

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
116. Jahrgang 2024, Heft 2, S. 202–211
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.09>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2024

Jana Gamper, Judith Purkarthofer & Christoph Schroeder

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik

Zusammenfassung

*Unser Beitrag möchte dazu aufrufen, Konzepte wie Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Bildungssprache zu hinterfragen und ihren Weg von der wissenschaftlichen Kategorie zu einem eher alltagssprachlichen Begriff zu problematisieren. Wir argumentieren, dass es einen differenzierten Blick auf die mehrsprachigen Realitäten von Schüler*innen und damit eine differenzierte Wahrnehmung ihrer Potenziale und Bedarfe braucht.*

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache; Mehrsprachigkeit; Bildungssprache; sprachliche Bildung; Heterogenität

Language Education and Multilingualism at School: A Critique of Terminology

Abstract

Our contribution aims at a critical analysis of concepts such as “multilingualism”, “German as a second language” and “academic language”. We problematize the way in which an understanding of these concepts has moved from an academic category to a more everyday usage. We furthermore argue that a more differentiated view of the multilingual realities of pupils and thus a differentiated perception of their potentials and needs are required.

Keywords: German as a second language; multilingualism; academic language; language education; heterogeneity

Mehrsprachigkeit wird im Kontext der schulischen und sprachlichen Bildung inzwischen als Normalfall betrachtet. In diesem Sinne stellen auch mehrsprachige Schüler*innen, deren kulturelle und sprachliche Vielfalt oftmals, aber nicht ausschließlich migrationsbedingt ist, den Normalfall im heterogenen und damit im Prinzip in jedem Klassenzimmer dar. Das Sprechen über diese Heterogenität und Vielfalt ist in gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten (und damit verbundenen Ent-

scheidungen) und zuweilen auch in der schulischen Praxis aus unserer Sicht zu stark von einem problembehafteten und defizitären Blick auf mehrsprachige Schüler*innen geprägt. Statt eines offenen ressourcenorientierten Umgangs mit Stärken und Bedarfen Einzelner finden wir mit Blick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft (und leider in Teilen auch in fachwissenschaftlichen Diskursen) oftmals Verallgemeinerungen und (Defizit-)Zuschreibungen. Darlegen lässt sich dies nicht nur anhand des Begriffs *Mehrsprachigkeit*, sondern darüber hinaus mit den hiermit oft assoziierten, jedoch nicht genuin zusammenhängenden Begriffen *Deutsch als Zweitsprache* und *Bildungssprache*. Die primäre These unseres Beitrags zur Diskussion besteht deshalb darin, dass bestimmte Begriffe rund um Mehrsprachigkeit (in der Schule) so gebraucht werden, dass sie die heterogenen Realitäten von Individuen homogenisieren, während eigentlich eine Differenzierung notwendig wäre. Eine damit einhergehende begriffliche Vagheit und Unschärfe führt unserer Ansicht nach wiederum zu Zuschreibungen von Bedarfen, für die oft aus einer Defizitperspektive argumentiert wird.

Es geht uns dabei ausdrücklich nicht darum, die jeweiligen Ansätze und Konzepte als solche zu kritisieren oder gar die zugrundeliegenden Forschungsanstrengungen zu hinterfragen. Alle drei Begriffe haben terminologie- und forschungshistorisch eine wichtige Daseinsberechtigung, die zugrundeliegenden Forschungsinitiativen haben äußerst wichtige und wegweisende Impulse in Forschung und schulischer Praxis gesetzt. Vielmehr möchten wir einerseits die These erörtern, dass die genannten Begriffe oftmals wenig differenziert und vage verwendet (und dadurch zweckentfremdet) werden, und andererseits möchten wir zeigen, wie mit dieser Unschärfe (defizitäre) Zuschreibungen vorgenommen werden. Unser Diskussionsbeitrag versteht sich als Plädoyer dafür, diese Unschärfen zu hinterfragen und zu reflektieren, um gemeinsam zurück zu einer differenzierten und v. a. ressourcenorientierten Sicht auf mehrsprachige Schüler*innen zu kommen.

1 Mehrsprachigkeit

Keine zwei Mehrsprachigkeiten sind genau gleich, auch unterscheiden sich die Situationen, in denen Kinder mehrere Sprachen erwerben, oft deutlich voneinander. Wer als Kind mit einer Vater- und einer Muttersprache aufwächst, die sich wiederum von jener der Umgebung unterscheidet, macht andere Erfahrungen als Kinder, deren Familiensprache auch außerhalb der Familie häufig genutzt werden kann, wenn auch nicht oder nur selten als Schulsprache. In jedem Fall ist die Situation für die aufwachsenden Kinder selbst erst einmal normal – über ihre Beziehungen erwerben sie Sprachen, von Elternteilen, neuen Partner*innen und weiteren Familienangehörigen und von den Personen, mit denen sie in Kita und Schule zu tun haben. All dies bildet über die Zeit ein sprachliches Repertoire aus, das sich mit dem der Eltern überlagert, aber nicht deckungsgleich ist (Purkarthofer & Steien, 2019).

Ab dem Schuleintritt (bzw. teilweise schon in vorschulischen Bildungsinstitutionen) steht nun das bis zum diesem Zeitpunkt alltägliche, oft mehrsprachige, jedenfalls

aber als normal erlebte Repertoire eines Kindes einer institutionellen, oft einsprachigen Normalität gegenüber – und die Aushandlung dieser Normalitäten und die Integration in die jeweiligen Repertoires stellen für alle Beteiligten eine große Aufgabe dar. Eine erste Aufgabe besteht in der Kategorisierung von Kindern anhand ihrer Familiensprachen und ihrer bisherigen Bildungsbiografien: Wer wird als zweisprachig (auch inklusive Deutsch) wahrgenommen? Wer kommt aus einer Familie mit nicht deutscher Familiensprache? Wer ist Seiteneinsteiger*in?

Die unterschiedlichen Bildungssysteme der Länder greifen nicht nur für die Kategorie „Migrationshintergrund“ oder auch „nicht deutsche Herkunftssprache“ auf unterschiedliche Kriterien zurück, sondern auch für die Frage nach Familiensprachen werden verschiedene Kategorisierungspraktiken angewendet. In diesem Versuch, mehrsprachige Realitäten abzubilden und ihnen im Idealfall schulisch gerecht zu werden, erfolgt eine Vereinfachung, die problematisch ist. Aus einem erlebten mehrsprachigen Repertoire wird auf einen (vermuteten) Zugang zu Deutsch geschlossen und in der Praxis oft Förderbedürftigkeit angenommen. Damit wird mehrsprachiges Aufwachsen unmittelbar mit einem problematischen Verhältnis zu Deutsch verbunden, obwohl das für viele Kinder nicht zutrifft, wie wir im nächsten Abschnitt darlegen werden.

2 Von Mehrsprachigkeit zu Deutsch als Zweitsprache

Ein möglicher (aber bei weitem nicht der einzige) Grund dafür, warum Personen mehrsprachig werden, ist, dass sie Deutsch als *Zweitsprache* erwerben. Dass Deutsch für einige eine Zweitsprache ist, ist oft (aber wiederum nicht immer) migrationsbedingt. DaZ wird als Begriff somit oftmals mit weiteren Begriffen wie Mehrsprachigkeit, aber auch Migrationshintergrund verbunden und, wie wir weiter unten zeigen, teils sogar gleichgesetzt.

Generell hat sich der Begriff und damit einhergehend das Fach DaZ in den 1970er-Jahren als Abgrenzung zum Begriff (und Fach) Deutsch als *Fremdsprache* herausgebildet. Mit der Begriffs- und Fachbildung gingen der Wunsch und die Notwendigkeit einher, die besonderen Bedarfe von Gastarbeiter*innen und ihren Nachkommen in den Fokus zu rücken, was deren sprachliche Entwicklung und gesellschaftliche wie auch schulische Integration anbelangte (vgl. z. B. Riemer, 2009). Mit der Begriffsschärfung ging eine notwendige Fokusverlagerung auf den Umstand einher, dass der Erwerb einer Zweitsprache (im Gegensatz zu dem einer Fremdsprache) „überlebenswichtig“ (vgl. Rösler, 2023, S. 32) in dem Sinne sei, dass sie mit gesellschaftlicher Integration und Akzeptanz einhergeht. Teil der Begriffshistorie ist darüber hinaus die Diskussion um eine Abgrenzung von Zweit- und Erstsprache, die anhand des Erwerbsalters erfolgt.

Aus sprachwissenschaftlicher sowie psycholinguistischer Sicht spricht man dann von Deutsch als Zweitsprache, wenn der Erwerb um den dritten Geburtstag¹ herum ein-

1 Die konkrete Schwelle beim Alter bei Erwerbsbeginn ist umstritten und umfasst, je nach Studienerkenntnissen, eine Spanne von zwei bis vier Jahren (vgl. für einen Überblick Riehl & Schroeder, 2022, S. 68).

setzt. Dieses vermeintlich eindeutige Definitionskriterium umfasst qua Definition bereits eine hoch heterogene Lerngruppe, weil mithilfe der Altersgrenze neben dem frühen kindlichen Erwerb im Alter zwischen drei und vier Jahren auch der kindliche Erwerb ab dem vierten Geburtstag sowie der Erwerb im Schul-, Jugend- und Erwachsenenalter inkludiert sind. In Bezug auf das Deutschlernen in der Schule wird DaZ somit als Klassifikationskategorie sowohl für neu zugewanderte Lernende angewendet, die Deutsch ohne Vorkenntnisse bspw. in Vorbereitungsklassen (vgl. Massumi et al., 2015) lernen, als auch in Bezug auf in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder, deren Deutscherwerb hypothetisch im Kindergartenalter eingesetzt hat. Weil bei diesen Kindern oftmals nicht klar ist, ob sie nicht schon von Geburt an Kontakt zur deutschen Sprache hatten oder der systematische Deutschkontakt tatsächlich erst um den Kitabesuch herum eingesetzt hat, ist auch nicht klar, ob Deutsch wirklich eine Zweitsprache oder nicht vielmehr eine zweite Erstsprache ist (vgl. Riehl & Schroeder, 2022). Trotz robuster Forschungserkenntnisse dazu, dass vor allem beim sogenannten frühen DaZ-Erwerb (d. h. in einem Alter zwischen drei und vier Jahren) bei Schuleintritt kaum noch Kompetenzunterschiede zwischen Sprechenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache identifizierbar sind (vgl. für einen Überblick Grimm & Cristante, 2022, S. 56–58, sowie exemplarisch Goschler, 2017), behalten viele dieser mehrsprachigen Sprecher*innen das DaZ-Label in ihrer Schulzeit oftmals bei.

Der Begriff DaZ umfasst somit allein schon aufgrund der skizzierten Begriffshistorie wie auch der ihm zugrundeliegenden Definitionskriterien eine sehr heterogene Gruppe, die allenfalls ein Konstrukt und keinesfalls eine homogene Gruppe ist. Für wen wir den Begriff DaZ also nutzen und für wen nicht, erfordert deshalb eine besonders differenzierte Reflexion und transparente Differenzierung. Unserer Ansicht nach bleibt diese Differenzierung jedoch oftmals aus – sowohl im fachwissenschaftlichen Diskurs als auch in bildungspolitischen Debatten.

Ein Blick in die Forschungsliteratur (vgl. Gamper et al., ang.) zeigt, dass theoretische wie auch empirische Fachpublikationen zu DaZ es oft versäumen, fachlich unstrittige Definitionskriterien (v. a. das Alter bei Erwerbsbeginn, s. o.) zu nutzen, um zu beschreiben, wer mit DaZ eigentlich gemeint ist. Die Definition von DaZ und auch die Beschreibung von Proband*innen in empirischen Studien zu DaZ erfolgt vielmehr entlang sekundärer Merkmale: Als DaZ-Sprecher*in gilt dabei, wer eine andere Sprache als Deutsch spricht, bilingual bzw. mehrsprachig ist und einen Migrationshintergrund hat. Assoziiert werden mit dem Label DaZ zudem eine Bildungsbenachteiligung sowie ein (nicht selten pauschaler) Sprachförderbedarf. Es erfolgt somit (zu oft) eine Gleichsetzung von DaZ mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Sprachförderbedürftigkeit. Diese Gleichsetzung ist irreführend, weil erstens Mehrsprachigkeit keine automatische Folge von Migration sein muss, mehrsprachige Personen zweitens nicht zwangsweise einen Zweitspracherwerb durchlaufen haben müssen und drittens weder ein Zweitspracherwerb noch Mehrsprachigkeit zwangsläufig zu Sprachförderbedarf führen.

Eine ganz ähnliche Gleichsetzung von DaZ mit Konzepten wie Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit und Förderbedürftigkeit findet auch in öffentlichen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Debatten statt, die sich mithilfe von Reak-

tionen auf PISA-Ergebnisse besonders gut illustrieren lassen. Anders als die ersten PISA-Vergleichsstudien, die den Faktor Migrationshintergrund und den sozialen/familiären Hintergrund (erfasst durch unterschiedlichste Merkmale) getrennt voneinander betrachteten, werden in den Studien seit mindestens den 2010er-Jahren diese beiden Faktoren zusätzlich zueinander in Relation gesetzt. Berechnet wird dabei also nicht mehr nur, wie sich das Merkmal Migrationshintergrund auf die Leseverstehens- und Mathematikleistungen auswirkt, sondern auch, ob und wie der Migrationshintergrund unter Bedingungen eines günstigen sozialen Status auf der einen und eines eher ungünstigen auf der anderen Seite die Leistungen beeinflusst. Die Ergebnisse hierzu zeigen (seit geraumer Zeit) einen klaren Trend: Setzt man die Faktoren Migrations- und sozioökonomischen Hintergrund (sowie die Familiensprache) zueinander in Relation, verringern sich die Unterschiede im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund sowohl im Lesen (vgl. Reiss et al. 2019, S. 155) als auch in Mathematik (vgl. Lewalter et al. 2023, S. 188) teils deutlich. Unterschiede finden sich v. a. in der ersten Generation und damit vorrangig bei Schüler*innen mit eigener Migrationserfahrung. In der zweiten und dritten Generation schneiden Schüler*innen mit Migrationshintergrund gleich ab wie jene Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, mit denen sie im Sinne der Bildungsbenachteiligung vergleichbar sind. Förderbedürftigkeit, Bildungserfolg und Bildungsbenachteiligung sind damit vorrangig ein Problem der sozialen Teilhabe und nicht ein Problem von Migrationshintergründen oder Mehrsprachigkeiten. Trotz dieser (und weiterer) Ergebnisse wird das Problem der Bildungsbenachteiligung in öffentlichen Debatten auf Faktoren wie Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund und in der Folge auch DaZ reduziert.²

Was wir somit sowohl in Teilen des Fachdiskurses, besonders aber in öffentlichen Debatten immer wieder beobachten, ist ein unreflektierter und undifferenzierter Gebrauch von Begriffen, die eigentlich einer besonderen Differenzierung und Reflexion bedürfen. Wir sehen stets eine Opposition von Personen mit DaZ vs. ohne DaZ, von Personen mit vs. ohne Migrationshintergrund und von mehr- vs. einsprachigen Individuen. Diese Form von Gruppenkonstruktionen führt zu einer Form des sogenannten „othering“ (vgl. Szymczyk et al., 2022): Wer von der einsprachigen und „migrationsfreien“ Norm abweicht, wird nicht nur anders bzw. normabweichend konzeptualisiert, sondern zusätzlich mit problembehafteten Eigenschaften wie „unzureichenden Sprachkompetenzen“ und „Förderbedürftigkeit“ etikettiert. Es ist deshalb essenziell, den Begriff nur dann zu gebrauchen, wenn mit Sicherheit gesagt werden kann, dass Deutsch die Zweitsprache ist *und* der elementare Zweitspracherwerb noch andauert. Dies trifft nahezu immer auf Neuzugewanderte zu, die natürlich einer spezifischen Förderung und Unterstützung bedürfen. Bei denjenigen, die zweifelsfrei als DaZ-Lernende eingeordnet werden können, besteht dann auch kein allgemeiner Förderbedarf, sondern schlicht die Notwendigkeit, den Erwerb der Zweitsprache systematisch zu unterstützen. Eine Zuschreibung im Sinne von *förderbedürftig* ist hierbei nicht zielführend. In Deutschland geborene und aufgewachsene bzw. im frühen Kindesalter zu-

2 Vgl. hierzu exemplarisch die Reaktion der Kultusminister*innenkonferenz auf die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2022, in der u. a. die Notwendigkeit der Umstrukturierung des Fachs Deutsch als Zweitsprache hervorgehoben wird (vgl. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kultusministerkonferenz-fasst-beschluss-zu-pisa-2022.html>).

gezogene mehrsprachige Sprecher*innen sind jedoch erstens nicht immer (und nicht eindeutig) und vor allem oft *nicht mehr* als DaZ-Lerner*innen klassifizierbar: Der elementare Zweitspracherwerb schließt bei ihnen spätestens in der Primarstufe ab (vgl. z. B. Gagarina et al., 2021). Wenn sie überhaupt einen Förderbedarf mitbringen (und das ist eben nicht pauschal der Fall), dann unterscheidet sich dieser womöglich nicht von dem Förderbedarf derjenigen, die nicht als DaZ-Lerner*in gelabelt wurden. Um eine unscharfe, vage sowie pauschalisierend defizitorientierte Verwendung des Begriffs DaZ zu vermeiden, muss deshalb erstens immer hinterfragt werden, ob die Personen, über die gesprochen wird, tatsächlich noch DaZ-Lerner*innen sind. Und zweitens muss eine Entkoppelung von DaZ, Mehrsprachigkeit und Förderbedürftigkeit erfolgen.

3 Von Mehrsprachigkeit zu Bildungssprache

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit „Förderbedürftigkeit“, die sich eben nicht mit dem Verweis auf „Mehrsprachigkeit“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ begnügen darf, führt uns gleichzeitig in die Auseinandersetzung mit dem, was gemeinhin als Ziel der Förderung vorgegeben wird: Bildungssprache. Es ist ein unbestreitbares Verdienst des Hamburger FörMig-Projekts unter der Leitung von Ingrid Gogolin, dass dort mit der Re-Etablierung des Konzepts von „Bildungssprache“ die Aufgabe der Hinführung zu und Vermittlung von sprachlicher Wissensverhandlung der Schule angetragen wurde. Man begann, den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen, mittels derer dies geschieht (geschehen sollte?), fortan als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern anzusehen (Gogolin et al., 2013).

Definitionen von Bildungssprache bemühen i. d. R. den Begriff des Registers. Es handelt sich bei Bildungssprache demnach um das sprachliche Register, das bei der schulischen Aneignung von Wissen benötigt wird (Heppt & Schröter, 2023). Ein Register, das sei ergänzt, ist eine Varietät einer Sprache, die aus dem Kontext des Sprachgebrauchs entsteht, etwa wie man in einer bestimmten Sprache mit kleinen Kindern spricht („kindgerichtete Sprache“), oder wie man in einer bestimmten professionellen Gruppe kommuniziert („Fachsprache“).

Als Register steckt in Bildungssprache ein interessanter Widerspruch: Einerseits wird sie als funktional beschrieben, indem ihre Strukturen eine Antwort auf die Komplexität ihres Entstehungskontextes sind, mit anderen Worten: Wissen lässt sich am besten mit Bildungssprache verhandeln. Andererseits ist Bildungssprache als Register eben von sozialen Normen gesetzt: Im schulischen Kontext ist sie die als „richtig“ erachtete Art und Weise, Wissen zu verhandeln. Eine Verhandlung von Wissen, die nicht mit den Mitteln der Bildungssprache geschieht, ist sanktioniert. Gleichzeitig erscheint Bildungssprache im akademischen Diskurs als zeitloses Konstrukt: Lernende erwerben sie, eignen sie sich an, erlernen sie.

Unserer Meinung nach liegt in der scheinbaren Klarheit des Begriffs eine Gefahr. Wir weisen auf zwei Problematiken hin, die unseres Erachtens hier zentral sind: Zum ei-

nen verschleiert der Begriff Bildungssprache die Komplexität der sprachlichen Praxis von schulischer Wissensverhandlung. Denn was hat eine schulische Textsorte wie „Erörterung“ mit einer anderen Textsorte wie „Versuchsbeschreibung“ gemeinsam? Was haben beide gemeinsam mit einer unterrichtlichen Diskussion? Was mit der Diskussion in einer Schüler*innen-Arbeitsgruppe, die von der Beobachtung eines Experiments zur Reflexion über einen Abschnitt aus einem Lehrbuch wechselt und wieder zurück zur Diskussion, um die Aufgabe eines Arbeitsblatts auszufüllen, und letztendlich den Satz formuliert, der eingetragen wird? Es handelt sich um vielfältige bildungssprachliche *Praktiken* (Morek & Heller, 2012): Sprachlich gesehen findet eine „kognitive wie sprachliche Entwicklungsbewegung“ statt,

„bei der erkanntes Wissen zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum des erkennenden Individuums heraustritt und mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, unter bestimmten, für das Erkennen besonders relevanten Aspekten systematisierten sowie intersubjektiv ausgehandelten, d.h. argumentativ und ggf. methodisch gestützten Wissen wird“ (Pohl, 2016, S. 61).

Diese wird bei Pohl (ebd.) „unterrichtliche Epistemisierung“ genannt und „Sprachausbau“ bei Maas (i. E.). Gemeinsam ist den Begriffen „unterrichtliche Epistemisierung“ und „Sprachausbau“, dass sie dynamische Konzepte bezeichnen, die in immer wieder anderen, neuen sprachlichen Formen umgesetzt werden. Damit ist aber sowohl die Vorstellung des einheitlichen Registers hinfällig wie auch die Vorstellung des Registers als zeitloses Konstrukt. Jede einzelne Praxis muss zunächst aus ihrem Kontext heraus beschrieben werden, und anschließend können wir versuchen, zu untersuchen, wie sie sprachlich umgesetzt wird und sich im schulischen Kontext entwickelt.

Zum anderen transportiert der Begriff Bildungssprache die Erwartung einer sprachlichen Homogenität, die die schulische Realität nie erfüllen kann. Neuere korpuslinguistische Arbeiten zeigen, wie breit das individuelle Spektrum von sprachlichen Praktiken bereits bei einsprachigen Sprecher*innen ist – und zwar schon in einer „bildungssprachlichen“ Textsorte, einer studentischen Erörterung (Shadrova et al., 2021). Die Idee einer „Zielsprache“ löst sich auf. Die Arbeiten im Kontext der Forschungsgruppe „Emerging Grammars in Language Contact Situations: A Comparative Approach“³ legen gleichzeitig dar, dass mehrsprachige Jugendliche auch in formalen kommunikativen Situationen *anders* sprachlich handeln mögen als einsprachige – diese Unterschiede entziehen sich aber einer Bewertung („kompetenter/erfolgreicher ...“) (vgl. u. a. Schroeder et al., ang.). Ähnlich zeigen Redder et al. (2018, 2022), dass und wie mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht „auch für die Wissensbildungsprozesse relevant werden kann (epistemische Funktion), die im Fachunterricht von zentraler Bedeutung sind“ (Redder et al., 2022, S. 323).

3 RUEG, vgl. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/en/institut-en/professuren-en/rueg/>

4 Fazit: die Chancen vieler Mehrsprachigkeiten

Unsere kritische Auseinandersetzung mit den etablierten Konzepten zeigt, dass es terminologische Vagheiten, Ungenauigkeiten, Vereinfachungen und Unschärfen, Pauschalisierung sowie unangebrachte Zuschreibungen gibt. Ein solcher Umgang mit den Begriffen hat sehr reale Folgen für all diejenigen, die in der Schule als mehrsprachig gelesen oder als DaZ-Lernende kategorisiert werden.

So lassen sich unter *Bildungssprache* die hochkomplexen Zugänge rund um „unterrichtliche Epistemisierung“ oder „Sprachausbau“ kaum fassen. Den sprachlich vielfältigen Anforderungen der Schule wird der Begriff in einer undifferenzierten Verwendung kaum gerecht. Ebenso wenig vereinfachen lassen sich die vielfältigen Bedarfe, die sich hinter Begriffen wie Mehrsprachigkeit oder DaZ verbergen – dahinter stecken höchst individuelle Biografien, Ressourcen und Potenziale. Oder anders gesagt: Mehrsprachige und DaZ-Lernende sind zu unterschiedlich, um ihren (hypothetischen!) Förderbedarf unter dem Begriff der „Bildungssprache“ zu fassen. So sehr auch vielfältige Repertoires in Schulen wahrgenommen werden, so sehr stellen Mehrsprachigkeiten, in denen die deutsche Schulsprache noch nicht fest verankert ist, Schüler*innen vor Probleme. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass sie keiner Förderung bedürfen. Förderbedarf ist sicherlich bei einem Teil der Sprecher*innen gegeben. Jedoch muss im Einzelfall geprüft werden, ob er vorliegt, und vor allem, ob ein Bedarf Folge mehrsprachiger Realitäten ist. Jede Förderung muss dabei ihre normativen Erwartungen genau überprüfen, um sich nicht dem Verdacht auszusetzen, einfach nur den Sprachgebrauch der Mittelschicht als Hegemonialvarietät und damit Machtdemonstration festzuschreiben (Wiese, 2023).

Eine (leider zu oft vorgenommene) Gleichsetzung von „mehrsprachig = DaZ = (bildungssprachlicher) Förderbedarf“ greift zu kurz und führt zudem zu der falschen Annahme, dass die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in den primären Aufgabenbereich der DaZ- und Mehrsprachigkeitsforschung fällt. In der schulischen Praxis hat dies zur Folge, dass sich weder die Deutschdidaktik noch die anderen Fachdidaktiken primär in der Zuständigkeit sehen, Konzepte der Durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin, 2020) oder des Sprachsensiblen Fachunterrichts (Butler & Goschler, 2019) zu entwickeln, die mehrsprachigen Realitäten Rechnung tragen. Zu viel Verantwortung und Zuständigkeit wird hier der DaZ- und Mehrsprachigkeitsforschung und damit einer Fächergruppe zugemutet, die diese gesamtschulische und alle Didaktiken betreffende Aufgabe allein nicht schultern sollte. Bildungssprachliche Förderung ist eine alle Fächer umspannende Aufgabe und muss dabei stärker als bisher alle Didaktiken gleichermaßen in die Pflicht nehmen, ganz ohne DaZ- oder Mehrsprachigkeitslabel.

Unser Beitrag möchte vor allem deutlich machen, dass es einen differenzierten Blick auf die mehrsprachigen Realitäten von Schüler*innen und Lehrkräften und auf ihre Potenziale und Bedarfe braucht. Um die Chancen von mehrsprachigen Sprecher*innen in Schulen (und darüber hinaus) zu nutzen, muss Mehrsprachigkeit selbst als he-

terogen gesehen werden. Nicht „die“ Mehrsprachigkeit stört dann den Schulbetrieb – sondern sie trägt wie andere Voraussetzungen zu ihm bei.

Literatur und Internetquellen

- Butler, M., & Goschler, J. (Hrsg.). (2019). *Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8>
- Dewitz, N. von, Terhart, H., & Massumi, M. (Hrsg.). (2018). *Neuzuwanderung und Bildung*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:24000>
- Gagarina, N., Czapka, S., Topaj, N., & Krifka, M. (2021): Erwerbsprofile des Deutschen im mehrsprachigen Kontext. In H. Lobin, A. Witt & A. Wöllstein (Hrsg.), *Deutsch in Europa. Sprachpolitisch – grammatisch – methodisch*. De Gruyter, 75–92. <https://doi.org/10.1515/9783110731514-006>
- Gamper, J., Schroeder, C., Schlauch, J., & Steinbock, D. (ang.) Constructing a clientele in need: the field of German as a second language. In A. Alexiadou, C. Scarvaglieri, C. Schroeder & H. Wiese (Hrsg.), *The Construction of Multilinguals as Others: Do we Practice what we Preach?* (o. S.). Language Science Press.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_24
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Goschler, J. (2017). Syntaxerwerb bei ein- und mehrsprachigen Schüler/innen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 66, 59–77. <https://doi.org/10.1515/zfal-2017-0002>
- Grimm, A., & Cristante, V. (2022). *Deutsch als Zweitsprache*. Winter-Verlag. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0033>
- Heppt, B., & Schröter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–154). Waxmann. <http://dx.doi.org/10.31244/9783830997757>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Maas, U. (i. E.). *Sprachausbau*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft/Herder.
- Massumi, M., Dewitz, N. von, Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 45–70). Stauffenburg. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0062>
- Purkarthofer, J., & Steien, G.B. (2019). “Prétendre comme si on connaît pas une autre langue que le swahili”: Multilingual parents in Norway on change and continuity in

- their family language policies. *International Journal of the Sociology of Language*, 255, 109–131. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-2005>
- Redder, A., Çelikkol, M.D., Wagner, J., & Rehbein, J. (2018). *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á., & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (3), 312–326. <https://doi.org/10.25656/01:25396>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Riehl, C., & Schroeder, C. (2022). DaF / DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 67–76. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.02.02>
- Riemer, C. (2009). DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede – lerntheoretisch betrachtet. In M. Clalüna & B. Etterich (Hrsg.), *DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede – lerntheoretisch betrachtet* (S. 25–39). Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF).
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Zweitsprache. Eine Einführung* (2., akt. Aufl.). Metzler.
- Schroeder, C., Iefremenko, K., Katsika, K., Labrenz, A., & Allen, S. (ang.). Clause combining in narrative discourse: A contrastive approach. In M. Keller, S. Allen, A. Alexiadou & H. Wiese (Hrsg.), *Linguistic dynamics in heritage speakers*. LangSci Press.
- Szymczyk, A., Popan, C., & Arun, S. (2022). Othering through language: English as an Additional Language in England's educational policy and practice. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22 (2), 117–131. <https://doi.org/10.1111/sena.12372>
- Wiese, H. (2023). *Europa als Sonderfall: Dynamiken des monolingualen Habitus. Debattenbeitrag. Rat für Migration*. <https://rat-fuer-migration.de/2023/12/07/europa-als-sonderfall-dynamiken-des-monolingualen-habitus/>

Jana Gamper, Prof. Dr., Professur für Deutsch als Zweitsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik / AB Sprache.
E-Mail: Jana.Gamper@germanistik.uni-giessen.de
Korrespondenzadresse: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik / AB Sprache, Otto-Behagel-Str. 10 D, 35394 Gießen

Judith Purkarthofer, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Germanistische Linguistik an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: judith.purkarthofer@uni-due.de
Korrespondenzadresse: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universitätsstraße 12, 45141 Essen

Christoph Schroeder, Prof. Dr., Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Potsdam, Institut für Germanistik.
E-Mail: christoph.schroeder.iii@uni-potsdam.de
Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam