigkeit und das Textverstehen aus (vgl. Lauer-Schmaltz, Rosebrock & Gold, 2014, S. 48). Die Grundschuluntersuchung gibt darüber hinaus Hinweise, dass die Ausgangsvoraussetzungen (individueller Sprachstand, insbesondere bei Kindern mit anderer Erstsprache und niedrigen Ausgangsleistungen) eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit des Verfahrens spielen (vgl. Lauer-Schmaltz, Rosebrock & Gold, 2014, S. 57).

Organisationsform	additiv (Fördergruppen, Lese-Tandem) und/oder integriert (im Deutschunterricht, als Routine in anderen Fächern)
Übungsformen	Lautlesen: chorisch (auch im Klassenverband), im Tandem (Echolesen, Lückenlesen)
Anwendungszeitraum	z.B. dreimal wöchentlich, 15–20 Min. pro Trainingseinheit (begleitend als Regelroutine, über ein Schulhalbjahr)
Theoretischer Rahmen	u.a. das Leseebenenmodell von Rosebrock & Nix (2012, S. 11), Leseflüchtigkeitsforschung (vgl. Lauer-Schmaltz et al., 2010, S. 45–48)
Altersgruppe	Dritt- und Viertklässlerinnen und -klässler
Diagnostik	Schätzverfahren, Lautleseprotokolle (richtig gelesene Wörter pro Minute)
Sprachliche Bereiche	Leseflüssigkeit, Leseverstehen
Evaluiert	Ja

### 4.3 Lesestrategietrainings

Die bisher evaluierten deutschsprachigen unterrichtsintegrierten Lesestrategieprogramme richten sich an Fünft- und Sechstklässlerinnen und -klässler (vgl. z.B. Rühl & Souvignier, 2006). Für die Förderung von Viertklässlerinnen und Viertklässlern ist bisher lediglich ein außerschulisches Verfahren, das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm, evaluiert worden (vgl. McElvany & Artelt, 2006). Alle Programme wirken sich (in unterschiedlicher Deutlichkeit) positiv auf die Leseflüssigkeit und/oder Strategieanwendung und/oder das Leseverstehen aus (vgl. zum Überblick Schneider, H. et al., 2013, S. 25). Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit schwachen Ausgangsleistungen (mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘) profitieren deutlich von dem den Lernvoraussetzungen angepassten (reduzierten) Strategietraining ‚Wir sind Lesedetektive‘ (vgl. Rühl & Souvignier, 2006), das auf eine Förderung selbstregulierten Lernens abzielt (vgl. Rühl & Souvignier, 2006, S. 5). Die US-amerikanische Leseforschung belegt positive Effekte von Strategietrainings bereits bei Drittklässlerinnen und Drittklässlern (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 24).<sup>12</sup> Das in nachfolgender Tabelle aufgeführte deutschsprachige ‚Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm‘ (vgl. McElvany & Artelt, 2006) hat bei Viertklässlerinnen und Viertklässlern positive Effekte auf die Wortschatzentwicklung und die Anwendung metakognitiver Strategien gezeigt (vgl. McElvany & Artelt, 2006, S. 158).

Organisationsform	additiv (in der Familie)
Übungsform	gemeinsames Lesen eines Textes (Elternteil, Kind)
Anwendungszeitraum	43 Sitzungen, ca. 30 Min. pro Sitzung, 14–15 Wochen
Theoretischer Rahmen	Lesesozialisationsforschung (vgl. Pieper, 2010, S. 121–124)
Altersgruppe	Viertklässlerinnen und Viertklässler
Sprachliche Bereiche	Lesen, Wortschatz, textbezogene Kognition
Evaluiert	Ja

### 4.4 Förderung von Grundfertigkeiten des Schreibens

Die Förderung von Schreibflüssigkeit wirkt sich generell positiv auf die Schreibqualität bei Grundschulkindern aus (vgl. Graham et al., 2012, S. 1; Truckenmiller, Eckert, Codding & Petscher, 2014, S. 533). Neben einem direkten Feedback („performance feedback“) (Truckenmiller et al., 2014, S. 545) werden Abschreibübun-

<sup>12</sup> Das Lesestrategieprogramm Concept Oriented Reading Instruction (vgl. Wigfield, 2005, S. 106), integriert ein Lesestrategietraining in den naturwissenschaftlichen Unterricht und kombiniert es mit Maßnahmen zur Lesemotivationsförderung. Die Maßnahme wirkt sich positiv auf die Lesemotivation und die Lesehäufigkeit aus (vgl. Wigfield, 2005, S. 116–117).

gen und Partnerdiktate bis zur zweiten Klassenstufe empfohlen, in denen das schreibende Kind während des Schreibprozesses laut mitspricht (vgl. Schneider, W. et al., 2013, S. 40). Durch das Mitsprechen werde die Aufmerksamkeit u.a. auf den Wechsel von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und auf das wortgenaue Formulieren gelenkt (vgl. Schneider et al., 2013, S. 40). Schreibflüssigkeitsübungen sollten nicht als isoliertes Training erfolgen, sondern mit Texthandlungen und einer „förderliche[n] Interaktion“ (Schneider et al., 2013, S. 40) kombiniert werden. Ältere Kinder mit schwachen Schreibleistungen könnten von der Kombination mit Schreibstrategie- und Rechtschreibübungen profitieren (vgl. Glaser & Brunstein, 2014, S. 469). Für (mehrsprachige) Kinder mit geringen Spracherfahrungen sollten häufige Möglichkeiten zum Schreiben angeboten werden, um ihnen die Möglichkeit zum Abruf lexikalischer Einheiten (Wörter, Wortgruppen, Textbausteine) zu geben (vgl. Chenoweth & Hayes, 2001, S. 96). Besonders förderlich erwiesen sich kontinuierliche, in kurzen Sequenzen angelegte Übungen zur Handschrift (bis in die Sekundarstufe), in denen in authentischen Schreibsituationen die der Rechtschreibung zugrundeliegenden phonologischen und morphologischen Prinzipien explizit vermittelt werden (vgl. Schneider, W. et al., 2013, S. 41). Ein primarstufenspezifisches (meines Wissens bisher nicht evaluiertes) Verfahren zur Förderung der Schreibflüssigkeit bieten Sturm & Lindauer (2014). Es zielt auf eine kombinierte Förderung der Grundfertigkeiten in den ersten drei Klassenstufen ab (vgl. Lindauer, 2014, S. 2).

Organisationsform	integriert (im Deutschunterricht, angebunden an die Wortschatzarbeit des Sachunterrichts), additiv
Übungsformen	Abschreibübungen, Partnerdiktate, wiederholte Verschriftung, kombiniert mit eigenständiger Textproduktion, kooperativ
Anwendungszeitraum	tägliche kurze Sequenzen (max. 15 Min.)
Theoretischer Rahmen	Schreibflüssigkeitsforschung (vgl. Schneider, H. et al., 2013, S. 41–43)
Altersgruppe	ab der ersten Klassenstufe, bei älteren Kindern kombiniert mit Schreibstrategietrainings und Rechtschreibübungen
Diagnostik	Erhebung einer Textmenge (bekanntes Thema, begrenzter Zeitrahmen), Auswertung (Textmenge, Orthographie, Grammatik)
Sprachliche Bereiche	Schreibflüssigkeit und ihre Teilkomponenten (Handschrift, Rechtschreibung, Grammatik), langfristig Textqualität
Evaluiert	Ja

#### 4.5 Förderung von Schreibstrategien

In der angloamerikanischen Schreibforschung werden insbesondere Programme zur Förderung strategischen Schreibens bzw. der Selbstregulation (Self-Regulated Strategy Development (SRSD)) schon ab der ersten Klassenstufe empfohlen (Graham et al., 2012, S. 13). Eine große Rolle spielen kooperative Verfahren bei der

Textplanung und Überarbeitung (vgl. Graham et al., 2012, S. 18; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014, S. 33–39). Hervorgehoben wird zudem textmuster- und textortenbezogenes Schreiben („Genres“) (Graham et al., 2012, S. 12; vgl. auch Thürmann & Vollmer, in diesem Band). Philipp (2012, S. 97) zeigt praktische Adaptionen der angloamerikanischen Vorschläge in Form sogenannter „Denkblätter“, die den Schreibprozess strukturieren helfen und den Aufbau des Textprodukts aufzeigen (Philipp, 2012, S. 183).

Organisationsform	integriert im Deutschunterricht, wiederholte Anwendung im Fachunterricht
Übungsformen	explizite Vermittlung durch die Lehrkraft, kooperative Arbeitsformen, Arbeit mit Denkblättern (vgl. Philipp, 2012, S. 97)
Anwendungszeitraum	langfristige wiederholte Anwendung bei der Textproduktion
Theoretischer Rahmen	Schreibstrategieforschung (vgl. Philipp, 2012, S. 53–59)
Altersgruppe	ab Klassenstufe vier (eingeschränkt bereits ab der zweiten Klassenstufe)
Diagnostik	z.B. Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut, 2013)
Sprachliche Bereiche	Rechtschreibung, Textproduktion und -qualität
Evaluiert	Ja

## 5. Ausblick

Die Ausführungen zeigen, dass hinsichtlich der Entwicklung und Evaluation deutschsprachiger primarstufenspezifischer Trainingsprogramme noch Forschungsbedarf besteht. Ebenso bilden zielgruppenspezifische und durchgängige Förderprogramme (von der Elementar- in die Primarstufe) Desiderate. Die Förderung phonologischer Bewusstheit, des Hörverstehens sowie eine integrierte Grammatik- und Wortschatzförderung werden in diesem Beitrag nicht angesprochen. In einem umfassenden Konzept durchgängiger Lese- und Schreibförderung müssten diese Teilkomponenten literaler Kompetenz aber systematisch berücksichtigt werden.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berendes, Karin; Dragon, Nina; Weinert, Sabine; Heppt, Birgit & Stanat, Petra (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 17–41). Münster: Waxmann.

- Bildungsbericht (2012). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) [08.02.2016].
- Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albrecht & Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Chenoweth, N. Ann & Hayes, John R. (2001). Fluency in Writing. *Written Communication* 18(1), 80–98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt.
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim (2008). Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluierung von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument „Tulpenbeet“. In Thorsten Klinger, Knut Schwippert & Birgit Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. (S. 29–50). Münster: Waxmann.
- Glaser, Cornelia & Brunstein, Joachim (2014). Selbstreguliertes Schreiben: Modelle, Prozesse und Anwendungen. In Helmuth Feilke & Torsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen*. (S. 465–480). Baltmannsweiler: Schneider.
- Graham, Steve; Bollinger, Alisha; Booth Olson, Carol; D'Aoust, Catherine; MacArthur, Charles; McCutchen, Deborah & Olinghouse, Natalie (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012-4058)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Verfügbar unter: [http://ies.ed.gov/ncee/wvc/publications\\_reviews.aspx#pubsearch](http://ies.ed.gov/ncee/wvc/publications_reviews.aspx#pubsearch) [08.01.2016].
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, S. 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Jeuk, Stefan (2013). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knoepke, Julia; Richter, Tobias; Isberner, Maj-Britt; Neeb, Yvonne & Naumann, Johannes (2014). Leseverstehen = Hörverstehen X Dekodieren? Ein stringenter Test der Simple View of Reading bei deutschsprachigen Grundschulkindern. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 256–276). Münster: Waxmann.
- Kuhs, Katharina (2006). Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. In Heinz-Jürgen Kliever & Inge Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik*. (S. 717). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kultusministerkonferenz/KMK (1970/2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015). Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1970\\_1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970_1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf) [08.01.2016].
- Lauer-Schmaltz, Marie; Rosebrock, Cornelia & Gold, Andreas (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch* 37, 44–61.
- McElvany, Nele & Artelt, Cordula (2006). Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm. *Dis-kurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 157–159.

- Müller, Anja (2014). Spracherwerbstheoretische Aspekte der (Zweit-)Sprachdidaktik. In Hana Klages & Giulio Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. (S. 123–140). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110355109.123>
- Nauwerck, Patricia (2015). Literalität im Vor- und Grundschulalter. Wege ebnen zur Schriftlichkeit mit der Bilderbuchreihe „Weltliteratur für Kinder“. In Ulrike Eder (Hrsg.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Perspektive und Modelle für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. (S. 51–79). Wien: Praesens.
- Neumann, Katrin & Euler, Harald A. (2013). Kann ein Sprachstandsscreening zwischen dem Bedarf für Sprachförderung und Sprachtherapie trennen? In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. (S. 174–199). Münster: Waxmann.
- Nix, Daniel (2010). Förderung von Lesekompetenz. In Michael Kämper-van den Boogaart & Kaspar Spinner (Hrsg.), *Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. (S. 139–189). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Pieper, Irene (2010). Lese- und literarische Sozialisation. In Michael Kämper-van den Boogaart & Kaspar Spinner (Hrsg.), *Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. (S. 87–147). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Redder, Angelika et al. (2011). *Bilanz und Konzeptionalisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola & Gold, Andreas (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Rühl, Katja & Souvignier, Elmar (2006). *Wir werden Lesedetektive (Lehrermanual und Kopiervorlagen)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490> [08.01.2016].
- Schneider, Hansjakob et al. (2013). *Expertise Wirksamkeit von Sprachförderung*. Fachhochschule Nordwestschweiz/Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Schneider, Wolfgang et al. (2013). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Sturm, Afra & Lindauer, Thomas (2014). Musteraufgaben: basale Schreibfertigkeiten (1.–3. Klasse). Verfügbar unter: [https://wiki.edu-ict.zh.ch/\\_media/quims/fokusa/00\\_basal\\_kommentar\\_2014-07.pdf](https://wiki.edu-ict.zh.ch/_media/quims/fokusa/00_basal_kommentar_2014-07.pdf) [08.01.2016].
- Truckenmiller, Adrea J.; Eckert, Tanya L.; Coddington, Robin S. & Petscher, Yaacov (2014). Evaluating the impact of feedback on elementary aged students' fluency growth in written expression: A randomized controlled trial. In *Journal of School Psychology*, 52, S. 531–548. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.09.001>

Wigfield, Allan (2005). Concept Oriented Reading Instruction – CORI. Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft* 33(2), 106–121.

## **Sprachsensibler Fachunterricht**

### **1. Einführung**

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass fachliches Lernen auch von fachsprachlichen Kompetenzen beeinflusst wird und der schulische Erfolg eng mit sprachlichen Fähigkeiten verbunden ist (u.a. Beese & Benholz, 2013; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013). In Nordrhein-Westfalen soll die Beherrschung der deutschen Sprache bei der Notengebung in jedem Fach berücksichtigt werden (APO-S I, 2015). Bereits 1999 wurde in einem Erlass die *Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern* (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 1999) erklärt und gefordert, dass auch Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden soll. Allerdings wird die sprachensible Vermittlung von fachlichen Inhalten in den Schulen erst in Ansätzen umgesetzt (Becker-Mrotzek & Hentschel, 2012).

Seit etwa 10 Jahren ist das Thema in den Fokus der Fachdidaktiken gerückt. Es wird versucht, die relevanten sprachlichen Elemente und Strukturen zu identifizieren, die zum Verstehen und zum mündlichen und schriftlichen Kommunizieren im Fach benötigt werden. Angenommen wird, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere im verlangsamenden Medium Schrift lernen, fachliches Wissen zu ordnen, zu gewichten und Zusammenhänge herzustellen (Schmölzer-Eibinger & Thürmann, 2015). Ungeklärt ist allerdings, welche Zusammenhänge zwischen dem fachlichen Lernen und den für die Sprache des Faches relevanten Fähigkeiten auf der Wort-, Satz-, und Textebene bestehen. Wegen der Komplexität des Forschungsgebietes müssen zunächst auf die verschiedenen Fächer bezogene Teilprobleme geklärt werden. Es stellt sich z.B. die zentrale Frage, welcher Zusammenhang zwischen Schülerfähigkeiten in Teilbereichen der fachlichen Sprache und dem Zuwachs fachlichen Wissens besteht. Zur Beantwortung müssen spezifische Instrumente entwickelt werden, die fachliches und sprachliches Wissen jeweils valide messen, um Hinweise auf Maßnahmen zur Förderung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Fachunterricht und Potentiale zur Förderung beider Bereiche zu identifizieren. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die besonderen sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden können, um fachliches und fachsprachliches Lernen zu initiieren (Rehbein, 2011; Meyer & Prediger, 2011) und wie geeignete Förderkonzepte in diesem Kontext gestaltet werden müssen.

## 2. Textsortenbasierte Schreibförderung im Physikunterricht

### 2.1 Schreiben im Physikunterricht

Im Fachunterricht wird Schreiben meist instrumentell eingesetzt, z.B. bei Tafelabschriften, kurzen Notizen und Lückentexten, oder funktional, um die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, etwa in Form von Tests (Riebling, 2013). Schreiben als Medium des fachlichen Lernens (Thürmann, 2012) ist kaum Gegenstand des Fachunterrichts. Damit fachsprachliche Kompetenzen aufgebaut werden können, müssen neben den domänenspezifischen Fachbegriffen auch die Formulierung und Kennzeichnung von Zusammenhängen sowie die strukturierte Darstellung von inhaltlichen Zusammenhängen auf der Ebene eines vollständigen Textabschnitts in den Blick genommen werden. Die epistemische (den Inhalt strukturierende und festigende) und kommunikative (Inhalte anbietende) Funktion dieser Sprachelemente lässt sich fächerübergreifend als alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) konzipieren. In den KMK Standards (2005) wird vor allem die kommunikative Bedeutung der Sprache betont. Für fachliches Verstehen ist aber besonders die epistemische Funktion der Sprache relevant (Wygotski, 1964).

### 2.2 Textsorten und Schreibkompetenz

Fachtypische Textsorten zeichnen sich durch spezifische Formen der Wissensverarbeitung aus (u.a. berichten, beschreiben, erklären, begründen) sowie durch entsprechende semantische und syntaktische Konstruktionen (z.B. Passivkonstruktionen und kausale Satzmuster). Die sprachlichen Handlungsmittel lassen sich aus der jeweiligen Funktion ableiten, sie sind Ausdruck einer fachlichen Systematik und fachspezifischer Denk- und Erkenntnisformen (Buhlmann & Fearn, 2000), die für die jeweilige fachliche Textsorte immer gleich sind und deren Aneignung im Fachunterricht durch verschiedene Übungsformen unterstützt werden kann. Aufgrund der Musterhaftigkeit lässt sich das begrenzte Repertoire an bildungs- und fachsprachlichen Mitteln auf verschiedene Inhalte übertragen. Dies macht Textsorten zu einem geeigneten *didaktischen Hebel* für epistemisches, d.h. das eigene Denken strukturierende Schreiben, und eine systematische, progressive Sprachbildung im Fach (Beese & Roll, 2015).

Schreibkompetenz ist ein Konstrukt aus sprachlich-kognitiven Fähigkeiten, das sich aus unterschiedlichen Teilkomponenten zusammensetzt, beispielsweise: der Fähigkeit zur *Perspektivübernahme* sowie der Fähigkeit *Kohärenz herzustellen* (Knopp, Becker-Mrotzek & Grabowski, 2014). Beim Schreiben nach einer Textsorte müssen bestimmte Prozeduren durchlaufen werden. Dazu können folgende Operationen hilfreich sein:

1. Beschreibung fachspezifischer Strukturen der Textsorte.
2. Identifizierung und Beschreibung der Adressaten.
3. Festlegung der Perspektive der Textsorte (z.B. aktiv oder passiv).

Bei der Bearbeitung der drei Operationen spielen die fachlichen Inhalte eine entscheidende Rolle, die durch die Textsorte vermittelt werden sollen. Sprachliche Handlungen und sprachliche Strukturen folgen der Logik der fachlichen Inhalte. Sollen beispielsweise Ergebnisse eines Experiments kategorisiert werden, müssen Oberbegriffe gefunden werden (Kupfer ist ein Metall), soll aus ihnen eine Rangordnung erstellt werden, müssen Vergleiche durchgeführt werden (Kupfer leitet besser als Eisen).

### 2.3 Textsorte Versuchsprotokoll

Bei einem Versuchsprotokoll handelt es sich um eine Textsorte, die für die Wissensvermittlung im Physikunterricht genutzt werden kann. Um diese Textsorte adäquat bewältigen zu können, werden fachlich-experimentelle (Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung) und kommunikative Kompetenzen benötigt (vgl. KMK, 2005).

Schülerinnen und Schüler müssen sich mit dem physikalischen Inhalt des Experiments auseinandersetzen, das dem Versuchsprotokoll zu Grunde liegt, diesen erarbeiten und den Erkenntnisprozess schriftsprachlich strukturieren.

Linguistisch gesehen zählt das Versuchsprotokoll zu den informierenden Textsorten und erfolgt in der Großform des Berichts. Der Zweck des Berichts besteht nach Rehbein (1984) darin, ein Geschehen für einen Hörer/Leser nach bestimmten Kriterien zu reduzieren. Berichten setzt also die Fähigkeit zur Adressatenorientierung voraus. Der Adressat ist beim Versuchsprotokoll aber nicht genau bestimmt. In der Regel wird man davon ausgehen, dass er den Versuch nicht kennt, aber über die notwendigen fachlichen Grundbegriffe verfügt. In der Durchführungsbeschreibung müssen deshalb aus fachlicher Sicht alle relevanten Mittel und Schritte genannt werden, die nötig sind, um das Experiment gedanklich nachvollziehen oder praktisch replizieren zu können. Die Beschreibung sollte deshalb durch die Verwendung von Modal- oder Temporaladverbien die Art und Weise bzw. den zeitlichen Ablauf der Durchführung deutlich machen. Bei einer Beobachtungsbeschreibung muss dagegen ein Zusammenhang zwischen der abhängigen und unabhängigen Variable genannt werden. Dazu sollten konditionale Satzmuster verwendet werden, bei denen die unabhängige Variable als Ursache und die abhängige als Wirkung genannt wird. Diese Beispiele verdeutlichen die Verbindung von fachlichen und fachsprachlichen Strukturen (siehe Tabelle 2).

Daraus resultiert die Hypothese, dass bei der Erstellung des Berichts durch die explizite fachsprachliche Strukturierung außerdem eine Auseinandersetzung mit

dem experimentellen Vorgehen und der gewonnenen Erkenntnis gefördert und dadurch die Generierung fachlichen Wissens unterstützt wird.

Neben dem Lernen fachlicher Inhalte kann der gezielte und strukturierte Einsatz von Versuchsprotokollen (Berichten) somit zur Förderung naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweise genutzt werden. „Das Versuchsprotokoll bildet [...] nicht die Forschungswirklichkeit ab, wird aber allgemein als ein didaktisches Modell anerkannt, das die Vermittlung der naturwissenschaftlichen Methode des Experimentierens unterstützt“ (Krabbe, 2015).

## 2.4 Förderung von Textsortenkompetenz im Physikunterricht

Aus dem Vorgenannten ergibt sich, dass fachliches und sprachliches Lernen im Fachunterricht zusammen betrachtet und Textsorten deshalb explizit in den Fachunterricht aufgenommen werden sollten. Für den Schulerfolg sind nicht alltagssprachliche Kompetenzen (BICS) wichtig, sondern eine kognitiv akademische Sprachkompetenz (CALP) (Cummins, 2010), die sich u.a. durch die Einübung von fachsprachlichen Strukturen entwickelt. Krumm (2007) schlägt folgende Unterrichtselemente für sprachsensiblen Unterricht vor, wenn Sprach- und Textkompetenz der Lernenden gefördert werden soll:

- a. Entwicklung eines Bewusstseins von Textkonventionen
  - b. Schaffung eines stärkeren Bewusstseins für Differenzen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache
  - c. Vermittlung von Merkmalen der ‚Bildungssprache‘
  - d. Vermittlung von Arbeitstechniken zur Planung von Textproduktion durch Entwicklung eines ‚Sprachproduktionsbewusstseins‘
  - e. Vergleich von Textmustern (Analyse von Modelltexten)“
- (Krumm, 2007, S. 118–119)

Werden diese Elemente auf die Textsorte des Versuchsprotokolls übertragen, ergibt sich ein mögliches Unterrichtsmodell. Danach sollte zuerst die Struktur des Versuchsprotokolls behandelt werden (a). Dazu dient ein Modelltext (Prototyp) (e), den die Schülerinnen und Schüler zunächst analysieren. Dann werden die konkreten schriftsprachlichen Handlungsmuster eingeführt, die den einzelnen Teilen des Versuchsprotokolls zugeordnet sind (d) (z.B. die Verwendung des richtigen Fragetyps bei der Formulierung der Fragestellung) und gegen die Verwendung mündlicher Alltagssprache abgegrenzt (b). Bei der Vermittlung von Arbeitstechniken, kann man sich am Scaffolding-Prinzip von Gibbons (2010) orientieren. Dabei könnte die Textsorte des Versuchsprotokolls zunächst mit vorgegebener Strukturierung und Bearbeitungshilfen eingeführt werden, z.B. mit vorgegebenen Sprachmustern und Leitfragen (Ricart Brede, 2014) (c). Diese Hilfen und Hinweise sollten dann während des Lernprozesses abgebaut werden, um eine progressive Förderung zu ermöglichen.

Die Textsorte des Versuchsprotokolls sollte schon am Anfang der Sekundarstufe I eingeführt werden und danach sowohl fachlich als auch sprachlich optimiert und ausgebaut werden. Aus fachlichen Gründen werden in den Klassen fünf und sechs zunächst funktionale Zusammenhänge qualitativ formuliert, halbquantitative Formulierungen und damit auch deren sprachliche Muster werden erst in höheren Jahrgangsstufen eingeführt. Sprachlich beherrschen viele Schülerinnen und Schüler am Anfang der Sekundarstufe I oft noch nicht die schriftliche Verwendung des Passivs, ein fachsprachliches Merkmal von Versuchsprotokollen, die im Schulkontext verfasst werden. Daher sollte bis zur Behandlung des Passivs im Deutschunterricht die *man-Form* verwendet werden und erst parallel zum Deutschunterricht die Verwendung des Passivs eingeübt werden. Die Vermittlung von fachsprachlichen Strukturen sollte also an die fachlichen Inhalte und an die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Deshalb ist es wichtig, fachsprachliche Strukturen über die Zeit zu entwickeln und immer mit den fachlichen Inhalten zu verknüpfen, die gerade im Unterricht behandelt werden. Sind Schülerinnen und Schülern die fachsprachlichen Strukturen bewusst, sollte es ihnen leichter fallen, ihr fachliches Wissen zu formulieren. Der Fachunterricht bietet somit einen Anlass für die Förderung sprachlicher Handlungen. Dies ist ein Argument dafür, Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten. Die positive Wirkung eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist allerdings noch nicht empirisch belegt. Die im Folgenden vorgestellte empirische Untersuchung soll hierzu einen Beitrag leisten.

### **3. Untersuchung zur Textsortenkompetenz am Beispiel des Versuchsprotokolls**

Im interdisziplinären Forschungsprojekt SchriFT<sup>1</sup> wird untersucht, in welchem Zusammenhang fachliche Kompetenzen und Schreibkompetenzen stehen und welchen Einfluss die Herkunftssprache Türkisch, bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, auf diese Kompetenzen hat. Beteiligt sind, neben den Fachdidaktiken Politik, Geschichte, Technik und Physik, die Lehrstühle Deutsch als Zweitsprache und Turkistik der Universität Duisburg-Essen. Die Studie wird im siebten und achten Jahrgang an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. In den oben genannten Fächern werden dabei Textprodukte von Schülerinnen und Schülern untersucht und miteinander in Beziehung gesetzt. Nach Erhebung des Ist-Standes, bei der ca. 1600 Schülerinnen und Schüler in

---

1 Beteiligte Wissenschaftler: 1. Doktoranden: Sinan Akin, Christine Boubakri, Nur Bülbül, Paul Haller, Jana Kaulvers, Farina Nagel und Mareike-Cathrine Wickner; 2. Projektleiter und -koordinatoren: Prof. Dr. Markus Bernhardt, Prof. Dr. Hans E. Fischer, Dr. Erkan Gürsoy, Prof. Dr. Heiko Krabbe, Prof. Dr. Martin Lang, Prof. Dr. Sabine Manzel, Prof. Dr. Heike Roll und Dr. Işıl Uluçam-Wegmann.

den Fächern Politik, Geschichte, Technik, Physik, Deutsch und Türkisch getestet werden, folgt eine Phase, in der Unterrichtsmaterialien und Methoden in Zusammenarbeit mit Physiklehrkräften in zwei Klassen erprobt werden, die eine Verbindung von fachlichem und fachsprachlichem Lernen im Regelunterricht ermöglichen. Schülerinnen und Schüler mit Herkunftssprache Türkisch werden durch geeignete Maßnahmen zusätzlich untersucht.

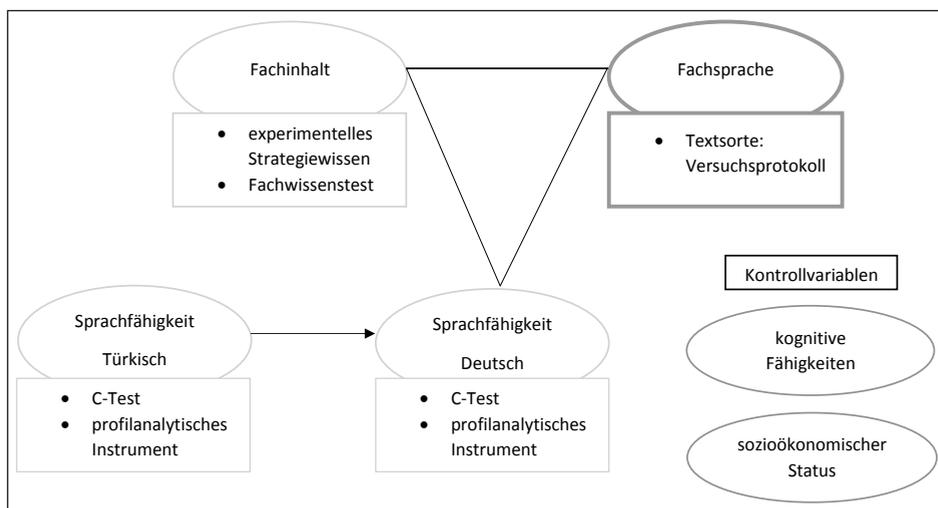


Abbildung 1: Messmodell der quantitativen Erhebung in Bezug auf die Physik

Abbildung 1 zeigt das Messmodell für die quantitative Ist-Standerhebung. In den Fächern werden jeweils fachspezifische Textsorten und ein Fachwissenstest als Testinstrumente eingesetzt. Die allgemeinsprachlichen und bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden in Deutsch und bei Schülerinnen und Schülern mit Türkisch als Erstsprache auch im Türkischen erhoben. Dazu sind Schreibaufgaben entwickelt worden, die sich an den fachlichen Konstrukten der einzelnen Fächer orientieren und profilanalytisch ausgewertet werden. Darüber hinaus werden die Schriftsprachkompetenz (C-Test) der sozioökonomische Hintergrund (OECD, 2006) und die kognitiven Fähigkeiten (CFT 20R Test1 Teil1 des KFT; Weiß, 2006) erhoben.

### 3.1 Entwicklung des Testinstruments zum Versuchsprotokoll

Auf der Grundlage der Textsorte Versuchsprotokoll wurde für die Physik ein Testinstrument entwickelt, mit dem der Zusammenhang zwischen fachlichem Verständnis und sprachlichem Ausdrucksvermögen in Physik untersucht werden soll. Dabei wird den getesteten Schülerinnen und Schülern per Video ein Versuch

gezeigt, zu dem sie einzelne Bereiche des Versuchsprotokolls erstellen müssen. Die übliche Struktur eines Versuchsprotokolls umfasst eine Fragestellung, die Aufzählung der verwendeten Materialien, die Durchführung, die Beobachtung und die Auswertung (Nawrath, Maiseyenko & Schecker, 2011; Emden & Sumfleth, 2012). Zur Erstellung des Testinstrumentes dient als Ausgangspunkt das Modell experimenteller Kompetenz von Nawrath et al. (2011), das sieben Teilbereiche beschreibt: *Fragestellung entwickeln*, *Vermutungen aufstellen*, *Experiment planen*, *Versuch funktionsfähig aufbauen*, *Beobachten/Messen/Dokumentieren*, *Daten aufbereiten* und *Schlüsse ziehen/diskutieren*. Diese Struktur entspricht den Anforderungen der Bildungsstandards im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (KMK, 2005, S. 11), die sowohl das praktische Experimentieren als das konzeptionelle Verständnis der damit verbundenen Denk- und Arbeitsweisen umfassen. Davon kann das Versuchsprotokoll als Testinstrument jedoch nur die konzeptionelle experimentelle Kompetenz erfassen. In der nachfolgenden Tabelle sind die Teile des Testinstrumentes den Teilbereichen experimenteller Kompetenz zugeordnet.

Tabelle 1: Vergleich der Bereiche experimenteller Kompetenz

Erkenntnisgewinnung (KMK, 2005, S. 11)	Experimentelle Kompetenz (Nawrath et al., 2011)	Versuchsprotokoll im Testinstrument
E6: an einfachen Beispielen Hypothesen aufstellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragestellung entwickeln</li> <li>• Vermutungen aufstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragestellung</li> <li>• Vermutung</li> </ul>
E8: einfache Experimente planen, durchführen und Ergebnisse dokumentieren E9: gewonnene Daten auswerten (ggf. durch einfache Mathematisierung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiment planen</li> <li>• Beobachten/ Messen/ Dokumentieren</li> <li>• Daten aufbereiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialien benennen und deren Funktion beschreiben</li> <li>• Variablenkontrolle</li> <li>• Durchführungsbeschreibung</li> <li>• Beobachtung</li> </ul>
E10: Gültigkeit empirischer Ergebnisse und deren Verallgemeinerung beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlüsse ziehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswertung</li> </ul>

Das eingesetzte Testinstrument weicht im Aufbau von der üblichen Struktur eines Versuchsprotokolls etwas ab. Die Schülerinnen und Schüler sollen, nachdem sie ein Video zum Versuch gesehen haben, zuerst die Durchführung beschreiben, danach ihre Fragestellung nennen, die Geräte und Materialien auflisten und ihre Funktionen nennen. Als Teil der konzeptionellen experimentellen Kompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler danach die unabhängigen und abhängigen Variablen nennen. Um die Kompetenz zur Textstrukturierung der Schülerinnen und Schüler zu testen, werden Beobachtung und Auswertung im Unterricht durch zwei unterschiedliche Arbeitsaufträge stimuliert, im Testinstrument aber strukturell zusammengefasst.

Die Struktur des Testinstrumentes deckt sich weitgehend mit der Zweckbestimmung und Strukturierung von Versuchsprotokollen in Schulbüchern. Zwischen verschiedenen Schulbüchern bestehen aber erhebliche Unterschiede bei den dafür

eingesetzten sprachlichen Mitteln (Krabbe, 2015). Anscheinend existiert in der Unterrichtspraxis noch keine einheitliche Vorstellung von Versuchsprotokollen als Textsorte. Um diese Lücke zu füllen, wurden für die einzelnen Teile des Versuchsprotokolls sprachliche Mittel bestimmt, die die Konstrukte der konzeptionellen experimentellen Kompetenz und der Fachsprache im Fach Physik angemessen abbilden.

Zur Auswertung der verschiedenen fachlichen und sprachlichen Strukturen im Testinstrument wurde ein Kategoriensystem entwickelt, um die von den Schülerinnen und Schülern verfassten Versuchsprotokolle objektiv, reliabel und valide auswerten zu können. Das Kategoriensystem erfasst für die zur Testung ausgewählten Bereiche des Versuchsprotokolls die fachsprachlichen und die fachlichen Anforderungen getrennt voneinander. Im fachsprachlichen sowie im fachlichen Teil ist es in die Bereiche Fragestellung, Materialien, Variablenkontrolle, Durchführung und Beobachtung/Auswertung gegliedert. Zu jedem Bereich wurden fachsprachliche und fachliche Kompetenzen definiert, die eine Verbindung zwischen den wissensbasierten sprachlichen Handlungen und den fachlichen Inhalten schaffen. Die fachsprachlichen Aspekte leiten sich zum einen aus der Umsetzung der Operatoren *nennen*, *beschreiben* und *erklären* (vgl. Redder, 2012, S. 2) ab, die in den Aufgabenstellungen genannt werden, und zum anderen aus den fachsprachlichen Gerüsten, die dem Versuchsprotokoll als Grundlage dienen (Abbildung 2).

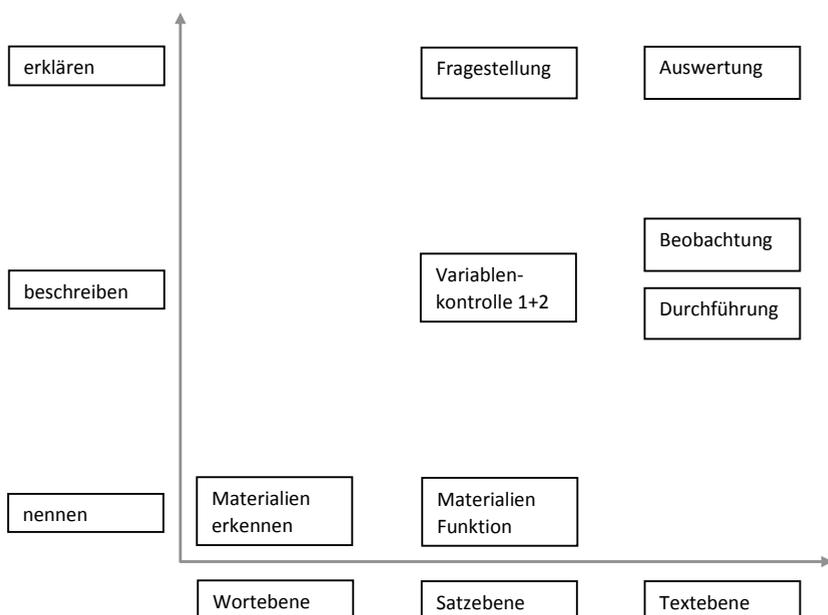


Abbildung 2: Operatoren und Produktionsebenen im Versuchsprotokoll

Tabelle 2: Kategoriensystem zur Erfassung verschiedener fachlicher und fachsprachlicher Kompetenzen

<i>Teil des Versuchsprotokolls</i>	<i>Fachliche Anforderungen</i>	<i>Fachsprachliche Anforderungen</i>
<i>Fragestellung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird nach einer physikalischen Eigenschaft oder einem physikalischen Zusammenhang gefragt.</li> <li>• Die unabhängige Variable wird deutlich.</li> <li>• Die abhängige Variable wird deutlich.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird eine grammatikalisch und syntaktisch richtige Fragestellung formuliert.</li> <li>• Das richtige Fragewort wird benutzt. z.B. ‚welche‘, wenn nach einer Eigenschaft kategorisiert werden soll.</li> </ul>
<i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die fachlich richtige Funktion der Materialien wird genannt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Materialien werden mit den richtigen Fachwörtern benannt; dabei wird der bestimmte Artikel richtig benutzt.</li> <li>• Es werden finale Satzstrukturen korrekt verwendet.</li> </ul>
<i>Variablenkontrolle</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Rolle der abhängigen Variablen wird richtig beschrieben.</li> <li>• Die Rolle der unabhängigen Variablen wird richtig beschrieben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die unpersönliche Form wird benutzt.</li> <li>• Das Präsens wird benutzt.</li> <li>• Es werden Modalverben korrekt benutzt.</li> </ul>
<i>Durchführung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es werden alle Schritte, die für die Durchführung wichtig sind, in der richtigen Reihenfolge benannt.</li> <li>• Es ist eine Abgrenzung zur Fragestellung, Beobachtung und Auswertung erkennbar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die unpersönliche Form wird benutzt.</li> <li>• Die Durchführungsbeschreibung wird mit Temporaladverbien gegliedert, die sprachlich variiert werden.</li> <li>• Die Durchführungsbeschreibung wird in einem Fließtext und im Präsens formuliert.</li> </ul>
<i>Beobachtung/Auswertung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Beobachtung und Auswertung sind getrennt. Es wird erst beschrieben, was beobachtet wurde, dann wird auf die Erklärung dieser Beobachtungen eingegangen.</li> <li>• Die unabhängige Variable wird als Ursache und die abhängige Variable wird als Wirkung genannt.</li> <li>• Die Auswertung liefert eine Antwort auf die Fragestellung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird ein Fließtext im Präsens formuliert.</li> <li>• Bei der Beobachtung werden konditionale Satzformen korrekt verwendet.</li> <li>• Die Auswertung wird als Generalisierung formuliert und grenzt sich sprachlich von der Beobachtung ab.</li> <li>• Bei der Auswertung werden kausale Satzstrukturen korrekt verwendet.</li> </ul>

Bei der Umsetzung nimmt die Schwierigkeit der Operatoren von *nennen* über *beschreiben* bis *erklären* zu. Ebenso erfordert die Textproduktion auf der Textebene eine höhere schriftsprachliche Kompetenz als auf der Satz- bzw. Wortebene. Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass das Verfassen einer Auswertung die höchsten fachsprachlichen Kompetenzen voraussetzt, da hier die Ergebnisse des Experimentes in Form eines zusammenhängenden Textes erklärt werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler müssen auf der fachlichen Seite die abhängige und unabhängige Variable aufeinander beziehen, um zu beschreiben, was im Experiment verändert wird und was sich durch diese Veränderung beobachten lässt. Außerdem sollen die Beobachtungen präzise und stringent sein und einen Rückbezug zur Fragestellung hergestellt werden. Es ist daher davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schülern die Auswertung besonders schwerfällt.

Die Trennung in einen fachlichen und einen fachsprachlichen Teil soll eine unabhängige Bewertung des entsprechenden Schülerwissens ermöglichen, um Rückschlüsse auf die Verbindung von fachsprachlichem und fachlichem Wissen ziehen zu können. Daraus ergibt sich, welches sprachliche Wissen durch gezielte Übungen und Muster gefördert werden sollte, um die Erstellung von Versuchsprotokollen zu erleichtern und zu optimieren.

### **3.2 Anlage der Pilotstudie**

In der Pilotstudie wurden im Fach Physik 156 Schülerinnen und Schüler getestet, um die entwickelten Testinstrumente zu optimieren. Neben dem Versuchsprotokoll als Textsorte wurde ein Fachtest eingesetzt. Das Versuchsprotokoll wird zu einem Experiment zur Leitfähigkeit verschiedener Stoffe geschrieben, das in einem Video standardisiert vorgeführt wird. Der Fachtest lehnt sich in seiner Konzeption an die Inhalte des Versuchsprotokolls an. Er besteht aus zwei Teilen, einen zum konzeptionellen experimentellen Wissen und einen zweiten zum Fachwissen im Bereich der Elektrizitätslehre. Mit diesen Testteilen soll das fachliche Vorwissen erfasst werden, um seinen Einfluss bei der Erstellung des Versuchsprotokolls zu kontrollieren. Im Folgenden wird nur auf die Ergebnisse der Analysen des Versuchsprotokolls eingegangen.

### **3.3 Quantitative Diagnose – Übersicht der Ergebnisse aus der Pilotierung**

Die Ergebnisse aus den ausgewerteten Schülertexten wurden mit einer Korrelationsmatrix ausgewertet. Die Hypothese, dass sich sprachliche und fachliche Kompetenzen bei der Erstellung des Versuchsprotokolls beeinflussen, hat sich in der Analyse der Ergebnisse aus der Pilotierung bestätigt.

Anhand der Ergebnisse (Abbildung 3) ist zu erkennen, dass in allen Bereichen des Versuchsprotokolls ein Zusammenhang zwischen fachlichem und fachsprachlichem Wissen besteht.

Betrachtet man die Korrelationen der fachsprachlichen Bereiche untereinander, sind fast keine Zusammenhänge feststellbar. Lediglich zwischen den Bereichen auf der Satzebene, d.h. Fragestellung und Materialien sowie Materialien und Variablenkontrolle bestehen Korrelationen. Die Teilbereiche Durchführung, Beobachtung und Auswertung auf der Textebene sind unabhängig voneinander. Mit den jeweiligen Sprachhandlungen sind offenbar unterschiedliche sprachliche Kompetenzen verbunden.

Auf der fachlichen Seite korrelieren die Fragestellung, die Materialien und die Variablenkontrolle mit der Beobachtung und Auswertung. Es erscheint plausibel, dass für Versuche in denen Kategorisierungen vorgenommen werden, die genaue

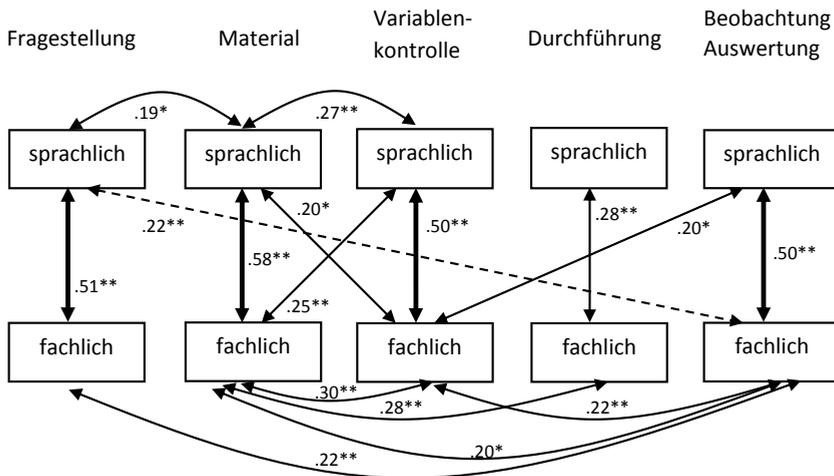


Abbildung 3: Korrelationen zwischen fachlichen und fachsprachlichen Komponenten des Versuchsprotokolls (\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ )

Kenntnis der Materialien und ihrer Rolle als Variablen bedeutsam für die Beobachtung und Auswertung ist. Ebenso sollte bei der Beobachtung und Auswertung ein Bezug zur Fragestellung hergestellt werden. Diese Bezüge sollten auf der fachlichen Seite bei der Erstellung eines Versuchsprotokolls thematisiert werden. Die Korrelationen auf der fachlichen Ebene zeigen, dass das Testinstrument valide ist, da sich die zuvor angelegten Konstruktionsbedingungen, nach dem Konstrukt der experimentellen Kompetenz (Klahr, 2002; Nawrath, Maiseykenka & Schecker, 2011) bestätigt haben.

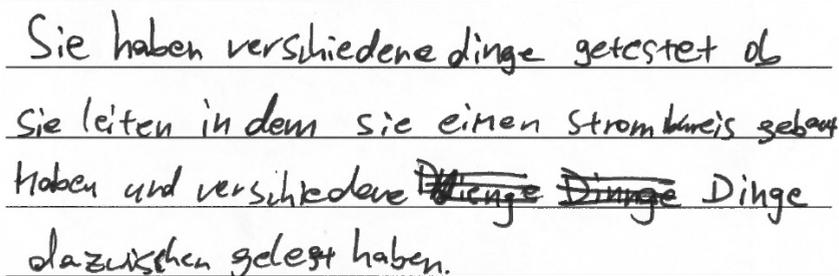
Die Ergebnisse machen deutlich, dass fachliche Kompetenzen nicht losgelöst von fachsprachlichen Kompetenzen betrachtet werden können. Wie sich die Zusammenhänge gestalten und in welche Richtung sie verlaufen, kann mit Korrelationen nicht geklärt werden. Um dieses näher zu bestimmen ist zusätzlich eine qualitative Analyse von Schülertexten erforderlich.

### 3.4 Qualitative Diagnose – exemplarische Analyse an zwei Schülertexten

Die bei der quantitativen Analyse formulierten Zusammenhänge werden im Folgenden durch eine qualitative Analyse genauer untersucht.

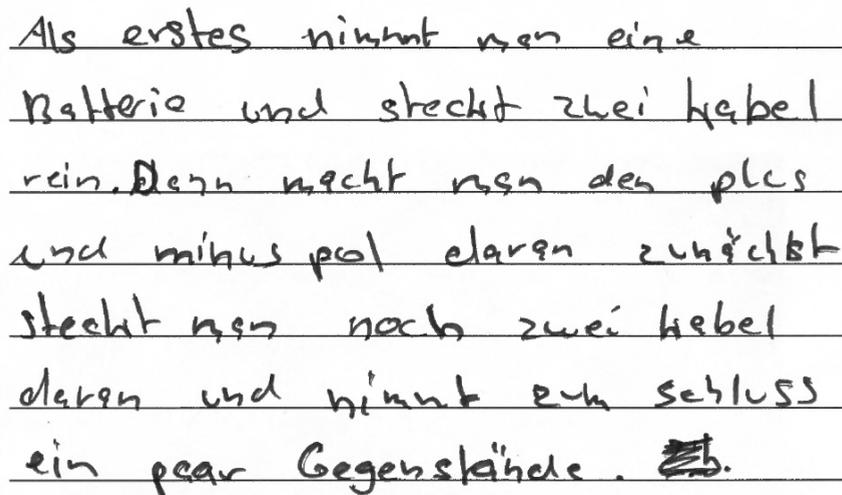
Eine Durchführungsbeschreibung setzt als erkenntnisbildenden Prozess voraus, dass die fachliche Anordnung des Versuchs durchschaut wird. Die Verbalisierung zeichnet sich dadurch aus, dass alle Schritte, die für den Versuchsablauf wichtig sind, in der richtigen Reihenfolge genannt werden und dass Beobachtungen und Auswertungen nicht vorweggenommen werden. Sprachlich-mental ist die Anforderung des zeitlichen Gliederns zu bewältigen (temporale Konnektiva),

weiterhin die Nutzung der unpersönlichen Form sowie des Präsens. Vergleicht man die beiden Schülertexte in Abb. 4 und 5 erkennt man, dass im ersten Schülertext (Schüler A) die Durchführung weniger präzise beschrieben wurde. Es wird kaum auf die einzelnen Schritte eingegangen, während im zweiten Schülerbeispiel (Schüler B) die Schritte nachvollziehbar zerlegt werden. Allgemein haben sehr wenige Schülerinnen und Schüler alle Schritte benannt, die für eine Durchführungsbeschreibung nötig gewesen wären, die meisten sind nur auf zwei bis drei Schritte (von fünf) eingegangen, ähnlich wie der Schüler im zweiten Beispiel.



Sie haben verschiedene dinge getestet ob sie leiten in dem sie einen Stromkreis gebaut haben und verschiedene ~~Wenige~~ ~~Dinge~~ Dinge dazwischen gelegt haben.

Abbildung 4: Erstes Schülerbeispiel zur Durchführungsbeschreibung – Schüler A



Als erstes nimmt man eine Batterie und steckt zwei Kabel rein. Dann macht man den plus und minus pol klaren zunächst steckt man noch zwei Kabel klaren und nimmt zum schluss ein paar Gegenstände. ~~z.B.~~

Abbildung 5: Zweites Schülerbeispiel zur Durchführungsbeschreibung – Schüler B

In beiden Beispielen gaben die Schüler nur die Durchführungsbeschreibung an und nehmen weder Beobachtung noch Auswertung vorweg. In etwa der Hälfte der analysierten Beispiele folgte nach der Durchführungsbeschreibung zusätzlich die Beobachtung oder Auswertung, in der die Materialien, die den Strom leiten, zusammengefasst wurden. Im ersten Beispiel ist der Text fachsprachlich weniger angemessen. Er wurde nicht im Präsens geschrieben, die unpersönliche Form wurde nicht benutzt und der Text ist nicht durch temporale Konnektiva gegliedert. Im zweiten Text wurden diese Dinge umgesetzt, die verwendete Sprache entspricht durch die Benutzung des richtigen Tempus, die Wahl des richtigen Genus Verbi und die Gliederung durch temporale Konnektiva der Fachlogik des Versuchsprotokolls.

Aus fachlicher Sicht wird in der Fragestellung nach einer physikalischen Eigenschaft oder einem physikalischen Zusammenhang gefragt, und es müssen die abhängige und unabhängige Variable genannt werden. Das ist in beiden Schülerbeispielen (Abb. 6 und 7) der Fall. Aus sprachlicher Sicht muss eine grammatikalisch und syntaktisch richtige Fragestellung formuliert werden, eingeleitet durch das passende Fragewort. Da hier Stoffe nach der Eigenschaft Leitfähigkeit kategorisiert bzw. ausgewählt werden sollen, ist die Verwendung des Frageworts *welche* am besten geeignet. Diese sprachlichen Aspekte wurden im ersten Schülerbeispiel (Schüler A) sachgemäß gelöst, hier wurde das richtige Fragewort genannt und die Frage ist syntaktisch und grammatisch richtig formuliert. Im zweiten Schülerbeispiel (Schüler B) wird eine Entscheidungsfrage verwendet, die präzise Differenzierung mit Blick auf die einzelnen Gegenstände wird somit nicht abgedeckt. Schüler A hat also die Fragestellung sachgemäßer formuliert, Schüler B die Durchführungsbeschreibung. Dies unterstreicht, dass die sprachlichen Anforderungen der einzelnen Teile des Versuchsprotokolls als unabhängig voneinander betrachtet werden können.

Welche Gegenstände leiten Strom und welche leiten keinen Strom?

Abbildung 6: Erstes Schülerbeispiel zur Fragestellung – Schüler A

Können diese Gegenstände Strom weiter leiten?

Abbildung 7: Zweites Schülerbeispiel zur Fragestellung – Schüler B

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Auswertungen der Pilotierung haben gezeigt, dass eine Verbindung zwischen fachlichem und fachsprachlichem Lernen besteht, wenn man die Textsorte des Versuchsprotokolls betrachtet. Dies gilt für jeden Teil des Versuchsprotokolls, der verschiedene sprachliche Muster voraussetzt. Wie genau sich fachliche und fachsprachliche Kompetenz beeinflussen und wechselseitig fördern lassen, muss im Zuge der sich an die Haupterhebung anschließenden Interventionsstudie genauer beleuchtet werden. Außerdem wurde die Interraterreliabilität des entwickelten Kategoriensystems zur Auswertung der Textsorte Versuchsprotokoll im Physikunterricht berechnet. Die Kappa-Werte aller 35 Kategorien sind im Bereich von 0,8-1, was die Auswertungsobjektivität dieses Instrumentes bestätigt. Der Einfluss der Herkunftssprache auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten wurde in der Pilotierung noch nicht untersucht, ebenso wenig der Einfluss der sprachlichen und sozioökonomischen Hintergrunddaten. Diese Kontrollvariablen werden in der Haupterhebung der Studie im Forschungsprojekt SchriFT betrachtet. Auch der Zusammenhang zwischen den schriftsprachlichen Kompetenzen in den einzelnen Fächern (Geschichte, Politik, Technik und Physik) wird in der Haupterhebung näher untersucht, um schriftsprachliche Handlungsmuster herauszuarbeiten, die in allen Fächern eine entscheidende Rolle spielen. Am Ende sollen daraus Unterrichtsmodelle für die einzelnen Fächer wie auch fachübergreifend entwickelt werden, ebenso Modelle, die im Herkunftssprachenunterricht Türkisch angewendet werden können, um fachsprachliche Kompetenzen zu stärken.

#### Literatur

- APO-S I. (2015). Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO\\_SI.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf)
- Becker-Mrotzek, Michael & Hentschel, Britta (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter [http://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Lehrerumfrage\\_Langfassung\\_final\\_30\\_05\\_03.pdf](http://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf)
- Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Beese, Melanie & Benholz, Claudia (2013). Sprachförderung im Fachunterricht – Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache – Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 37–57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Beese, Melanie & Roll, Heike (2015). Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für die Lehrerbildung und Unterricht* (S. 51–72). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprache*. Tübingen: Narr.
- Cummins, Jim (2010). Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In Claudia Benholz, Gabriele Kniffka & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen* (S. 13–25). Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 26 (1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Emden, Markus & Sumfleth, Eike (2012). Messung des Prozesses naturwissenschaftlich-experimentellen Arbeitens. In Sascha Bernholt (Hrsg.), *Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Oldenburg 2011* (S. 269–271). Berlin: LIT Verlag.
- Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In Claudia Benholz, Gabriele Kniffka & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen* (S. 25–39). Münster: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2013). Die Rolle der Sprache bei der Vermittlung fachlicher Inhalte. In Carlotte Röhner & Britta Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache – Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 58–74). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klahr, David (2002). *Exploring Science. The Cognition and Development of Discovery Processes*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2939.001.0001>
- KMK. (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz – Bildungsstandards im Fach Physik für den mittleren Bildungsabschluss (Beschluss vom 16. Dezember 2004)*. München: Wolters Kluwer.
- Knopp, Matthias, Becker-Mrotzek, Michael & Grabowski, Joachim (2014). Diagnose und Förderung von Teilkompetenzen der Schreibkompetenz. In Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 296–315). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Knopp, Matthias, Jost, Jörg, Linnemann, Markus & Becker-Mrotzek, Michael (2014). Textprozeduren als Indikator von Schreibkompetenz – ein empirischer Zugriff. In Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 111–128). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Krabbe, Heiko (2015). Das Versuchsprotokoll als fachtypische Textsorte des Physikunterrichts. In Sabine Schmolzer-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 157–174). Münster: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007). Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder: Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen. In Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Textkompetenzen* (S. 113–121). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2011). The use of first languagetürkisch as a resource – a German case study on chances and limits for building conceptual understanding. In Mamokgheti Setati, Thulisile Nkambule & Leila Goosen (Hrsg.), *Proceedings of the ICMI Study 21 – Mathematics and language diversity* (S. 225–234). Verfügbar unter [http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/11-Meyer\\_Prediger\\_ICMI\\_Study\\_Conference.pdf](http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/11-Meyer_Prediger_ICMI_Study_Conference.pdf)
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (Hrsg.). (1999). *Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern – Empfehlung*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Nawrath, Dennis, Maiseyenko, Veronika & Schecker, Horst (2011). Experimentelle Kompetenz – Ein Modell für die Unterrichtspraxis. *Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule*, 42–48.
- OECD (Hrsg.). (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD Publishing.
- Ossner, Jakob (2014). Schriftliches Beschreiben. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 252–269). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- PISA 2006 Scientific literacy framework*. (01.07.2015). Verfügbar unter [http://pisa.nutn.edu.tw/download/sample\\_papers/Sci\\_Framework-en.pdf](http://pisa.nutn.edu.tw/download/sample_papers/Sci_Framework-en.pdf)
- Redder, Angelika (2012). Wissen, erklären und verstehen im Sachunterricht. In Heike Roll & Andrea Schilling (Hrsg.), *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grieshaber zum 65. Geburtstag* (S. 117–134). Duisburg: Verlag Rhein Ruhr.
- Rehbein, Jochen (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In Konrad Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 67–124). Tübingen: Narr.
- Rehbein, Jochen (2011). „Arbeitssprache“ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In Susanne Prediger & Erkan Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (S. 217–232). Münster: Waxmann.
- Ricart Brede, Julia (2014). „Da wo das Gummiabschluss runter gezogen war, dadurch wurden die Luftballon größer“. Zum Konnektorengebrauch in Versuchsprotokollen von Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Patrick Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter* (S. 59–76). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318593.59>
- Riebling, Linda (2013). *Sprachbildung in naturwissenschaftlichen Unterricht: eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine & Thürmann, Eike (Hrsg.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Steinhoff, Thorsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110973389>
- Tajmel, Tanja (2013). Bildungssprache im Fach Physik. In Ingrid Gogolin, Imke Lange & Hans Reich (Hrsg.), *Herausforderungen Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 239–256). Münster: Waxmann.
- Thürmann, Eike (2012). *Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht*. Verfügbar unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/>
- Weiß, Rudolf (2006). *Grundintelligenztest Skala 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964). *Denken und Sprachen*. Berlin: Akademie Verlag.

## **Sprachbildung in der Lehrerausbildung**

### **1. Einleitung**

Die Schülerschaft in Deutschlands Schulen – mit und ohne Migrationshintergrund – zeichnet sich durch eine zunehmende sprachliche Heterogenität aus; damit einher geht ein wachsender Bedarf an gut ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern, die die Fähigkeit mitbringen bzw. erworben haben, mit sprachlicher und kultureller Vielfalt kompetent umzugehen. Dass dies für Lehrkräfte aller Schulformen und -stufen sowie vor allem aller Fächer – und nicht etwa nur für Deutschlehrende – gilt, ist inzwischen weitgehend Konsens; ebenso, dass bereits Lehramtsstudierende auf die Themen Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorbereitet oder zumindest dafür sensibilisiert werden müssen. Allein die Umsetzung gestaltet sich je nach Bundesland unterschiedlich. In diesem Beitrag soll ein Überblick über die Situation in der ersten Phase der Lehrerbildung in Bezug auf das Thema sprachliche Bildung und Förderung gegeben werden. Es wird gezeigt, welche Implementierungsansätze es gibt und wie Studierende unterschiedlicher Fächer (Deutsch oder andere Fächer) vorbereitet werden. Fünf Ansätze – DaZ als Modul, DaZ integriert in die Fachdidaktiken, fächerübergreifendes DaZ-Modul plus Integration in bestehende Module, Integration von DaZ in ein Heterogenitätsmodul sowie DaZ als Unterrichtsfach – stehen dabei im Zentrum des Interesses. Da die Lehrerbildung nicht mit der ersten Phase endet – die stets geforderte Durchgängigkeit gilt nicht nur für die Sprachbildung, sondern auch für die Lehreraus- und -fortbildung –, schließt der Beitrag mit einem Blick auf die Integration von Sprachbildung in den Vorbereitungsdienst.<sup>1</sup>

### **2. Zielgruppenspezifische Angebote in der Lehrerausbildung**

Mit der Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und Fächer im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache aus- bzw. fortgebildet werden, befassten sich bereits Baumann und Becker-Mrotzek (2014). In ihrer Studie

---

<sup>1</sup> Mit Sprachbildung in der Lehrerfortbildung, also in der dritten Phase der Lehrerbildung, befasst sich Beitrag 22 in diesem Band; vgl. außerdem den Policy Brief zur Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft von Morris-Lange, Wagner & Altinay (2016). Darüber hinaus sei auf das Projekt ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen verwiesen, das verschiedene Fort- und Weiterbildungen anbietet, beispielsweise die „Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern“ (QLN) und „Lernen für Vielfalt“ (LeVi).

„Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?“ wurde sowohl die Landes- als auch die Hochschulebene in den Blick genommen, indem „die einschlägigen Gesetze der Bundesländer und Studienregelungen der 70 lehrerbildenden Hochschulen“ gesichtet wurden (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 6). Dabei zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen klaren Ländervorgaben, beispielsweise über die Festlegung von Leistungspunkten, und einer konkreten Umsetzung auf Hochschulebene bzw. im Studienangebot. Waren es zum damaligen Zeitpunkt noch neun, machen im Jahr 2016 elf der 16 Bundesländer – mehr oder weniger eindeutige – Vorgaben für die Hochschulausbildung im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (vgl. dazu auch Baumann, 2017).<sup>2</sup> Neben dem Aspekt, ob das Thema Sprachbildung in der Lehrerausbildung gesetzlich verankert ist oder nicht, wurde in den genannten Studien untersucht, an welche Lehramtstypen sich das jeweilige Studienangebot mit wie vielen Leistungspunkten richtet, ob es obligatorisch oder fakultativ ist und inwiefern es sich je nach Zielgruppe (mit dem Studienfach Deutsch oder anderen Fächern) unterscheidet. Zielgruppenspezifische Ausrichtungen der zu vermittelnden Inhalte beruhen auf der Tatsache, dass Studierende des Faches Deutsch (oder einer anderen Philologie) im Gegensatz zu Studierenden der Sachfächer (Natur- und Sozialwissenschaften, Mathematik, Sport, Geschichte etc.) „in der Regel über ein linguistisches Grundwissen verfügen, das bei den Studierenden der Sachfächer erst aufgebaut werden kann“ (Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2011, S. 33). Für die Hochschulebene lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen (s. Tabelle 1).

Es zeigt sich, dass für Studierende des Faches Deutsch häufiger Studienangebote zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache verpflichtend vorgesehen sind als für Studierende anderer Fächer. Obligatorisch ist dies insbesondere für angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer, und zwar an 69 Prozent der Hochschulen; im Berufsschullehramt gilt dies für 42 Prozent der angehenden Deutschlehrkräfte. Für Studierende anderer Fächer mit dem Ziel Sekundarstufe I, Gymnasial- und Berufsschullehramt ist hingegen an bis zu 67 Prozent der Hochschulen kein verpflichtendes Angebot vorgesehen. Auch bei den fakultativen Bestandteilen überwiegt das Angebot für Studierende des Faches Deutsch. Insgesamt betrachtet sind obligatorische Angebote häufiger zu finden als fakultative, was zunächst einmal positiv zu bewerten ist. Wirft man jedoch beispielsweise einen genaueren Blick auf das Lehramt für Berufsschulen und die sonderpädagogischen Lehrämter – Schulformen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler – werden auch Probleme deutlich: Insbesondere bei den Berufsschulen verfügt nicht einmal die Hälfte der Standorte über ein Studienangebot zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache für Studierende anderer Fächer.

---

2 Bei den elf Bundesländern handelt es sich um Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein.

Tabelle 1: Anteil der Hochschulen mit Studienangeboten zu Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in Prozent und absoluten Zahlen (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 44).<sup>3</sup>

Lehramtstyp	Verpflichtend		Fakultativ	
	Deutsch	Andere Fächer	Deutsch	Andere Fächer
<b>Grundschullehramt</b>	69 % (24 von 35)	63 % (22 von 35)	37 % (13 von 35)	29 % (10 von 35)
<b>Primar- und Sekundarstufe I</b>	50 % (5 von 10)	40 % (4 von 10)	50 % (5 von 10)	30 % (3 von 10)
<b>Sekundarstufe I</b>	46 % (23 von 50)	36 % (18 von 50)	44 % (22 von 50)	30 % (15 von 50)
<b>Gymnasiallehramt</b>	45 % (26 von 58)	38 % (22 von 58)	33 % (19 von 58)	14 % (8 von 58)
<b>Berufsschullehramt</b>	42 % (19 von 45)	33 % (15 von 45)	27 % (12 von 45)	7 % (3 von 45)
<b>Sonderpädagogische Lehrämter</b>	53 % (10 von 19)	42 % (8 von 19)	53 % (10 von 19)	16 % (3 von 19)

Grundsätzlich sollten alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen entwickeln und über Konzepte, wie sprachsensibler Fachunterricht umgesetzt werden kann, verfügen. Die freiwillige und vertiefende Beschäftigung mit dem Gegenstand sollte Interessierten darüber hinaus möglich sein; schließlich decken die bestehenden Angebote vielfach nur den Minimalbedarf im Bereich DaZ ab. Dies fassen Baumann und Becker-Mrotzek (2014, S. 8) in der Empfehlung „Basisqualifikation für alle – Profilbildung für einige“ zusammen. In einer Aktualisierung der Studie weist Baumann (2017) auf eine Weiterentwicklung in diese Richtung hin. Demnach „lässt sich [...] inzwischen eine Erweiterung der Zielgruppe der Landesvorgaben beobachten: Immer häufiger werden nicht mehr nur angehende Lehrkräfte des Faches Deutsch angesprochen, sondern Lehrkräfte aller Fächer“ (Baumann, i.V., erscheint 2016).

### 3. Ansätze für die erste Phase der Lehrerbildung

Nicht nur die formale Verankerung in Verordnungen und Gesetzen, auch die strukturelle Verortung des Themenfeldes Sprachliche Bildung in den Studienverlauf differiert je nach Bundesland bzw. Hochschule. Nach Baumann und Terrasi-Haufe (2015) sind drei Wege zu unterscheiden:

<sup>3</sup> „Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Anzahl an Hochschulen mit hier relevantem Studienangebot im Verhältnis zu allen Standorten, an denen das Lehramtsstudium angeboten wird. An manchen Standorten gibt es sowohl verpflichtende als auch freiwillige Studienanteile. In diesen Fällen findet sich die entsprechende Hochschule unter den Treffern in der Spalte ‚verpflichtend‘ und ‚fakultativ‘“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 44).

1. DaZ als Modul – das Beispiel Berlin
2. DaZ integriert – das Beispiel Niedersachsen
3. DaZ als Unterrichtsfach – das Beispiel München.

Mit der Einführung der neuen Berliner Studienordnung, d.h. seit dem Wintersemester 2015/2016, handelt es sich bei dem Berliner Ansatz jedoch vielmehr um eine Mischung aus den Ansätzen 1 und 2, da die Ausbildungsinhalte im Master of Education teilweise in die Fachdidaktiken integriert sind, während im Bachelor weiterhin ein fächerübergreifendes DaZ-Modul angeboten wird. Dies wird im Folgenden als ein weiterer Ansatz behandelt. Für den ersten Ansatz – DaZ als Modul – soll stattdessen Nordrhein-Westfalen als Beispiel herangezogen werden. Darüber hinaus wird das Beispiel Bremen – die Integration von DaZ in ein Heterogenitätsmodul – vorgestellt.

### 3.1 DaZ als Modul – das Beispiel Nordrhein-Westfalen

Seit der Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) im Jahr 2009 ist in Nordrhein-Westfalen das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ- bzw. auch DaZ-Modul) für Studierende aller Fächer und Schulformen verpflichtend; diese müssen Leistungen im Umfang von sechs Leistungspunkten erbringen.<sup>4</sup> Inzwischen haben alle elf lehrausbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen ein DaZ-Modul implementiert, von denen die letzten im Wintersemester 2014/2015 angelaufen sind. Da die konkrete Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben den einzelnen Hochschulen überlassen ist, unterscheidet sich das Studienangebot der Universitäten in Nordrhein-Westfalen in mancherlei Hinsicht.<sup>5</sup> Dies betrifft zum einen die Ansiedlung des Moduls an ein bestimmtes Institut bzw. einen Fachbereich; je nach Universität wird das Modul beispielsweise von der Germanistik, der Fachdidaktik Deutsch, dem Fachbereich für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, dem Optionalbereich<sup>6</sup>, der Sprachlehr-

4 Zur Historie des DSSZ-Moduls in Nordrhein-Westfalen vgl. beispielsweise Baur & Scholten-Akoun (2010).

5 Der Implementierung vorausgegangen war die Entwicklung eines „Mustermoduls“ durch eine Expertengruppe bestehend aus der Stiftung Mercator, den Universitäten Duisburg-Essen, Dortmund und Köln sowie dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, das den Hochschulen bei der inhaltlichen Ausgestaltung des neuen Ausbildungsbereichs der Orientierung dienen sollte (vgl. Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 2013; Stiftung Mercator, 2009). Dieses Mustermodul sah insgesamt zwölf und nicht sechs Leistungspunkte vor.

6 An der Ruhr-Universität Bochum wird das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im so genannten Optionalbereich angeboten. Der Optionalbereich vermittelt Kompetenzen, die sowohl für eine wissenschaftliche Tätigkeit als auch für den außeruniversitären Arbeitsmarkt qualifizieren. Zum Modulangebot gehören u.a. Fremdsprachen, Präsentations- und Kommunikationsangebote

forschung oder den Bildungswissenschaften verantwortet, an einigen Standorten arbeiten auch mehrere dieser Bereiche zusammen. Zum anderen ist das Modul in unterschiedlichen Studienabschnitten, im Bachelor oder Master, angesiedelt. Was das Veranstaltungsformat betrifft, besteht das Modul häufig aus einer (Grundlagen-)Vorlesung und einem (vertiefenden) Seminar, verteilt über zwei bis drei Semester, aber auch vierstündige Seminare in einem Semester sind üblich. Manche Universitäten bieten zusätzlich eLearning- bzw. Blended Learning-Einheiten an und/oder verzahnen die Inhalte mit dem Praxissemester. Neben den obligatorischen sechs Leistungspunkten sind an einzelnen Universitäten auch deutlich mehr Credits zu erwerben. So sind beispielsweise an der Universität Duisburg-Essen „nicht nur von angehenden Deutschlehrkräften, sondern von allen Fächern mehr als 20 Leistungspunkte (22 Punkte im Falle des Lehramts an Haupt-, Real- und Gesamtschulen)“ gefordert (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 7).

Trotz der unterschiedlichen Strukturen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, die oftmals mit der Anbindung an ein bestimmtes Fach einhergehen, lassen sich insgesamt bestimmte inhaltliche Kernbereiche feststellen; Migration und Interkulturalität, gesellschaftliche und schulische Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachdiagnose und -förderung sowie die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen machen an vielen Hochschulen des Landes einen wesentlichen Bestandteil des Curriculums aus. Häufig wird auch versucht, die Lehrveranstaltungen fach- und schulformspezifisch differenziert anzubieten.<sup>7</sup>

### 3.2 DaZ integriert in die Fachdidaktiken – das Beispiel Niedersachsen

Niedersachsen wählt bei der Implementierung des Themas sprachliche Bildung in die Lehrerbildung einen anderen Weg; hier werden die sprachbezogenen Inhalte in bereits bestehende Module der Lehramtsstudiengänge integriert, ohne dafür ein eigenes Modul zu schaffen. Dazu ist das Curriculum jedes einzelnen Lehramtsstudienganges daraufhin zu untersuchen, inwiefern sich Themen wie DaZ und Sprachförderung mit den Modul- oder Seminarthemen verbinden lassen. Es kommen insbesondere Module infrage, die sich mit Heterogenität, Diversität, Interkulturalität, Integration, Inklusion und/oder Migration befassen.<sup>8</sup> Darüber hinaus werden Kooperationen zwischen den sprachlichen Fächern

---

sowie schul- und unterrichtsbezogene Module für angehende Lehrerinnen und Lehrer; vgl. dazu <http://www.ruhr-uni-bochum.de/optionalbereich/> und <http://www.ruhr-uni-bochum.de/dssz/> [05.06.2016].

7 Zum DSSZ-Modul in Nordrhein-Westfalen vgl. auch Gantefort und Michalak (2017).

8 An dieser Stelle sei auch auf die von Gantefort und Michalak verantwortete Handreichung „Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht“ des Zentrums für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln verwiesen, in der die Curricula der Fachdidaktiken in ähnlicher Weise um eine Spalte mit sprachsensiblen Kompeten-

(Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, DaZ, DaF) und den einzelnen Fachdidaktiken aufgebaut, um gemeinsam Veranstaltungen zum Thema sprachliches und fachliches Lernen bzw. zum sprachsensiblen Fachunterricht zu entwickeln und umzusetzen. Dieser Ansatz ist, wie sich leicht erahnen lässt, mit einem großen Arbeits- und vor allem auch Überzeugungsaufwand verbunden, da er stark von der Kooperationsbereitschaft der Fächer abhängt. Darüber hinaus lässt sich kein feststehendes Qualifizierungsangebot konzipieren, das einer bestimmten Progression folgend vermittelt wird. Niedersachsen bzw. alle niedersächsischen lehrerbildenden Hochschulen haben stattdessen im Rahmen des Projektes „Umbrüche gestalten: Sprachenförderung und -bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen“ Kernkompetenzen formuliert, die die Studierenden im Laufe ihres Studiums erwerben sollen. Dabei spielen linguistische Aspekte eine eher untergeordnete Rolle, vielmehr geht es um Zusammenhänge zwischen Migration, Mehrsprachigkeit und Bildungschancen, die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource, den Erwerb und die Vermittlung von Bildungssprache, um fächerspezifische Diskursfähigkeiten und die Anwendung von Diagnose- und Förderverfahren. Die Vermittlung der Themen kann bei diesem Ansatz jedoch nicht in einer bestimmten Reihenfolge, sondern muss vielmehr flexibel erfolgen; so können die Inhalte beispielsweise kontinuierlich im Rahmen einer Veranstaltung, d.h. während eines ganzen Semesters, oder auch nur in einzelnen Sitzungen thematisiert werden. Die erforderliche interdisziplinäre Kooperation zwischen Sprachdidaktikern mit den jeweiligen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften stellt bei diesem Ansatz sowohl eine Herausforderung als auch Chance dar (vgl. dazu auch Goschler & Montanari, 2017).<sup>9</sup>

### **3.3 Fächerübergreifendes DaZ-Modul plus Integration von DaZ in bestehende Module – das Beispiel Berlin**

Bereits im Jahr 2007 haben die drei großen Berliner Universitäten – Humboldt-Universität zu Berlin (HU), Freie Universität (FU) und Technische Universität (TU) – im Zuge der Umstellung des Lehramtsstudiums auf das Bachelor- und Mastersystem DaZ-Module im Sinne des hier vorgestellten ersten Ansatzes eingeführt. Die sechs zu erwerbenden Leistungspunkte teilten sich auf ein DaZ-Grundlagenmodul im Bachelor und ein DaZ-Aufbaumodul im Master mit jeweils drei Leistungspunkten auf; dafür mussten in beiden Studienabschnitten an allen drei Universitäten jeweils zwei Lehrveranstaltungen besucht werden. 2014 erfolgte eine Reform des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes (LBiG). Neben §1 des LBiG,

---

zen – als Ergänzung zu den fachspezifischen Kompetenzen – ergänzt wurden. Diese Handreichung ist verfügbar unter: [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Handreichung\\_DaZ-PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_DaZ-PS.pdf) [05.06.2016].

9 Weiterführende Informationen zum Projekt „Umbrüche gestalten“ finden sich unter <http://www.sprachen-bilden-niedersachsen.de> [05.03.2016].

in dem die Themen „Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik“ gleichwertig nebeneinanderstehen, ist die Lehramtszugangsverordnung (LZVO) 2014 besonders relevant; demnach sind im Bereich Sprachbildung neuerdings zehn Leistungspunkte zu erbringen (vgl. §1 Abs. 2 Nr. 2 LZVO). Diese Reform inkl. der geänderten Prüfungs- und Studienordnungen wirkt sich konkret seit dem Wintersemester 2015/2016 in zweierlei Hinsicht auf die DaZ-Module aus. Zum einen hat sich die Bezeichnung der Module geändert; diese heißen nun Sprachbildungsmodule, was auf eine inhaltliche Erweiterung – u.a. der schulischen Zielgruppe – hinweist. So sollen Studierende dazu befähigt werden, die bildungssprachlichen Kompetenzen *aller* Schülerinnen und Schüler zu fördern, d.h. unabhängig davon, ob Deutsch als Erst-, Zweit- oder weitere Sprache erworben wurde (vgl. §5 Abs. 1 LZVO). Zum anderen ist der Umfang der zu erwerbenden Leistungspunkte im Bachelor und Master von jeweils drei auf fünf Leistungspunkte gestiegen. Dabei sind für die fünf Leistungspunkte im Bachelor wie bisher ein fächerübergreifendes DaZ-Modul zu absolvieren. Die fünf Leistungspunkte im Master hingegen werden – im Sinne des zweiten hier beschriebenen Ansatzes – in bestehende Module eingegliedert, d.h. in die Fachdidaktiken (zwei Leistungspunkte) und in ein erziehungswissenschaftliches Modul im Praxissemester (drei Leistungspunkte). Für eine Bewertung der neuen Berliner Sprachbildungsmodule ist es noch zu früh, aber es lässt sich bereits festhalten, dass diese neue Struktur der Handlungsempfehlung „Additives Modul einrichten und Integration in alle Fächer etablieren“ sehr nahekommt, die Baumann und Becker-Mrotzek (2014, S. 8) ausgesprochen haben: „Alle Studierenden sollten ein spezielles Sprachförder-/DaZ-Modul durchlaufen. In den Veranstaltungen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik erfolgt dann eine Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Weise sprachliche Bildung und Sprachförderung auch im Fachunterricht systematisch stattfinden können.“<sup>10</sup>

### **3.4 Integration von DaZ in ein Heterogenitätsmodul – das Beispiel Bremen**

Seit dem Wintersemester 2011/2012 ist an der Universität Bremen das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend. Es vereint Inhalte aus den drei Fachdisziplinen Interkulturelle Bildung, Inklusive Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache sowie ausgewiesene fachdidaktische Perspektiven. Ziel ist es, den Studierenden frühzeitig ein Bewusstsein für die Heterogenität in der Schule und insbesondere ein umfassendes Verständnis

---

<sup>10</sup> Zum Berliner Ansatz vgl. Lütke und Börsel (2017) sowie das Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“. Verfügbar unter <http://www.sprachen-bilden-chancen.de> [05.03.2016].

von Heterogenität zu vermitteln, bei dem „Heterogenitätsmerkmale wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, Behinderung, Alter, Religion und/oder Weltanschauung [...] als miteinander verwobene Dimensionen sozialer Ungleichheit reflektiert werden“ (Doğmuş & Karakaşoğlu, i.V., erscheint 2016). Ausschlaggebend für diese Entwicklung war die Verabschiedung eines neuen Schulgesetzes im Jahr 2009 und die Neustrukturierung des Bremer Schulsystems mit Orientierung am Inklusionsansatz. Damit einher ging 2010 der Auftrag von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft an die Universität Bremen, den Umgang mit Heterogenität in der Schule – unter Berücksichtigung des fächerübergreifenden Umgangs mit Deutsch als Zweitsprache sowie der Themenfelder Inklusion und Interkulturelle Bildung – verbindlich zu verankern. Angesiedelt ist das Modul im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung), wobei für die DaZ-Lehrinhalte das Fachgebiet DaZ/DaF zuständig ist. Das Heterogenitätsmodul umfasst 15 Leistungspunkte, die sich mit sechs Leistungspunkten auf die Bachelor- und mit neun Leistungspunkten auf die Master-Phase verteilen. Im Bachelorstudium besuchen die Studierenden eine Ringvorlesung und ein Vertiefungsseminar, das sie aus einem der drei genannten Schwerpunkte wählen können. Im Masterstudium sind drei weitere Vertiefungsseminare zu besuchen, jeweils eines aus der Interkulturellen Bildung, Inklusiven Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache. Somit sind aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache ein bis maximal zwei Seminare zu belegen. In der Ringvorlesung befasst sich eine Sitzung mit dem Bereich Deutsch als Zweitsprache. Wenngleich der Pflichtanteil für DaZ in diesem Modul im Vergleich kleiner als beispielsweise der in Nordrhein-Westfalen ist, so zeigt dieser interdisziplinäre Zugang, wie die Herausforderung der Zukunft – die Verbindung der Themenfelder DaZ und Inklusion – angegangen werden kann.<sup>11</sup>

### 3.5 DaZ als Unterrichtsfach – das Beispiel München

In einem fünften Ansatz kann DaZ als eigenes Unterrichtsfach studiert werden. Hier ist insbesondere das Beispiel Bayern zu nennen. Angehende Lehrkräfte für das Grundschullehramt und die Sekundarstufe I können – es handelt sich um ein fakultatives Angebot für alle Fächer – „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“

---

11 Vgl. dazu auch die „Kölner Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung – Heterogenität und Inklusion gestalten“ (ZuS), <http://zfl.uni-koeln.de/zus-zukunftsstrategie.html> [10.06.2016] sowie die Änderungen im Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen vom April 2016, d.h. die Einführung verbindlicher inklusionsbezogener Anforderungen für alle Lehramtsstudierenden.

(DiDaZ) als Unterrichtsfach im Umfang von 66 Leistungspunkten oder als Didaktikfach<sup>12</sup> studieren.<sup>13</sup>

Darüber hinaus bieten die TU und LMU München seit dem Wintersemester 2014/2015 einen Teilstudiengang mit dem Titel „Sprache und Kommunikation Deutsch“ für das Berufsschullehramt an, der Themenschwerpunkte wie Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache umfasst. Das Unterrichtsfach „Sprache und Kommunikation Deutsch“ kann anstelle eines regulären Unterrichtsfaches (wie Mathematik, Sozialkunde oder Deutsch) gewählt werden. Dies ist bundesweit einmalig – auch angesichts der 80 zu erwerbenden Leistungspunkte.<sup>14</sup>

#### 4. Sprachbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Die Verzahnung aller drei Phasen der Lehrerbildung im Bereich sprachliche Bildung wird immer wieder gefordert; insbesondere auch eine systematische Fortführung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Allerdings werden nur in drei Bundesländern die Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in den Regelungen für den Vorbereitungsdienst erwähnt. In Berlin gibt es einen obligatorischen Ergänzungskurs für alle Referendare, in Bremen können angehende Deutschlehrkräfte das Thema Deutsch als Zweitsprache vertiefen, wenn sie dies zuvor als pädagogische Zusatzqualifikation gewählt haben und im Saarland sollen sich angehende Lehrkräfte für die Primar- und Sekundarstufe I mit „Fragen [...] von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist“, auseinandersetzen (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 18).

Grundsätzlich sollten bundesweit klare Verpflichtungen für den Vorbereitungsdienst festgelegt werden und „alle Referendarinnen und Referendare [...] einen speziellen Sprachförder-/DaZ-Baustein durchlaufen“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8). Wichtig sind dabei Kooperationen zwischen den Universitäten und den Studienseminaren, um den Übergang zwischen der Ausbildung an der Hochschule und dem Vorbereitungsdienst so effizient wie möglich zu gestalten. Seminar- und Fachleiter der Studienseminare sind aber oftmals selber

12 In Bayern wird neben dem erziehungswissenschaftlichen Studium und dem des Unterrichtsfachs die Didaktik der Grundschulen studiert. Hierin enthalten sind die so genannten Didaktikfächer, von denen eines DiDaZ sein kann (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 41, Fußnote 8).

13 Auch in Nordrhein-Westfalen gibt es für das Lehramt an Grundschulen – zusätzlich zum verpflichtenden Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte – die Option, DaZ als Drittfach zu studieren (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 17). Trotz der rechtlichen Möglichkeit wird dies bislang eher selten von den Universitäten umgesetzt.

14 Vgl. [http://www.daf.uni-muenchen.de/studium\\_lehre/studiengang/tu\\_skd/index.html](http://www.daf.uni-muenchen.de/studium_lehre/studiengang/tu_skd/index.html) und <https://studium-edu.wiki.tum.de/BB+Unterrichtsfach+Sprache+und+Kommunikation+Deutsch> [18.03.2016].

noch nicht im sprachsensiblen Unterrichten ausgebildet; darüber hinaus ist nicht immer hinreichend bekannt, welche Kompetenzen die angehenden Lehrkräfte im Studium erworben haben. Im Jahr 2016 werden jedoch in Nordrhein-Westfalen die ersten Studierenden ihr Studium auf Basis des LABG 2009 abgeschlossen haben und den Vorbereitungsdienst antreten, sodass bereits jetzt praxisnahe und mit der universitären Ausbildung abgestimmte Konzepte für den Bereich Sprachliche Bildung benötigt werden.

In Nordrhein-Westfalen wird daher seit 2015 im Rahmen des Projekts „Sprachsensibles Unterrichten fördern – Angebote für den Vorbereitungsdienst“ die Verankerung von Sprachförderung und DaZ in der zweiten Phase der Lehrerbildung angestrebt.<sup>15</sup> Wesentliche Schritte in diesem Projekt sind die Entwicklung von fünf praxisnahen Modulen inkl. Materialentwicklungen (ein allgemeines Modul und vier fachspezifische Module für die Natur-, Gesellschaftswissenschaften, Sprachen und Mathematik) sowie Pilotfortbildungen für ausgewählte Seminar- und Fachleiterinnen, in denen diese für die Anwendung der Module qualifiziert werden. Im Falle einer positiven Evaluation ist ein landes- und bundesweiter Transfer denkbar.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Relevanz von DaZ- bzw. Sprachbildungsmodulen ist, so lässt sich zusammenfassend feststellen, weitgehend erkannt. Für die Implementierung des Themas Sprachliche Bildung in der Lehrerausbildung wurden – wie in diesem Beitrag gezeigt – in den letzten Jahren verschiedene Ansätze entwickelt; ob sich einer davon und unter welchen Umständen, d.h. unter welchen landesspezifischen Gegebenheiten, besonders bewährt hat, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend eingeschätzt werden. Dafür bedarf es umfassender Evaluationen, wie sie beispielsweise aktuell im Rahmen des Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ erfolgen. Dort werden die Berliner DaZ-Module der Jahre 2007 bis 2015 auf ihre Wirkung hinsichtlich des Wissens- und Kompetenzzuwachses bei den Studierenden sowie der Einstellungen der angehenden Lehrkräfte in Bezug auf sprachliche Hetero-

---

15 Das Projekt wird von Vertreterinnen und Vertretern der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI), des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW sowie der Stiftung Mercator gesteuert. Weiterführende Informationen sind verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/unterrichtsentwicklung/sprachsensiblesunterrichten.php> [06.03.2016]. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle erwähnt, dass die LaKI – damals noch als Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) – schon sehr früh eine schulformspezifische Fortbildungsreihe für DaZ organisiert hat, in der es auch um den Einbezug in die Fächer ging.

genität hin untersucht.<sup>16</sup> Diese und weitere Ergebnisse müssen in die Überarbeitung und ggf. Neukonzeption der Module fließen. Schließlich geht das derzeitige Angebot in der ersten Phase oftmals nicht über eine Basisausbildung oder eine erste Sensibilisierung hinaus. Die Lehrerbildung ist jedoch gefordert, Studierende bzw. angehende Lehrkräfte bestmöglich auf die kommenden Herausforderungen in der Schule vorzubereiten. Dies betrifft insbesondere die Befähigung zur Durchführung sprachsensiblen Fachunterrichts; hier sind vor allem die Fachdidaktiken gefragt, ihre Verantwortung in Zukunft noch stärker wahrzunehmen.

Mit Blick auf die steigende Zahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher<sup>17</sup> wird ein weiterer Bedarf offenkundig: Eine Erweiterung der DaZ- bzw. Sprachbildungsmodule um Komponenten, die es den angehenden Lehrkräften ermöglichen, auch in so genannten Seiteneinsteigerklassen zu unterrichten, ist unabdingbar. Kurz-, mittel- und langfristige Lösungen können und müssen unterschiedlich aussehen. Maßnahmen, die – auch für amtierende Lehrkräfte – ad hoc auf die Beine gestellt werden, sind kurzfristig akzeptabel und wichtig, müssen aber nachhaltig angelegte Angebote nach sich ziehen. Situationen, wie sie aktuell zu beobachten sind, sollten zukünftig vermieden werden: An einigen Hochschulstandorten zeichnen sich (Wieder-)Einführungen eigener DaZ-(Aufbau-)Studiengänge ab, die es in den 90er-Jahren bereits einmal gab. Es bleibt zu hoffen, dass es zu einer Verstetigung solcher Maßnahmen, beispielsweise in Form von dauerhaft angelegten Weiterbildungsmastern, kommt – und somit zur Würdigung und dem Ernstnehmen der Thematik wie auch des Wissenschaftsbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Schließlich gilt es, sich der Herausforderung der Zukunft zu stellen, d.h. die Beziehung zwischen den Themenfeldern Inklusion und Deutsch als Zweitsprache zu klären, um „die Vision einer inklusiven Schule, die Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigt“ (Riemer, i.V., erscheint 2016), umzusetzen. Dabei ist ein quantitativer und qualitativer Ausbau der DaZ-Angebote im Sinne einer inklusiven sprachlichen Bildung für alle anzustreben, möglichst gesteuert durch einen Verband auf nationaler Ebene.

## Literatur

Baumann, Barbara (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: Ein deutschlandweiter Überblick. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster: Waxmann (Sprachliche Bildung; 2).

---

16 Im Rahmen der Evaluation wurden Tests aus dem Projekt „Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ (DaZKom) adaptiert; zu DaZKom vgl. Hammer et al. (2015).

17 Zum Thema neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem vgl. Massumi und von Dewitz (2015) sowie Benholz, Frank und Niederhaus (2016).

- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumann, Barbara & Terrasi-Haufe, Elisabetta (2015). *Umbrüche und Chancen mit der Bildungssprache Deutsch – drei Projekte, drei Modelle*. Verfügbar unter <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/umbrueche-und-chancen-mit-der-bildungssprache-deutsch-drei-projekte-drei-modelle/> [04.03.2016].
- Baur, Rupprecht S. & Scholten-Akoun, Dirk (in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator) (Hrsg.). (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven*. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. Verfügbar unter [http://www.mercator-foerderungunterricht.de/fileadmin/user\\_upload/INHALTE\\_UPLOAD/MicrositeFoerderungunterricht/Fachmaterialien/DaZ\\_in\\_der\\_Lehrerbildung\\_Juli\\_2010.pdf](http://www.mercator-foerderungunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/MicrositeFoerderungunterricht/Fachmaterialien/DaZ_in_der_Lehrerbildung_Juli_2010.pdf) [05.03.2016].
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Niederhaus, Constanze (Hrsg.). (2016). *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann (Sprach-Vermittlungen; 16).
- Brandenburger, Anja; Bainski, Christiane; Hochherz, Wolf & Roth, Hans-Joachim (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.Adaptation.pdf> [03.03.2016].
- Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2013). *Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung. Bericht an den Landtag*. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerbildung/LABGBericht.pdf> [05.03.2016].
- Doğmuş, Aysun & Karakaşoğlu, Yasemin (2017). Das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 75–87). Münster: Waxmann (Sprachliche Bildung; 2).
- Gantfort, Christoph & Michalak, Magda (2017). Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 61–73). Münster: Waxmann (Sprachliche Bildung; 2).
- Goschler, Juliana & Montanari, Elke (i.V., erscheint 2016). Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung – ein integratives Modell. In Becker-Mrotzek, Michael; Schroeder, Christoph; Rosenberg, Peter & Witte, Annika (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann (Sprachliche Bildung; 2).
- Hammer, Svenja; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Ohm, Udo; Rosenbrock, Sonja & Schulze, Nina (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung eines GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, S. 32–54.
- Lütke, Beate & Börsel, Anke (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika

- Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 37–49). Münster: Waxmann (Sprachliche Bildung; 2).
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebßbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale; Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina & Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-4. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, gefördert von der Stiftung Mercator*. Verfügbar unter [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy\\_Brief\\_Lehrerfortbildung\\_2016.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf) [21.09.2016].
- Rierner, Claudia (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Münster: Waxmann (Sprachliche Bildung; 2).
- Stiftung Mercator (Hrsg.) (2009). *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ-Modul) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf) [05.03.2016].



## Sprachbildung in der Lehrerfortbildung

### 1. Einleitung

Einer Umfrage des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache aus dem Jahr 2012 zufolge führen zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht nicht die nötigen Maßnahmen zur Sprachförderung durch, obwohl sie bei 70 Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler einen Bedarf erkennen. Als Grund für die fehlende Förderung geben die Lehrkräfte mangelnde Kenntnisse im Bereich der sprachlichen Bildung an. Hieraus lässt sich ein immenser Fortbildungsbedarf ableiten. Diesem Bedarf soll im Bund-Länder-Programm ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ (BiSS) entgegengekommen werden. Wie aber sollten Fortbildungen beschaffen sein, um eine Professionalisierung zu gewährleisten, und wie können neue Medien dabei sinnvoll eingesetzt werden? Um diesen Fragen nachzugehen, wird in diesem Artikel auf Zielsetzungen, Formate und auf die damit zusammenhängenden Wirksamkeitsfaktoren von Lehrerfortbildungen sowie Möglichkeiten des Blended-Learning eingegangen. Hieran schließt sich ein Werkstattbericht zur Entwicklung von Blended-Learning-Fortbildungen in BiSS an.

### 2. Lehrerfortbildungen: Der aktuelle Stand in Praxis und Forschung

#### 2.1 Ausgangslage: Fortbildungsbedarf und -angebote im Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Die Studie des Mercator-Instituts (Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012) erfasst die Selbsteinschätzung von Lehrkräften bezogen auf ihre Fähigkeit, mit kultureller und sprachlicher Heterogenität umzugehen. Es wird deutlich, dass 82 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer der Ansicht ist, dass die sprachliche Bildung von Schülerinnen und Schülern die Aufgabe *aller* Lehrkräfte ist – also auch der Lehrerinnen und Lehrer nicht-sprachlicher Fächer. In starkem Kontrast dazu fühlen sich jedoch 66 Prozent der in der Studie berücksichtigten Lehrerinnen und Lehrer „durch ihr Studium nur unzureichend auf das Unterrichten in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet“ und 39 Prozent der Befragten denken, dass sie „für den Umgang mit rein sprachlichen Problemen einzelner Schüler unzureichend qualifiziert“ sind (Becker-Mrotzek et

al., 2012, S. 12). Das Gefühl, nicht ausreichend für die sich verändernden Anforderungen des Lehrerberufs qualifiziert zu sein, wird als Belastung wahrgenommen. Der daraus resultierende Wunsch der Lehrkräfte nach Veränderung der geschilderten Situation und letztlich nach „mehr Qualifizierung“ manifestiert sich in den Forderungen nach verschiedenartiger Unterstützung (Becker-Mrotzek et al., 2012, S. 10). Neben einer stärkeren Berücksichtigung von Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung und einer Stärkung der Forschung in diesem Feld zählen Becker-Mrotzek et al. (2012) insbesondere die Entwicklung von Fortbildungskonzepten zur Qualifizierung von Fachkräften im Bereich der Sprachförderung zu den unabdingbaren Maßnahmen, die angestrebt werden müssen, um diese Diskrepanz zu beheben. Dass auf Seiten der Länder auf diesen Fortbildungsbedarf reagiert wird, zeigt die Folgestudie des Mercator-Instituts von Baumann und Becker-Mrotzek (2014). Dort wird im Kapitel zur Situation der Fortbildungsangebote festgehalten, „dass Angebote zu den Themen Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in allen Bundesländern“ gemacht werden und es wird empfohlen, statt punktueller Fortbildungen einzelner Lehrkräfte längerfristige Veränderungsprozesse ganzer Schulen anzustreben (S. 7 und vgl. S. 50). Auf diese erforderlichen Schulentwicklungsprozesse wird an späterer Stelle noch eingegangen.

## 2.2 Typisierung und Konzeptualisierung von Lehrerfortbildungen mit Blick auf deren Wirksamkeit

Allgemein schätzen Fussangel, Rürup & Gräsel das Lehrerfortbildungsangebot in Deutschland als „plural und wenig koordiniert“ ein, zumal es zwar eine deutschlandweite Verpflichtung zu regelmäßigen Fortbildungen, aber keine klaren Angaben zum Umfang dieser Verpflichtung gibt; die einzelnen Lehrkräfte bzw. Schulen sind selbstbestimmt in der Entscheidung, welche Fortbildungsangebote besucht werden (2010, S. 337). Bezüglich einer Typisierung von Lehrerfortbildungsangeboten spielen zunächst *die Trägerschaft und der Grad der Institutionalisierung* eine wichtige Rolle. Baumann und Becker-Mrotzek (2014) unterscheiden primär zwischen „zentral organisierte[n] Fortbildungen in der Zuständigkeit des Landes und dezentrale[n], schulinterne[n] Maßnahmen“ (S. 40). Hinsichtlich dieser beiden Varianten kann von einem Bestreben seitens der Länder gesprochen werden, die vorhandenen Angebote – soweit möglich – zu bündeln. In allen Bundesländern außer Nordrhein-Westfalen<sup>1</sup> besteht eine Landeseinrichtung, die mit der Aufgabe der „berufsbegleitenden Qualifizierung der Lehrkräfte“ betraut ist. Eine große Zahl der Fortbildungsangebote, sowohl diejenigen von staatlicher Seite wie den Kultusministerien, Kommunen und nachgeordneten Behörden als auch die von

---

1 In NRW erfolgt die Organisation von Lehrerfortbildungen derzeit dezentral über 53 Kompetenzteams.

privaten Anbietern, wird in Ankündigungs- und Anmeldeverzeichnissen auf eigenen Internetseiten der einzelnen Bundesländer geführt.<sup>2</sup> Somit kann durchaus von einem Bestreben hin zu einer Steuerung auf Länderseite gesprochen werden, wenn auch bislang nur begrenzt (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Fussangel, Rürup & Cräsel, 2010), zumal aus der Nutzerperspektive nicht ersichtlich ist, ob im Rahmen der Bündelung auch eine Qualitätssicherung der Angebote erfolgt. Auch in der Vielzahl der nichtstaatlichen Anbieter wie z.B. Berufsverbände, Kirchen und private Anbieter wird die von Fussangel et al. konstatierte unübersichtliche Pluralität der Angebote deutlich (vgl. ebd., S. 334), aufgrund derer im Rahmen dieses Artikels keine Übersicht über das Lehrerfortbildungsangebot in Deutschland gegeben werden kann.

Über die Trägerschaft hinaus werden *organisatorische Merkmale* wie deren Dauer, Häufigkeit und Mehrteiligkeit der Angebote als Kategorien zur Klassifizierung von Lehrerfortbildungen verwendet. In einer Metaanalyse konnte jedoch kein direkter Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung und ihrer Wirksamkeit nachgewiesen werden (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Stattdessen ist anzunehmen, dass personenbezogene Faktoren wie die Ausgangslage, die Vorbildung sowie die Motivation der fortzubildenden Lehrkräfte Faktoren sind, die sich auf die Wirksamkeit von Fortbildungen auswirken. In der bis dato veröffentlichten Forschung bezüglich der Wirksamkeit verschiedener Lehrerfortbildungsformate werden jedoch die individuellen Voraussetzungen der Fortzubildenden kaum in Betracht gezogen. Es ist davon auszugehen, dass in Abhängigkeit dieser Faktoren verschiedene Formate wirksam sein können; diese Formate reichen vom sich über mehrere Monate hinweg erstreckenden, mehrteiligen Lehrgang bis hin zum zweistündigen „Auffrischungsangebot“. Während also eine breite Palette an unterschiedlich gestalteten Fortbildungsformaten benötigt wird, um den Bedarfen entgegenzukommen, halten Fussangel et al. hinsichtlich der aktuellen Angebotslage fest, dass „das Gewicht eintägiger und halbtägiger Formen in den letzten Jahrzehnten immer weiter zugenommen haben dürfte“ (2010, S. 338). Komplexe Angebote gibt es hingegen seltener. Das kann zum einen der Tatsache geschuldet sein, dass mehrteilige Fortbildungen aufgrund des größeren Aufwands an Ressourcen seitens der Lehrkräfte weniger angenommen werden. Zum anderen erfordern qualitativ hochwertige Fortbildungen die fundierte Ausbildung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern, die auch in ihrem Lernprozess wiederum einer qualifizierten Begleitung bedürfen (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8; Lipowsky, 2014, S. 514). Der Bedarf an qualifiziertem Fortbildungspersonal ist derzeit jedoch noch nicht gedeckt.

---

2 Eine Linkliste zu den Webseiten der Bundesländer, die Einblicke in die jeweils gesammelten Fortbildungsangebote bieten, erhalten Sie auf der Homepage des Mercator-Instituts. (<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/themenportal/thema/linkliste-lehrerfortbildungsangebote-der-bundeslaender/>) [02.12.2015]

Einen noch höheren Einfluss auf die Wirksamkeit von Fortbildungen als die bisher genannten Merkmale haben *didaktisch-methodische Zielsetzungen* (vgl. Lipowsky, 2014, S. 518). Lehrerfortbildungen sind im Allgemeinen so konzipiert, dass durch den Zuwachs an Professionalisierung eine Verbesserung des Unterrichts und dadurch schließlich eine Verbesserung von Schülerleistungen herbeigeführt werden soll (vgl. ebd., S. 512). Darüber hinaus sollten auch die Erhaltung und Förderung des Leistungs- und Lernpotentials, der Motivation und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte mit in die Konzeptualisierung einbezogen werden (Fussangel et al., 2010, S. 331). Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, die eine solch komplexe Zielsetzung verfolgen, sind als besonders sinnvoll zu erachten. Lipowsky zufolge sollen dabei vielfältige Lerngelegenheiten angeboten werden, welche die langfristige Wirksamkeit von Fortbildungen maßgeblich beeinflussen (2014, S. 518). Es lassen sich folgende methodisch-didaktisch relevanten Merkmale in der Gestaltung von Fortbildungen identifizieren: Eine vorrangige Zielsetzung sollte zunächst in der Erweiterung des professionellen Lehrerwissens bestehen (Lipowsky, 2014, S. 519), d.h. dass im Idealfall an das Vorwissen der Teilnehmenden angeknüpft wird. Dabei sollen sowohl fachspezifische und fachdidaktische als auch pädagogische Inhalte miteinander verzahnt werden. Einen speziellen Fokus auf die Bewusstmachung der Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler zu legen, scheint besonders erfolgversprechend: Lehrkräfte sollen die sogenannten „conceptual-change-Prozesse“, die sie bei ihren Schülerinnen und Schülern anstoßen möchten, am besten selbst erfahren und verinnerlicht haben, um sie später erfolgreich vermitteln zu können (Lipowsky, 2014, S. 520). Lipowsky betont, dass die positivsten Effekte dann erzielt werden, wenn Fortbildungen außerdem an das Curriculum angebunden sind, sich den gültigen Bildungsstandards verpflichtet fühlen und „evidenzbasierte Merkmale qualitätvollen Unterrichts“, wie z.B. ausgeprägte Klarheit und hohe kognitive Aktivierung, mitberücksichtigt werden (Lipowsky, 2014, S. 527). Da es sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern um erwachsene Lernende handelt, ist es zudem sinnvoll, selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lerngelegenheiten in die Fortbildungskonzeption mit einzubeziehen, um die Motivation aufrecht zu erhalten. Die Lerngelegenheiten sollten außerdem so strukturiert sein, dass Input-, Erprobungs- und vor allem auch Reflexionsphasen verschränkt werden. Erst diese Kombination von fachlicher Anregung, anschließender Anwendung des Gelernten und dem zugehörigen Einordnen und Überdenken des so erprobten Unterrichtshandelns kann dazu führen, schwer veränderliche Überzeugungen und tradierte Handlungsmuster aufzubrechen. Für die Unterstützung der Reflexionsarbeit durch die Fortbildenden wurden in aktuellen Studien mehrheitlich positive Effekte nachgewiesen (vgl. Gräsel, Pröbstel, Freienberg & Parchmann, 2006; Lipowsky, 2014, S. 524f.). Fussangel et al. verweisen darüber hinaus auf die Zunahme von Fortbildungsangeboten, die ein individuelles Coaching der Lehrkräfte beinhalten (2010, S. 339). Ein weiteres didaktisch-methodisches Element, das zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist der Einsatz von neuen Medien. Diese „erweitern [nicht nur] das didaktische Methodenreservoir

in der Lehrerfortbildung“ (Fussangel et al., 2010, S. 338), sondern leisten unter anderem einen maßgeblichen Beitrag dazu, dass Reflexionsprozesse beim Lernen vertieft und konkretisiert werden können, z.B. durch Videoanalysen von Unterrichtssituationen. Lipowsky schreibt dieser Methode eine „erhebliche Bedeutung für eine vertiefte Auseinandersetzung und Reflexion über Unterricht und für die Veränderung von unterrichtsbezogenen Kognitionen und Theorien“ zu (2014, S. 523). Im Zusammenhang mit dieser Form der Auseinandersetzung mit Unterricht steht die Forderung von Gräsel et al. nach einer Situierung, also der Anlehnung der Fortbildungsinhalte an das tatsächliche Lehr- und Lerngeschehen, und einer damit verknüpften Adaption der Inhalte auf die jeweiligen Gegebenheiten an den Schulen (vgl. 2006, S. 311). Lehrerfortbildungen sollen nicht darauf abzielen, schrittweise Anleitungen zu „generell richtigem Unterrichtshandeln“ zu geben, sondern im Idealfall Impulse geben, Unterricht individuell neu zu denken. In der Forschungsliteratur wird Fortbildungsangeboten, die auf Situierung abzielen, dann eine besonders günstige Ausgangslage prognostiziert, wenn als zusätzliche Komponente eine Kooperation und ein professioneller Austausch unter den Lernenden angeregt wird (vgl. Fussangel et al. 2010, S. 345; Gräsel et al., 2006, S. 311), da „eine Veränderung von Handlungsrouninen diskursive Auseinandersetzung erfordert“ (ebd.). Es muss hierbei jedoch der Beobachtung Rechnung getragen werden, dass Lehrkräfte ein großes Bedürfnis nach Autonomie in der Ausübung ihrer Arbeit empfinden, das wiederum zu einem „zentralen Hemmnis der professionellen Zusammenarbeit“ werden kann (ebd., S. 314). Daher sind Anregungen zur Zusammenarbeit hauptsächlich dort erfolgreich, wo im Kollegium bereits ein kooperatives Klima vorhanden ist. Diese Forderung nach systematischer Offenlegung des Unterrichts erfordert jedoch nach Lipowsky die grundlegende Einbindung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen (2014, S. 514). Die Gestaltung des Schulkontextes auf der Ebene des Kollegiums und der Schulleitung stellt eine maßgebliche Voraussetzung dar, um Lehrerfortbildungen zu nachhaltig wirksamen Veranstaltungen zu machen (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014, S. 8; Lipowsky, 2014, S. 514).

### 2.3 Möglichkeiten des Blended-Learning in der Lehrerfortbildung

Neue Medien ermöglichen es, Lerninhalte verschiedenster Art in Form eines E-Learnings anzubieten. Unter E-Learning versteht Kerres (2001, S. 17) „alle Formen von Lernen [...], bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen“. Da aber festgestellt wurde, dass ein reines E-Learning verschiedene Probleme mit sich bringt<sup>3</sup>,

---

3 Als ein Hauptproblem gilt eine im Vergleich zu konventionellen Angeboten höhere Abbruchquote, die u.a. darin begründet zu sein scheint, dass das isolierte Lernen hohe

erscheint es sinnvoll, E-Learning mit Präsenzlernen zu verknüpfen. Eine solche Kombination wird als ‚Blended-Learning‘ bezeichnet, das Reinmann (2011, S. 1) als „Lernen mit verschiedenen Medien und Methoden unter Einbezug von virtuellen und physischen Räumen“ definiert<sup>4</sup>, ohne das genaue Verhältnis zwischen E-Learning und Präsenzlernen festzulegen. Denn unter ‚Blended-Learning‘ werden nicht nur Formate mit einem regelmäßigen Wechsel von Online- und Präsenzphasen gefasst, sondern auch Präsenz-Seminare, zu denen zusätzliche Download-Materialien zur Verfügung gestellt werden, sowie virtuelle Lehrangebote, bei denen eine Präsenzveranstaltung als „Kick-Off“ dient.

Auch hinsichtlich der Abfolge von virtuellen Lernphasen und Präsenzphasen bestehen Variationsmöglichkeiten, die jeweils verschiedene didaktische Szenarien mit sich bringen und „mehr oder weniger gut dafür geeignet sind, bestimmte Ziele unter bestimmten Bedingungen zu erreichen“ (Reinmann, 2011, S. 4f.). So können E-Learning-Angebote zur *Vorbereitung* von Präsenzveranstaltungen eingesetzt werden, damit die bei der Veranstaltung verfügbare Zeit besser genutzt werden kann. Durch die E-Learning-Angebote sollen beispielsweise das Vorwissen der Teilnehmenden aktiviert, der Kenntnisstand innerhalb der Lerngruppe angeglichen und Fragen provoziert werden. Zudem können bei Präsenzveranstaltungen Bearbeitungen von Aufgaben präsentiert und diskutiert werden, die vorab im Rahmen einer E-Learning-Einheit gestellt wurden. Im virtuellen Setting kann aber auch die *Nachbereitung* einer Präsenzveranstaltung stattfinden; geeignete Anwendungsaufgaben sollen dabei zur Festigung und zu einem Transfer des Gelernten führen. Eine dritte Möglichkeit besteht aus einer *Kombination* aus virtueller Vor- und Nachbereitung der Präsenzsitzungen (Online – Präsenz – Online). Grasmück, Büttner & Vollmeyer (2010, S. 269) führen als weitere Variante den „klassischen Aufbau“ an, bei dem eine Onlinephase durch Präsenzphasen gerahmt wird (Präsenz – Online – Präsenz).

Eine Zielsetzung von Einführungsveranstaltungen ist es, die Handhabung der verwendeten digitalen Medien und die organisatorischen und kommunikativen Abläufe der Fortbildung zu erläutern, insbesondere um bei unerfahrenen Online-Lernenden eventuelle „Ängste vor der Technik“ abzubauen (vgl. Kraft, 2003, S. 49f.). Weiterhin kommt den Präsenzveranstaltungen eine soziale Bedeutung zu, die als zentral für das Gelingen von Gruppenlernprozessen und für die Erhaltung von Motivation und Durchhaltevermögen der Lernenden gilt. Als deutlicher Vor-

---

Anforderungen an die Fähigkeit zur Selbstregulation und -motivation der Lernenden stellt (vgl. Kerres 2013, S. 91).

- 4 Wie Lehrerfortbildungen insgesamt kann in diesem Rahmen keine systematische Erfassung von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte im Blended-Learning-Format erfolgen. Recherchen auf den Fortbildungsseiten verschiedener Bundesländer ergaben, dass derzeit nur vereinzelt E-Learning- oder Blended-Learning-Fortbildungen für Lehrkräfte angeboten werden. Es sind aber Bestrebungen erkennbar, Blended-Learning stärker in der Lehrerfortbildung zu etablieren, so z.B. auf dem Bildungsserver von Mecklenburg-Vorpommern (<https://elearn.bildung-mv.de>) [02.12.2015].

teil von Präsenzveranstaltungen gegenüber dem E-Learning empfinden Teilnehmende von Blended-Learning-Fortbildungen die Möglichkeit zur direkten Kommunikation mit Lehrenden und anderen Lernenden sowie zu informellen Treffen, die über den offiziellen Veranstaltungsrahmen hinausgehen (Kraft, 2003, S. 45ff.). Andererseits gilt insbesondere die größere örtliche und zeitliche Flexibilität als besonderer Vorteil des E-Learning. Fortbildungsmaßnahmen können somit bei gleichzeitiger Ressourcenschonung der Lehrkräfte auch über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden.

Im Folgenden werden die möglichen Lehr- und Lernaktivitäten innerhalb eines Blended-Learning-Konzeptes dargestellt. Bei den *Lehraktivitäten* werden interaktive von produktiven Aktivitäten unterschieden (vgl. Reinmann, 2011, S. 6f.).<sup>5</sup> Neben dem Erstellen bzw. Zur-Verfügung-Stellen von Textmaterial beinhalten die *produktiven Lehraktivitäten* auch die Gestaltung von Übungs- und Testaufgaben sowie die Auswahl bzw. Produktion von Bildern, Audio- und Videodateien. Diese Materialien können sowohl als einzelne Dateien, aber auch eingebunden in sogenannte ‚Web-Based-Trainings‘<sup>6</sup> über eine Lernplattform zur Verfügung gestellt werden. Insbesondere die Einbindung von Audios und Videos sowie von Lernmaterialien für die Schülerinnen und Schüler ermöglicht eine praxisorientierte Situierung und hilft „im besten Fall [...] die Kluft zwischen Theorie und Praxis [...] zu verringern“ (Reinmann, 2011, S. 8). So können Videomitschnitte als Lernanlässe genutzt werden, bei denen ein Nachdenken über reale Unterrichtssituationen ohne realen Handlungsdruck möglich wird (vgl. Kramer, Schnetzler, Pauli, Reusser, Ratzka, Lipowsky & Klieme, 2010, S. 229; Fussangel et al., 2010, S. 337). Die *interaktiven Lehrtätigkeiten* erfolgen sowohl in Präsenzform als auch online<sup>7</sup> und beinhalten die Instruktion der Lernenden sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit ihnen. Sie können verschiedenen – ggf. auch miteinander kombinierten – didaktischen Konzepten folgen, beispielsweise einem Coaching-Konzept, bei dem eine 1:1-Unterstützung stattfindet, einem Tutoring-Konzept, bei dem Selbstlernphasen inhaltlich, motivational und/oder technisch unterstützt werden, oder einem Community-Konzept, bei dem ein Austausch unter den Lernenden angeregt wird. Begleitend kann mithilfe von E-Portfolioarbeit eine Erfahrungsdokumentation und -reflexion unterstützt werden. Insbesondere eine tutorielle Begleitung, Feedback und Coaching sowie die Anregung zur Koopera-

5 Diese Aktivitäten müssen nicht zwingend von derselben Person durchgeführt werden: Es ist sehr gut möglich, dass Materialien von einer Person oder Personengruppe entwickelt werden und später von einer anderen in einem tutorierten Blended-Learning-Kurs eingesetzt werden.

6 Mit ‚Web-Based-Training‘ wird ein interaktives Lernangebot bezeichnet, das online bearbeitet wird. Als typische Merkmale gelten eine höhere Selbstbestimmung der Lernenden hinsichtlich der Lerninhalte und des Lerntempos sowie die Möglichkeit, Lernmaterialien und Übungsaufgaben beliebig oft zu wiederholen (vgl. Kerres, 2013, S. 7).

7 Die Online-Kommunikation kann dabei z.B. über E-Mail, Diskussionsforen, Chats oder in sogenannten „virtuellen Klassenzimmern“ erfolgen.

tion scheinen zum Erfolg von Professionalisierungsmaßnahmen beizutragen (vgl. Lipowsky, 2014, S. 525; Gräsel et al., 2006, S. 311; Möller, Hardy, Jonen, Kleickmann & Blumberg, 2006, S. 187).

Hinsichtlich der unterschiedlichen *Lernaktivitäten* werden wiederum rezeptive von produktiven Lernaktivitäten unterschieden; beide können im Blended-Learning vielfältig gestaltet werden (vgl. Reinmann, 2011, S. 7). So können *rezeptive Lernaktivitäten* unter Nutzung digitaler Medien verschiedenartig sein: Inhalte können gelesen, angehört oder angeschaut werden. Durch adaptive Lernwege sowie eine interaktive Erkundung der in ‚Web-Based-Trainings‘ medial aufbereiteten Inhalte haben die Lernenden mitunter größere Entscheidungsspielräume, in welcher Reihenfolge und/oder Tiefe sie Inhalte aufnehmen und bearbeiten. Bei den *produktiven Lernaktivitäten* handelt es sich um die Herstellung eigener Texte, Bilder, Audios, Videos, Blogs, Wikis etc. Hier bestehen durch die Vernetzung mit anderen Teilnehmenden spezifische Möglichkeiten zum mediengestützten kollaborativen Lernen.<sup>8</sup> Wichtig hierfür ist jedoch neben einer technischen Unterstützung seitens der Tutorin/des Tutors sowohl die Bereitschaft zur Kooperation der Lernenden generell (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 216f.; Lipowsky, 2014, S. 529) als auch die „Etablierung einer konstruktiven Kultur des gemeinsamen Reflektierens und Diskutierens“ (Krammer et al., 2010, S. 210). Eine bedeutende Rolle nimmt dabei die Gestaltung der Präsenzphasen ein, bei denen die Teilnehmenden sich kennenlernen und Lerngruppen formieren können. Denn der Aufbau einer Beziehung und gegenseitigen Vertrauens gilt als Grundlage für den offenen Austausch über den eigenen Unterricht (vgl. Krammer & Hugener, 2005; Petko & Reusser, 2005). Die Gestaltung produktiver Lernprozesse im Blended-Learning wird also von verschiedenen Faktoren bedingt; neben der Größe und Zusammensetzung der Lerngruppe sowie dem Grad an Kooperation und Vertrautheit innerhalb dieser variieren Lernprozesse auch in Abhängigkeit von der beanspruchten Zeit und der Komplexität der Tätigkeit (vgl. Reinmann, 2011, S. 7).

Erhebungen zur Wirksamkeit von IT- und internetbasierten Fortbildungen generell wie auch zu den Chancen von Verknüpfungen und modulhaften Ergänzungen unterschiedlicher Veranstaltungsformate gelten bislang als Forschungsdesiderate (Fussangel et al., 2010, S. 337). Es wird jedoch übereinstimmend davon ausgegangen, dass das Lernen mit digitalen Medien nicht besser ist als andere Lehr-Lernformen. Stattdessen können neue Medien „lediglich als Hilfsmittel dienen, um Lernumgebungen so zu gestalten, dass Lernprozesse effizient unterstützt werden“ (Grasmück et al., 2010, S. 266; vgl. Möller, 1999). Sie legen keine didaktischen Entscheidungen fest, sondern eröffnen einen „erweiterten Ermögli-

---

8 So können beispielsweise über ein Forum Themen diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch die Verschriftung eine tiefere Reflexionsebene erreicht wird (vgl. Sieland & Rahn, 2010, S. 245). Die Teilnehmenden können zudem gemeinsam Aufgaben bearbeiten, Texte verfassen oder eigene Unterrichtsmaterialien entwickeln und sich darüber hinaus im Rahmen einer kollegialen Fallberatung Feedback zu Unterrichtsvideos geben.

chungsraum für didaktische Szenarien“ und entfalten ihre Wirkung erst, wenn sie in Kombination mit anderen Elementen in ein komplexeres Lernarrangement eingebunden und „ihre Möglichkeiten von Lehrenden und Lernenden genutzt und gestaltet werden“ (Reinmann, 2011, S. 8; vgl. Kerres, 2013, S. 9; Fussangel, 2010; Grasmück et al., 2010).

### **3. Blended-Learning in der Bund-Länder-Initiative ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ (BiSS) – ein Werkstattbericht**

Die in den vorangegangenen Kapiteln geschilderten Ziele und Gestaltungsmerkmale wirksamer Lehrerfortbildungen werden im Fortbildungsangebot der von Bund und Ländern getragenen Initiative ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘<sup>9</sup> berücksichtigt. Es beinhaltet sowohl punktuelle Präsenzveranstaltungen als auch auf einen längeren Zeitraum angelegte Fortbildungsreihen, die auf eine kontinuierliche Zusammenarbeit der Teilnehmenden ausgerichtet sind.<sup>10</sup> Einen zentralen Bestandteil des Fortbildungsangebots stellen die Blended-Learning-Kurse zu verschiedenen Themenbereichen der sprachlichen Bildung dar. Die Entscheidung, nicht nur Fortbildungen in Präsenzzeit, sondern auch Blended-Learning-Kurse anzubieten, resultiert zum einen aus der in 2.2 bereits beschriebenen, häufig gestellten Forderung nach Ressourcenschonung im Hinblick auf die Lehrkräfte. Zum anderen liegt die Bemühung zugrunde, auf diesem Weg ein nachhaltiges Format zu entwickeln, das darauf angelegt ist, nach Ende der Laufzeit des Programms weiterhin angeboten werden zu können. Da die Entwicklung dieser Kurse derzeit noch andauert, werden im Folgenden die grundsätzlichen Überlegungen zum Blended-Learning-Konzept in BiSS sowie die Arbeitsschritte der bis dato erfolgten Entwicklungsarbeit dargestellt.

#### **3.1 Inhaltliche und didaktisch-methodische Überlegungen und Arbeitsschritte**

Zunächst wurden von einer eigens für die Entwicklung der Blended-Learning-Fortbildungen zusammengestellten Arbeitsgruppe am Mercator-Institut grund-

---

9 ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ (BiSS) ist ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm, in dessen Rahmen die in den Bundesländern eingeführten Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt werden. Weitere Details, z.B. zu den Initiatoren, dem Trägerkonsortium, den BiSS-Modulen, etc. finden Sie auf der Homepage der Initiative: [www.biss-sprachbildung.de](http://www.biss-sprachbildung.de) [02.12.2015].

10 Dabei erfolgt die Zusammenarbeit teilweise über eine Lernplattform ([www.biss-fortbildung.de](http://www.biss-fortbildung.de)).

legende inhaltliche Überlegungen zu den Themen und Strukturen sowie zum didaktisch-methodischen Konzept und zu den Adressaten der Kurse angestellt. Neben einem Einführungskurs werden Kurse zur alltagsintegrierten Sprachbildung und zur Sprachförderung in allen Fächern, zur sprachstrukturellen Förderung, zur Förderung der Leseflüssigkeit, zur durchgängigen Leseförderung und zum Seiteneinstieg in das deutsche Schulsystem entwickelt.

Die Kurse richten sich an die drei in BiSS berücksichtigten sogenannten Bildungsetappen (Elementarbereich, Primarstufe, Sekundarstufe) und beinhalten sowohl etappenspezifische als auch etappenübergreifende Lerneinheiten, in denen theoretische Grundlagen sowie praktische Einsatzmöglichkeiten von diagnostischen Instrumenten und sprachförderlichen Maßnahmen behandelt werden. Thematisch eng zusammengehörende Einheiten werden zu Bausteinen zusammengefasst, die auch separat zur Verfügung gestellt werden können. Somit ist es auch möglich, bedarfsspezifisch weitere Kurse zusammenzustellen. Den Erzieherinnen und Erziehern sowie den Lehrkräften, die am Programm teilnehmen, wird somit die Möglichkeit eröffnet, sich individuell und entsprechend ihres jeweiligen Wissensstandes fortzubilden. Adressaten der Kurse sind zunächst die BiSS-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren; diese sollen anschließend die Fortbildungen inklusive der Materialien nutzen, um ihrerseits pädagogische Fachkräfte in Kitas und Schulen weiterzubilden. Zusätzliche Hinweise zur Multiplikation erleichtern den Transfer in die Fläche. Somit sind die Kurse doppelt adressiert und können nachhaltig eingesetzt werden.

Die Kurse bestehen – abhängig vom Umfang des jeweiligen Themas – voraussichtlich aus ca. 20 bis 30 Einheiten mit einer Bearbeitungsdauer von jeweils ca. 45 Minuten zuzüglich Zeiten für die individuelle Bearbeitung und haben eine dreimonatige Laufzeit.<sup>11</sup> Die Teilnehmenden werden während der Kurslaufzeit von einer Tutorin bzw. einem Tutor begleitet. Neben dem Tutoring-Konzept wird auch ein Community-Konzept verfolgt: Die Teilnehmenden sollen zu einem Austausch untereinander und zur gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben angeregt werden. Dabei dienen die Aufgaben im Rahmen der Fortbildungen nicht nur der Überprüfung der gelernten Inhalte, sondern auch der Reflexion der eigenen Praxis und der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Begleitend fertigen die die Teilnehmenden ein Portfolio an, das diesen Reflexions- und Entwicklungsprozess unterstützt und dokumentiert. In zwei Präsenzveranstaltungen, die die Online-Arbeitsphase rahmen, können sich zum einen die Tutorin bzw. der Tutor und die Teilnehmenden kennenlernen sowie technische und organisatorische Fragen geklärt werden. Zum anderen werden Inhalte und Aufgaben aus den E-Learning-Einheiten aufgegriffen und Übertragungsmöglichkeiten auf die eigene Praxis diskutiert. Weiterhin sollen die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf

---

11 Da bislang noch keine Pilotierungen der kompletten Kurse durchgeführt wurden, handelt es sich bei den Angaben zur Kurslaufzeit und zur Bearbeitungsdauer der einzelnen Einheiten um Richtwerte.

die Weiterbildung ihrer Kolleginnen und Kollegen vorbereitet und in diesem Prozess unterstützt werden.

Die Inhalte der Kurse werden von Expertinnen und Experten der jeweiligen wissenschaftlichen Fachgebiete erstellt. Zur Qualitätssicherung werden die Einheiten zunächst qualifizierten Testpersonen zur Pilotierung bereitgestellt. Das Feedback wird in einer anschließenden Überarbeitungsschleife berücksichtigt.

### *Überlegungen und Arbeitsschritte zur Medienproduktion*

Neben der Konzepterstellung wurden Festlegungen zur Produktion und Distribution der verschiedenen Lernmedien<sup>12</sup> getroffen. Da die technische Umsetzung teilweise durch ein E-Learning-Beratungs- und Implementierungsunternehmen erfolgt, musste zunächst ein geeigneter Kooperationspartner für die Produktion der ‚Web-Based-Trainings‘ gefunden werden. Auch die Installation einer Lernplattform wurde von diesem Kooperationspartner übernommen. Dabei wurde neben Fragen zu den benötigten Funktionen, zur Serverkapazität, zur Struktur und zum Design auch geklärt, wie die Anmeldung auf der Plattform erfolgen soll, welche Personengruppen zukünftig darauf zugreifen und welche Nutzungsrechte ihnen jeweils eingeräumt werden. Zudem verfasste die Arbeitsgruppe Nutzungsregeln und setzte ein Impressum auf. Um den Lernenden die ersten Schritte auf der Plattform zu erleichtern, wurde darüber hinaus ein Leitfaden zur Nutzung entwickelt. Da die Administration der Plattform von den Mitarbeiterinnen der Blended-Learning-Arbeitsgruppe am Mercator-Institut der Universität zu Köln übernommen wird, wurden diese umfassend im Umgang mit der Open-Source-Lernplattform ILIAS geschult.

Bevor die eigentliche Produktion erster ‚Web-Based-Trainings‘ beginnen konnte, wurde zunächst eine Designvorlage (ein sogenanntes ‚Template‘) erstellt. Neben Fragen zur allgemeinen graphischen Gestaltung mussten im Zuge dessen auch Überlegungen angestellt werden, welche Seiten standardmäßig vorhanden sein sollen (z.B. Startfolien, Übersichtsfolien, Impressum), welche unterschiedlichen Navigationsmöglichkeiten den Lernenden eingeräumt werden und welche verschiedenen Aufgabentypen eingebunden werden können.<sup>13</sup> Da die Kurs-Entwicklerinnen und -Entwickler die „Drehbücher“ für die einzelnen ‚Web-Based-Trainings‘ auf der Basis von PowerPoint erstellen, wurde aus der Designvorlage eine entsprechende Drehbuchvorlage im ppt-Format konzipiert und bereitgestellt. Somit kann die Gestaltung der Einheiten mit relativ großer Nähe zur späteren

---

12 Die Inhalte sollen überwiegend als multimediale ‚Web-Based-Trainings‘ umgesetzt werden. Begleitend sollen aber auch andere Dateitypen, z.B. Worddateien, PDF-Dateien, PowerPoint-Präsentationen sowie Audio- und Videodateien zur Verfügung gestellt bzw. von den Teilnehmenden ausgetauscht werden.

13 Neben Aufgaben in geschlossenen Formaten (z.B. Multiple-Choice- oder Zuordnungsaufgaben) werden unter anderem auch Beobachtungsaufgaben zu Filmsequenzen sowie Reflexionsaufgaben zur Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen als auch mit fremder Praxis eingebunden.

technischen Umsetzung dargestellt werden. Die Entwicklung der ‚Web-Based-Trainings‘ erfolgt mithilfe der Software ‚Articulate Storyline‘. Damit die Mitarbeiterinnen der Universität zu Köln an der Produktion mitwirken können, wurden sie auch für diese Zwecke geschult.

Einen weiteren Arbeitsbereich stellt die Produktion von Audio- und Videomaterial dar. Hierfür müssen nicht nur geeignete Filmproduktionsteams, sondern auch kooperationsbereite Einrichtungen und Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher gefunden werden. Zudem müssen die Einverständniserklärungen der Eltern aller aufgenommenen Kinder und Jugendlichen eingeholt werden.

#### **4. Fazit und Ausblick**

Rückblickend haben sich Planung und Umsetzung des Blended-Learning im Rahmen von BiSS bisweilen als eine Herausforderung erwiesen, da an dieser Stelle in vielerlei Hinsicht Pionierarbeit geleistet wird. Denn mit den Blended-Learning-Fortbildungen soll nicht nur den Bedarfen der verschiedenen Verbände in den unterschiedlichen Bundesländern entgegengekommen werden, sondern sie sollen sich darüber hinaus auch an alle Bildungsetappen sowie an unterschiedliche Adressatengruppen (Kitafach- und Lehrkräfte sowie Fachkräfte mit Multiplikationsfunktion) richten. Die Einbindung von Experten an unterschiedlichen Standorten bei der Entwicklung der Fortbildung bedeutet zudem einen beträchtlichen Koordinationsaufwand. Rechtliche Fragen stellen eine zusätzliche große Hürde bei der Produktion dar.<sup>14</sup>

Die Konzeption der Blended-Learning-Kurse in BiSS orientiert sich insofern an den dargestellten Forschungsergebnissen, als dass der Forderung nach mehrteiligen, aufeinander aufbauenden Fortbildungen sowie einer inhaltlichen Komplexität nachgekommen wird: So wird der Erwerb neuen Wissens mit Erprobungs- und Reflexionsphasen verzahnt. Auf methodisch-didaktischer Ebene sollen professionelle Lerngemeinschaften angeregt werden, und durch die multimediale Aufbereitung ergeben sich vielfältige Lerngelegenheiten, die das praktische Unterrichtsgeschehen in den Blick nehmen. Um dem Mangel an spezifisch qualifizierten Fortbildnerinnen und Fortbildnern entgegenzuwirken, sind die Blended-Learning-Kurse auf eine Multiplikation ausgerichtet. Das bedeutet, dass die vorliegenden Materialien von den Teilnehmenden weitergenutzt werden können, um ihrerseits weitere Kolleginnen und Kollegen fortzubilden. Um eine nachhaltige Fortbildung für ganze Kollegien anzustoßen, ist es jedoch zwingend

---

14 Neben den oben erwähnten Einverständniserklärungen der Eltern und – bei älteren Kindern und Jugendlichen – auch der Schülerinnen und Schüler betrifft das auch Fragen zur Nutzung von Bildmaterial aus Fotodatenbanken, zur Verwendung bereits vorhandenen Filmmaterials sowie zur Einbindung von Abbildungen und Texten, beispielsweise aus Schulbüchern.

notwendig, dass die Weitergabe des Wissens in ein von der Schule entwickeltes Gesamtkonzept eingebettet wird. Ziel soll hierbei sein, die Institution als Ganze fortzuentwickeln. Dies kann von externen Fortbildungen nur angeregt und unterstützt werden; die Verantwortung für die eigentliche Durchführung liegt aber bei den Akteuren auf institutioneller Ebene.

## Literatur

- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Universität, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.).
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). *Sprachförderung an deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern.* Köln: Universität, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.).
- Fussangel, Kathrin; Rürup, Matthias & Gräsel, Cornelia (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_13)
- Gräsel, Cornelia; Pröbstel, Christian; Freienberg, Julia & Parchmann, Ilka (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In Manfred Prenzel & Lars Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 310–329). Münster: Waxmann.
- Grasmück, Edith; Büttner, Gerhard & Vollmeyer, Regina (2010). Selbstreguliertes Lernen und E-Learning in der Lehrerfortbildung – Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme. In Florian Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 261–277). Münster: Waxmann.
- Kerres, Michael (2001). Von der Pionierleistung in den Alltag. Nachhaltige Implementierung mediengestützter Lehre. In *Wissenschaftsmanagement – Zeitschrift für Innovation*, 5, S. 17–20.
- Kerres, Michael (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. Aufl.). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486736038>
- Kraft, Susanne (2003). Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 2, S. 43–52.
- Krammer, Kathrin & Hugener, Isabelle (2005). Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie. In *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), S. 51–61.
- Krammer, Kathrin; Schnetzler, Claudia Lena; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Ratzka, Nadja; Lipowsky, Frank & Klieme, Eckhard (2010). Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung – Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In Florian Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 225–243). Münster: Waxmann.

- Lipowsky, Frank (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Möller, Renate (1999). Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen. In Dorothee M. Meister & Uwe Sander (Hrsg.), *Chancen für die Schule* (S. 140–154). Neuwied: Luchterhand.
- Möller, Kornelia; Hardy, Ilonca; Jonek, Angela; Kleickmann, Thilo & Blumberg, Eva (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In Manfred Prenzel & Lars Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Petko, Dominik & Reusser, Kurt (2005). Das Potenzial interaktiver Lernressourcen zur Förderung von Lernprozessen. In Damian Miller (Hrsg.), *E-Learning – eine multiperspektivische Standortbestimmung* (S. 183–207). Bern: Haupt.
- Reinmann, Gabi (2011). Blended Learning in der Lehrerbildung: Didaktische Grundlage am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. In *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 3, S. 7–16. [02.12.2015].
- Sieland, Bernhard & Rahn, Tobias (2010). Reale und virtuelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In Florian Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 245–259). Münster: Waxmann.
- Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather & Fung, Irene (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.