

Brigitte Jostes

„Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen

.....



Brigitte Jostes, Daniela Caspari,
Beate Lütke (Hrsg.)

Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung

2017, Sprachliche Bildung, Band 5, 310 Seiten,
br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3599-5
E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8599-0



.....

WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

„Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen

1. Einleitung¹

Diskurse über die Zusammenhänge von Migration, Bildung und Mehrsprachigkeit sind nicht selten affektiv und politisch aufgeladen. Dies stellt eine Herausforderung (nicht nur) für die Lehrkräftebildung im Bereich Sprachbildung, Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) dar. Eine systematische Reflexion zentraler Begriffe scheint geeignet, Sachlichkeit zu befördern, unterschiedliche Zugänge oder auch echte Kontroversen aufzuzeigen.² Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ in ihren aktuellen Verwendungen systematisch analysiert.

Hierzu ist es notwendig, zunächst den sprachlich-gesellschaftlichen Hintergrund zu skizzieren, auf den sich diese bildungsbezogenen Begriffe beziehen. Im ersten Abschnitt wird hierfür Deutschland als migratorischer Kommunikationsraum modelliert und dabei auf die interne Heterogenität des Deutschen fokussiert. Begriffe wie „Bildungssprache“, „Fachsprache“ etc. werden hier nicht ausführlich problematisiert, es werden jedoch einschlägige Literaturhinweise gegeben. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden die Kriterien verständlich, die den unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ zugrunde liegen. Diese werden im zweiten Abschnitt aufgezeigt und für einen Definitionsvorschlag genutzt, der begriffliche Standardannahmen – die gerade im interdisziplinären Dialog problematisch werden können – explizit macht. Daran anschließend werden im dritten Abschnitt die Begriffe „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ in ihrer gegenwärtigen Verwendung, die maßgeblich durch die „Expertise Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Schneider et al., 2012) geprägt ist, im Hinblick auf implizite Kriterien wie Zielgruppe, Art der Umsetzung, Ziele und Zuständigkeit analysiert. Diese Analyse mündet nicht in einen weiteren Definitionsvorschlag, sondern in der These, dass die bislang in didaktischer Hinsicht noch offenen Bezüge zwischen

1 Für die ausgesprochen hilfreichen Rückmeldungen zu diesem Beitrag danke ich Daniela Caspari und Inger Petersen.

2 So konstatiert Heidi Rösch für den Gesamtkomplex der sprachlichen Bildung in der Migrationsgesellschaft, dass es sich bei den scheinbar gegensätzlichen Zugängen von Deutsch als Zweitsprache einerseits und Mehrsprachigkeit andererseits um unterschiedliche, aber nicht gegensätzliche Zugänge handele (Rösch, 2016, S. 292).

„Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ geeignet sind, disziplinenübergreifende Forschungen – insbesondere zwischen den Fachdidaktiken und Deutsch als Zweitsprache – anzuregen. Vor dem Hintergrund, dass diese Begriffe eingebettet sind in aktuelle Diskussionen zur Umsetzung von Inklusion, in denen ein weiter Heterogenitätsbegriff nicht nur sonderpädagogischen Sprachförderbedarf, sondern auch Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache umfassen kann, wird Akteuren der Lehrkräftebildung daher empfohlen, die inhaltlichen Vorstellungen hinter diesen zentralen Begriffen gemeinsam zu definieren (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 47f.).³

2. Sprachen und Varietäten im Kommunikationsraum Deutschland⁴

Die in der romanistischen Sprachwissenschaft verbreitete Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit (Nähesprache) und konzeptioneller Schriftlichkeit (Distanzsprache) von Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) ist durch ihre inhaltliche Nähe zur Unterscheidung von BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1979; 2008) mittlerweile über Romanistik und Sprachwissenschaft hinaus bekannt. Im Folgenden wird der darauf fußende Vorschlag von Wulf Oesterreicher (1995) aufgenommen, das Modell des einzelsprachlichen Varietätenraums, dem als Pole die universalistisch modellierten Kommunikationsbedingungen der Nähe einerseits und der Distanz andererseits zugrunde liegen, auf einen mehrsprachigen Kommunikationsraum zu übertragen.⁵ Für Deutschland als migratorischer Kommunikationsraum kann hierfür ein Vorbild aufgegriffen werden, das von Thomas Krefeld (2004, S. 35) in diesem theoretischen Rahmen entworfen wurde.

3 Auf die Problematik der verschiedenen Abgrenzungen zwischen „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ wird mittlerweile vielfach verwiesen, hierzu exemplarisch: „Die Grenzen der Begrifflichkeiten sind jedoch fließend und oft wenig konturiert: Sie werden synonym verwendet oder auch in Kombination, wie etwa in „Sprachbildung und Sprachförderung“ im Unterricht“ (Benholz & Mavruk, 2016, S. 217).

4 Die Bezeichnung „deutscher Kommunikationsraum“ wäre missverständlich, da hiermit auch der gesamte deutschsprachige Raum gemeint sein könnte. Im Folgenden wird aber nur der sprachlich-gesellschaftliche Hintergrund für Fragen der sprachlichen Bildung in Deutschland skizziert, ohne auf Unterschiede und Parallelen zur sprachlichen Gliederung Österreichs, der Schweiz etc. einzugehen. Dieser Fokus ist somit funktional motiviert und steht in keinerlei Widerspruch etwa zum „DACH(L)-Prinzip“ der DaZ-DaF-Didaktik, das für die Anerkennung der Diversität im deutschsprachigen Sprachraum steht.

5 „In allen Fällen kann das Modell – gerade weil es auf dem ‚universalistischen‘ Nähe/Distanz-Kontinuum beruht – mit leichten Modifikationen gute Dienste leisten: Es handelt sich dann aber natürlich nicht mehr um die Modellierung eines einzelsprachlichen Varietätenraums, sondern um die Modellierung eines Kommunikationsraums mit den in ihm verwendeten Sprachen und Varietäten“ (Oesterreicher, 1995, S. 9f.).

Ferguson 1959	Koch-Oesterreicher 1985	Maas 2010				E n g l i s c h	
High-Bereich	Distanz	formelle Öffentlichkeit	Bildungssprache ⁶ / alltägliche Wissenschaftssprache ⁷ Fachsprachen (der Wissenschaft, der Technik, der Institutionen) ⁸ Berufssprache ⁹ / Berufsbildungssprache ¹⁰				
Low-Bereich	Nähe	informelle Öffentlichkeit Intimbereich	(überregionale) Alltagssprache / Allgemeinsprache				
			Gruppensprachen ¹¹ (Ethnolekte, Jugendsprachen ...)	regionale Umgangssprachen	deutsche Dialekte (Berlinerisch, Schwäbisch ...)	alte Minderheitsprachen (Nordfriesisch, Sarterfriesisch, Sorbisch, Wendisch, Dänisch, Romani)	neue Minderheitsprachen (Türkisch, Arabisch, Spanisch ...) mit Sonderstatus für schulische Fremdsprachen

Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der funktionalen Verteilung von Sprachen und Varietäten des Deutschen (grau unterlegt) in Deutschland

Generell wird in der Sprachwissenschaft der Begriff „Domäne“ verwendet, um Bereiche im Leben einer Sprachgemeinschaft zu bezeichnen, in denen sprachlich gehandelt wird und die von spezifischen Umgebungsbedingungen, Rollenbeziehungen und Themenbereichen gekennzeichnet sind. Da die Pole von Nähe und Distanz in soziolinguistischer Perspektive mit der Unterscheidung von Low-Be-

6 Zum Begriff „Bildungssprache“ vgl. Berendes, Dragon, Heppt & Stanat (2013), Gantefort (2013), Gogolin (2010), Feilke (2012), Riebling (2013), insbesondere Morek & Heller (2012). Inwiefern das Konstrukt „Bildungssprache“ tatsächlich als ein Register im sprachwissenschaftlichen Sinne angesehen werden kann, wird nach wie vor diskutiert.

7 Zum Begriff der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ vgl. Ehlich (1999).

8 Zum Begriff „Fachsprache“ vgl. Fluck (2000), Kniffka & Roelcke (2016). Fachsprachen im Allgemeinen werden traditionell zu den Gruppensprachen (Soziolekten) gezählt, s. Fußnote 11.

9 Zum Begriff „Berufssprache“ vgl. E fing (2014).

10 Zum Begriff „Berufsbildungssprache“ vgl. Kimmelman (2010).

11 Die Einordnung von Gruppensprachen (Soziolekten) ist in dieser Darstellung problematisch, da die jeweiligen Kommunikationsbedingungen (wie Grad der Öffentlichkeit) berücksichtigt werden müssten, s. auch Fußnote 13. Die Diskussion um den Status des Kiezdeutschen (als Dialekt, Soziolekt oder Register) (Wiese, 2012) machte z.B. deutlich, dass es sich hier um eine Sprachvarietät handelt, der man in nächstsprachlichen Verwendungskontexten begegnet.

reich (für Domänen wie z.B. das Familienleben) und High-Bereich (für Domänen wie z.B. die Wissenschaften) korrelieren, hat Krefeld diese traditionelle Unterscheidung von Charles Ferguson (1959) gewählt. In dem hier präsentierten Modell wird zudem die Unterscheidung nach Utz Maas (2010) zwischen den von ihm unterschiedenen drei Domänen Intimbereich, informelle Öffentlichkeit und formeller Öffentlichkeit eingefügt, da diese Unterscheidung in der DaZ-Forschung weit verbreitet ist (siehe beispielhaft Maar, Schroeder & Mayr, in diesem Band). In Abbildung 1 ist die funktionale Verteilung von Sprachen und Varietäten inklusive Registern (als funktionspezifische Sprechweisen) des Deutschen in Deutschland so vereinfacht skizziert, wie sie als Hintergrund für Begriffe und Fragen der sprachlichen Bildung, die in den folgenden Abschnitten behandelt werden, von Bedeutung ist.

Sprachstrukturelle Merkmale der so genannten „Bildungssprache“ (wie syntaktische Komplexität, lexikalische Differenziertheit etc.) sind funktional im Hinblick auf die entsprechenden Kommunikationsbedingungen (wie Öffentlichkeit, Fremdheit, keine Emotionalität, Situations- und Handlungsentbindung, physische Distanz etc., vgl. Koch & Oesterreicher 2011, S. 13). Diese Zusammenhänge werden insbesondere im Rahmen der systemisch-funktionalen Grammatik nach Michael Halliday detailliert beschrieben (siehe hierzu Zydati, in diesem Band). Die kognitive (oder auch epistemische) Funktion bildungssprachlicher Kompetenzen für das fachliche Lernen steht hiermit in engem Zusammenhang: Wenn situations- und handlungsentbundene Kommunikation in sprachstruktureller Hinsicht lexikalische Differenziertheit fordert, so steht diese mit einer kognitiven Differenzierung der Begriffe oder Konzepte in Wechselbeziehung. Die Funktionalität der jeweiligen Strukturen gilt ebenso für alle Varietäten der anderen Sprachen, deren interne Heterogenität und funktionale Verteilung im Kommunikationsraum Deutschland hier nicht genauer abgebildet werden. Deutlich wird aber, dass Varietäten anderer Sprachen als der deutschen Sprache (mit der Sonderstellung des Englischen als Lingua franca im öffentlichen Raum sowie als Sprache von Wissenschaft und Wirtschaft) in Deutschland keine implementierten Funktionen am Pol der Distanz bzw. in der formellen Öffentlichkeit zukommen.¹²

Wie distanzsprachlich verwendete Varietäten sprachstrukturelle Merkmale aufweisen, die für die Kommunikationsbedingungen der Distanz funktional sind, sind die Merkmale der nächstsprachlich verwendeten Varietäten funktional für Kommunikationsbedingungen der Nähe (wie Privatheit, Vertrautheit, Emotio-

12 In migrationspädagogischer Perspektive formuliert hierzu Inci Dirim: „Wichtig ist, festzuhalten, dass auch gemischte Sprachen immer funktional sind und es lediglich eine politische Entscheidung ist, dass nur der monolinguale Code als ‚richtig‘ und legitim gilt. Diese Tatsache sollte jedoch nicht so gedeutet werden, dass es in Programmen der Sprachförderung nicht wichtig wäre, den nationalsprachlichen monolingualen Sprachcode zu berücksichtigen: Normen und nationalsprachliche Sprachkategorien lassen sich nicht einfach über Bord werfen und erfüllen wichtige Funktionen (Dirim, 2016, S. 317).

nalität, Situations- und Handlungseinbindung, physische Nähe etc., vgl. Koch & Oesterreicher 1985; 2011, S. 13). Durch ihre Verknüpfung mit sozial markierten Domänen der Kommunikationsgemeinschaft kommt allen Sprachen und Varietäten über die kognitiven und kommunikativen Funktionen hinaus eine sozial-symbolische Funktion zu, wie sie insbesondere von Bourdieu (1982; 2001) aus soziologischer Perspektive beschrieben wurde und gegenwärtig zum Beispiel in Bezug auf den Status des Kiezdeutschen (Wiese 2012) oder auf den Status der Migrantensprachen (Fürstenau & Niedrig, 2011; Mecheril, 2015) thematisiert wird. Für Fragen der sprachlichen Bildung in Migrationsgesellschaften ist ein Bewusstsein von der Unterschiedlichkeit dieser Funktionen von besonderer Bedeutung. Dies hat bereits die Analyse der historischen soziolinguistischen Debatte um die so genannten Defizit- und Differenzhypothesen von Basil Bernstein (1964) und William Labov (1966) durch Peter Koch und Wulf Oesterreicher gezeigt.¹³

3. „Mehrsprachigkeit“

Aus den unterschiedlichen sozial-symbolischen Funktionen einzelner Sprachen und Varietäten resultiert die unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung mehrsprachiger Kompetenzen, auf die Hans-Jürgen Krumm (2013) pointiert mit den Begriffen „Elitemehrsprachigkeit“ einerseits und „Armutsmehrsprachigkeit“ andererseits verweist. Mit dieser Unterscheidung macht er eine Wertungsdifferenz sichtbar, die durch die gegenwärtig im Bildungsdiskurs zu beobachtende positive Konnotation des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ allzu oft überdeckt wird.¹⁴ So weist auch Jürgen Gerhards (2010) in seiner Studie zur europäischen Mehrsprachigkeit, in welcher er das Konzept des „transnationalen sprachlichen Kapitals“ einführt, dem Englischen aufgrund des größeren Kommunikationswertes einen höheren Kapitalwert als allen anderen Sprachen zu.

Wenn eingangs auf die Empfehlung verwiesen wurde, „gemeinsam die inhaltlichen Vorstellungen hinter diesen zentralen Begriffen zu definieren“ (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014, S. 47f.), so ist der Begriff der „Mehrsprachigkeit“

13 „Die Soziolinguistik löste in den sechziger und siebziger Jahren erregte Diskussionen über schichtenspezifischen Sprachgebrauch, Sprachbarrieren, Chancengleichheit etc. aus. Erst im Nachhinein ist deutlich geworden, dass es auch hier vorwiegend um Probleme konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit geht. So wird etwa die von Bernstein entwickelte so genannte Defizithypothese (Gegensatz zwischen einem *restricted code* der Unterschichtssprecher und einem *elaborated code* der Mittelschichtssprecher) erst aus der universalen Sicht des Nähesprechens vs. Distanzsprechens völlig verständlich. Es ist sinnlos, dagegen die so genannte Differenzhypothese Labovs auszuspielen (Vollwertigkeit auch niedrig bewerteter Varietäten), da diese auf die diastratische Variation innerhalb der Einzelsprache zielt“ (Koch & Oesterreicher, 2011, S. 26).

14 Zum historischen Wandel der Einstellungen zu Ein- und Mehrsprachigkeit siehe Jostes (2009).

in besonderer Weise geeignet, Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzbarkeit dieser Empfehlung aufzuzeigen: Unabhängig von den historisch wandelbaren Konnotationen ist „Mehrsprachigkeit“ ein mehrfach mehrdeutiger Begriff, mit dem ganz unterschiedliche Phänomene bezeichnet werden.

In der Absicht, begrifflich bedingte Verständigungsschwierigkeiten zu minimieren, werden daher zunächst die Kriterien identifiziert, nach denen verschiedene Bedeutungen oder Verwendungsweisen von „Mehrsprachigkeit“ unterschieden werden können. Zugleich wird dabei eine analytische Hierarchisierung dieser Kriterien im Hinblick auf Fragen der sprachlichen Bildung erstellt. Zugrunde liegt dabei der Gedanke, dass es allgemeinere und speziellere Unterscheidungskriterien gibt, wobei für die jeweils allgemeineren häufig eine Art Standardannahmen gelten, die nicht explizit gemacht werden. Solche Standardannahmen sind in kommunikativer Hinsicht ökonomisch: So wäre es völlig unökonomisch, in einem Expertengespräch über Transferphänomene im doppelten Erstspracherwerb bei Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ immer wieder explizit zu machen, dass damit nicht die sprachliche Vielfalt (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit) gemeint ist. Problematisch werden diese Standardannahmen indes in der interdisziplinären Kommunikation sowie in der Kommunikation zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. „Hierarchisierung der Kriterien“ bezieht sich hier also nicht auf die Bedeutung für Fragen der sprachlichen Bildung, sondern auf den Grad der Allgemeinheit. So wird das für Fragen der Bildung so zentrale Kriterium des Erwerbskontextes ganz nach hinten gestellt und hierzu werden keine Standardannahmen vorgeschlagen. Die ermittelten Kriterien zur Unterscheidung von Verwendungsweisen des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ werden hier vorangestellt, die Erläuterungen hierzu folgen:

Kriterien:

1. individuell vs. gesellschaftlich / territorial / institutionell
2. Formen / Umfang der Sprachkompetenz
3. Zugehörigkeit der Idiome zu verschiedenen oder einer Einzelsprache
4. Art des Erwerbskontextes

Ein bekannter Ansatz zur Unterscheidung der Verwendungsweisen des Begriffs, auf den hier zurückgegriffen wurde, stammt von Claudia Riehl (2014). Sie unterscheidet vier „Typen“ von Mehrsprachigkeit nach den Kriterien: Art des Erwerbs, gesellschaftliche Bedingungen, Kompetenz, Sprachkonstellationen (vgl. Riehl 2014, S. 11f.). Will man diese Kriterien im Hinblick darauf analytisch hierarchisieren, wie sie für Fragen der sprachlichen Bildung funktional sind, bietet es sich an, das Kriterium der „gesellschaftlichen Bedingungen“ zu Unterscheidungszwecken an die erste Stelle zu setzen (Kriterium 1). Denn mit Bezug auf Lüdi (1996) fasst Riehl unter diesem Kriterium die Unterscheidungen zwischen „individuell“,

„gesellschaftlich“ und „institutionell“, die übergeordnet sind. Dies zeigt ihr erstes Kriterium (Art des Erwerbs), das sich auf individuelle Mehrsprachigkeit bezieht.¹⁵

Da hinsichtlich des Kriteriums der Kompetenz (Kriterium 2) nicht nur Formen (wie z.B. *compound*, *coordinative* und *subordinative bilingualism* nach Weinreich, 1953) unterschieden werden, sondern insbesondere der Umfang der Kompetenz ein Kriterium ist, durch das die Verwendung des Begriffs bestimmt wird, ist es sinnvoll, diesen zu ergänzen. Hierbei bezieht sich Umfang erstens auf die Anzahl der Sprachen im sprachlichen Repertoire des Sprechers. So wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ etwa von Bausch (2003) von „Zweisprachigkeit“ abgegrenzt und ausschließlich auf sprachliche Kompetenzen bezogen, über die ein Sprecher in mehr als zwei Sprachen verfügt.¹⁶ Hinsichtlich des Umfangs der Sprachkompetenzen in den jeweiligen Sprachen kann die Verwendung des Begriffs zweitens entweder auf voll entwickelte Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen eingeschränkt oder auf lebensweltlich relevante Kompetenzen (z.B. Oksaar, 2003; Tracy, 2008)¹⁷ ausgeweitet oder sogar auf rudimentäre Kompetenzen, die in einer zweiten Sprache vorhanden sind, ausgeweitet verwendet werden, wie dies Wandruszka (1979) in programmatischer Absicht getan hat. In der hier vorgestellten Definition werden als Standardannahme Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen vorgeschlagen, die nicht voll entwickelt (im Sinne des so genannten „muttersprachlichen“ Niveaus) sein müssen.

Ebenfalls auf Wandruszka geht die Unterscheidung von „äußerer“ und „innerer“ Mehrsprachigkeit zurück, die Riehl unter dem Kriterium „Sprachkonstellationen“ verhandelt und sich auf den Status der beteiligten Sprachen – oder,

15 Zur Differenzierung der beiden Dimensionen hat der Europarat die begriffliche Unterscheidung von „Mehrsprachigkeit“ (engl. *plurilingualism*, franz. *plurilinguisme*) für die individuelle und „Vielsprachigkeit“ (engl. *multilingualism*, franz. *multilinguisme*) für die gesellschaftliche Dimension eingeführt (vgl. Trim, North & Coste 2001, S. 17). Diese Unterscheidung hat sich zwar im Französischen, jedoch nicht im deutschen Forschungskontext durchgesetzt (vgl. Hu, 2016, S. 12). Auch die Europäische Union hat diesen Vorschlag nicht aufgenommen und verwendet in der Regel „Mehrsprachigkeit“ (engl. *multilingualism*) für die individuelle und „sprachliche Vielfalt“ (engl. *linguistic diversity*) für die gesellschaftliche bzw. institutionelle Dimension.

16 „Hinzu kommt oftmals, dass die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit im unterrichtsmethodischen und curricularen sowie vor allem auch im sprachenpolitischen Kontext noch immer synonym gebraucht werden, obwohl spätestens seit Weinreich (1976) feststeht, dass sich echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen beginnt. Der Begriff Mehrsprachigkeit meint folglich quantitativ und qualitativ etwas anderes als Zweisprachigkeit“ (Bausch, 2003, S. 439). Dem gegenüber kann der englische Begriff *bilingualism* auch auf Kompetenzen in mehr als zwei Sprachen bezogen werden (vgl. Oksaar, 2003, S. 26).

17 „Es handelt sich um eine variable kommunikative Kompetenz in mehr als einer Sprache“ (Oksaar, 2003, S. 31). „Menschen dürfen als mehrsprachig gelten, wenn sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können“ (Tracy, 2008, S. 51).

neutraler gesagt, der beteiligten Idiome – beziehen. Denn ob ein sprachliches Idiom als „Varietät“ oder aber als „Sprache“ bezeichnet wird und damit Sprachstatus erhält, hängt bekanntlich nur zum Teil von sprachinternen Kriterien und zum großen Teil von sprachexternen Kriterien wie gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen und Entscheidungen ab. Insofern erscheint es sinnvoll, im Hinblick auf die Sprachenkonstellation das Kriterium als „Zugehörigkeit der Idiome zu verschiedenen oder zu einer Einzelsprache“ (Kriterium 3) zu präzisieren. Ebenfalls ist es sinnvoll, dieses Kriterium analytisch über das für Fragen der sprachlichen Bildung so zentrale Kriterium der „Art des Erwerbskontextes“ (Kriterium 4) zu stellen, da „Mehrsprachigkeit“ in der Regel im Sinne von „äußerer“ Mehrsprachigkeit verwendet wird. Mit Blick auf Abschnitt 1 bedeutet dies: Für die standardmäßige Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ ist es unerheblich, welchen Status die Varietäten der beteiligten Sprachen besitzen (z.B. maghrebinisches Arabisch und ein regionales Deutsch). Gehören die Varietäten, die das sprachliche Repertoire einer Sprechers oder einer Sprecherin bilden, aber zu einer Einzelsprache (wie Schwäbisch und Standarddeutsch), so fällt diese Konstellation nicht unter die standardmäßige Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ und wird bei Bedarf explizit gemacht.

Als häufiger Ursprung für Missverständnisse erweist sich das Kriterium der Art des Erwerbskontextes (Kriterium 4), da insbesondere in der Öffentlichkeit vielfach lebensweltlich erworbene Sprachkenntnisse die unbewusste Standardannahme für die Verwendung des Begriffs darstellen. Im Sinne einer lebensweltlich erworbenen Zweisprachigkeit, die mit weitreichenden Kompetenzen in zwei Sprachen einhergeht, wird auch häufig das Adjektiv „bilingual“ in Bezug auf Personen verwendet. Für die Kommunikation über Fragen der sprachlichen Bildung ist es zwar oft sowieso unerlässlich, die Erwerbskontexte zu spezifizieren (z.B. lebensweltlich vs. institutionell), wichtig zur Vermeidung von Verständigungsproblemen ist aber ein gemeinsames Bewusstsein darüber, dass hinsichtlich dieses Kriteriums hier keine Standardannahmen getroffen werden und dass diese bei Bedarf explizit gemacht werden. Dies gilt auch für die weiteren Aspekte der Erwerbskontexte (simultaner oder sukzessiver Erwerb, früher oder später Zweitspracherwerb, Erwerb als L1, L2 oder L3).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wird folgender Definitionsvorschlag für „Mehrsprachigkeit“ für Fragen der sprachlichen Bildung gemacht:

Mehrsprachigkeit (engl. *multilingualism*) bezeichnet den Umstand, dass eine Person (Kriterium 1) über Kompetenzen in mindestens zwei Sprachen in gegebenenfalls unterschiedlich weit entwickeltem Umfang (Kriterium 2) verfügt. Wir sprechen von „sprachlicher Vielfalt“, „Vielsprachigkeit“ (engl. *linguistic diversity*) oder explizit von „gesellschaftlicher“, „territorialer“ oder „institutioneller“ Mehrsprachigkeit, wenn wir nicht von Personen, sondern von Gesellschaften, Territorien oder Institutionen sprechen.

Mehrsprachigkeit bezeichnet das Verfügen über sprachliche Idiome, die verschiedenen Einzelsprachen (Kriterium 3) zugeordnet werden („sprachenübergreifende“ oder „äußere Mehrsprachigkeit“). Das Verfügen über Kompetenzen in mehr als einer Varietät einer Einzelsprache bezeichnen wir bei Bedarf explizit als „innere Mehrsprachigkeit“.

Die Erwerbskontexte (Kriterium 4) können lebensweltlich oder institutionell sein; die Sprachen können simultan oder sukzessiv, als Kind oder als Erwachsener erworben worden sein, wir spezifizieren nach Bedarf.

Die Reflexion der Kriterien sowie die Verwendung der darauf gründenden Arbeitsdefinition bei gleichzeitiger Bezugnahme auf die vereinfachte Übersicht zur funktionalen Verteilung von Sprachen und deutschen Varietäten aus Abschnitt 1 hat sich in meiner universitären Lehre bewährt und zur schnellen Versachlichung der häufig affektiv aufgeladenen Thematik beigetragen. In Verbindung mit der Vermittlung zentraler Ergebnisse zur Rolle von sozioökonomisch und zweitsprachlich bedingten Zusammenhängen zwischen Sprachkompetenzen und Bildungserfolg (z.B. Stanat, 2006) sowie Einblicke in grundlegende bildungssoziologische Fragestellungen (z.B. Drucks, 2015) können vor diesem Hintergrund bildungsbezogene Konzepte von „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ verortet und im Gesamtkomplex von Maßnahmen für eine (mehr-)sprachige Bildung verortet werden. Dem Modell der vorgenommenen kriteriengeleiteten Analyse der Verwendungsweisen von „Mehrsprachigkeit“ folgend, werden im nächsten Abschnitt die Begriffe „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ analysiert.

4. „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“

4.1 „Deutsch als Zweitsprache“

Die Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ kann sich nach Barkowski (2010, S. 49f.) auf drei verschiedene „Ausschnitte des fachlichen Kontinuums Deutsch als Zweitsprache“ beziehen. Erstens die sprachlichen Äußerungen von Sprechern, die das Deutsche (z.B. ab dem dritten Lebensjahr) nach einer anderen Erstsprache erworben haben (Ausschnitt 1). In Bezug auf die Lehrkräftebildung bedeutet dies, dass z.B. eine Kenntnis von typischen lernersprachlichen Strukturen und Erwerbsphasen sowie insgesamt eine wertschätzende Haltung gegenüber zweitsprachlichen Äußerungen von Schülerinnen und Schülern notwendig ist. Insbesondere Vertreter/-innen der Migrationspädagogik betonen die Bedeutung der Haltung gegenüber zweitsprachlichen Äußerungen (z.B. Dirim & Pokitsch, 2017). Zweitens das Unterrichtsfach (und auch das didaktische Prinzip, vgl. Rösch 2010), das die Förderung des Erwerbs von DaZ betreibt (Ausschnitt 2). Drittens das wissenschaftliche Fach, das traditionell und institutionell eng mit dem Fach „Deutsch als Fremdsprache“ verbunden ist (Ausschnitt 3).¹⁸ Im Dreiklang der Begriffe „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ bezieht sich „DaZ“ auf das Handeln der Lehrkräfte (als Fach bzw. didaktisches Prinzip, Ausschnitt 2) sowie auf die Lehrkräftebildung durch das wissenschaftliche Fach DaZ (Ausschnitt 3) in Verbindung mit weiteren inhaltlich involvierten wissenschaftlichen Fächern (wie die Fachdidaktiken).

4.2 „Sprachliche Bildung“, „Sprachbildung“, „Sprachförderung“

Während nun die Verbindung „sprachliche Bildung“ analog zu „kultureller Bildung“ etc. ganz allgemein zur Bezeichnung aller Formen der Bildung im Bereich der Sprachen und durch Sprachen verwendet wird (hierzu ausführlicher Abschnitt 4), verweist der Begriff „Sprachbildung“ gegenwärtig eindeutig auf seine Herkunft aus dem Diskurs des Projekts „Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund (FörMig)“.¹⁹ „Sprachbildung“ fokussiert hier auf die bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache, wobei zugleich die lebensweltlich erworbene Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wertgeschätzt und als Ressource für Bildungsprozesse genutzt werden soll (vgl. Gogolin & Lange, 2011).

18 Zur Geschichte des Faches DaZ siehe Oomen-Welke (2017).

19 Dies bedeutet nicht, dass der Begriff „Sprachbildung“ nicht schon früher verwendet wurde, siehe beispielsweise den Beitrag von Kämper-van den Boogaart (in diesem Band).

Zunächst wurde im Projekt FörMig der Ausdruck „durchgängige Sprachförderung“ geprägt, der verdeutlichen sollte: Sprachförderung muss planvoll sowohl über die gesamte Bildungsbiographie hinweg (vertikal) als auch durch die Schulfächer und außerschulischen Lebensbereiche hindurch (horizontal) gestaltet sein. Um zu unterstreichen, dass es sich hierbei um eine Aufgabe handelt, die nicht allein „additiv“ (als zusätzlicher Förderunterricht) gestaltet sein kann, wurde „Sprachförderung“ ab 2007 durch „Sprachbildung“ ersetzt. „Durchgängige Sprachbildung“ verweist so auf eine Aufgabe, die den Unterricht in allen Fächern betrifft.²⁰

Losgelöst vom Bezug zum Bildungsdiskurs würde das Kompositum „Sprachbildung“ analog zu „Lautbildung“, „Wortbildung“, „Satzbildung“ etc. im Sinne von „das Bilden, Formen, Schaffen von Sprache“ bzw. der „Gestalt von Sprache“ interpretiert. Erst im Kontext des Bildungsdiskurses (mit seinen Komposita wie „Menschenrechtsbildung“ oder „Demokratiebildung“) sowie des spezifischen Diskurses der Sprachförderung wird das Verständnis umgelenkt auf die Bedeutung ‚Bildung in und durch Sprache(n)‘. Unterstützt wird dies Verständnis durch die gleichzeitige Lancierung des Begriffs „Bildungssprache“. Anlass war erstens die Erkenntnis aus den PISA-Studien, dass geringere schulische Leistungen, die sprachlich bedingt sind, insbesondere soziokulturell begründet sind. Nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind somit Adressaten von „Sprachbildung“. Zweitens sollte der insbesondere durch Habermas (1981) bekannte Begriff „Bildungssprache“ in Verbindung mit dem Gegenbegriff „Alltagssprache“ auf die interne Heterogenität des Deutschen im Allgemeinen sowie auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Bildung im Besonderen verweisen und bildungsbezogene Forschungen hierzu anregen.

4.3 Unterscheidungen im Projekt „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS)

Spätestens seit 2012 verbreitet sich mit dem Projekt „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) aber eine wirkungsmächtige Unterscheidung, für die die Begriffe „sprachliche Bildung“ und „Sprachförderung“ einander gegenübergestellt wur-

20 Dass hier tatsächlich ein Austausch vorgenommen wurde, zeigen die folgenden Belege, in denen die Protagonisten des FörMig-Programms sich selbst zitieren:

(1) „Sprachförderung, wie sie in FörMig-Projekten neu verstanden und erprobt werden soll, konzentriert sich auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Programmträger FörMig 2006:1, Hervorhebung B.J.).

(2) „Sprach[bildung], wie sie in FörMig-Projekten neu verstanden und erprobt werden soll, konzentriert sich auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Programmträger FörMig 2006, zitiert in Gogolin & Lange 2011, S. 118, Hervorhebung B.J.).

den, wie dies bereits im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WIFF (Deutsches Jugendinstitut e.V., 2011, S 71) getan wurde. Bei der Verbreitung dieser Unterscheidung – u.a. in dem ab 2017 wirksamen Berliner Rahmenlehrplan²¹ – wird häufig der bereits implementierte, von FörMig eingeführte Begriff der „Sprachbildung“ für „sprachliche Bildung“ eingesetzt und nun der „Sprachförderung“ gegenübergestellt. Nicht nur aus diesen widersprüchlichen Importen – einmal „Sprachbildung“ als Ersatz und einmal in Gegenüberstellung zu „Sprachförderung“ – ergeben sich begriffliche Schwierigkeiten. Dem Modell der kriteriengeleiteten Analyse folgend, wie sie in Abschnitt 2 für den Begriff „Mehrsprachigkeit“ durchgeführt wurde, werden im Folgenden die BISS-Definitionen analysiert, um diese Schwierigkeiten aufzuzeigen. Die Definitionen aus der BISS-Studie lauten:

„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 Sprach-

21 „Schulische Sprachbildung bezeichnet systematisch angeregte Sprachentwicklungsprozesse aller Schülerinnen und Schüler und ist allgemeine Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Sie erfolgt nicht beiläufig, sondern gezielt, indem die Lehrkraft geeignete Situationen aufgreift, sprachlich bildende Kontexte plant und gestaltet. Hierzu gehört auch die Vermittlung von Strategien, die das Hör- und Leseverstehen sowie das Verfassen von Texten unterstützen.

Während Sprachbildung grundsätzlich integrativer Bestandteil jedes Unterrichts sein soll, meint Sprachförderung eine diagnosegestützte und gezielte Weiterentwicklung der Sprachkompetenz einzelner Schülerinnen und Schüler“ (SenBJW, 2015, S. 12).

förderung 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, Kursivierungen B.J.).

In der Expertise wird kein fester Oberbegriff festgelegt, es wird aber auf die häufige Verwendung von „Sprachförderung“ als Überbegriff für „sprachliche Bildung“ und „Sprachförderung“ im hier definierten Sinne verwiesen (Schneider et al., 2012, S. 24). Um die Systematik der begrifflichen Unterscheidungen zu veranschaulichen, werden in Abbildung 2 die impliziten Kriterien dieser Begriffsunterscheidungen nach BISS explizit gemacht:

	Oberbegriff: nicht festgelegt, Hinweis auf Sprachförderung		
	sprachliche Bildung	Sprachförderung	Sprachtherapie
Zielgruppe	alle Kinder und Jugendliche	Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen, die diagnostisch ermittelt wurden; bestimmte Adressatengruppen mit besonderem Förderbedarf, z.B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache	diagnostisch abgesicherter klinischer Befund
Art der Umsetzung	alltagsintegriert, gezielt	unterrichtsintegriert oder additiv; basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen; oftmals in der Kleingruppe	
Beschreibung / Ziele	systematisch angeregte Sprachentwicklungsprozesse	gezielte Fördermaßnahmen; Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten; kompensatorische Ziele	
Zuständigkeit	allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern		nicht Aufgabe von Erzieherinnen und Lehrkräften

Abbildung: 2: Analyse der BISS-Definitionen

Als oberstes Kriterium zur Unterscheidung aller drei Begriffe erscheint hier das Kriterium der Zielgruppe: Während sich „sprachliche Bildung“ an alle Kinder und Jugendlichen richtet, stellen die Zielgruppen für „Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“ Untergruppen dieser gesamten Zielgruppe von sprachlicher Bildung dar, die sich durch besondere Schwierigkeiten und einen damit verbun-

denen Förderbedarf auszeichnen, der „diagnostisch“ ermittelt wurde. Obgleich inhaltliche Überschneidungen zwischen sonderpädagogischer Sprachförderung und Sprachtherapie vorhanden sind, wird hier wie in der Expertise selbst nicht weiter auf Sprachtherapie eingegangen: Wie das Kriterium der Zuständigkeit zeigt, ist Sprachtherapie nicht Aufgabe des pädagogischen Personals.²²

In Abbildung 3 wird diese Beziehung zwischen „sprachlicher Bildung“ und „Sprachförderung“, die im Hinblick auf die Zielgruppen ein Verhältnis vom Ganzen zu einem Teil darstellt, noch einmal systematisch mit möglichen Untergruppen dargestellt. Dies geschieht erstens in der Absicht, den hohen Stellenwert des – keineswegs eindeutigen – Kriteriums des „diagnostizierten Förderbedarfs“, durch das die Zielgruppen hier unterschieden werden, zu verdeutlichen. Wird doch der Begriff „Diagnose“ keineswegs ausschließlich zur Feststellung eines „Förderbedarfs“ verwendet, der mit einem offiziellen Status und damit gegebenenfalls verbundenen Nachteilsausgleichen verknüpft ist. So sieht auch das für Sprachbildung wegweisende didaktische Modell des Scaffolding (Gibbons, 2002) die Diagnose (sowohl der sprachlichen Anforderungen als auch der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler) vor, auf deren Grundlage angepasste Unterstützungsangebote (unter dem Stichwort „Förderung“ im Rahmen von Sprachbildung) entwickelt werden. Zweitens wird mit der Abbildung die Absicht verfolgt, die Frage nach DaZ-spezifischen Kompetenzen im Gesamtkonzept von Sprachbildung für die Lehrkräftebildung genauer situieren zu können.²³ Da der Fokus des Projekts „Sprachen – Bilden – Chancen“ auf der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich Sprachbildung/DaZ für den Unterricht in allen Fächern liegt (hier: Kriterium Zuständigkeit), soll die Darstellung drittens die Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen deutlich machen, der im inklusiven Regelunterricht mit Differenzierung und Unterstützungsangeboten begegnet werden soll.

22 Zu Abgrenzung und Zusammenwirken von sonderpädagogischer Sprachförderung und Sprachtherapie vgl. Langen-Müller & Maihack (2007).

23 Auf die Gefahr, dass mit den Bezeichnungen „durchgängige Sprachbildung“ etc., die sich an alle richten, benachteiligte Gruppen keine Berücksichtigung finden, weist Heidi Rösch hin: „Doch wie so oft, wenn von allen die Rede ist, werden unter diesem Label [Language across the curriculum, sprachsensibler Fachunterricht oder durchgängige Sprachbildung, B.J.] benachteiligte Gruppen in dem Sinne gleich behandelt, dass ihre spezifischen Bedürfnisse keine explizite Berücksichtigung finden und eine Orientierung an den eher Privilegierten stattfindet. Deshalb plädiere ich dafür, auch im sprachsensiblen Fachunterricht DaZ-Aspekte explizit aufzunehmen“ (Rösch, 2016, S. 294). Im Gegensatz zu den BISS-Unterscheidungen und der entsprechenden Formulierungen im neuen Berliner Rahmenlehrplan verweist die Berliner Lehramtszugangsverordnung (LZVO) darauf, dass Sprachbildung Deutsch als Zeitsprache umfasst: „(1) Der [...] Bereich Sprachbildung umfasst die Vermittlung pädagogisch-didaktischer Basisqualifikationen, die die angehenden Lehrkräfte befähigt, die Entwicklung von Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der deutschen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau zu fördern, sowie Grundlagen der Diagnostik und Beratung. Sprachbildung beinhaltet Deutsch als Zweitsprache und Maßnahmen gegen Analphabetismus.“

Adressaten von sprachlicher Bildung							
alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Erstsprachen und Förderbedarfen							
Schülerinnen und Schüler ohne „diagnostizierten“ Sprachförderbedarf, mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache , mit unterschiedlich entwickelten Sprachkompetenzen	Schülerinnen und Schüler mit „diagnostiziertem“ Sprachförderbedarf → zugleich Adressaten von Sprachförderung (unterrichtsintegriert oder additiv)						
	Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache (sonderpäd. Förderbedarf)	Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache (soziokulturell bedingter Förderbedarf)	Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache				
			Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache (bedingt durch mangelnde Erwerbsgelegenheiten)		Schüler/-innen mit Deutsch als Zweitsprache als Seiteneinsteiger nach Übergang in Regelklassen		
			ggf. zzgl. sonderpäd. FB		ggf. zzgl. sonderpäd. FB		ggf. zzgl. sonderpäd. FB

Abbildung 3: Zuordnung von Zielgruppen zu den BISS-Definitionen

Es wird deutlich, dass sich ausgehend vom Kriterium der Zielgruppe, wie es im BISS-Projekt ins Zentrum gestellt wurde, differenzierte sprachliche Unterstützungsangebote als ein Merkmal von „Sprachbildung“ einerseits und unterrichtsintegrierte „Sprachförderung“ andererseits kaum voneinander unterscheiden lassen. Für die Lehrkräftebildung stellt sich damit die Frage, wie viel Sprachförderkompetenz und damit auch DaZ-Kompetenz im Gesamtkomplex von Sprachbildung (die bei BISS „sprachliche Bildung“ heißt) enthalten sein kann.

Doch zunächst soll das Kriterium „Art der Umsetzung“ näher betrachtet werden. Wenn hier zum Begriff der „sprachlichen Bildung“ das Stichwort „alltagsintegriert“ genannt wird, ist dies dem Umstand geschuldet, dass sich die BISS-Studie nicht nur auf den schulischen Bereich, sondern auch auf den Elementarbereich bezieht. Zu ergänzen für den schulischen Bereich wäre sicher „unterrichtsintegriert“, da in Bezug auf Sprachförderung darauf verwiesen wird, dass diese sowohl unterrichtsintegriert als auch additiv erfolgen kann. Diese Unterscheidungen beziehen sich auf die Organisationsform, und tatsächlich wird „Sprachförderung“ im schulischen Bereich häufig zur Bezeichnung additiver Maßnahmen verwendet.²⁴

24 „Sprachbildung nimmt im Vergleich zur → Sprachförderung die umfassendere Perspektive ein. Während Sprachförderung oft als additive Interventionsmaßnahme verstanden wird, bezieht sich Sprachbildung auf die Schaffung eines grundsätzlichen Bildungszugangs zur Sprache und geht über das einzelne Fach und über die einzelne Bildungsinstitution hinaus“ (Beese, u.a. 2014, S. 175).

4.4 „Sprachförderung“ als „spezielle Form der Sprachbildung“

Ein Verständnis von „Sprachförderung“ jedoch, das durch das Kriterium „additiv“ im Hinblick auf die Organisationsform charakterisiert wäre, würde den Motiven für die moderne Begriffsbildung (beginnend mit FörMig) zuwiderlaufen. So wurde von Morris-Lange; Wagner und Altinay (2016) in einer leicht abgewandelten Form der BISS-Unterscheidungen mit ausschließlichem Bezug auf die schulische Bildung noch einmal betont, dass „Sprachförderung“ auch im Regelunterricht erfolgen könne, und präzisiert, dass sie „eine spezielle Form der Sprachbildung“ darstelle:

Sprachbildung (bzw. sprachliche Bildung) ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der alle Formen von gezielter Sprachentwicklung umfasst. Sprachbildung zielt darauf ab, die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern, unabhängig davon, ob sie in Deutschland aufgewachsen oder neu zugewandert sind. Sprachbildung findet im Sprach- und Fachunterricht statt, z.B. indem die Lehrkraft gezielte Rückfragen stellt, Testaufgaben für alle Schulkinder verständlich formuliert, bei Formulierungen hilft und genügend Zeit für die Diskussion einräumt.

Sprachförderung bezeichnet eine spezielle Form von Sprachbildung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten, z.B. Geflüchtete, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Sprachförderung erfolgt sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden (Schneider et al. 2012: 23).

Bildungssprache bzw. die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ist ein Ziel von Sprachbildung und Sprachförderung. Bei Bildungssprache handelt es sich um ein formales Sprachrepertoire, das über die Alltagssprache hinausgeht und dessen Beherrschung für den schulischen Erfolg essenziell ist. Hierzu zählen u.a. ein großer Wortschatz mit viel Fachvokabular und die Beherrschung komplexer sprachlicher Handlungsmuster wie z.B. das Halten eines Referats. Während Kinder aus deutschsprachigen bildungsnahen Elternhäusern im familiären Alltag genügend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben, sind sozial benachteiligte Gleichaltrige mit und ohne Migrationshintergrund stärker darauf angewiesen, dass Bildungssprache in der Schule vermittelt wird. Dies ist bislang aber nur teilweise der Fall (vgl. Gogolin 2009: 268–271; Tajmel 2012: 9). (Morris-Lange et al., 2016, S. 9).

Als „spezielle Form der Sprachbildung“ für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten müsste unterrichtsintegrierte Sprachförderung also spezifische didaktische Merkmale oder Prinzipien aufweisen, die sich von Merkmalen eines sprachbildenden Unterrichts, wie sie in oben stehender Definition genannt werden (Testaufgaben verständlich formulieren etc.) oder z.B. bei Gogolin et al., (2011) als Qualitätsmerkmale eines sprachbildenden Unterrichts zusammengefasst werden, unterscheiden bzw. einzelne von ihnen stärker fokussieren. In

didaktischer Perspektive wäre hier die Frage zentral, inwieweit die „Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen“ – als Ziel sowohl von „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ – in das fachliche Lernen integriert ist – ein Aspekt, der nicht zwingend mit der Organisationsform verbunden ist. Hierauf hatte bereits Heidi Rösch in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache mit ihrem Begriffspaar „Lehrgangsprinzip“ vs. „Integrationsprinzip“ verwiesen, wobei sich der Begriff „Integration“ auf die Verbindung von DaZ-Förderung mit fachlichem Lernen bezieht. Zwar gäbe es eine Affinität zwischen den Organisationsformen und den von ihr gegenübergestellten Prinzipien (wie DaZ-Kurse nach Lehrgangsprinzip einerseits und DaZ im Fachunterricht nach Integrationsprinzip andererseits), die Organisationsformen legten „die konkrete Gestaltung der Sprachförderangebote [...] aber keinesfalls fest“ (Rösch, 2010, S. 457f.). In diesem Sinne wären additive fachliche Förderkurse mit DaZ-Bezug dem Integrationsprinzip zuzuordnen.

Zur Frage nach den Bezügen zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen in „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ ließe sich mit Bezug auf Gogolin et al. (2011, S. 10) und das dort formulierte Qualitätsmerkmal 5 („Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen“) folgende These formulieren: Während bei „Sprachbildung“ als allgemeinem didaktischen Prinzip die sprachliche Unterstützung des fachlichen Lernens im Zentrum steht, fokussiert „Sprachförderung“ (als spezielle Form von „Sprachbildung“) die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und nimmt fachliches Lernen auch zum Anlass für individuell abgestimmtes sprachliches Lernen bei sprachlichen Schwierigkeiten.²⁵ Eine daran anschließende These (die im Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“ diskutiert wurde) könnte lauten, dass „Sprachbildung“ in der hier verhandelten Abgrenzung in didaktischer Hinsicht eher dem Prinzip des *Focus on Meaning* folge, während „Sprachförderung“ (ggf. in Form von nur kurzzeitig in den Unterricht eingebundenen Unterstützungsmaßnahmen) dem Prinzip des *Focus on Form* zuzuordnen wäre (vgl. Rösch, 2011, S. 74).²⁶

Die mit BISS eingeführte Unterscheidung von „Sprachbildung“ (bzw. dort „sprachliche Bildung“) und „Sprachförderung“ wie auch die daran anschließende Spezifizierung von „Sprachförderung“ als „besonderer Form von Sprachbildung“ hat (nicht nur im Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“) zu zahlreichen Diskussionen über deren Sinnhaftigkeit geführt. Im Lichte des aktuellen bildungspolitischen Diskurses (in dem ein gemeinsamer Unterricht, der die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerschaft berücksichtigt, ein zentrales Ziel darstellt, ohne additive Maßnahmen prinzipiell auszuschließen) und mit Blick

25 Ähnlich formuliert es auch Martina Rost-Roth (2017, S. 71): „Während die Sprachförderung davon ausgeht, dass sprachliche Aspekte gezielt und explizit fokussiert werden, setzt Sprachbildung voraus, dass Fachunterricht und Unterrichtskommunikation selbst als förderlich für sprachliche Entwicklung gestaltet werden“.

26 Diese These wurde von Daniela Caspari formuliert.

auf die Lehrkräftebildung zeigt sich jedoch der Mehrwert dieses eingeführten Begriffspaares, wenn es um die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen als Aufgabe aller Fächer geht: Ähnlich wie die bildungs- und forschungspolitisch motivierte Lancierung des Begriffs „Bildungssprache“ durch FörMig hat dieses Begriffspaar das Potenzial, die notwendige wissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen den Fachdidaktiken einerseits und den sprachenbezogenen Disziplinen andererseits (wie DaZ und Linguistik) anzuregen. Diese Notwendigkeit zeigt sich ganz aktuell, da einerseits mit der Ausweitung von DaZ zu „Sprachbildung“ (als Aufgabe aller Fächer für alle Schüler/-innen) in der Lehrkräftebildung eine verstärkte Anbindung von Sprachbildung an die fachdidaktische Ausbildung stattgefunden hat. Gleichzeitig wird andererseits mit der aktuellen Zuwanderungssituation gefragt, inwiefern das Konzept der fachintegrierten Sprachbildung überhaupt den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen sprachlichen Schwierigkeiten (z.B. der Seiteneinsteiger) gerecht wird. „Sprachförderung“ als „spezielle Form der Sprachbildung“, die auch im Regelunterricht stattfindet, kann die Entwicklung von und Qualifizierung für Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten anregen, ohne hinter das Ziel eines gemeinsamen Unterrichts für eine heterogene Schülerschaft zurückzufallen, in dem „Sprachbildung“ als didaktisches Prinzip das fachliche Lernen in allen Fächern unterstützt. Offen bleibt gegenwärtig die Frage, inwiefern in der Lehrkräftebildung zweitsprachlich oder soziokulturell veranlasste „Sprachförderung“ (wie sie hier thematisiert wurde) in ihren Unterschieden zu und Überschneidungen mit sonderpädagogisch veranlasster Sprachförderung in Verbindung gebracht werden kann. Diese Reflexion der Zusammenhänge zwischen den beiden großen Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung – Sprachbildung und Inklusion – stellt ein klares Desiderat der Forschung dar.

Auch Becker-Mrotzack und Roth (2017) plädieren dafür, an der in der BISS-Studie (Schneider et al., 2012) formulierten Unterscheidung festzuhalten.²⁷ Sie heben in diesem Zusammenhang hervor, dass eine kompetenzorientierte Grundhaltung keinen Verzicht darauf bedeute, von „Rückständen, Defiziten oder Entwicklungsverzögerungen“ zu sprechen:

„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 Übergangsphänomenen – 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. Un-

27 Wie oben gezeigt, wird in BISS-Studie zwar von „sprachlicher Bildung“ in Gegenüberstellung zu „Sprachförderung“ gesprochen, wie in Morris-Lange et. al. (2016) und auch dem Berliner Rahmenlehrplan wird „sprachliche Bildung“ in diesem Sine aber häufig durch „Sprachbildung“ ersetzt.

terricht zu integrieren, und bei Bedarf auch spezifischer und in Kleingruppen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, 18).

5. Fazit

Im Gegensatz zu „Sprachförderung“ können mit dem Begriff „sprachliche Bildung“ Prozesse und Maßnahmen, aber zugleich auch deren Ergebnis bzw. angestrebtes Ziel bezeichnet werden. Mit (individueller) „Mehrsprachigkeit“ wird ebenfalls das Ergebnis von sprachlichen Aneignungsprozessen bezeichnet. Modelle sprachlicher Bildung (als angestrebtes Ziel) ohne eine (mehr oder weniger umfassend entwickelte) Mehrsprachigkeit würden gegenwärtig zu Recht weithin als indiskutabel gelten. Entwickelte bildungssprachliche Kompetenzen in der Standardvarietät des (bundesdeutschen) Hochdeutschen (mit ihrer Funktion als Instruktionssprache), die als Ziel von „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ im gegenwärtigen deutschen Bildungsdiskurs im Fokus stehen, sind somit nur ein Bestandteil einer sprachlichen Bildung im Allgemeinen: Fremdsprachenkenntnisse, gegebenenfalls herkunftssprachliche Kenntnisse, Sprachbewusstheit, Registerkompetenz, kommunikative Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen etc. stellen weitere zentrale Aspekte gegenwärtiger (impliziter oder expliziter) Modelle einer sprachlichen Bildung dar.²⁸ Diese Kompetenzen stehen im Fokus weiterer Maßnahmen sprachlicher Bildung (wie Fremdsprachenunterricht, herkunftssprachlicher Unterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Didaktik der Sprachenvielfalt etc.). Einen Vorschlag für die Einordnung von „durchgängiger Sprachbildung/ sprachsensiblen Fachunterricht“ in ein Gesamtpanorama von Maßnahmen „sprachlicher Bildung“ mit ihren jeweiligen Zielen macht Heidi Rösch (2016). Daniela Caspari (in diesem Band) zeigt die Problematik auf, Sprachbildung im Fremdsprachenunterricht zu verankern, wenn diese auf das Ziel des Erwerbs bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen eingegrenzt wird. Dieses Beispiel macht deutlich, wie wichtig die jeweilige Präzisierung der Ziele sprachlicher Bildungsmaßnahmen ist, um deren Ineinandewirken (auch zusammen mit den zukünftigen oder bereits tätigen) Lehrkräften reflektieren zu können.

Wenn in diesem Beitrag für die Begriffe „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ nur die Problematik und keine klare Abgrenzung aufgezeigt werden konnte, so scheint dies durchaus intendiert zu sein: Herausgefordert wird mit diesem didaktisch noch zu füllenden Begriffspaar die Diskussion zwischen allen beteiligten Disziplinen über Konzepte einer Sprachbildung im Fach, bei der die sprachlichen Voraussetzungen aller (auch derer mit sprachlichen Schwierigkeiten) Berücksichtigung finden.

²⁸ Die historische Wandelbarkeit sowie die Auseinandersetzung um (meist implizite) Modelle sprachlicher Bildung zeigt Jürgen Trabant (2001) am Beispiel der *Questione della Lingua* im 16. Jahrhundert.

Literatur

- Barkowski, Hans (2010). Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 49–51). Tübingen, Basel: Francke.
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen. Was leistet die Lehrerbildung?* Mercator-Institut.
- Bausch, Karl-Richard (2003). Zwei und Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 439–445). Tübingen: Francke.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014). *Sprachbildung in allen Fächern* (Deutsch lehren lernen, Bd. 16). München: Klett-Langenscheidt.
- Benholz, Claudia & Mavruk, Gülşah (2016). Sprachförderung in der Unterrichtssprache. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Melhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 217–221). Tübingen: Francke.
- Berendes, Karin; Dragon, Nina; 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.
- Bernstein, Basil (1964). Elaborated and restricted codes. Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66, 55–69.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard.
- Caspari, Daniela (2017). Durchgängige Sprachbildung – der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 201–216). Münster: Waxmann.
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198–205.
- Cummins, Jim (2008). BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction. In Patricia A. Duff & Nancy H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (Bd. 2, S. 71–83). New York: Springer Science.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2011). *Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München.
- Dirim, Inci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim/Basel: Beltz.

- Dirim, Inci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Münster: Waxmann.
- Drucks, Stephan (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungssoziologie trifft Sprachbildung – drei Semester Lernerfolg auf allen Seiten. In Claudia Benholz, Magnus Frank, & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (S. 253–265). Stuttgart: Filibach.
- Efing, Christian (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF*, 4 (Themenreihe „Vermittlung von Fachsprachen“), 415–441.
- Ehlich, Konrad (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 26, 3–24.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen. fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Ferguson, Charles (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.
- Fluck, Hans-Rüdiger (2000). Fachsprachen. Zur Funktion, Verwendung und Beschreibung eines wichtigen Kommunikationsmittels in unserer Gesellschaft. In Karin Eichhoff-Cyrus & Rudolf Hoberg (Hrsg.), *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall?* (S. 89–106). Mannheim: Dudenverlag.
- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2011). Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gantefort, Christoph (2013). „Bildungssprache“ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 71–105). Münster: Waxmann.
- Gerhards, Jürgen (2010). *Mehrsprachigkeit im Vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid (2010). Was ist Bildungssprache? *Grundschule Deutsch*, 2010 (4), 4–5.
- 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.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Wiebke Saalman in Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1981). *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache* (Kleine politische Schriften I-IV). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hu, Adelheid (2016). Mehrsprachigkeit. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Melhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 10–15). Tübingen: Francke.
- Jostes, Brigitte (2009). Einsprachigkeit. Skizze eines unpopulären Forschungsprogramms. In Markus Messling & Ute Tintemann (Hrsg.), *„Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“*. Zur Sprachlichkeit des Menschen (S. 183–202), Paderborn: Fink.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (2017). Rudolf Hildebrand: Ein historisches Konzept von Sprachbildung im Deutschunterricht. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 59–76). Münster: Waxmann.
- Kimmelman, Nicole (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil des Diversity Management*. Aachen: Shaker.
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: UTB; Schöningh.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2011). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch* (2. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Krefeld, Thomas (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen*. Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“. Wien 28.2.–1.3.2013.
- Labov, William (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.
- Langen-Müller, Ulrike & Maihack, Volker (2007). *Früh genug – aber wie? Sprachförderung auf Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept?* Köln: ProLog.
- Lüdi, Georges (1996). Mehrsprachigkeit. In Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdenek Starý & Wolfgang Pöckl (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 233–245). Berlin & New York: de Gruyter.
- Maar, Verena; Schroeder, Christoph & Mayr, Katharina (2017). Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Perspektiven in Brandenburg. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 33–46). Münster: Waxmann.
- Morris-Lange, Simon; Wagner, Katarina & Altinay, Lale (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf [27.04.2017].
- Maas, Utz (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21–150.
- Mecheril, Paul (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft – Ein Handbuch* (S. 25–53). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, (57), 67–101.
- Oesterreicher, Wulf (1995). Die Architektur romanischer Sprachen im Vergleich. Eine Programmskizze. In Wolfgang Dahmen, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Met-

- zeltin, Wolfgang Schweickard & Otto Winkelmann (Hrsg.), *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen* (S. 3–21). Tübingen: Narr.
- Oksaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore (2017). Zur Geschichte der DaZ-Forschung. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 55–75). Münster: Waxmann.
- Programmträger FörMig (2006). *Was ist durchgängige Sprachförderung? Eine Handreichung des Programmträgers BLK-Programm FörMig*.
- Riel, Claudia (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riebling, Linda (2013). Heuristik der Bildungssprache. In Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel & Hans H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. S. 106–153). Münster: Waxmann.
- Rösch, Heidi (2010). Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 9, 2. Aufl., S. 457–466). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösch, Heidi (2016). Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Anke Wegner & Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 287–302). Budrich: Opladen.
- Rost-Roth, Martina (2017). Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache – Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In Beate Lütke, Inger Petersen & Tanja Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung* (S. 69–97). Berlin, Boston: de Gruyter.
- 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)*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf# [15.07.2015].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2015). *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [15.07.2017].
- LZVO = Verordnung über den Zugang zu Lehrämtern (Lehramtszugangsverordnung – LZVO) vom 30. Juni 2014. GVBl 2014, 242.
- Stanat, Petra (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (2), 98–134.
- Trabant, Jürgen (2001). Über Ruhm, coolness und Wahrheit und andere Fragen der europäischen Sprach-Kultur. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft. Ein Almanach* (S. 141–152). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann*. Tübingen: Francke.
- Trim, John; North, Brian & Daniel Coste (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Zydati, Wolfgang (2017). Der Beitrag des fremdsprachigen Sachfachunterrichts (CLIL): Eine funktional-linguistische Begründung für eine gezielte sprachliche Förderung auch im deutschsprachigen Fachunterricht. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkrftbildung* (S. 165–176). Münster: Waxmann.