

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]

Grundlagen der sprachlichen Bildung

Münster ; New York : Waxmann 2023, 304 S. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, 304 S. - (Sprachliche Bildung; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281838 - DOI: 10.25656/01:28183; 10.31244/9783830997757

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281838>

<https://doi.org/10.25656/01:28183>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

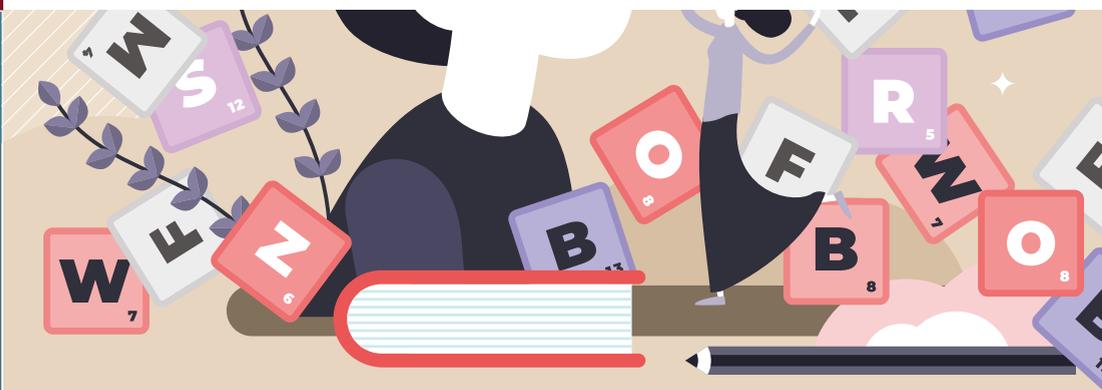
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

10

Sprachliche Bildung

MERCATOR
INSTITUT
für Sprachförderung
und Deutsch
als Zweitsprache



Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin,
Hans-Joachim Roth, Petra Stanat (Hrsg.)

Grundlagen der sprachlichen Bildung

WAXMANN

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 10

Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin,
Hans-Joachim Roth, Petra Stanat (Hrsg.)

Grundlagen der sprachlichen Bildung



Waxmann 2023

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Sprachliche Bildung, Band 10

ISSN 2510-4519

Print-ISBN 978-3-8309-4775-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9775-7

<https://doi.org/10.31244/9783830997757>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagfoto: © VectorMine – Shutterstock.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-ND 4.0

Namensnennung – Keine Bearbeitung 4.0 International



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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Universitätsbibliothek Graz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Siegen
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg

Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

Inhalt

	<i>Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth und Petra Stanat</i>	
1.	Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit	9
	<i>Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Angelika Redder und Hans-Joachim Roth</i>	
2.	Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten Traditionslinien vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart	27
3	Spracherwerb und Sprachentwicklung	
	<i>Hans-Joachim Roth</i>	
3.1	Einführung	53
	<i>Rosemarie Tracy</i>	
3.2	Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf.....	57
	<i>Ingelore Oomen-Welke</i>	
3.3	Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig	83
	<i>Ingelore Oomen-Welke</i>	
3.4	Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten	105
	<i>Jennifer Paetsch und Birgit Heppt</i>	
3.5	Sprachdiagnostik	119
4	Sprachliche Bildung in Bildungsinstitutionen	
	<i>Michael Becker-Mrotzek</i>	
4.1	Einführung	137
	<i>Birgit Heppt und Pauline Schröter</i>	
4.2	Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung	139
	<i>Gisela Kammermeyer und Diemut Kucharz</i>	
4.3	Sprachliche Bildung im Elementarbereich	155
	<i>Susanne Prediger und Ilonca Hardy</i>	
4.4	Fachliches und sprachliches Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.....	171

	<i>Zarah Weiss, Till Woerfel und Detmar Meurers</i>	
4.5	Intelligente digitale Werkzeuge in der sprachlichen Bildung Chancen und Herausforderungen.....	185
	<i>Nora von Dewitz und Mona Massumi</i>	
4.6	Durchgängige sprachliche Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen	199
	<i>Johanna Fleckenstein und Jens Möller</i>	
4.7	Bilinguale Schulprogramme.....	209
	<i>Kerstin Göbel, Christoph Gantefort und Timo Ehmke</i>	
4.8	Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln?	219
	<i>Irit Bar-Kochva, Hannes Schröter und Josef Schrader</i>	
4.9	Sprachliche Bildung im Erwachsenenalter	233
5	Forschung und Transfer	
	<i>Petra Stanat</i>	
5.1	Einführung	245
	<i>Henrike Terhart und Yasemin Uçan</i>	
5.2	Qualitative Forschung zu sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.....	249
	<i>Petra Stanat und Aileen Edele</i>	
5.3	Hypothesenprüfende Forschung	261
	<i>Sofie Henschel</i>	
5.4	Evaluation von Konzepten der Sprachbildung und -förderung.....	277
	<i>Elmar Souvignier und Marcus Hasselhorn</i>	
5.5	Transfer und Implementation.....	291
	Autorinnen und Autoren.....	299

Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth
und Petra Stanat

Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über Grundbegriffe und damit verbundene grundlegende Perspektiven, die im Feld der sprachlichen Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit gebräuchlich sind, und bildet einen erreichten Diskussionsstand derjenigen ab, die zu diesem Sammelband beigetragen haben. Nicht beabsichtigt ist, dadurch Begriffsdifferenzen zu beseitigen. Intendiert ist vielmehr, eine explizite Grundlage für den Diskurs und die Forschung über Sprache und Bildung in einer Migrationsgesellschaft anzubieten, um so einen Beitrag zur weiteren Entwicklung des Feldes zu leisten. Zunächst geben wir in diesem Beitrag eine Übersicht über einen Bestand an Konzepten und Begriffen, die für die Auseinandersetzung mit sprachlicher Entwicklung und sprachlicher Bildung im Kontext von Vielfalt und heterogenen Bedingungen des Aufwachsens und Lernens unabdingbar sind. Es folgen ein Kapitel über die Bedeutung der Sprache in Bildungseinrichtungen sowie über sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Im abschließenden vierten Kapitel des Beitrags wechseln wir die Perspektive und stellen ein normatives Modell vor: Im Stil eines Memorandums präsentieren wir Zielvorstellungen für sprachliche Bildung in einer demokratischen, mehrsprachigen Gesellschaft.

1. Grundlagen und Grundbegriffe

1.1 Sprache

Im Folgenden sollen die notwendigen Begriffe aus dem Feld der sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit zunächst beschrieben und anschließend in einem heuristischen Rahmenmodell zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Dabei konzentrieren wir uns auf Begriffe, die für den Zusammenhang von Sprache und Bildung relevant sind. Darüber hinausgehende Perspektiven auf Sprache sind Gegenstand verschiedener Disziplinen – von der Geschichts- und Kulturwissenschaft bis zur Mathematik und Informatik, von deren Erkenntnissen im Kontext bildungsbezogener Wissenschaften ebenfalls Gebrauch gemacht wird.

Die bildungsbezogene Sicht ist fokussiert auf *Sprache* als kulturelles System und als linguistisches System, auf *Sprachkompetenz* als universelle, generelle, stabile und zugleich dynamische Fähigkeit des Menschen, auf *Spracherwerb* als

sozialer Prozess der individuellen Aneignung sowie auf *sprachliche Bildung* als institutioneller Prozess mit dem Ziel der Vermittlung sprachlicher Kompetenz. Wir unterscheiden also zwischen Sprachkompetenz als universellem Vermögen oder Disposition, wie es z. B. Chomsky formuliert hat, und sprachlicher Kompetenz als Bildungsanforderung für Schülerinnen und Schüler, wie sie z. B. in Bildungsplänen, aber auch in Standards für die Ausbildung von Fach- und Lehrkräften verlangt werden. In jedem dieser Bereiche haben wir es mit Diversität zu tun: Sprache ist ein dynamisches System, das sich in einem ständigen Wandel an veränderte Anforderungen anpasst; so kommen ständig neue Wörter hinzu und andere verschwinden, während sich die Grammatik eher über längere Zeiträume verändert. Ebenso verändern sich über die Zeit die Vorstellungen von ‚richtigem‘ für eine Situation passenden Sprachgebrauch. Ein Beispiel dafür ist das Verhältnis von ‚Standardsprache‘ und ‚Dialekt‘: Was als ‚Standardsprache‘ bezeichnet wird, erfüllt zumeist Funktionen im öffentlichen und formellen Bereich, während ‚Dialekt‘ seit dem letzten Jahrhundert vor allem im informellen und privaten Bereich verankert ist. Beide Formen sind ‚richtig‘ – vorausgesetzt, dass sie im passenden Kontext, in der passenden Kommunikationssituation angewendet werden.

Für Zusammenhänge von sprachlicher Bildung ist dies fundamental, denn zur Vermittlung und Aneignung von ‚sprachlicher Kompetenz‘ gehört es, dass diese Diversität und die damit verbundenen funktionalen Unterschiede verstanden werden, und dass die lernende Person in die Lage versetzt wird, Sprache in diesem differenzierten Verständnis selbst anzuwenden. Ein anderes Beispiel für diesen Grundsatz verbindet sich mit dem Begriff ‚Bildungssprache‘. Hier handelt es sich um eine Variante, die ihre Funktionen in Kontexten von Lehren und Lernen erfüllt, denn sie wird ganz wesentlich zur Kommunikation bei der Vermittlung oder Aneignung von Inhalten benutzt, aber als sprachliche Kompetenz auch verlangt, wenn Lernende unter Beweis stellen sollen, was sie erreicht haben – also z. B. in Prüfungen. Zugleich ist sie nicht die einzige Variante, die eine Rolle in den Einrichtungen der Erziehung und Bildung spielt, denn die darin agierenden Personen unterhalten sich ja durchaus auch informell, benutzen dabei neben der Alltagssprache vielleicht einen Dialekt oder domänenspezifische Register (Fachsprache), aber auch Varianten, die zwischen Lehrenden der verschiedenen Fächer oder Disziplinen gebräuchlich sind (Jargon).

Damit ist ein Aspekt des Sprachgebrauchs angesprochen, der im Kontext von Erziehung und Bildung bedeutend ist. Das Wort ‚*Sprache*‘ an und für sich trägt die Bedeutung aller oben angedeuteten Sachverhalte und Zusammenhänge – und mehr. Mit der Benutzung des Worts ‚*Sprache*‘ ist also alles abgedeckt, was damit zu tun haben könnte – und das macht den Gebrauch des Worts verlockend. Damit verbunden ist aber zugleich die Möglichkeit der Ungenauigkeit, bis hin zum fehlerhaften Gebrauch – etwa, weil eine überzogene oder verfälschende Verallgemeinerung zum Ausdruck kommt. Für den Kontext von Erziehung und Bildung lässt sich das gut am Beispiel des Begriffs ‚Sprachkompetenz‘ selbst zeigen. Wird er im Kontext der Diagnose sprachlicher Fähigkeiten benutzt, so ist damit die Anforderung verbunden, dass eine allgemeine Aussage – etwa im Anschluss

an einen Test – möglich ist. Das ist bei Personen, die in einer Sprache kommunizieren, unproblematisch: Getestet werden Fähigkeiten in dieser Sprache. Wenn Personen aber in zwei oder mehr Sprachen kommunizieren, gibt der Test einer Sprache ebenfalls nur Auskunft über Fähigkeiten in dieser Sprache, nicht aber über alle von der Person benutzten Sprachen – und damit: nicht über ihre Sprachenkompetenz, sondern nur über ihre Kompetenz in Sprache X. Die Fähigkeiten in Sprache Y oder Z bleiben unbekannt. Der allgemeine Ausdruck ist also in diesem Fall nicht angebracht. Ähnlich verhält es sich, wenn es um die innere Differenziertheit von Sprachen geht. Zumeist richten sich Tests auf sprachliche Teilbereiche, etwa den Wortschatz oder das Lesen, häufig diejenigen, die sich gut testen lassen. Auch hier gilt, dass das Ergebnis nur über die Fähigkeiten in einem Teilbereich Auskunft gibt und entsprechend bezeichnet werden sollte – es sei denn, dass wissenschaftlich unter Beweis gestellt worden sei, dass eine Teilfähigkeit als Indikator für das Gesamt an Sprache einer Person repräsentativ ist.

Unsere Erläuterungen sollen dazu beitragen, die Komplexität der Zusammenhänge zwischen Sprache und Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit besser nachvollziehen und damit verbundene Differenzierungen, zuweilen nur Nuancen, im darüber geführten Sprachgebrauch einordnen zu können. Im Hintergrund dieser Bemühung steht ein über einige Jahre geführter Dialog zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit den Folgen der sprachlichen Diversität aus verschiedenen disziplinären Perspektiven der Bildungsforschung befasst haben. Im Ergebnis steht ein heuristischer Rahmen für Forschung und Entwicklung als Grundlage für die theoretische und empirische Weiterentwicklung im wissenschaftlichen Diskurs.

1.2 Sprachentwicklung

Ausgangspunkt der Sprachentwicklung ist die angeborene grundlegende Fähigkeit eines jeden Individuums zum Erwerb von ‚*Sprache*‘ im generischen Sinne – also von einer oder mehreren Einzelsprachen, von Varietäten und Modalitäten. Diese Fähigkeit ist im Prinzip unbegrenzt; im Kopf eines Menschen sei Platz für unendlich viele Sprachen – so hat es die Sprachpsychologin Gudula List prägnant zusammengefasst (List, 1981). Zur Entfaltung dieser Fähigkeit aber bedarf es der informellen und formellen Interaktionen in und mit sozialen ‚*Umwelten*‘, wie z. B. Familie, Peers, Lehrkräften, Medien oder berufliche Kontexte. Mit deren Unterstützung entwickelt sich die mitgebrachte Fähigkeit zu individuell unterschiedlichen Graden der sprachlichen Kompetenz.

Die Fähigkeit, Sprache für unterschiedliche Zwecke nutzen zu können, wird als Sprachkompetenz bezeichnet und entwickelt sich im Laufe des kindlichen Spracherwerbs. Diese Entwicklung ist zunächst auf informelle Interaktion im unmittelbaren Umfeld angewiesen, also auf die Teilhabe an den Tätigkeiten, Äußerungen und zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Familie bzw.

mit den nächsten Bezugspersonen.¹ Zum kindlichen Spracherwerb gibt es unterschiedliche theoretische Konzepte, die hier nur kurz skizziert werden können; dabei verweisen terminologische Nuancen auf unterschiedliche Perspektiven auf das Geschehen: ‚*Entwicklung*‘ impliziert, dass etwas im Individuum Angelegtes sich vor allem auf natürlicher Grundlage weiterentwickelt. Diese Sicht beruht auf der Theorie des Nativismus, die von einer angeborenen Sprachfähigkeit ausgeht, welche zu ihrer Erweiterung nur wenig Input benötigt. Noam Chomsky (1980) entwickelte die These, dass Sprache im Kernbestand nicht erlernt werde, sondern genetisch soweit angelegt sei, dass sie – vergleichbar mit Körperorganen – bei minimalem sprachlichen Input gewissermaßen von selbst „wachse“.

Mit ‚*Aneignung*‘ ist demgegenüber zugleich auf den aktiven Anteil des Individuums daran hingewiesen, sich etwas, das außerhalb seiner selbst vorhanden ist, zu eigen zu machen. Dieser Terminus beruht auf eher interaktionistischen Ansätzen zum Spracherwerb (oder Lernen überhaupt), die auf die Notwendigkeit der Mitwirkung der Person an der Ausweitung angelegter Fähigkeiten verweisen. Grundlage hierfür sind Ansätze, wie sie etwa Bruner (1987) oder Tomasello (2011) vertreten. Sie sehen im Spracherwerb einen Prozess, der ausdrücklich die Interaktion mit kompetenten Gesprächspartnern benötigt. Eine wesentliche Voraussetzung für Sprachaneignung ist die im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelte Fähigkeit des Kindes, seine Aufmerksamkeit auf dieselben Objekte zu richten wie die Bezugsperson (*joint attention*). Erst wenn dies geschieht, kann ein Kind den Objekten oder Vorgängen Begriffe zuordnen, mit denen die Bezugsperson diese bezeichnet.

Mit ‚*Lernen*‘ hingegen ist die Weiterentwicklung von Fähigkeiten im Kontext von Bildung angesprochen. Diese beginnt mit dem Eintritt in dafür geschaffene Einrichtungen (also durchaus schon im frühkindlichen Bereich vor der Schule). Hier werden die von der Natur ermöglichten Prozesse der Sprachaneignung durch systematische Eingriffs-Aktivitäten unterstützt: durch Fördern, Unterrichten, Lehren. Zugleich aber vollzieht sich die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenz auch außerhalb dieser institutionellen Eingriffsstrukturen, etwa durch den Kontakt mit der Familie, Freundinnen und Freunden, mit Medien und Personengruppen außerhalb des persönlichen engsten Umfelds oder mit spezialisierten Sprachangeboten, etwa in der Arbeitswelt oder bei der Ausübung von Freizeitaktivitäten (wie Sport) mit ihren speziellen Redeweisen. Die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen ist also stets gleichzeitig ein gesteuerter und ein ungesteuerter Prozess. Das sprachliche Material, dem dabei begegnet wird, ist – mehr oder weniger stark – kontextabhängig.

Im Prinzip kommen alle Kinder, die in heutigen differenzierten Gesellschaften aufwachsen, zur Sprache. Ausnahmen finden sich im Falle von Beeinträchtigungen, die zu spezifischen Sprachentwicklungsstörungen führen können. Diese bedürfen der Therapie. Bei Kindern, die einen Spracherwerbsprozess in mehreren Sprachen durchlaufen, tritt eine spezifische Sprachentwicklungsstörung in jeder

1 Hier ist kein spezielles Konzept von Familie angesprochen; gemeint sind die Personen, mit denen das Kind in alltäglichem und unmittelbarem Kontakt steht.

ihrer Sprachen auf (Chilla et al., 2010; Grimm, 2012). Als wahrscheinlichste Ursache gilt eine genetische Veranlagung (Kracht, 2020, S. 311). Anders sieht es bei Kindern mit unzureichenden sprachlichen Anregungen im engeren und weiteren sozialen Umfeld (Familie, Bezugspersonen, Peers) aus. Hier kann es zu verzögerter Sprachentwicklung kommen, was sich z. B. in geringem Wortschatz, wenig Sprachfreude oder häufigen Verständnisschwierigkeiten bemerkbar machen kann. Diese Kinder benötigen eine gezielte Sprachförderung.

Der Prozess der Veränderung sprachlicher Kompetenz ist im Prinzip lebenslang unabgeschlossen. Sprachaneignung und sprachliches Lernen, also die Erweiterung von Kompetenz, kann bis ins hohe Alter stattfinden; aber ebenso können sich Verluste ereignen. Verluste können als Folge gesundheitlicher Beeinträchtigung eintreten, beispielsweise nach Unfällen, die eine Gehirnschädigung zur Folge haben. Im Wesentlichen aber sind Gewinne ebenso wie Verluste die Folge von Lebensumständen. So treten Verluste ein, wenn Menschen für lange Zeit wenig Möglichkeiten zur Verwendung einer ihrer Sprachen haben (*language attrition*). Ein Beispiel: Sprachliche Kompetenz in einer Sprache, für die Grundlagen im schulischen Fremdsprachenunterricht gelegt wurden, wird beim Wechsel in einen Sprachraum, in dem man sich alltäglich der entsprechenden Sprache bedienen muss, anwachsen und zur lebendigen Zweitsprache werden; es kommt also zum Gewinn. Sie kann jedoch auch (teilweise) wieder verlorengehen, wenn durch einen erneuten Wechsel des Lebensorts der alltägliche Kontakt zu dieser Sprache aufhört.

1.3 Sprache und Bildung

Die Erweiterung sprachlicher Kompetenz im Kontext von Bildung erfolgt als mehr oder weniger gesteuerter Prozess in den entsprechenden Institutionen – in der Kindertagesstätte, der Schule, der Erwachsenenbildung, der Universität. Sprache im generischen Sinne bildet aus unterschiedlichen Gründen einen besonderen Bildungsgegenstand. Im evolutionären Prozess haben sich Sprache und Sprachgebrauch als konstitutive Merkmale des Menschen herausgebildet. Sprache als linguistisches System – mit den Kernelementen Wortschatz und grammatische Regeln – hat sich so entwickelt, dass sie vom Menschen mit seinen kognitiven, auditiven und phonologischen Möglichkeiten gut und unaufwändig genutzt werden kann. Sie bildet ein sehr stabiles, mächtiges und zugleich flexibles Werkzeug, ein Organon (Bühler, 1934) für die Verständigung zwischen den Menschen. Die Stabilität von Einzelsprachen zeigt sich u. a. darin, dass grammatische Regeln und grundlegende Teile des Wortschatzes weitgehend unverändert bleiben, auch wenn sich die Welt massiv verändert. Zugleich sind Sprachen dynamisch. Auf Wandel reagieren sie flexibel, etwa mit Neuschöpfungen von Wörtern oder Redewendungen, denen aber stabile Mechanismen zugrunde liegen.

Mit Hilfe der Sprache werden sehr unterschiedliche kommunikative Bedarfe bearbeitet – Wegauskünfte, Trostspenden, Unterrichtsgespräche oder Verhand-

lungen vor Gericht. Das Gelingen kommunikativer Absichten, die Durchsetzung eines Interesses aber hängen nur zum Teil von sprachlichen Merkmalen selbst ab. Vielmehr ist dafür auch bedeutend, welche gesellschaftliche Position einer Sprecherin oder einem Sprecher zukommt bzw. zugebilligt wird (Bourdieu, 1977). Nach Bourdieu (1990) kann es sich eine gesellschaftlich hochstehende Person zum Beispiel erlauben, dialektgeprägt zu kommunizieren; bei einer Person von geringem gesellschaftlichem Ansehen aber besteht die Gefahr, dass die Benutzung eines Dialekts als Zeichen für Unfähigkeit interpretiert wird. Aus einer solchen sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet, ist Sprache also auch ein mächtiges Werkzeug – und zugleich ein Werkzeug der Ausübung von Macht.

Sprache bildet ein System von Bausteinen und Regeln im linguistischen Sinne, aber zugleich besteht ein solches System im sozialen Sinn. In der ersten Perspektive geht es zum Beispiel darum, wie die kleinsten Einheiten, die Laute (Phoneme), zunächst zu Silben und Morphemen, dann zu Wörtern und Sätzen und schließlich zu komplexen Äußerungen im Gespräch oder im schriftlichen Text zusammengefügt werden. In der zweiten Perspektive geht es um den sozialen und kulturellen Bestand an Formulierungen und Übereinkünften. Dieser besteht aus expliziten oder impliziten Regeln des Sprachgebrauchs in der Interaktion, die sich nach den jeweiligen Kontexten unterscheiden. Eine grammatisch vollkommen korrekte Äußerung kann sich als ‚falsch‘ entpuppen, wenn sie im unpassenden Kontext gebraucht wird. Wenn etwa ein Bewerber den Brief an eine potenzielle Arbeitgeberin mit der Floskel „Mit lieben Grüßen“ abschließt, kann es durchaus sein, dass dieser Bewerbung keine weitere Beachtung geschenkt wird.

Im Prozess der sprachlichen Bildung ist es erforderlich, dass die Lernenden mit beiden Perspektiven vertraut werden – auch damit, dass die angedeuteten Regelwerke sich für verschiedene Einzelsprachen mehr oder weniger deutlich unterscheiden. Ein übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung ist daher, die Fähigkeit der Lernenden zur Differenzierung zwischen den sprachlichen Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, und zur Auswahl der passenden Mittel je nach sprachlichem, kulturellem und sozialem Kontext zu erhöhen.

Eine Dimension dieser Fähigkeit zur Differenzierung ist die Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die historisch wie in der individuellen Entwicklung ursprüngliche Modalität stellt die mündliche Kommunikation dar, bei der sich mindestens zwei Personen in einem gemeinsamen physischen Raum verständigen. Dabei kann es sich um Verständigung mittels gesprochener Sprache handeln, aber auch um andere Verständigungsweisen, z. B. die gebärdensprachliche, derer gehörlose Personen sich bedienen. Der gemeinsame unmittelbare Wahrnehmungsraum erleichtert auf der einen Seite die Verständigung, weil sich die Beteiligten in derselben Situation befinden und so etwa auf Dinge durch Gesten verweisen und die Kommunikation durch Mimik begleiten können. Auf der anderen Seite ist die Verständigung flüchtig; alle Äußerungen müssen unmittelbar aus dem Arbeitsgedächtnis heraus verarbeitet werden. Die Flüchtigkeit des Gesprochenen bringt zudem den Nachteil mit sich, dass alles Geäußerte – solange keine Speichermedien zur Verfügung stehen – im Gedächtnis behalten werden

muss. In allein mündlich operierenden Formen von Gesellschaft hat dies radikale Konsequenzen: Wenn ein Wissensträger stirbt, verliert die Gemeinschaft auch sein persönliches Wissen. Was bleibt, sind mündlich überlieferte kollektive Lebensregeln, Wissensbestände, Überzeugungen sowie Formen ihrer Darstellung in Artefakten.

Mit der Entwicklung der Schrift steht ein Medium zur Verfügung, mit dem sprachliche Äußerungen außerhalb des Gedächtnisses festgehalten werden können. Dadurch wurde es möglich, sprachliche Handlungen gewissermaßen zu zerdehnen, wie es Ehlich (1983) beschrieben hat. Eine sprachliche Äußerung wird zunächst in Abwesenheit von Adressatinnen oder Adressaten produziert und mittels Schrift festgehalten, z.B. in Form eines Protokolls. Zu einem späteren Zeitpunkt und an einem anderen Ort kann diese schriftliche Äußerung – in Abwesenheit der Produzentin oder des Produzenten – rezipiert werden. Diese dauerhafte Speicherung von Texten hat – in Verbindung mit dem Buchdruck – das individuelle wie das gesellschaftliche Wissensmanagement revolutioniert. In schriftorientierten, also literalen Gesellschaften steht das verfügbare Wissen grundsätzlich allen Menschen offen – vorausgesetzt, dass sie lesen und schreiben können. Literalität hat gegenüber dem Gespräch (der Oralität) den Vorteil, dass sie gewissermaßen offline erfolgen kann, d.h. ohne unmittelbaren Handlungsdruck. Ein geschriebener Text kann mehrfach überarbeitet oder gelesen werden. Gleichzeitig muss er aber so geschrieben werden, dass er ohne Rückfragen an den Produzenten, die Produzentin verstanden werden kann. Beim Lesen besteht bei Verstehensproblemen der Nachteil, dass keine unmittelbare Möglichkeit für Rückfragen an die Urheber besteht. Dass ‚Unmissverständlichkeit‘ ein idealisierter, in der alltäglichen Lese- und Schreibpraxis durchaus nicht unbedingt realisierter Anspruch ist, wird daran deutlich, dass es über Texte und ihre Auslegung Dissens gibt. In vielen Handlungsfeldern haben sich deshalb Praktiken der Kommentierung oder Erläuterung entwickelt, wie etwa das Verfassen von Gesetzeskommentaren, durch die zumindest in der juristischen Sprachgemeinschaft ein einheitliches Verständnis hergestellt werden soll.

Ein Kernanliegen des schulischen Bildungsprozesses ist es, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, Schrift für unterschiedliche Zwecke zu nutzen. Sie müssen dabei nicht nur das motorische Umgehen mit Schriftzeichen erlernen, sondern auch die konzeptionelle Differenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Als Sprachkompetenz fassen wir die Fähigkeit, sich mit Hilfe von Sprache mündlich und schriftlich mit anderen über Sachverhalte zu verständigen. Dies schließt Bewusstheit über die Kontextabhängigkeit sprachlicher Mittel und die kontextadäquate Nutzung des vorhandenen Repertoires ein. Dieses Verständnis ist vereinbar mit dem allgemeinen Kompetenzbegriff, wie er sich in der empirischen Bildungsforschung etabliert hat. Demnach sind Kompetenzen definiert „als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um

die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Sprachkompetenz in diesem Verständnis ist ein dynamisches Konstrukt, das über Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflussbar ist. Angeborene Fähigkeiten werden über sprachliche Sozialisation wie über systematische Einwirkungen gefördert, können aber auch beeinträchtigt oder gar behindert werden. Die natürliche Fähigkeit, zur Sprache zu kommen, entwickelt sich in unterschiedlicher Ausprägung weiter; die systematische Unterstützung dieser Weiterentwicklung ist ein allgemeines Bildungsziel – also eines, das nicht nur in dem explizit darauf gerichteten Sprachunterricht verfolgt wird, sondern in jedem Bereich des Bildungsprozesses explizit oder implizit eine Rolle spielt.

Mit sprachlicher Bildung ist die Aufgabe verbunden, Kinder und Jugendliche unabhängig von den Zufällen ihrer Herkunft bei der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenz zu unterstützen. Dies jedenfalls gehört zu den historischen Beweggründen für die Etablierung von öffentlichen Bildungssystemen überhaupt: Einrichtungen zu schaffen, in denen alle Heranwachsenden² „kulturelle Grundfähigkeiten“ vermittelt bekommen, zu deren Kern entfaltete sprachliche Fähigkeiten im Mündlichen und im Schriftlichen sowie profundes Wissen über Sprache gerechnet wurden (Humboldt, 1836) – das Letztere unter anderem erreicht durch die Auseinandersetzung mit ‚fremden‘ Sprachen, oder (im heutigen Sprachgebrauch) sprachlicher Diversität. Das Augenmerk allgemeiner Bildung richtet sich darauf, diesen Anspruch auch für Kinder und Jugendliche zu realisieren, die von Benachteiligung bedroht sind.

Eine Systematik für die Dimensionen der Sprachkompetenz, die Orientierung für aktuelle Diskurse zur Umsetzung des allgemeinen Bildungsanspruchs in die Praxis bietet, bilden die sog. sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich et al. (2005). Diese orientieren sich an der grundlegenden linguistischen Einteilung von Sprache als Konstrukt in die Dimensionen Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik und Pragmatik. Für sprachliche Bildung relevant ist die zusätzliche Unterscheidung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Modalitäten. Diese Differenzierung schließt die Fähigkeit ein, sprachliche Handlungsmuster und Genres angemessen zu verstehen und selbst anzuwenden, zum Beispiel Muster wie das *Erzählen*, *Berichten*, *Beschreiben* oder *Argumentieren*. Schriftlicher Sprachgebrauch, d. h. situationsentbundene Kommunikation, stellt dabei besondere Anforderungen – nicht nur an sprachliche, sondern auch an kognitive Kompetenzen. Während in der alltäglichen Mündlichkeit die Situation, und damit basale Verweisdimensionen wie Raum, Zeit und Person, als Kontext gegeben sind, müssen

2 Zwar wurde eine „allgemeine Mädchenbildung“ schon früh diskutiert, aber mit „alle“ waren in der Gründungsperiode der öffentlichen Bildungssysteme nach heutigem Verständnis, also im ausgehenden 18. und im 19. Jahrhundert, zunächst einmal die männlichen Heranwachsenden gemeint. Die Einbeziehung von Mädchen in die sich etablierenden Systeme geschah eher schleppend im Verlauf des 19. Jahrhunderts; vgl. Kleinau und Opitz (1996).

diese im schriftlichen Text explizit mit sprachlichen Mitteln hergestellt, erschlossen und verstanden werden.

Aber auch Anforderungen, die von der Modalität unabhängig realisiert werden müssen – wie das Sprechen über Vergangenes oder Zukünftiges, über ‚nicht anfassbare‘ Gegenstände oder Abstraktes – erfordern besondere sprachliche Mittel. Diese sind je nach Kontext unterschiedlich gestaltet. Im informellen, alltäglichen Gespräch mit Freundinnen und Freunden wäre beispielsweise der Gebrauch eines formellen, der schriftsprachlichen Modalität zugerechneten Ausdrucks des Konjunktivs eher befremdlich (bis lächerlich), wogegen ein durchgehender ‚würde-Konjunktiv‘ in einer Abitur-Klausur vielleicht zum Punktabzug führt. Ein gewünschtes Ergebnis sprachlicher Bildung besteht in der Fähigkeit zur angemessenen Wahl aus den sprachlichen Mitteln, die im Einzelfall zur Verfügung stehen. Dabei spielt das Verfügen über Schrift eine besondere Rolle, denn erst diese eröffnet den Zugang zur Bandbreite formaler Varianten von Sprache, verschafft Unabhängigkeit von der unmittelbaren persönlichen Begegnung bei der Aneignung weiteren Könnens und Wissens und erlaubt Teilhabe an der komplexen Gesellschaft, die ihre Belange in weiten Teilen schriftförmig regelt.

2. Bildungseinrichtungen und Sprache

Bildungseinrichtungen – von der frühkindlichen über die Schule bis zur tertiären Bildung oder Erwachsenenbildung – sind Kontexte mit spezifischen Aufgaben für die Unterstützung und zugleich Überprüfung der Sprachentwicklung. Damit ist verbunden, dass ein Teil der Redemittel, die in diesen Prozessen eine Rolle spielen, besondere Charakteristika aufweist. Dies gilt nicht für jedes Element sprachlicher Praxis in den Einrichtungen. Für die allgemeine Verständigung, beispielsweise im informellen Gespräch in Pausen, aber auch in Phasen der Anbahnung von Lehr-Lernprozessen, herrscht ein wenig spezieller Sprachgebrauch vor: Sprachliche Mittel, die für jede alltägliche Kommunikation genutzt werden könnten (‚Alltagssprache‘), kommen zum Einsatz. Die Alltagssprache enthält auf lexikalischer Ebene weniger spezifische Ausdrücke, sondern eher allgemeine, ein breites Bedeutungsspektrum abdeckende – z. B. Verben wie ‚machen‘, die für eine Vielzahl von Tätigkeiten benutzt werden können, aber keine davon genau bezeichnen. Auf der strukturellen und textlichen Ebene trägt Alltagssprache vor allem Merkmale informeller Mündlichkeit, auch in geschriebener Version, wie etwa geringe syntaktische Komplexität von Sätzen oder satzförmigen Äußerungen und geringe Orientierung an Genre-Standards. Sprachgebrauch in dieser Form findet in jeder Bildungseinrichtung statt, ist jedoch in der Regel nicht Gegenstand ihrer Unterstützungs-, Förderungs- oder Lehraufgaben, wenn man von explizitem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht absieht.

Zu den spezifischen Aufgaben der Bildungseinrichtungen gehören die Vermittlung und Förderung sprachlicher Mittel, die für die Bewältigung spezieller Kommunikations- und Interaktionsaufgaben wichtig sind, bei denen es auf Ge-

nauigkeit des Sprachgebrauchs ankommt. Im Kontext vorschulischer und schulischer Bildung geht es um die Vermittlung und Aneignung von ‚*Bildungssprache*‘ (Habermas, 1977; Roth, 2015). Teilmengen dieser Variante bilden die ‚*Fachsprachen*‘, also die Auswahl sprachlicher Mittel, die für ein Gegenstandsfeld von Lehr-Lern-Prozessen (also etwa einen Lernbereich, ein Fach) von besonderer Bedeutung sind und sich vom Gebrauch in anderen Gegenstandsfeldern oder Fächern unterscheiden. Ein Kennzeichen von Bildungs- und Fachsprache ist es, dass sie auch dann, wenn sie mündlich gebraucht werden, Merkmale formellen Sprachgebrauchs und konzeptioneller Schriftlichkeit tragen. Je weiter der Bildungsprozess voranschreitet, desto differenzierter, zugleich spezifischer und präziser wird der mit bildungs- und fachsprachlichen Mitteln verbundene Bedeutungsraum und – verbunden damit – der Anspruch an die Nutzerinnen und Nutzer von Sprache, zum kontextuell passenden Ausdrucksmittel zu greifen. Die den gesamten Bildungsprozess begleitende Vermittlung und Weiterentwicklung der Fähigkeit, diesen Anspruch zu erfüllen, wird mit ‚Durchgängige Sprachbildung‘ bezeichnet (Reich, 2013). Diese Aufgabe erstreckt sich auch auf die berufliche oder akademische Bildung, wo es um weitere Spezialisierung des Sprachgebrauchs geht (Ehlich, 1999).

Im frühkindlichen Bildungsraum gilt der Auftrag eher der Anregung und Förderung allgemeinen Sprachgebrauchs und der Anbahnung und Vorbereitung auf die Aneignung von Fach- und Bildungssprache in ihren den Kindern entwicklungsabhängig zugänglichen frühen Formen (‚*Vorläuferfähigkeiten*‘). Der schulische Unterricht unterliegt demgegenüber besonderen Bedingungen. Hier werden weitgehend altershomogene Lerngruppen im Klassenverband nach festgelegten Rahmenvorgaben (Curricula; Bildungsstandards) unterrichtet. Sprachliche Bildung ist eine übergreifende Aufgabe, zugleich aber Aufgabe darauf spezialisierter Bereiche: der sprachlichen Fächer.

Der Deutschunterricht dient – von der Grundschule bis in die gymnasiale Oberstufe – der Vermittlung grundlegender, insbesondere (schrift- und bildungs-) sprachlicher Kompetenzen in der Unterrichts- und Verkehrssprache Deutsch, die für die Teilhabe an der (schrift-)sprachlich verfassten deutschsprachigen Welt erforderlich sind. Damit verbunden ist die Aufgabe, Heranwachsende mit Beispielen für die literarisch-ästhetische Textproduktion in deutscher Sprache vertraut zu machen. Der Fremdsprachunterricht dient insbesondere der Vermittlung von Sprachen, die anderen Weltgegenden zugerechnet werden. Konstitutives Merkmal dieses Unterrichts ist die Vermittlung von Sprachen, die in der Regel nicht die alltägliche Verkehrssprache der Lernenden sind. Ihre Aneignung ist daher auf die didaktische Herstellung von Verwendungsanlässen und die Bereitstellung von Wissen darüber angewiesen. Weniger eindeutig ist diese Kennzeichnung inzwischen in Bezug auf die englische Sprache, die nahezu allen Heranwachsenden (nicht nur) in Deutschland als Fremdsprache angeboten wird. Sie gewinnt zunehmend den Status einer Sprache der alltäglichen Verständigung neben der Verkehrssprache Deutsch, und es bieten sich Anlässe für ihren Gebrauch und die

Weiterentwicklung von Kenntnissen auch in anderen als schulischen Arrangements, vor allem in den Medien.

Als Herkunftssprachlicher Unterricht wird der (zumeist zusätzlich zum üblichen Schulbetrieb angebotene) Unterricht in den Familiensprachen von Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte bezeichnet. Dieses Unterrichtsangebot unterscheidet sich zwischen den Ländern. Während in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2022 Herkunftssprachlicher Unterricht in 26 Sprachen angeboten wird, sind es in anderen Bundesländern nicht mehr als zehn. Das Angebot ist insgesamt eher randständig. Einen individuellen Anspruch auf Herkunftssprachlichen Unterricht gibt es in Deutschland nicht. Insgesamt kommen weniger als zehn Prozent der Heranwachsenden mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch in den Genuss von Unterricht in dieser Sprache (Medien-dienst Integration, 2020).

Von Unterricht des Deutschen als Zweitsprache wird gesprochen, wenn die Lerngruppe über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügt, etwa wenn das Deutsche nicht die einzige Herkunfts- oder Familiensprache ist, sondern als weitere Sprache erworben wird. Der Ausdruck ‚Deutsch als Zweitsprache(-Unterricht)‘ ist im Zuge der Zuwanderung der 1970er Jahre entstanden, um die für Deutschland neue Spracherwerbssituation zu bezeichnen.³ Intendiert war, den Unterschied zum Unterricht des Deutschen ‚als Fremdsprache‘ zu verdeutlichen. Kennzeichen von ‚Deutsch als Fremdsprachenunterricht‘ ist, dass dieser im Ausland erteilt wird und eine Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten daher durch alltäglichen Sprachgebrauch nicht möglich ist. Im Unterschied dazu wird die ‚Zweitsprache‘ auch alltäglich mehr oder weniger intensiv genutzt und dadurch weiterentwickelt. Damit steht ein größerer Fundus an Sprachquellen zur Verfügung; zugleich aber entzieht sich der sprachliche Input teilweise der Kontrolle durch den Unterricht. Zunächst wurde Deutsch als Zweitsprache für die Bezeichnung von Angebotsformen benutzt, die sich auf neuzuwandernde Kinder und Jugendliche richten, von begrenzter Dauer sind und den Zweck haben, in die neue Sprache einzuführen, um auf den Regelunterricht vorzubereiten. Inzwischen jedoch wird die Bezeichnung vielfach in verallgemeinernder Bedeutung für den Unterricht mit mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern verwendet. Wie der Herkunftssprachliche Unterricht, so ist auch Deutsch als Zweitsprache-Unterricht in der Regel nicht Teil der üblichen Stundentafel, sondern nach wie vor ein Zusatzangebot.

3 Schon seit den 1980er Jahren wird darauf hingewiesen, dass es im Kontext von Migration nicht vollkommen zielführend ist, von „Erstsprache“ und „Zweitsprache“ zu sprechen, da der Spracherwerb bei vielen Kindern aus Migrantenfamilien, die im Einwanderungsland aufwachsen, nicht aufeinander aufbauend, sondern weitgehend parallel erfolgt (Gogolin, 1988). Auf die Besonderheiten des Spracherwerbs in der Migrationskonstellation soll der Begriff „lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit“ hinweisen. Eine treffendere Bezeichnung als „Deutsch als Zweitsprache“ für das Unterrichten der Majoritätssprache in dieser Konstellation wurde noch nicht gefunden.

Neben den auf Sprachbildung spezialisierten Schulfächern müsste jeder Unterricht Aufgaben der Sprachbildung erfüllen. Hierauf beziehen sich didaktische Konzepte, in denen die Zusammenhänge zwischen dem Lehren und Lernen eines Sachverhalts und seiner sprachlichen Ausformung im Fokus stehen. Von sprachsensiblen bzw. sprachbewusstem (Fach-)Unterricht ist die Rede, wenn explizit darauf abgezielt wird, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, dass sie fachliche Inhalte sprachlich durchdringen sowie allgemein- und fachsprachliche Fähigkeiten ausbauen (vgl. Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020). Hierfür ist es notwendig, den Fachunterricht auch in Bezug auf die jeweiligen sprachlichen Anforderungen und Fähigkeiten – Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben – auszurichten und zu planen (vgl. Lindauer et al., 2016), d. h. in der Unterrichtsinteraktion zu berücksichtigen und Schülerinnen und Schülern entsprechende sprachliche Hilfen bereitzustellen.

Ein gemeinsames Grundprinzip aller Angebote der sprachlichen Bildung sollte es sein, grundlegendem Wissen darüber zu folgen, wie die Aneignung und der Ausbau von Kompetenzen am besten gelingen. Zu diesem Wissen gehört, dass vorhandene Fähigkeiten und Erfahrungen der Lernenden festgestellt, aufgegriffen und der Erweiterung zugrunde gelegt werden müssen (Hasselhorn & Gold, 2006). Die Übersetzung dieses Prinzips in die Bildungspraxis ist mit dem Konzept der begleitenden, formativen Diagnostik verbunden. Um Fortschritte oder Verzögerungen der Sprachentwicklung erkennen und feststellen zu können, bedarf es diagnostischer Verfahren, die sich nach ihrem Zweck, dem Grad ihrer Standardisierung und dem erforderlichen Aufwand unterscheiden lassen. Im Kontext der sprachlichen Bildung besteht der hauptsächliche Zweck darin, den erreichten Stand einzuordnen, um daraus Schlussfolgerungen für die Unterstützung im Alltag des Unterrichts und der Bildungsarbeit sowie weitere Maßnahmen zu ziehen. Wenn sich spezifische Sprachentwicklungsstörungen andeuten, ist eine vertiefte und spezielle Diagnostik angebracht.

Im Bereich der Diagnostik lassen sich verschiedene Formen von Verfahren unterscheiden. Eine erste, grobe Differenzierung unterscheidet informelle Beobachtungsverfahren von formellen standardisierten Testverfahren. Beide haben ihre Stärken und Schwächen. Bei informellen Beobachtungsverfahren steht das sprachliche Handeln in authentischen Situationen im Zentrum. Dabei besteht jedoch die Schwierigkeit, komplexes sprachliches Geschehen ad hoc einzuordnen, um aus den Beobachtungen substanzielle Aussagen über den Sprachstand ziehen zu können. Dies stellt sehr hohe Anforderungen an die diagnostische Kompetenz der Personen, die diese Einschätzungen vornehmen, und die Objektivität der Einschätzungen – also ihre Unabhängigkeit von der beobachtenden Person – ist nur mit hohem Aufwand zu gewährleisten. Standardisierte Verfahren wie Tests haben demgegenüber Vorteile, weil sie eine einheitliche, von der durchführenden Person unabhängige Einschätzung ermöglichen. Ihr Nachteil ist, dass sprachliche Fähigkeiten in spezifischen (künstlichen) Testsettings erhoben werden.

Der Anspruch, vorhandene Erfahrungen und Fähigkeiten zu erfassen, um in sprachlichen Bildungsprozessen gezielt darauf aufzubauen, ist in der Praxis nicht

einfach umzusetzen, weil insgesamt nur wenige dafür geeignete, wissenschaftlich fundierte Messinstrumente zur Verfügung stehen. Für die Grundschule gibt es zwar eine Reihe Tests, etwa zur Lesekompetenz oder zur Rechtschreibung, allerdings bislang nur wenige im Bereich mündlicher Sprachfähigkeiten. Für die weitere sprachliche Bildung ab der Sekundarstufe finden sich deutlich weniger wissenschaftlich fundierte Instrumente, die insbesondere für die Erfassung der dort besonders bedeutsamen Kompetenzbereiche des Schreibens oder der mündlichen Fähigkeiten geeignet wären. Eine insgesamt bessere Situation besteht hingegen für den Elementarbereich – allerdings werden hier immer wieder grundsätzliche Widerstände gegen Sprachdiagnostik als Bestandteil des Auftrags von Kindertageseinrichtungen und pädagogischen Fachkräften geäußert.

Ein weiteres Grundprinzip der Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten durch Bildung ist es, dass den Kindern und Jugendlichen kontinuierlich ein qualitativ hochwertiger Input zur Verfügung steht. Ein solcher sollte möglichst früh – neben der Eltern-Kind-Interaktion sowie der Peer-Kommunikation – in den Einrichtungen der frühen Bildung beginnen, in der Schule mit der systematischen Vermittlung der gesprochenen und geschriebenen Bildungs- und Fachsprachen weitergeführt werden und den vorläufigen Abschluss in der Berufsbildung oder tertiären Bildung finden. Entwicklungsförderliche Interaktionen in frühen Phasen des Spracherwerbs zeichnen sich z. B. dadurch aus, dass die Kinder gezielt in die sprachlichen Handlungen einbezogen und aktiv unterstützt werden; das gilt für Spielsituationen ebenso wie für andere Konstellationen, etwa Absprachen im Alltag der Kita oder in der Familie. In der weiteren Sprachaneignung tritt das Wissen über Sprache, ihre kontextabhängigen Funktionen und die potenzielle (Un-)Angemessenheit von Sprachgebrauch hinzu. Der Prozess der sprachlichen Bildung ist darauf angewiesen, dass im Laufe der Zeit eine Vielfalt an unterschiedlichen Mustern des Sprachgebrauchs im Input zur Verfügung steht, begleitet von Angeboten der Sprachreflexion. Erst gemeinsam ermöglichen das Verfügen über Muster und das Wissen über Sprache die Entscheidung für den Gebrauch kontextuell angemessener sprachlicher Mittel.

3. Sprache und Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit

Die beschriebenen Konzepte von Sprachentwicklung, Sprachkompetenz, Sprachbildung und Sprachunterricht sind eingebettet in einen mehrsprachigen sozialen Kontext. Dabei bezieht sich der Begriff Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Phänomene.

Er wird benutzt, um die Mehrsprachigkeit von Gesellschaften zu bezeichnen. In dieser Funktion kann es zum einen darum gehen, dass in einem Staat traditionell mehrere Sprachen anerkannt sind. Europäische Beispiele hierfür sind Länder wie die Schweiz oder Belgien, in denen mehrere Amtssprachen nebeneinander bestehen. Mindestens eine der jeweils anderen Sprachen des Landes ist auch in die Lehrpläne integriert, so dass jedes Kind entsprechenden Unterricht erhält. Im

europäischen Kontext ist diese Form der mehrsprachigen Gesellschaft in der Regel damit verknüpft, dass die verschiedenen Sprachen jeweils mit eigenen Territorien assoziiert sind. In anderen mehrsprachigen Staaten, beispielsweise Südafrika (mit elf Landessprachen) gilt dieses Territorialprinzip nicht.

Eine andere Form der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit wird dadurch gebildet, dass unterschiedliche Varietäten einer Sprache, also etwa Dialekte oder Regiolekte, zusammenkommen; hier wird daher auch von innerer Mehrsprachigkeit gesprochen. Die dritte und weltweit verbreitetste Variante ist die, die auch im deutschen Kontext vorfindlich ist: Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung. In einigen Staaten der Welt werden offizielle Statistiken über die Zahl der Sprachen geführt. So sind z. B. nach Zensusdaten in Australien mehr als 300 verschiedene Sprachen registriert. Für Deutschland gibt es keine solchen Statistiken, aber nach regionalen Erhebungen und Schätzungen, die auf der staatlichen Herkunft der Bevölkerung mit Migrationsgeschichte basieren, dürfte sich die Zahl der hierzulande neben dem Deutschen benutzten Sprachen auch ungefähr in diesem Bereich bewegen. Zur Mehrsprachigkeit im Land tragen zudem sog. autochthone (altansässige) Minderheitensprachen bei – etwa das Sorbische in Brandenburg und Sachsen oder Dänisch und Friesisch in Schleswig-Holstein. Für Bildung bedeutsam ist, dass den Sprecherinnen und Sprechern autochthoner Sprachen, die in dafür ausgewiesenen Regionen leben, ein Anspruch auf Unterricht in diesen Sprachen eingeräumt ist/wird. Ein solcher Anspruch besteht für die Sprecherinnen und Sprecher von Migrantensprachen nicht (Gogolin & Oeter, 2011).

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird auch gebraucht, um die Fähigkeit von Individuen zu bezeichnen, unterschiedliche Sprachen oder Varietäten einer Sprache zu nutzen (Grosjean, 2020). Zuweilen wird hierfür – etwas irreführend – auch der Terminus Zweisprachigkeit verwendet, um damit alle Formen des Beherrschens von mehr als einer Sprache zu bezeichnen. Unterscheiden lassen sich Zwei- oder Mehrsprachigkeit nach den primären Wegen der Sprachaneignung und des Sprachgebrauchs. Von ‚*lebensweltlicher*‘ Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn die Aneignung von zwei oder mehr Sprachen vor allem durch alltäglichen Sprachkontakt zustande kommt. ‚*Fremdsprachliche*‘ Zwei- oder Mehrsprachigkeit kommt hingegen zustande, wenn der fremdsprachliche Unterricht die Hauptquelle für die Aneignung einer der Sprachen bildet. Dabei geht es nicht darum, dass alle Sprachen oder Varietäten auf dem gleichen Niveau beherrscht werden. Vielmehr ist es die Regel, dass die verschiedenen Sprachen unterschiedlich im sprachlichen Repertoire einer Sprecherin oder eines Sprechers vertreten sind. Für das Zustandekommen dieser Unterschiede ist nicht nur die Menge des Inputs je Sprache verantwortlich, sondern es spielen auch andere Faktoren eine Rolle – etwa die Kontexte, in denen eine Sprache gebraucht (oder nicht gebraucht) wird. Auch sei daran erinnert, dass das sprachliche Repertoire einer Person dynamisch ist. Sprachliche Mittel, die über lange Zeit nicht gebraucht werden, können aus dem Repertoire verlorengehen; aber es ist auch möglich, sie durch Übung wiederzubeleben oder sich neue Mittel anzueignen.

Im hier eingenommenen Verständnis ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Normalfall als Resultat eines Bildungsganges in Deutschland. Alle Kinder und Jugendlichen – mit Ausnahme derjenigen, die wegen gesundheitlicher Beeinträchtigung davon freigestellt sind – begegnen mindestens einer Sprache außer der deutschen als Fremdsprache in der Schule. Ein erheblicher Teil der Heranwachsenden bringt zudem lebensweltliche Erfahrungen und Fähigkeiten in den weiteren Herkunftssprachen mit, die außer dem Deutschen in ihrer Familie benutzt werden. Auch diese Kinder und Jugendlichen partizipieren am fremdsprachlichen Unterricht in der Schule. Mehrsprachigkeit ist also eine Rahmenbedingung für Bildung in Deutschland.

4. Für die Zukunft – Mehrsprachigkeit und Bildung

Die oben vorgestellten theoretischen Konzepte und empirischen Ergebnisse wurden von den Autorinnen und Autoren dieses Bandes im Rahmen einer Reihe von Veranstaltungen diskutiert. Sie bilden die Grundlage der folgenden Zielvorstellungen für Bildung in einer demokratisch verfassten mehrsprachigen Gesellschaft. Diese haben sich im Rahmen der Diskussion der wissenschaftlichen Ergebnisse als Konsens herausgestellt und wurden gemeinsam formuliert. Die Autorinnen und Autoren stellen auf der Grundlage des vorliegenden Forschungsstands gemeinsame normative Grundannahmen darüber vor, wie sprachliche Bildung gestaltet sein sollte, die für moderne, demokratische Gesellschaften angemessen ist. Diese Positionen repräsentieren also eine normative, jedoch auf Wissen über Mehrsprachigkeit und Bildung gestützte Perspektive.

Bildung im Allgemeinen, sprachliche Bildung im Besonderen sind auch mit dem Anspruch verknüpft, zu individueller Teilhabe und gesellschaftlicher Kohäsion beizutragen. Das Streben nach Bildungsgerechtigkeit, die Minderung und möglichst auch Verhinderung von Benachteiligung gehören zu den allgemeinen Zielen von Bildungssystemen demokratischer Gesellschaften. Angesichts der wachsenden sozialen und ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Diversität der Bevölkerung, die unter anderem auf zunehmende internationale Mobilität sowie die Globalisierung ökonomischen und politischen Handelns zurückzuführen sind, mehren sich die Herausforderungen an Bildung, zu gesellschaftlicher Kohäsion beizutragen.

Die folgenden Zielvorstellungen kennzeichnen Eckpunkte einer Vision einer allgemeinen sprachlichen Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft:

- Sprachliche Bildung ist Bildung über die Lebenszeit. Sie muss früh beginnen und auch schon im Elementarbereich systematisch unterstützt werden.
- Ziel jeder Bildungslaufbahn in Deutschland ist, dass bestmögliche sprachliche Kompetenzen im Mündlichen und Schriftlichen in der allgemeinen Verkehrssprache Deutsch erworben werden. Für den allgemeinbildenden Bereich setzen Bildungsstandards die Ziele für Fähigkeiten, die erworben werden sollen. Es muss dafür Sorge getragen werden, dass alle Kinder und Jugendlichen Min-

deststandards erreichen, die es ihnen ermöglichen, an weiterer Bildung teilzuhaben.

- Zugleich ist es nach europäischen Übereinkünften geboten, dass alle Heranwachsenden Unterricht in der allgemeinen Verkehrssprache sowie zwei weiteren (Fremd-)Sprachen erhalten. In der Perspektive der Bildung über die Lebenszeit sollte die Möglichkeit, zwei Sprachen neben der allgemeinen Verkehrssprache systematisch zu erlernen, allen Interessierten auch nach Abschluss der Grundbildung offenstehen.
- Alle Heranwachsenden sollen am Ende ihrer Schullaufbahn mindestens das Niveau der elementaren Sprachanwendung in Englisch als globaler *lingua franca* der Gegenwart erreicht haben.
- Kinder und Jugendliche werden darin unterstützt, ein mehrsprachiges Selbstkonzept / eine mehrsprachige Selbstwirksamkeit zu entwickeln, verstanden als Grundüberzeugung, in Kontexten von sprachlicher Heterogenität handlungsfähig zu sein.
- In den Kanon der regulären Fremdsprachen werden auch Herkunftssprachen der Migration aufgenommen.
- Kompetenzen in den Herkunftssprachen werden nach definierten Verfahren analog zu den regulären Schulfremdsprachen anerkannt.
- Kinder und Jugendliche, die in mehrsprachigen Kontexten aufwachsen und leben, erhalten – wenn irgend möglich – auch in der oder den Herkunftssprache(n) einen Zugang zur Schrift, sofern ihre Familie oder sie selbst es wünschen.
- Sprache ist auch Medium zur Erreichung fachlicher Bildungsziele. Lernende erhalten von der Elementarstufe bis in den tertiären Bereich eine durchgängige Sprachbildung, die auch den Zugang zu fachlichen Bildungszielen in allen Stufen des Bildungsprozesses ermöglicht.

Die Autorinnen und Autoren, die zum vorliegenden Sammelband beitragen, teilen diese normative Perspektive. Ihre Beiträge dienen dazu, die wissenschaftlichen Grundlagen dieser Perspektive in relevanten Teilbereichen differenziert darzustellen und zu begründen. Damit tragen sie zum besseren Verständnis von Ansprüchen an die Sprachbildung in mehrsprachigen Gesellschaften bei – Bildung, die dem Umstand gerecht werden muss, dass Individuen mit höchst unterschiedlichen individuellen Spracherfahrungen und Fähigkeiten gemeinsam gefördert und unterrichtet werden müssen. Mit den Beiträgen im Band ist zugleich intendiert, Möglichkeiten zu zeigen, wie sprachliche Diversität als Ausgangspunkt für erfolgreiche Bildung zur Mehrsprachigkeit in Deutschland genutzt werden kann.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahmman, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 98–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Bourdieu, P. (1990). *Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer Verlag.
- Chilla, S., Rothweiler, M., Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München u. a.: Reinhardt.
- Chomsky, N. (1980). Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewusste Erkenntnis. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader* (S. 81–97). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Text aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann & Ch. Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis* (S. 24–43). München: Fink.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102>
- Ehlich, K. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I., & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*(1), 30–45. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2011-1-30>
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch 1977* (S. 36–51). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Humboldt, W. v. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Dümmler.
- Kleinau, E., & Opitz, C. (Hrsg.) (1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt/ Main: Campus.
- Kracht, A. (2020). Klinische Diagnostik und Sprachtherapie. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 309–314). Wiesbaden: Springer.
- List, G. (1981). *Sprachpsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindauer, T., Schmellentin, C. & Beerenwinkel, A. (2016). Sprachbewusster Naturwissenschafts-Unterricht – Werkstattbericht zu einem transdisziplinären Entwicklungsprojekt. In I. Winkler, & F. Schmidt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog* (S. 225–246). Frankfurt: Lang.
- Mediendienst Integration (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Berlin. <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>. Zugegriffen: 10. April 2022.

- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hrsg.), *FÖRMIG-Edition. Bd. 9: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55–70). Münster u. a.: Waxmann.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich, & W. Weiße (Hrsg.), *Bildung in Umbruchgesellschaften. Bd. 12: Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 37–60). Münster, New York: Waxmann.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim/Basel: Beltz.

Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz,
Angelika Redder und Hans-Joachim Roth

Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten

Traditionslinien vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart

1. Vorschau auf den Beitrag

Die Frage nach der Rolle und Funktion von Sprache generell, und speziell von Mehrsprachigkeit, für Bildung kann aus verschiedenen Perspektiven gestellt werden:

- aus der Perspektive des Lehrens und Lernens *von* und *mittels* Sprachen, also im weiteren Sinne einer sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Sicht,
- aus der Perspektive von Sprache als Grundlage für Bildung und Lernen überhaupt, also einer erziehungswissenschaftlichen und bildungshistorischen Sicht.

Diese beiden Perspektiven sind nicht vollständig trennscharf; sie eröffnen aber durchaus unterschiedliche Möglichkeiten, historische Konstellationen zu beleuchten und die Spuren zu zeigen, die sich im gegenwärtigen Verständnis von Sprache und Bildung in einem öffentlich verantworteten Schulwesen noch finden. In unserem Beitrag unternehmen wir den Versuch, beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Das deutsche Schulsystem ist ein Beispiel für ein staatlich getragenes System im „klassischen“ Sinne, also als Einrichtung des Nationalstaats im europäischen Verständnis. Im Rückblick auf die Entwicklung dieses Systems möchten wir Leitüberzeugungen deutlich machen, auf denen weithin anerkannte Theoriebildung, wissenschaftliche Forschung und verbreitete Praxis bis in die Gegenwart beruhen. Einige dieser Leitüberzeugungen haben sich im Laufe der Zeit so tief im kollektiven Gedächtnis eingenistet, dass sie gleichsam zu Bestandteilen des „gesunden Menschenverstands“, des *Common Sense*, geworden sind. Sie bleiben auch stabil, wenn Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen, die ein Überdenken nahelegen.

Mit solchen ziemlich festen Überzeugungen hat man es zum Beispiel zu tun, wenn es darum geht, in welcher Sprache ein schulischer Bildungsprozess grundsätzlich vorstattgehen soll; oder welchen Sprachen überhaupt Bildungswert zuerkannt werden soll; oder wie ein Sprachvermögen gestaltet ist, das den „normalen Menschen“ kennzeichnet; oder an welchem Sprachvermögen man die besonders „Gebildeten“ erkennt. Zu diesen Fragen wurden im Zuge der Heraus-

bildung der europäischen Nationalstaatsidee Überzeugungen entwickelt. Diese beinhalten das Prinzip der Einsprachigkeit des schulischen Bildungsprozesses in der Standardvarietät der Nationalsprache¹ als Königsweg für die in derselben Zeit entstehenden Schulsysteme. Neu ist in jener Zeit der Gedanke, dass diese Systeme sich prinzipiell an alle Heranwachsenden richten.² Zur Stabilität der Grundüberzeugungen trägt bei, dass – über die Zeit sich ändernde – Ausnahmen vom Prinzip der Einsprachigkeit etabliert wurden. Hierzu zählen Angebote für staatlich anerkannte (oder zumindest als solche wahrgenommene) sprachliche Minderheiten, und mit Blick auf die Schülerschaft allgemein die Einführung von fremdsprachlichem Unterricht in den sog. modernen Sprachen.

Sprachliche Bildung in diesem Verständnis zielte darauf, dass alle Lernenden über grundlegende Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten in der Standardvarietät der National- bzw. Territorialsprache verfügen. Das Erreichen von „Perfektion“ im Gebrauch von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in dieser Sprache, verbunden mit der Möglichkeit, sich auch fremdsprachlich zu verständigen, gehörte zu den mit „höherer Bildung“ verbundenen Zielen. Im Rückblick auf die Entwicklung geben wir den zwei oben genannten Perspektiven Raum: der sprachwissenschaftlichen, in der das Verhältnis zwischen „Standard“ und anderen Varietäten für das generationenübergreifende Denken und Handeln im Fokus steht, und der bildungshistorischen, in der es um das Verhältnis zwischen Sprache und Bildung geht.

Den Ausgangspunkt der sprachwissenschaftlichen Betrachtung bildet der Beginn der Standardisierung des Deutschen mit Luthers Bibelübersetzung. Der bildungshistorische Rückblick beginnt bei der Herausbildung des bürgerlichen Nationalstaats in Europa, denn die in dieser Zeit geschaffenen sprachlichen Grundüberzeugungen sind in die Fundamente der gegenwärtigen staatlichen Schulsysteme eingeschrieben. Betrachtet werden ausgewählte Momente der Epochen, die für die Entwicklung des gesellschaftlichen und individuellen sprachlichen Selbstverständnisses einflussreich waren.

Außerdem widmen wir uns der Frage, wie sich das Verhältnis zwischen der empirisch beobachtbaren „sprachlichen Lage“ und Leitüberzeugungen von sprachlicher Bildung bis in die Gegenwart entwickelt. Die Darstellung bezieht die gesellschaftlichen Bedingungen ein, in deren Kontext sich eine Entwicklung vollzieht; methodisch ist der Beitrag also problemhistorisch angelegt. In regionaler

-
- 1 Wo ein Staat sich aus verschiedenen Sprachterritorien zusammensetzt – wie etwa Belgien oder die Schweiz – findet sich dieses Prinzip in der Form der „Territorialsprachen“, also der Einsprachigkeit in einem Gebiet im Staat.
 - 2 Die Verankerung „allgemeiner“ Bildung – verstanden als Bildung, die sich „an alle“ richtet – verlief in den vielen deutschsprachigen Staaten unterschiedlich, aber überwiegend ist ihnen gemeinsam, dass zunächst tatsächlich keineswegs alle Heranwachsenden gemeint waren. Mädchen waren anfangs nicht einbezogen (vgl. Kleinau und Opitz 1996). Kinder mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen wurden in gesonderten Einrichtungen unterrichtet oder auch als nicht beschulbar ausgesondert (Krüger-Potratz, 2019).

Hinsicht konzentrieren wir uns auf Preußen als Modellfall für Entwicklungen in vielen deutschen Staaten (bzw. heute Bundesländern) (Nipperdey, 1983).

2. Sprachhistorische Perspektive: Standardisierung und „Hochdeutsch“

Der erste Blick auf das Thema fokussiert das Problem der Bestimmung derjenigen Form der Sprache, die im entstehenden Schulsystem eine besondere Rolle spielen soll. Das Bestreben, Sprachbildung im Deutschen als elementare Qualifikation in Bildungseinrichtungen zu verankern, wird bereits im späten 18. Jahrhundert erkennbar. Es war in jener Zeit keineswegs selbstverständlich, dass prinzipiell alle Heranwachsenden in den Genuss von Bildung in einem dafür geschaffenen, öffentlich verantworteten System kommen sollten und dass dabei der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit in der Sprache, in der die alltägliche mündliche Verständigung stattfindet, besonderes Gewicht beizumessen sei.

Zu den Voraussetzungen für die Etablierung einer so verstandenen schulischen Bildung gehört es, über eine Form der Sprache zu verfügen, an der sich die Lern- und Bildungsziele ausrichten lassen. Die Grundlagen dafür wurden für das Deutsche mit der Reformation gelegt, unter anderem mit literaturbezogenen Regelwerken wie Gottscheds *Deutscher Sprachkunst* (1748). Hier beginnt die Konstituierung der deutschen Standard- oder „Hochsprache“, die die Basis für die Kommunikation über die lokalen, regionalen und provinziellen Grenzen hinaus bilden sollte.

Im Vergleich mit anderen Standardsprachen in Europa – z. B. den romanischen Sprachen – nahm das Deutsche eine nachlaufende, aber nachhaltige Entwicklung in Richtung Standardisierung (Ehlich et al., 2001). Intendiert war, die sogenannte innere Mehrsprachigkeit aufgrund unterschiedlicher Mundarten wie auch sozial bedingter Varietäten, z. B. „Handwerkersprachen“ (Wandruszka, 1979), in Orientierung an Handelsbeziehungen und der Vereinheitlichung von Verwaltungsvorgängen einzugrenzen. Zugleich sollte die geographische Reichweite der entstehenden Standardvarietät erweitert werden. Der Prozess der Standardisierung war also an praktischen Interessen orientiert. Damit verbunden war die Vorstellung von der Notwendigkeit einer Systematisierung – und damit die Herausbildung einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise: der Sprachwissenschaft, die sich u. a. den Aufgaben der Sprachbeschreibung und Sprachnormierung zuwandte.

Diese Entwicklung findet ihr Pendant auf Seiten der Didaktik sprachlicher Unterweisung für die „höhere Bildung“, in der das Deutsche als Kultur- und Wissenschaftssprache gegenüber den „alten Sprachen“ Griechisch, Hebräisch und Latein zunächst einmal durchgesetzt werden musste. Der Ausdruck „Hochdeutsch“ gewinnt in diesem Zusammenhang seine verbreitete Bedeutung, die sich aus der Durchsetzung des Deutschen als Sprache der Bildung, also der Emanzipation gegenüber Sprachen wie Griechisch und Latein oder Französisch ergibt, die in der

Aufklärung auch im deutschen Sprachraum als Sprachen der Verständigung unter Leitenden und Gelehrten üblich waren. Neben den „klassischen“ Sprachen tritt Deutsch am Ende des 18. Jahrhunderts allmählich in das Curriculum ein. Dabei wurden didaktisch unter anderem innovative religiöse Sprachpraxen aufgegriffen: Angeregt durch die Unterrichtung des grundsätzlich dialogisch angelegten Lutherschen Katechismus, wurde von einer memorierenden, laut nachsprechenden zu einer dialogischen, diskursiven Vermittlungsmethode übergegangen (Gessinger, 1980, §3.2).³

Das Interesse an der Einhegung innerer Sprachdiversität durch Standardisierung diente zugleich der Einreihung des Deutschen in die europäischen Einzelsprachen. Es wurde begleitet durch eine Erweiterung des Spektrums der in den Schulen des höheren Bildungswesens angebotenen Fremdsprachen: von den „klassischen“ Sprachen über Französisch hin zum Englischen als modernen Verkehrssprachen. Auch hinter diesem Entwicklungsschritt stehen ökonomische und politische Erfordernisse, etwa militärische Interessen und der Bedarf der sich stärker grenzüberschreitend entwickelnden Ökonomie.

3. Deutsch als Fundament der Nation

In den folgenden Abschnitten richtet sich der Blick auf den Prozess der Durchsetzung der deutschen Sprache in ihrer standardisierten Form zur National- und Schul- bzw. Unterrichtssprache. Dabei wird die Entwicklung in Preußen in der Zeit von der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs in den Blick genommen. Preußen gilt in vielen historischen Darstellungen als Muster für Entwicklungen, die sich allgemein verbreiteten. Sprachenbezogene Auseinandersetzungen in Preußen bezogen sich auf die Durchsetzung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache in allen Schulformen. Für die „höhere Bildung“ ging es, wie schon angedeutet, um Bedeutung und Funktion der „alten Sprachen“ als Unterrichts- und Kommunikationssprachen im Bildungsgang sowie um Unterricht in einer der „neuen“ oder „modernen“ Sprachen. Für die Grund- und Volksschule richtete sich demgegenüber die Aufmerksamkeit auf den Umgang mit Dialekten sowie den nicht-deutschen Sprachen altansässiger ethnischer Minderheiten.

In der Person Wilhelm von Humboldts sind die Zweige einer aufkommenden Wissenschaft von der Sprache, einer Politik der sprachlichen Bildung und der Konzeption eines dafür geeigneten Bildungssystems vereint. Er gehört zu den akademischen Eliten jener Zeit – Personen, die selbstverständlich polyglott waren. Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit standen in diesem Selbstverständnis nicht im Widerspruch. Dies lassen die sprachtypologisch und sprachpsychologisch innovativen Ausführungen Wilhelm von Humboldts auch erkennen: eine

3 Eine Orientierung an dialogischen, diskursiven Methoden ist bis heute für Konzepte des interkulturellen (Heller et al., 2015) und mehrsprachigen Unterrichts (Redder et al. 2022) prägend.

Offenheit für Sprache und Sprachverschiedenheit – zugleich aber das Interesse an der Durchsetzung des Deutschen als Sprache des (noch nicht geschaffenen) deutschen Nationalstaats. Der Unterricht „moderner Fremdsprachen“ als Angebot an Heranwachsende, die das höhere Bildungswesen durchliefen, diente der weltläufigen Wissenserweiterung und Qualifikation für Leitungsfunktionen in einer bürgerlichen Gesellschaft. Hierin bildet sich auch das bereits seit den Handelsbeziehungen der Hanse oder großer Handelshäuser wie der Fugger entfaltete Phänomen der Diglossie ab: einer funktionalen Mehrsprachigkeit, in der lebensweltliche Alltagssprache und durch Bildung oder auch alltägliche Praxis angeeignete weitere Sprachen zusammenkamen.

Bildungspolitische Weichenstellungen, die im Rahmen der Stein-Hardenberg'schen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts möglich wurden, gehen auf Wilhelm von Humboldts Vorstellungen von einem Schulsystem in öffentlicher Verantwortung zurück. Diese richten sich gegen jegliche Form der Standeserziehung; an deren Stelle tritt die Idee einer „allgemeinen Menschenbildung“, die die Entfaltung des Individuums fördert. In der praktischen Umsetzung im Rahmen einer allgemeinen Unterrichtspflicht sollte Deutsch als Standardsprache gelehrt und so in Preußen gesellschaftlich verankert werden.

Standard-Deutsch als überregional gemeinsame Variante, die die Dialekte überwölbt, wird in der Zeit der Suche nach kollektiver Selbstbestimmung einer „verspäteten Nation“ (Helmuth Plessner) zum ideologisch wie staatspolitisch nutzbaren Pfand, indem Sprache und Sprachgebrauch als geeignet für die Verankerung eines kollektiven Wissens und Gedächtnisses identifiziert werden. Flankiert werden diese Entwicklungen von Aktivitäten wie der Sammlung volkssprachlicher Zeugnisse mit einer z.T. stark eingreifenden Redaktion oder lexikographische Arbeiten an der genealogisch angelegten Germanistik, allen voran der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm. Über solche flankierenden Aktivitäten wird Standard-Deutsch als „die gemeinsame Sprache“ im Ganzen wirksam konstituiert.

Die analytische Differenzierung der sprachlichen Mannigfaltigkeit erfolgte in den Sprachwissenschaften jener Zeit nach einem Konzept von *Sprachen* als Einzelsprachen und ist durchaus mit einer Vorstellung von Einheitlichkeit *der Sprache* vereinbar. Weniger vereinbar ist sie mit dem Konzept einer Einheitlichkeit von gesellschaftlicher und zugleich individueller mehrsprachiger Handlungskompetenz – modern gesprochen, von *Mehrsprachigkeit* als Repertoire des Individuums und als gesellschaftlicher Praxis. Der Ansatzpunkt an Einzelsprachen als wissenschaftlich beschreibbaren Systemen (ergo der Sprachtypologie) bei den Sprachwissenschaften versetzte die mehrere Sprachen verwendende Person in die Situation unregelter Diversität. Diese von Sprache als System, nicht von der Praxis der Sprecherinnen und Sprecher hergeleitete Betrachtungsweise einer sprachlichen Ordnung hat sich weitgehend durchgesetzt und ist zumindest bis Mitte des 20. Jahrhunderts dominant. Standardisierung vertrug sich in der Praxis mit der am politischen und ökonomischen Bedarf orientierten Unifizierung zu Nationalsprachen.

Problematisch wurde diese Perspektive bereits seit der zweiten Hälfte des 19., noch verschärft seit dem Übergang zum 20. Jahrhundert in Verbindung mit dem feindseligen Nationalismus, in dem unterschiedliche „Weltansichten“ im Medium Sprache ideologisch zugespitzt und machtpolitisch in aggressive Abgrenzung kanalisiert wurden. Ein Beispiel für wissenschaftliche Beteiligung daran ist Leo Weisgerber, der ab den 1930er Jahren das Konzept der Sprachinhaltsforschung einer simplen Germanisierungsideologie zuführte. Schulische Unterrichtung in der „Muttersprache“, als die die Standardvariante des Deutschen nun angesehen wurde, galt als selbstverständliche Normalität, die keiner argumentativen Legitimation mehr bedurfte (vgl. Ahlzweig, 1994).

Überdeckt von diesem „Normalkonzept“ aus dem 19. Jahrhundert wurden auch noch spätere Sukzessionsvorschläge für Sprachförderung und Sprachbildung, etwa die im Zusammenhang mit der zunehmenden Zuwanderung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterbreiteten Forderungen nach schulischem Herkunftssprachunterricht (neben und verschränkt mit dem Deutschen als Zweitsprache) (BAGIV, 1985), die auf Kenntnisse über frühe bzw. simultane Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und ihre Gelingensbedingungen gestützt waren (vgl. z. B. Stölting, 1980; Reich, 2000). Hierauf kommen wir noch zurück.

4. Deutsch im öffentlich verantworteten Schulwesen

Die Durchsetzung einer nationalen, gesetzlich geregelten Schulsprachenpolitik ist ein Kernelement der Entwicklung des staatlichen Schulwesens mit allgemeiner Unterrichtspflicht, später Schul(besuchs)plicht. Die ersten Edikte und Erlasse Preußens zur Unterrichtspflicht stammen aus dem frühen 18. Jahrhundert. Sie besagten, dass Eltern für eine angemessene Bildung ihrer Kinder zu sorgen und diese damit auch zu finanzieren hatten. Waren sie dazu nicht in der Lage, sollten die Gemeinden entsprechende Elementarschulen einrichten und finanzieren.

Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts erfolgten der Auf- und Ausbau eines öffentlichen Elementar- und Volksschulwesens als niederes Schulwesen sowie die Etablierung des mittleren und höheren Schulwesens (Geißler, 2002; Leschinsky & Roeder, 1983). In diesem Zeitraum wird das Bildungssystem einschließlich der Lehrerbildung in Preußen nach und nach auf- und ausgebaut.⁴ Dabei ging es einerseits um das mittlere und höhere Schulwesen, wovon oben bereits die Rede

4 Selbstverständlich verlief diese Entwicklung keineswegs so geradlinig, wie wir es hier auf knappem Raum darstellen. Frühe Konzepte für ein demokratisches Bildungswesen konnten aufgrund des machtvollen Widerstands konservativer Kräfte mit ständischen Auffassungen von Bildung nicht durchgesetzt werden. Auch wird in Kontroversen der Standpunkt vertreten, dass Deutsch als Unterrichtssprache nicht dazu führen müsse, die alltäglichen Kommunikationssprachen der Kinder und Jugendlichen (Dialekte, Minderheitensprachen) zu diskreditieren oder gar bei Androhung von Strafen zu verbieten. Die Darstellung hier fasst (grob) zusammen, was sich an Positionen weitgehend durchgesetzt hat.

war. Davon bis ins 20. Jahrhundert getrennt, verlief die Entwicklung des niederen Schulwesens. Erst mit dem Grundschulgesetz von 1920 wurde eine Schulform geschaffen, die – zumindest der Intention nach – eine gemeinsame Schule für „alle Kinder“ des Staats sein sollte (nun auch einschließlich der Mädchen), bevor sich nach dem vierten Schuljahr die Bildungswege trennten (Reichsministerium des Inneren, 1920).

Über den besprochenen Zeitraum hinweg ging es darum, den Auftrag an die öffentlich getragenen Schulen durchzusetzen, dass die hochdeutsche Schriftsprache als *alleinige* Unterrichtssprache in allen Schulformen anerkannt wird. Verbunden damit taucht der Terminus „Bildungssprache“ auf. Er ist unterlegt mit dem Verständnis der „Hochsprache“, die als höherwertig gegenüber den Ausdrucksformen gilt, welche der Bevölkerung alltäglich zur Verständigung dienen. Die Entwicklung des Deutschen zur – je nach Perspektive – Nationalsprache, Standard- oder Hochsprache und primärer Sprache der Bildung wird vielfach als Erfolgsgeschichte charakterisiert. Das kommt z. B. in dieser Betrachtung zum Ausdruck:

„Zur gleichen Zeit, als sich in den größten deutschen Territorien, Preußen und Österreich, der Absolutismus zu seiner höchsten, autokratischen Form entwickelte, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts also, vollzog sich ein sprachhistorisch ebenso bedeutsamer Prozeß. Nicht die deutsche Sprache insgesamt, wohl aber die Verkehrssprache des gebildeten Bürgertums entwickelte sich innerhalb weniger Jahrzehnte zu einer einheitlichen, nationalen und für die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens geeigneten Form.“ (Gessinger, 1980, S. 22)

Tatsächlich aber war die Durchsetzung des Deutschen im gesamten Verlauf der betrachteten Entwicklung Gegenstand von Kontroversen. Für die Grund- und Volksschule richtete sich die Aufmerksamkeit hierbei zunächst auf den Umgang mit Dialekten. Für die mittleren und höheren Schulen ging es, wie bereits angesprochen, auch um die Bedeutung und Funktion der „alten Sprachen“, speziell des Lateinischen als Unterrichts- und Kommunikationssprache im Bildungsgang. Kontroversen gab es zudem über die nicht-deutschen Sprachen altansässiger ethnischer Minderheiten in der Bildung, und ein weiteres Thema war die Rolle, die den Sprachen zugewanderter Minoritäten beigemessen werden sollte.

5. Kontroversen über Sprachen der Bildung

Auch in der folgenden Darstellung stehen Entwicklungen in Preußen im Zentrum. Die Konzentration darauf bietet sich an, weil es der einzige der deutschen Staaten ist, in dessen Grenzen autochthone ethnische und sprachliche Minderheiten lebten. Daher können sowohl die Geschicke der regionalen und lokalen Dialekte in den Blick genommen werden als auch die konfliktreichen Auseinan-

dersetzungen mit den nicht-deutschen Sprachen der autochthonen Minderheiten und die schulpolitische Ausgrenzung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.⁵

5.1 „Hochdeutsch“ und Mundart

Die Positionen in den Kontroversen über die Rolle der Dialekte oder Mundarten im Bildungsprozess, die die Varianten des alltäglichen Sprachgebrauchs in der Bevölkerung waren, lassen sich auf einem Kontinuum anordnen: von der Funktion als Ressource für das Lernen, die deshalb zu pflegen sei, bis zu ihrer Wertung als Hindernis an der Entfaltung von Fähigkeiten, das es deshalb auszumerzen gelte – oder das unweigerlich von selbst verschwinden werde:

„Eine jede Sprache, die nicht Schriftsprache, Sprache der Bildung, des gerichtlichen Fortschrittes, der politischen, religiösen, wissenschaftlichen, artistischen Bewegung ist, muß bei dem Stand und Gang unserer Kultur einer Schrift- und Bildungssprache Platz machen, muß wie die frisische in Holland, wie die zeltische in Bretagne, die baskische in Spanien allmählig aussterben. Auszusterben ist das nothwendige und natürliche Schicksal der plattdeutschen Sprache. Nichts kann sie vom Untergang retten. Schreibt plattdeutsche Lustspiele, Idyllen, Lieder, Legenden – umsonst; das Volk liest euch nicht – [...] – ihr begründet keine plattdeutsche Literatur, ihr macht die verblühende Sprachpflanze durch euren poetischen Mist nicht blühender – sie wird aussterben. Ihr preiset diese Sprache als alt, ehrlich, treu, warm, gemüthlich, wohlklingend – ihr habt Recht oder nicht – sie wird aussterben. Das ist das unerbittliche Gesetz der Nothwendigkeit.“ (Wienbarg, 1834, S. 9f.)

Im weiteren Verlauf werden aus der ablehnenden Position heraus noch weiterreichende Argumentationen generiert, wonach mit dem Gebrauch der Varianten alltäglicher Verständigung insgesamt schädliche Folgen verbunden seien. Die Zulassung der Mundarten im Unterricht fördere die Beschränktheit, die geistige und sittliche Verwahrlosung (Weicken, 1914, S. 792), denn: „Wer bloß die Mundart kennt, kann sich nur innerhalb eines beschränkten Gebiets verständlich machen; ihm sind Mittel u[nd] Wege verschlossen, seinen Geist auszubilden; Folge geistiger Verarmung ist sittliche Verwahrlosung. Nur die h[och]d[eutsche] Schriftsprache ist der Schlüssel zu den Geistesschätzen der Nation; sie schlingt ihr Band um alle Kinder des Volkes in Höhen u[nd] Tiefen.“

Ein weniger radikaler Standpunkt in dieser Kontroverse wird von Autoren eingenommen, die in der Mundart eher eine Basis für die Entwicklung des

5 Infolge der Größe Preußens und seiner politisch-ökonomischen Lage war dort in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur die Binnen-Arbeitsmigration hoch, sondern auch die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland für Landwirtschaft und Industrie. Die starke Ost-West-Binnenmigration führte z. B. in einigen Ruhrgebietsstädten zu Schulklassen mit hohen Anteilen polnischsprachiger Schülerinnen und Schüler (Oenning, 1991). Es entwickelte sich ein Beispiel „industrieller Polyglossie“: ein nicht dialektologisch, sondern kontaktbedingtes „Ruhrgebietsdeutsch“ (Glück, 1977).

Hochdeutschen sehen. Es solle „Hochdeutsch [...] nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muß es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen; das Hochdeutsche darf nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide“ (Hildebrand, 1895, S. 68). In dieser Sicht fungieren die Dialekte als „ungebildete“ Grundlage für die durch Bildung erzeugte „höhere“ sprachliche Fähigkeit. Dieses Verständnis findet sich in didaktischen Anregungen wieder und wird in den Terminus „Bildungssprache“ gefasst, verstanden als die höherwertige Variante des Ausdrucks. Mit diesem Verständnis ist eine „Erfolgsgeschichte“ verbunden; folgendes Beispiel aus einem Ende der 1920er Jahre publizierten Handbuchartikel zum Lemma „Bildungssprache“ illustriert dies. Da heißt es, man solle vor allem in Schulen in ländlicher oder kleinstädtischer Umgebung „die von zuhause mitgebrachte natürliche Sprachfertigkeit“ nutzen, denn sie bilde „den Mutterboden [...], aus dem die geläuterte Ausdrucksfähigkeit der Bildungssprache aufgezogen werden“ werde. Bildungssprache sei „nicht der Mundart aufzupropfen, sondern allmählich herauszuentwickeln“ (Drach, 1928, Sp. 762–763).

In dieser ressourcenorientierten Perspektive wird zudem über die Frage des Eigenwerts der Mundart und die „seit den Anfängen der Mundartforschung vertretene Annahme vom drohenden Untergang der Dialekte“ (Bausinger, 1983, S. 75) reflektiert. Dabei steht nicht im Vordergrund, den Dialekten „bildungssprachliche“ Funktion im angesprochenen Verständnis zuzumessen. Vielmehr geht es um ihre Rolle für die Bewahrung des regionalen kulturellen Erbes und der individuellen Bindung daran. Diese Perspektive erhält nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg und der Gründung der ersten deutschen Republik auch politische Unterstützung. So setzte sich zum Beispiel das Preußische Kultusministerium 1919 mit einem Erlass für die „Berücksichtigung der heimischen Mundart in den Schulen“ ein, da sie „der unerschöpfliche Quell für den Wortschatz unserer Schriftsprache sind und in ihnen die Eigenart der deutschen Stämme ihren sprachlichen Ausdruck findet“ (Ministerialerlaß Berücksichtigung der heimischen Mundart im Unterricht, 1920, S. 192). Neben die Funktion der Quelle für den Erwerb der „Hochsprache“ als „Bildungssprache“ tritt hier die emotionale Dimension sprachlicher Bildung: die Förderung einer Gefühlsbindung an die „höherwertige“ Variante, vermittelt durch den Anklang an regionale Identität und Heimatverbundenheit. Im genannten Erlass heißt es: Die „heimische Mundart wird vielfach gerade ein zweckmäßiges Hilfsmittel sein, um den Schülern das Verständnis und den Gefühlsinhalt des Hochdeutschen zu erschließen“ (ebd.). Die Mundarten sollen also auch als Brücke zur Gefühlsbindung an die Sprache der Bildung fungieren, werden aber ansonsten nicht als Bildungsmittel gesehen.

Mit Blick auf innersprachliche Diversität – verstanden als Spektrum vom Informell-Mündlichen zum Formell-Schriftlichen, vom Dialekt oder sozialen Varietäten zum Standard einer Sprache – bestand also Einigkeit darin, dass die Schule die Kinder auf jeden Fall an die „bessere“ Sprache heranführen müsse: die deutsche „Hochsprache“ als Synonym für „Bildungssprache“. Mit dem Vermitteln bzw.

Erlernen dieser Varietät wird Bildungswert verbunden, während den Varietäten, die der alltäglichen Verständigung dienen, entweder schädliche Funktionen beigemessen werden oder allenfalls die Funktion der Unterstützung von Bindungen an die (bildungsbürgerlich betrachtet) „bessere“ Varietät. In beiden Perspektiven klingt ein didaktisches Moment an, nämlich Überlegungen zur Frage, was dem Lernen besser dient: das Aufgreifen der aus dem Alltag vertrauten sprachlichen Fähigkeiten oder ihr kompletter Ausschluss aus dem Unterricht.

5.2 Sprachen der „altansässigen“ Minderheiten

Es ist ein Merkmal von Nationalstaaten, dass zu ihren altansässigen Bevölkerungen auch Gruppen gehören, die nicht als Teil der Mehrheitsbevölkerung gelten bzw. sich selbst nicht als solchen sehen: sog. autochthone (einheimische oder altansässige) Minderheiten. Identifikation mit und alltäglicher Gebrauch einer anderen als der mehrheitlich benutzten Sprache gehört, neben religiöser Bindung, zu den markantesten Merkmalen der Unterscheidung von Mehrheiten und Minderheiten in diesem Sinne.

In der hier betrachteten Epoche und Region lebten autochthone Minderheiten vor allem entlang der Grenzen Preußens. Ihre Zahl und politische Bedeutung variiert je nach dem Gebietsstand: Im Kaiserreich, der Zeit der größten Ausdehnung Preußens, werden offiziell (z. B. in der Volkszählung von 1905) neun Minderheiten genannt. Die polnische Minderheit war nach der Zahl der Sprecherinnen und Sprecher die größte Gruppe. Zugleich war sie die sprach-, schul- und kulturpolitisch am stärksten bekämpfte, denn sie trat im protestantischen Preußen als katholische Minderheit mit Unterstützung der katholischen Kirche für ihre sprachpolitischen Forderungen ein.⁶

Ein Modus des schulischen Umgangs mit autochthonen Minderheiten war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Etablierung „utraquistischer Schulen“ (von lat. *uterque* – jede, jeder von beiden) in den Minderheitenregionen: Einrichtungen, in denen beide Sprachen als Unterrichtssprachen fungierten. So sah es der 1817 ernannte erste Kultusminister Preußens, Karl Freiherr vom Stein zum Altenstein, zwar als Aufgabe der Schule, dass auch die polnischsprachige Bevölkerung „die Landes- und Regierungssprache verstehe und sich in ihr verständlich zu machen wisse“, damit sie „vollkommen gute Unterthanen [sein und] an dem Vortheil der Staatseinrichtungen theilnehmen“ könnten. Dafür müssten sie aber nicht „ihre Stammsprache aufgeben oder nur hintansetzen“, denn „der Besitz zweier Sprachen ist so wenig für einen Nachtheil zu erachten, dass er vielmehr wie ein Vorzug betrachtet werden darf, da er in der Regel mit größerer Beweglichkeit der Verstandeskräfte und einer leichteren Auffassungsgabe verbunden zu sein pflegt“ (Reskript 1822, zit. nach Knabe, 2000, S. 125).

6 Zu den nach der Sprecherzahl kleineren Minderheiten gehörten die masurische, kassubische, sorbische/wendische, tschechische/mährische, wallonische, dänische, litauische und friesische Gruppe (vgl. Hansen & Wenning, 2003; Knabe, 2000).

Dieses Schulmodell stand aber schon früh im 19. Jahrhundert in der Kritik. Es wurde Klage darüber geführt, dass die ultraquistischen Schulen den erfolgreichen Aufbau des „regulären“ deutschen Schulwesens in den Minderheitenregionen verhindern (Gogolin, 2008, S. 90). Argumentiert wurde, dass es „nichts Wider-natürliches [sei], wenn der preußische Staat auf das Erlöschen der Nebensprachen mit Erfolg“ einwirkt und „Deutsche Bildung und Sprache allgemein macht“ (Anonymer Verfasser, 1830, S. 354). Allenfalls sei eine Einbeziehung des Polnischen in den unteren Klassen der Volksschule vorzusehen, um danach zur deutschen Sprache überzugehen.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts, insbesondere nach dem Scheitern der Revolution von 1848/49, setzten sich diejenigen durch, die für Deutsch als alleinige Unterrichtssprache plädierten – ausgenommen im Religionsunterricht. Ein Beispiel der zahlreichen Erlasse zur Unterrichtssprache aus dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts lässt die Abkehr von der Offenheit gegenüber Zweisprachigkeit deutlich werden:

„Deutsch lehren – Deutsch lernen! das ist die Loosung, welche die Staatsregierung aus guten Gründen [...] für die polnische und die deutsch-polnische (gemischte) Schule ausgegeben hat. [...] die Staatsregierung kann und wird nicht mehr ruhig zusehen, wenn irgend ein Schulinspector oder, den Anschauungen und Winken desselben folgend, ein Lehrer die Pflege des deutschen Sprachunterrichts auf das geringste Maaß beschränken, diesen gleichsam mit dem kleinsten Pflichttheil abfinden zu dürfen, abfinden zu müssen wännen sollte (...)“ (Deutscher Unterricht in polnischen und gemischten Schulen; 1872, S. 359).

Zugleich galt es, die Minderheiten selbst für eine deutsch-einsprachige Bildung zu gewinnen. Beteuert wird, dass die polnischsprachigen Kinder ihre „Muttersprache“ nicht verlernen oder auch nur vernachlässigen sollten. Wohl aber solle ihnen die „Wohlthat“ erwiesen werden, „auch die Sprache zu erlernen und sich geläufig zu machen, welche „in dem großen deutschen Reiche [...] 40 Millionen Menschen reden“. Man dürfe die Kinder nicht gegen „ein so wichtiges Culturelement wie die deutsche Sprache ist, hermetisch abschließen und auf das Erlernen der Muttersprache beschränken, als ob nicht die Einsicht in die Muttersprache mit dem gleichzeitigen Erlernen einer anderen Sprache wüchse, als ob nicht – was durch die jüngst abgehaltenen außerordentlichen Schulrevisionen schlagend nachgewiesen ist – in denjenigen Schulen, in denen das Deutsche mit Sorgfalt betrieben“ werde, die Schüler und Schülerinnen „sich überall durch Gewandtheit, gewecktes Wesen und Kenntnisse auch in den übrigen Disciplinen auf das Vortheilhafteste auszeichneten“ (ebd., S. 360.) Daher müsse die Schule wie eine Mutter handeln, die „mit ihren Kindern von dem ersten Tag des Lebens an, wo sie noch nicht von ihnen verstanden wird, unausgesetzt ihre Sprache redet, bis sie dieselbe verstehen“ und „in täglich zunehmender Gewandtheit und Geläufigkeit mitreden“ (ebd., S. 361).

Ungeachtet aller Beteuerungen, Zweisprachigkeit zu achten, ging es zunehmend um die Durchsetzung des Deutschen als alleiniger Sprache in der Schule.

Dies zeigt sich z. B. in Maßnahmen gegenüber Lehrern ab den 1870er Jahren. Eingeführt wurden Lob und (materielle) Belohnungen für diejenigen, die der Inspektion zeigen konnten, dass sie erfolgreich deutsch-einsprachig unterrichten. Zugleich gab es für diejenigen, die dies nicht leisteten, Tadel und Strafen – bis hin zur Entlassung oder der Schließung von Schulen. Auch den Schulinspektoren drohten Sanktionen bis hin zum „Widerruf des erteilten Auftrags“, wenn ihnen die „Vernachlässigung des deutschen Sprachunterrichts in den Volksschulen der polnischen, namentlich der polnisch-katholischen Gegenden“ nachgewiesen wurde (Ausführungsbestimmungen zum Schulaufsichtsgesetz vom 11.03.1872, Giebe & Hildebrand, 1898, Teil 1.1, S. 2.).

Eine Zäsur in der Entwicklung ging mit dem verlorenen Ersten Weltkrieg und den damit verbundenen Gebietsverlusten einher. Mit der in mehreren Verträgen geschaffenen Neuordnung Europas waren erhebliche Veränderungen der sprachlichen Lage in Deutschland verbunden, insbesondere in Preußen, das vor allem Regionen abtreten musste, in denen Minderheiten lebten. Als sprach- und schulpolitisch relevant erkannte Preußen nur noch drei Minderheiten an: die polnische, die dänische und die sorbische/wendische. Vorgaben hinsichtlich der Rechte, die diesen zugestanden werden sollten, waren Teil der Friedensverträge. Auf deutscher Seite waren sie Gegenstand der beiden neuen Verfassungen, der Reichsverfassung (Die Verfassung des Deutschen Reichs, 1919) und der preußischen Verfassung (PreußV, vom 30.11.1920). Die entsprechenden Artikel waren jedoch so vage gehalten, dass sich kein Rechtsanspruch auf Unterricht oder auf Besuch von Schulen mit den Minderheitensprachen als Unterrichtssprachen ableiten ließ.

Die Minderheitensprach- und -schulpolitik des Kaiserreiches fand somit in der Weimarer Republik unter veränderten politischen Vorzeichen ihre Fortsetzung: Das Prinzip der deutsch-monolingualen Schule als Normalfall wurde fortgeschrieben, wenige Ausnahmen (z. B. polnisch- oder dänischsprachige Schulen mit Deutsch als Unterrichtsfach) wurden gestattet. Ab 1933, mit Beginn der Nazi-Diktatur, wurden bekanntlich die sprachlichen Minderheiten zunehmend ausgegrenzt, bis hin zur politischen Verfolgung derjenigen, die sich aktiv zur Minderheit bekannten, und im Verlauf des Zweiten Weltkriegs wurde die repressive Minderheitenschul- und -Sprachenpolitik auf die besetzten Gebiete ausgeweitet (Hansen, 2007).

5.3 Sprachen der Migration

Kinder von Migranten hat es in Schulen auf preußischem Gebiet immer gegeben, jedoch in den meisten Regionen in geringer Zahl. Einigen Migrantengruppen war die Gründung und Unterhaltung eigener Schulen ihrer Konfession und/oder Sprache erlaubt worden, z. B. den Hugenotten im 17. Jahrhundert, den Böhmisches Brüdern im 18. Jahrhundert oder den russischen Emigranten in den 1920er Jahren.

Anders war die Situation der Kinder von ausländischen Arbeitsmigranten, die nicht zu den privilegierten Gruppen gehörten. Sie waren in doppelter Weise von Bildung ausgeschlossen: als Kinder fremder Staatsangehörigkeit und als „arme“ Kinder. Als erstere unterlagen sie nicht der Schulpflicht, als letztere arbeiteten sie schon von frühem Alter an – wie arme preußische Kinder – in Bergwerken, Fabriken, in der Landwirtschaft. Versuche, Kinderarbeit gesetzlich zu reglementieren und ein Minimum an Unterricht zu gewährleisten, galten nicht für sie, sondern ausschließlich für preußische Kinder.

Bis in die 1870er Jahre galten auch die Kinder aus anderen deutschen Bundesstaaten in Preußen rechtlich als Ausländer. Aufgrund zwischenstaatlicher Abkommen mit Gegenseitigkeitsverbürgung konnten sie dennoch Schulen besuchen. Weitere Verpflichtungen, z. B. unterstützende Maßnahmen zum Erlernen der deutschen Unterrichtssprache, waren damit nicht verbunden.

In einer Kontroverse pro und contra „Schulpflicht für Ausländer“ im Kontext des Schulpflichtgesetzes von 1927 waren Sprachprobleme nicht Gegenstand, sondern es ging um ökonomische, kulturelle, soziale und ordnungspolitische Gründe für oder gegen die Einbeziehung „ausländischer Kinder“ in die Volksschulpflicht. In diesen Debatten wurden „Ausländer“ von den Gegnern wie Befürwortern der Schulpflicht als bildungsfern und sozial auffällig dargestellt, als Personen, die durch Armut, Krankheit und andere Beeinträchtigungen gezeichnet seien. In diesen Markierungen sahen die einen darin den Grund dafür, auch deren Kinder in die Schulpflicht einzubeziehen: So könne das „Kulturniveau der Ausländer in qualitativer Beziehung dem allgemeinen deutschen Niveau“ angeglichen und der aus anderen Einwanderungsländern bekannten „Gefahr der Unterbietung und Schmutzkonkurrenz“ und „völlige[r] Bildungslosigkeit [...], eine statistisch nachweisbare Quelle sozialen Elends und sozialer Mißstände (Armut, körperliche Leiden und Seuchen, Krankheiten des Geistes, Laster und Verbrechenheitum)“ entgegengewirkt werden (Fraustädter, 1927/28, S. 214). Die Gegner der Einbeziehung in die Schulpflicht argumentierten dagegen mit der schwierigen volkswirtschaftlichen Lage in Preußen, deretwegen es sich verbiete, in der eigenen Schule die Konkurrenz für die einheimischen Arbeitskräfte auszubilden. Außerdem wurde auf die Unvereinbarkeit mit dem in der Reichsverfassung festgeschriebenen nationalpolitischen Auftrag der deutschen Schule verwiesen, die Heranwachsenden zu Staatsbürgern „im Geiste des deutschen Volkstums“ zu erziehen. Dies sei ein Erziehungsziel, das sich für „ausländische“ Kinder schon allein aus Respekt vor dem Staat ihrer Herkunft verbiete (Storck, 1927/28).

Die Befürworter der Schulpflicht konnten sich nicht durchsetzen. Bestand hatte die Position, „dass kein Staat ein Interesse daran haben [könne], Ausländer zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen“ (Ministerialerlaß, 1924). Dies galt auch in der NS-Zeit; nach dem Schulpflichtgesetz von 1938 galt die allgemeine Schulpflicht für „alle Kinder und Jugendliche deutscher Staatsangehörigkeit [...], die im Inlande ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben“ (Reichspflichtschulgesetz, 1938, §1). Im Nationalsozialismus wurde bekanntlich

eine neue, radikale Form der Exklusion eingeführt: die Ausgrenzung bis zur Vernichtung staatsangehöriger Kinder aus rasseideologischen Gründen.

5.4 Zwischenfazit: Die Fundamente der Grundüberzeugungen über Sprache und Bildung

Der Bedarf an einer einheitlichen Form der Verständigung stellt sich für den bürgerlichen Nationalstaat, der das Feudalsystem ablöst, und in Reaktion auf die gleichzeitig stattfindenden rasanten ökonomischen und technischen Veränderungen in jener Epoche. Die erfolgreiche Übertragung der neuen Formen der Beteiligung an der bürgerlichen Öffentlichkeit, der Produktion und des Handels als verbreitete Praxis ist auf die Mitwirkung und Arbeitsfähigkeit einer breiten Schicht „grundgebildeter“ – und somit flexibel einsetzbarer – Bevölkerung angewiesen (Gogolin, 1998). Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die Sicht auf Nation zunehmend nationalistisch gefärbt. Im Verbund damit setzte sich die Grundüberzeugung durch, dass ein Staat und eine Sprache „natürlicherweise“ zusammengehören. Folgerichtig wird Einsprachigkeit in dieser Sprache auch als individueller Normalfall angenommen. Diese Grundüberzeugungen manifestieren sich in der sprachenpolitischen Programmatik und im politischen Handeln, in der Konzeption des Schulwesens generell und speziell in der sprachlichen Bildung. Zur „Sprache der Nation“ wurde die sukzessive orthographisch normierte, standardisierte, in förmlichem Kontext und vor allem im Schriftverkehr benutzte „Hochsprache“. Zugleich aber blieben die lebensweltlichen Formen der Verständigung – von Dialekten bis zu autochthonen oder zugewanderten Sprachen – in individueller Praxis und in sprachlichen Gemeinschaften erhalten. In der sprachlichen Wirklichkeit koexistieren also Einsprachigkeit als Überzeugung und Mehrsprachigkeit als Praxis.

Die Durchsetzung der Einsprachigkeit in diesem Sinne ist ambivalent: Einerseits ermöglicht sie Bildung und Teilhabe; andererseits fördert sie die Hierarchisierung und Geringschätzung von Sprachen und ihren Sprechern. Multilingualen Sprachpraktiken wird von vielen Seiten Misstrauen entgegengebracht – auch von Expertinnen und Experten, die sich wissenschaftlich und didaktisch mit dem Thema beschäftigen. Hierin ist, neben der „Vernatürlichung“ des Konzepts der Einsprachigkeit als dem Normalfall, auch die Umdeutung sprach- und bildungstheoretischer Argumente aus der Epoche der Konzeption und Begründung eines allgemeinbildenden, staatlich verantworteten Schulsystems erkennbar. Die Humboldt'sche Auffassung, dass die Auseinandersetzung mit Sprachverschiedenheit eine Grundlage der Bildung aller Heranwachsenden sein sollte, wird im Normalkonzept von Einsprachigkeit eingeebnet – ebenso wie seine Vorstellungen vom Gymnasium als „berufsständischer Einheitsschule“ umgedeutet werden in

das Modell des Gymnasiums als der Stätte „höherer Bildung“ für die Eliten (Lohmann, 1993; Müller, 1977; Humboldt, 1960).⁷

6. Die jüngere Geschichte: Beharrlichkeit und Innovation in der Sprachenpolitik

An den vorgestellten Grundüberzeugungen und Normalvorstellungen knüpften beide deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg an: Die Politik und Bildungspraxis der Einsprachigkeit wurden weitergeführt. Dialekte galten als formal von mindermem Wert und waren Gegenstand von Diskriminierung und Konflikten. Rechte für die Sprachen von autochthonen Minderheiten wurden als territorial begrenzte Ausnahme gewährt. Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit blieben in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) – also dem bis 1989 westlichen Teil der Republik – zunächst von der Schul(besuchs)pflcht ausgeschlossen. In der DDR wurde die Schulpflicht für Kinder fremder Staatsangehörigkeit implizit geregelt, da im Schulpflichtgesetz von 1950 die Pflicht nicht mehr explizit auf Kinder deutscher Staatsangehörigkeit beschränkt wurde.

6.1 Beharrlichkeit

Die Reorganisation der Schulsysteme der BRD und der DDR brachte also keinen Bruch mit den Vorstellungen von sprachlicher Normalität und den Traditionen der Sprachbildung hervor, die sich zum Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland konsolidiert hatten: Der „normale Mensch“ ebenso wie der „normale Staat“ und die von ihm verantwortete Schule galten als einsprachig. Im alltäglichen Gebrauch der Standardvarianten, also des „Hochdeutschen“, erkannte man die „Gebildeten“. Im gesamten Schulsystem – sieht man von Ausnahmefällen ab, etwa dem Französischen Gymnasium in Berlin – war Deutsch als Sprache der Schule und Medium des Unterrichts etabliert. Weitere Sprachen wurden als Fremdsprachen angeboten, zunächst nur im mittleren und höheren Schulwesen. Die „alten Sprachen“ gehörten zum Kanon des Gymnasiums. Das Angebot „moderner Fremdsprachen“ nach 1945 unterschied sich nach den durch die Besatzungsmächte bestimmten Rahmenbedingungen. In der BRD waren vor allem Französisch und Englisch im Angebot; in der DDR war Russisch Pflichtfach, und es gab

⁷ Was am Beispiel des Deutschen gezeigt werden kann, ist nicht einzigartig, sondern besitzt Parallelen in anderen Nationalstaaten bzw. Weltregionen. Allerdings ist dieser Weg der Monolingualisierung des Nationalstaats zwar weit verbreitet, aber er ist nicht der einzige bei der Konstruktion einer sprachlichen Grundüberzeugung desselben. Durchgesetzt hat er sich vor allem im globalen Westen und Norden, während postkoloniale Nationalstaaten vielfach multilinguale Konzepte etablierten (Heugh et al., 2021).

vereinzelt Angebote für Englisch, Französisch, Spanisch oder weitere osteuropäische Sprachen.

Ausnahmen vom Prinzip der Einsprachigkeit bildeten Angebote für autochthone Minderheiten. Bis zur Vereinigung 1989 waren auch die sprach(bildungs-)politischen Vorkehrungen für diese Gruppen in BRD und DDR unterschiedlich. In der DDR hatte die Minderheit der Sorben/Wenden ein verfassungsmäßig verbrieftes Recht auf Förderung ihrer Sprachen und auf Unterricht in diesen. In der BRD waren entsprechende Vorkehrungen lediglich auf Länderebene vorgesehen, zunächst nur für die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein. Hier aber handelte es sich um regionale Sondersituationen ohne Bedeutung für das übrige Staatsgebiet (Gogolin et al., 2001).

Auch im Hinblick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen „fremder“ Herkunft im Bildungssystem ist nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst kein Bruch zu erkennen. Nach Kriegsende befanden sich 14 Millionen Zwangsarbeiter und Überlebende aus Konzentrations- und Arbeitslagern aus circa 20 Ländern im Land, und eine große Zahl dieser sog. *displaced persons* blieb in Deutschland. Für deren Kinder wurden einige Sondermaßnahmen für den Zugang zu Bildung etabliert, aber nicht auf Dauer gestellt.

Erst mit dem Beginn der Arbeitsmigration in den 1950er Jahren kamen in der BRD Prozesse der Neuregelung von bildungs- und sprachenpolitischen Vorkehrungen in Gang (Puskeppeleit & Krüger-Potratz, 1999). 1955 begann die systematische Werbung um Arbeitskräfte für Industrie und Landwirtschaft; der erste Anwerbevertrag wurde mit Italien geschlossen. Bis 1968 folgten weitere Verträge mit Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal, Jugoslawien, Marokko und Tunesien. Eine politische Grundüberzeugung war, dass die Angeworbenen nach Auslaufen der Arbeitsverträge in das Herkunftsland zurückkehren („Rotationsprinzip“). Dies wurde durch restriktive Aufenthaltsbestimmungen, zeitweise auch durch Anreizstrukturen („Rückkehrprämien“) bekräftigt, war aber in den Verträgen der Einzelpersonen nicht festgelegt. 1973 erfolgte der sogenannte Anwerbestopp, begründet mit der seinerzeit einsetzenden Wirtschaftskrise – der sog. Ölkrise. Dieser Stopp aber bewirkte nicht den erwarteten Rückgang der Zuwanderung. Dafür mitverantwortlich ist, dass aus humanitären Gründen Rechte auf Familienzusammenführung eingeräumt wurden (Kreienbrink & Rühl, 2007). Hierdurch kam es zu erheblicher Neuzuwanderung von Ehegatten und Kindern, also auch zu besonderen Herausforderungen für das Bildungssystem.

Arbeitsmigration spielte auch für die DDR und andere osteuropäische Staaten eine Rolle; Anlass war hier, dass bis 1961 („Bau der Mauer“) mehrere 100.000 Personen das Land verließen. Deshalb erfolgte auch in der DDR eine Anwerbung, vor allem aus benachbarten sozialistischen Staaten, später auch aus Vietnam, Algerien und Mosambik. Allerdings war die Rückkehr der angeworbenen Personen in das Herkunftsland in den Verträgen bereits verbindlich festgelegt. Sprach- und schulpolitische Auswirkungen hatte die Arbeitsmigration in der DDR nicht. Die Arbeitskräfte erhielten einen auf das Allernötigste beschränkten Deutschunterricht. Ihre „Integration“ war nicht vorgesehen; Kontakt zur DDR-Bevölkerung war

– abgesehen von der Teilnahme an offiziellen Feiern – nicht erwünscht. In die Anwerbung waren Familienmitglieder nicht einbezogen, einen Familiennachzug gab es ebenfalls nicht. Wenn tatsächlich Ehepaare angeworben wurden, erfolgte eine getrennte Unterbringung. Schwangerschaft von Frauen galt als Vertragsbruch und führte zu ihrer Rückkehr in das Herkunftsland. Daher gab es (so gut wie) keine Kinder von Arbeitsmigranten in den Schulen. Themen wie Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Migration haben in der DDR keine Rolle gespielt (Krüger-Potratz et al., 1991).

Die Entwicklung der sprachlichen Bildung in beiden deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg ist also zunächst durch Beharrlichkeit gekennzeichnet. Politische Rahmensetzungen knüpften nahtlos an die Traditionen an, die sich im 19. Jahrhundert durchgesetzt hatten. Didaktische Konzepte für den Sprachunterricht, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufkamen, wurden aufgegriffen und „als Marksteine für die Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts“ weitergeführt (Weisgerber, 1961, S. 38). Sprachlichen Minderheiten wurden territorial begrenzte Ausnahmerechte zuerkannt, die aber für die Sprachbildung im größeren Staatsgebiet – sei es der BRD oder der DDR – keine Bedeutung besaßen.

6.2 Anstöße zur Innovation

Nennenswerte Veränderungen sowohl der Sprachenpolitik als auch pädagogischer und didaktischer Sichtweisen wurden vor allem durch den Prozess der europäischen Einigung in den westeuropäischen Industriestaaten angestoßen, der mit der zunehmenden Arbeitsmigration verbunden war. Zwar war die Europäische (Wirtschafts-)Gemeinschaft ursprünglich nur auf die Förderung eines gemeinsamen Marktes orientiert, aber bereits in der Gründungsphase wurde dieses Interesse auch unter Berufung auf die „Gemeinsamkeit europäischer Kultur und Geschichte“ legitimiert. Die Sprachenvielfalt Europas, so wurde es seither in zahlreichen Dokumenten festgehalten, gehört zum Kern dieser Gemeinsamkeit. Zwar ist mit den Übergängen von der „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)“ in die „Europäische Gemeinschaft (EG)“ (im Jahr 1993) und die „Europäische Union (EU)“ (im Jahr 2009) bis heute keine bildungspolitische Befugnis verbunden. Sprachenpolitische Regelungen betreffen nur die Handlungsvollzüge in den europäischen Gremien. Für alle anderen Bereiche hat die EU bis heute lediglich die Möglichkeit der Vereinbarung von Richtlinien – „Wunschkatalogen“ also, mit denen kein einklagbares Recht verbunden ist. Dennoch wurden durch Aktivitäten auf europäischer Ebene Innovationsanstöße für Sprachbildungspolitik, Praxis und Wissenschaft gegeben.

So wurde das Lernen „fremder Sprachen“ – für den Fall, dass es sich um Sprachen der Mitglieder der Europäischen Gemeinschaft bzw. Union handelt – zum Grundbestandteil einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik deklariert. Forschung zur Frage, wie mit Mehrsprachigkeit in europäischen Bildungseinrich-

tungen umgegangen werden sollte, wurde ebenso gefördert (Boos-Nünning et al., 1983) wie Untersuchungen zum Management sprachlicher Diversität in Europa (z. B. Berthoud et al., 2013). In gemeinsamen Aktivitäten von EG bzw. EU und Europarat wurden kategorisierende Vorschläge zur Differenzierung der Sicht auf sprachliche Praxis entwickelt (Beacco, 2002). Instrumente, mit denen ein neuer Blick auf Praktiken der Mehrsprachigkeit im Kontext schulischer Bildung eröffnet werden sollte, wurden vorgeschlagen und haben zum Teil erheblichen Einfluss auf bildungspolitische und bildungspraktische Entwicklungen gewonnen; ein Beispiel hierfür ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“⁸ als Referenzinstrument für die differenzierte Beurteilung von Sprachkenntnissen.

7. Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

In den ca. sieben Jahrzehnten der Einwanderung nach Deutschland (und insgesamt nach Europa) sind also sprachenpolitische Weichenstellungen zu verzeichnen, in denen sich eine Abkehr von den Traditionen andeutet, die sich im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert durchgesetzt und verfestigt haben. Politische Unterstützung förderte die Entwicklung differenzierter wissenschaftlicher Befassung mit Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung ebenso wie Initiativen auf der bildungspraktischen Ebene. Wir schließen den Beitrag ab mit Überlegungen über die Reichweite dieser Entwicklungen.

7.1 Neues

Forschung und praktische Entwicklungen zur sprachlichen Bildung unter den geschilderten Rahmenbedingungen haben sich im deutschsprachigen Raum zunächst auf den Unterricht des Deutschen für neuzuwandernde Kinder und Jugendliche konzentriert. Dabei ging es anfangs primär um die Gestaltung von Unterricht in organisatorischen Angeboten, die auf die Aufnahme in das Regelsystem vorbereiten sollten. Diese Formen des Unterrichts sollten die Neuzuwandernden zur Teilnahme am „normalen“ Lauf der Schule befähigen. Auf der Grundlage von Vorbildern, die für das Lehren des Deutschen im Ausland entwickelt worden waren, wurde das neue Konzept „Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt (Reich, 2010). Neu gegenüber den Traditionen des Unterrichts einer Gruppe, die die Sprache der Schule nicht aus der Familie mitbringt, war die Berücksichtigung des Umstands, dass das Deutsche auch außerhalb der Steuerung durch Unterricht, also ungezielt erworben wird (Clahsen et al., 1983), wodurch sich spezifische didaktische Herausforderungen ergeben.

8 <https://www.coe.int/de/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>; geprüft: 01.12.2022

Schon früh wurden auch Überlegungen zur Frage vorgestellt, wie Prinzipien des Deutschen als Zweitsprache im Unterricht von Schulklassen nutzbar gemacht werden könnten, in denen beide Gruppen – deutsch-einsprachige und die mit einer anderen Sprache der Familie aufwachsenden Kinder und Jugendlichen – gemeinsam lernen (Pommerin, 1977). Für die pädagogische und wissenschaftliche Begleitung der Erprobung entsprechender Ansätze in der Bildungspraxis wurden seit den 1970er Jahren zahlreiche Modellinitiativen und Projekte durchgeführt. Diese umschlossen sowohl Ansätze für den Sprachunterricht i.e.S. als auch sprachliches Lernen im Fachunterricht. Dabei gewonnene Erfahrungen wurden in zahlreichen, auf weitere Verbreitung in Bildungseinrichtungen gerichteten Publikationen vorgestellt (Reich et al., 2000; Kniffka & Siebert-Ott, 2007).

Neben solchen auf das Deutsche orientierten Aktivitäten wurden auch Konzepte und Modelle zur Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit entwickelt. Prägnante frühe Ansätze dazu gab es beispielsweise im Bundesland Nordrhein-Westfalen, etwa das seit 1984 praktizierte „Krefelder Modell“ (Rehbein, 2021) oder Initiativen zur bilingualen Alphabetisierung wie das „KOALA-Modell“ in Köln (Reich, 2016).⁹ Dazu gehören ferner bilinguale Schulmodelle, die international lange als Königsweg zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit galten (vgl. Reich und Roth 2002). Ihr Potential zur erfolgreichen Förderung von sprachlichen Fähigkeiten in Herkunftssprache und Verkehrssprache, dabei zugleich guten fachlichen Leistungen, konnte in den USA (Collier & Thomas, 2017) und in Deutschland (Möller et al., 2017) empirisch gezeigt werden. Der Erfolg ist allerdings an Bedingungen geknüpft, z. B. Langfristigkeit des Modells, eigenständige Organisationsform, didaktische Koordination, auch mit den in der Verkehrssprache unterrichteten Fächern und – selbstverständlich – gute Qualität des Angebots (vgl. auch den Beitrag von Hohenstein & Möller in diesem Band).

Ein weiterer Bereich, dem mit der Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem Aufmerksamkeit zugewendet wurde, ist der sog. herkunftssprachliche Unterricht. Die Einrichtung eines solchen (oft auch als „Muttersprachlicher Unterricht“ bezeichneten) Angebots ging zunächst auf das Rotationsmodell zurück, das politisch mit der Anwerbung von Arbeitskräften verbunden wurde: Der Unterricht wurde verstanden als eine humanitäre Maßnahme der Rückkehrvorbereitung. Damit war zugleich seine randständige Stellung im Bildungssystem fixiert; es handelt sich nicht um ein „reguläres“ Bildungsangebot, sondern um ein „Sonderangebot“ für eine ohnehin nicht „reguläre“ Gruppe (Reich, 2000). Bis heute sind Sinn und Funktion dieses Unterrichts umstritten. Er wurde und wird in den meisten Bundesländern nur als freiwilliger Zusatzunterricht angeboten, oft immer noch in Kooperation mit oder unter der

9 Im „Krefelder Modell“ nahmen Kinder mit griechischer oder türkischer Herkunftssprache im überwiegenden Teil der Unterrichtszeit am Grundschulunterricht in deutscher Sprache teil, wurden aber in ca. einem Drittel der Unterrichtszeit in ihrer Herkunftssprache unterrichtet. Im „KOALA-Modell“ werden die Kinder in einem iterativen System zunächst in Schriftzeichen im Deutschen eingeführt, sodann – damit abgestimmt – in herkunftssprachliche Zeichen.

Federführung von Konsulaten oder anderen Einrichtungen der Herkunftsländer. Nicht einmal 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben die Möglichkeit, herkunftssprachlichen Unterricht als öffentlich getragenes Bildungsangebot wahrzunehmen (Mediendienst Integration 2020). Dementsprechend ist es überwiegend den Investitionen der Familien zu verdanken, wenn Heranwachsende mit Migrationshintergrund Kompetenzen in den Herkunftssprachen entfalten (Kristen et al., 2019).

7.2 Bewahrtes

Der unübersehbare, unüberhörbare Anstieg der sprachlichen Vielfalt im Lande hat also durchaus zu Veränderungen gegenüber den Traditionen sprachlicher Bildung geführt, die sich seit der Herausbildung des bürgerlichen Nationalstaats entwickelt und bis zum beginnenden 20. Jahrhundert verfestigt haben. Dennoch sind die Spuren dieser Traditionen in vielen, zum Teil entscheidenden Bereichen noch klar erkennbar. Geblieben sind die grundsätzliche Orientierung an Einsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung „im Normalfall“ und die Versäulung der sprachlichen Bildungsangebote in den Stundentafeln der Schulen. Damit verbunden ist mangelnde Koordination zwischen „den Sprachunterrichten“ ebenso wie zwischen Sprach- und Fachunterricht. Krüger-Potratz sprach zusammenfassend von der „Mehrfach-Einsprachigkeit“ als leitendem Prinzip der Organisation von schulischen sprachbildenden Angeboten (Krüger-Potratz et al., 2002, S. 9).

Sprachliche Bildung, die auf der Auseinandersetzung mit sprachübergreifend relevanten Merkmalen von Einzelsprachen, Registern und Varietäten aufruhrt und eine allgemeine Grundlage für die Aneignung von einzelsprachlichen Fähigkeiten legt, wird seit den 1980er Jahren diskutiert, zum Beispiel im Konzept der „Sprachenteiligkeit“ im Bildungsprozess (Christ, 1991; Gogolin, 1988). Auch hier wird an Tradition angeknüpft: an Wilhelm von Humboldts auf Bildung bezogene Beschäftigung mit Sprache und Sprachen, in der die Hochschätzung sprachlicher Vielfalt, sowohl als Praxis als auch als Mittel zur Erkenntnis, und das Interesse am Primat des Deutschen im Bildungssystem nicht im Widerspruch standen. Dies kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass sein Konzept die Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit von Sprachen als Weg vorsah, zugleich verschiedene „Weltansichten“ kennenzulernen und mehr über die Funktionsweisen „der eigenen“ Sprache zu erfahren (Humboldt, 1836). „Gebildete“ in diesem Verständnis sind nicht diejenigen, die sich „hochsprachlich“ auszudrücken vermögen, sondern jene, denen eine Bandbreite von Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung steht – und die imstande sind, eine der jeweiligen Verständigungssituation angemessene Variante zu verwenden. Das kann Mundart sein, eine soziale Varietät (etwa die einer Berufsgruppe) – oder auch „Hochdeutsch“, oder eine andere Sprache, die zum Repertoire einer Person gehört. In den Überzeugungen zu sprachlicher Bildung, die sich über das 19. Jahrhundert hinweg weithin durchsetzten, ist diese Sichtweise verlorengegangen.

Es sollte sich angesichts der sprachlichen Lage lohnen, diesen Grundgedanken wiederzubeleben. In der jüngeren Zeit wurden einige Forschungsinitiativen in Gang gebracht, durch die sich zunehmend das Wissen darüber verdichtet, wie die Ressourcen genutzt werden können, die in der Präsenz von Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Sprachen in einer Lerngruppe liegen – sowohl beim sprachlichen Lehren und Lernen im engeren Sinne als auch beim fachlichen Lernen (Wagner et al., 2022). Der Terminus „Bildungssprache“ wird hier mit einem neuen Verständnis versehen. Er kennzeichnet nicht die „Sprache der Gebildeten“, sondern diejenigen Varianten sprachlicher Praxis, die erforderlich sind, damit Lernende sich Bildung aneignen können (Roth, 2015).

Bis dato nicht hervorgebracht wurde eine Praxis der Bildung zur Mehrsprachigkeit als grundlegende sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft, aus der sprachliche Vielfalt als praktische Konsellation nicht mehr wegzudenken ist – und die, wenn sie „ohne jeglichen Ideologieverdacht“ (Redder et al., 2022) betrachtet wird, als eine reiche Ressource für sprachliche Bildung aller Heranwachsenden fungieren kann.

Allerdings gibt es auch hier Anzeichen dafür, dass Veränderung möglich ist. Einige Bundesländer haben sich auf den Weg gemacht, landesweit gültige Mehrsprachigkeitskonzepte vorzulegen; Vorreiter ist das Land Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2021). Der Übergang in ein geändertes sprachliches Selbstkonzept – in einen multilingualen Habitus anstelle des monolingualen – erfolgte bislang in Deutschland zwar nicht, aber die Möglichkeit dafür ist eröffnet.

Literatur

- Ahlzweig, C. (1994). *Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache*. Opladen: Westdt. Verl. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94137-4>
- Anonymer Verfasser (1830). Über die Einwirkung auf das Erlöschen der Nebensprachen in unserem Vaterlande. *Preußische Provinzial-Blätter*, 3, 340–355.
- BAGIV (1985). *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: ebv Rissen.
- Bausinger, H. (1983). Dialekt als Unterrichtsgegenstand. *Der Deutschunterricht*, 35, 75–85.
- Beacco, J. C. (2002). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Berthoud, A.-C., Grin, F. & Lüdi, G. (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/mdm.2>
- Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. H. & Wittek, F. (1983). *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Christ, H. (1991). *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Clahsen, H. Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

- Collier, V. & Thomas, W. B. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Deutscher Unterricht in polnischen und gemischten Schulen. Aus dem Amtlichen Schulblatt der Provinz Posen (1872). *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, S. 359–364.
- Die Verfassung des Deutschen Reichs (1919). Den Schülern und Schülerinnen zur Schulentlassung. Zweiter Hauptteil, Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen. WRV, vom 11.08.1919. Fundstelle: Zweiter Hauptteil, Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen, Erster Abschnitt, Art. 113, S. 42.
- Drach, E. (1928). Bildungssprache. In H. Schwarz (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (S. 665). Bielefeld: von Velhagen und Klasing.
- Ehlich, K., Ossner, J. & Stammerjohann, H. (Hrsg.). (2001). *Hochsprachen in Europa*. Freiburg/Brsg.: Fillibach.
- Fraustädter, W. (1927/28). Besteht Schulpflicht für Ausländer? *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, 213–214.
- Gessinger, J. (1980). *Sprache und Bürgertum. Zur Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im Deutschland des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03129-7>
- Giebe, A. & Hildebrand, L. (Hrsg.) (1898). *Verordnungen betreffend das Volksschulwesen sowie die Mittel- und die höhere Mädchenschule in Preußen. Hauptband*. Düsseldorf: Schwann.
- Glück, H. (1977). Zur Geschichte der industriellen Polyglossie. Die Arbeitereinwanderung ins Ruhrgebiet und ein Exempel aus der Praxis des preußischen Sprachenrechts um 1900. In: *OBST 4, 1977*, S. 76–105.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, I. (1998). Sprachen rein halten – eine Obsession. In I. Gogolin, G. List & S. Graap (Hrsg.), *Über Mehrsprachigkeit* (S. 71–96). Tübingen: Stauffenburg.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I., Neumann, U. & Reuter, L. R. (Hrsg.). (2001). *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999*. Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung, 8).
- Gottsched, J. Ch. (1748). *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst*. Leipzig: Breitkopf. (1762 neuerläutert; ND 1970 Hildesheim: Olms).
- Hansen, G. (2007). Völkisch-rassistische NS-Schulpolitik im Reichsgau Wartheland und im Generalgouvernement. In K. Ruchniewicz & J. Zinnecker (Hrsg.), *Zwischen Zwangsarbeit, Holocaust und Vertreibung. Polnische, jüdische und deutsche Kindheiten im besetzten Polen* (S. 63–70). Weinheim, München: Juventa.
- Hansen, G. & Wenning, N. (2003). *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung*. Münster: Waxmann.
- Heller, D., Hornung, A., Redder, A. & Thielmann, W. (Hrsg.). (2015). Europäische Wissensschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig. *DS 43*(4).
- Heugh, K., Stroud, Ch., Taylor-Leech, K. & Costa, Peter I. de (2021). *A Sociolinguistics of the South*. London: Routledge Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315208916>
- Hildebrand, R. (1895). *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt* (5. Aufl.) Leipzig: Julius Klinkhardt.

- Humboldt, W. v. (1960). *Zur Theorie der Bildung des Menschen. Werke in fünf Bänden*. Bd. 4, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Dümmler.
- Kleinau, E. & Opitz, C. (1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*. Frankfurt/ Main: Campus.
- Knabe, F. (2000). *Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preußen zwischen 1871 und 1933. Eine bildungspolitische Analyse*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 325).
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kreienbrink, A. & Rühl, S. (2007). *Familiennachzug in Deutschland. Kleinstudie im Namen des Europäischen Migrationsnetzwerks*. Working Paper 10 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Studien/wp10-emn-familien-nachzug-deutschland-small-scale-4-.pdf?__blob=publicationFile&v=15, zuletzt geprüft am 01.07.2022.
- Kristen, C., Seuring, J. & Stanat, P. (2019). Muster und Bedingungen des Erwerbs und Erhalts herkunftssprachlicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (Supplement 1), 143–167. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00883-3>
- Krüger-Potratz, M. (2019). 100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Umgang mit nationaler sprachlicher und ethnischer Differenz. *ZfG* 12(2), S. 383–398. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00052-9>
- Krüger-Potratz, M., Hansen, G. & Jasper, D. (1991). *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M., Reich, H. H. & Santel, B. (2002). *Beiträge der Akademie für Migration und Integration: Integration und Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Lohmann, I. (1993). *Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*. Münster: Waxmann.
- Mediendienst Integration (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Berlin. Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>, zuletzt geprüft am 10.04.2022.
- Ministerialerlaß Berücksichtigung der heimischen Mundart im Unterricht (1920). *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 192–193.
- Ministerialerlaß 1924 (01.12.1924). *Schulpflicht der Kinder von Reichsausländern in Preußen*. Gerichtet: An die Regierungen und das Provinzialschulkollegium in N. – U III 7817 U III D – *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, S. 323.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Müller, D. K. (1977). *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nipperdey, Th. (1983). *Bürgerwelt und starker Staat. Deutsche Geschichte 1800–1866*. München: C. H. Beck.
- Pommerin, G. (1977). *Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern*. Bochum: Kamp.
- Oenning, R. K. (1991). „Du da mitti polnischen Farben ...“ *Sozialisationserfahrungen von Polen im Ruhrgebiet 1918 bis 1939*. Münster u. a.: Waxmann.

- PreußV, vom 30.11.1920 (1920). *Verfassung des Freistaats Preußen*. Verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/preussen/preussen20.htm>, zuletzt geprüft am 09.11.2022.
- Puskeppeleit, J. & Krüger-Potratz, M. (1999). *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950–1999*. Münster: Universität Münster (Interkulturelle Studien, 31).
- Redder, A., Çelikkol, M., Krause, A. & Wagner, J. (2022). *Sprachliches Denken in Bewegung – mathematisches Lernen arabisch-deutsch-türkisch*. In Ch. Hohenstein & A. Hornung (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften* (S. 153–188). Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. (2021). Multilingualer Sprachenausbau im Krefelder Modell. In B. Ahrenholz & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Ein Blick zurück nach vorn: frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute* (S. 214–245). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Reich, H. H. (2000). Machtverhältnisse und pädagogische Kultur. Die Legitimierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen von Migranten als Gegenstand eines internationalen Vergleichs. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 343–364). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_14
- Reich, H. H. (2010). Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache in Deutschland. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Internationales Handbuch* (1. Halbband, S. 63–72). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Reich, H. H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In P. Rosenberg & Ch. Schröder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Reich, H. H., Holzbrecher, A. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2000). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hg. v. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg.
- Reichsministerium des Inneren (1920). Gesetz, betr. die Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen (Reichsgrundschulgesetz). In *Reichs-Gesetzblatt 1920*, S. 851–852.
- Reichspflichtschulgesetz 1938 §1 (06.07.1938). Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich. In *Reichsgesetzblatt*, S. 79–801.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“. Kursorische Betrachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & W. Weiße (Hg.). *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2021). *Mehrsprachig und weltoffen. Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin*. Berlin
- Stölting, W. (1980). *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Storck, o.Vn. (1927/28). Schulpflicht für Ausländerkinder. *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, 243.
- Wagner, J., Krause, A., Uribe, A., Prediger, S. & Redder, A. (2022). *Mehrsprachiges Mathematiklernen – vom Kleingruppen- zum Regelunterricht*. Münster: Waxmann.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: R. Piper & Co.

- Weicken, F. (1914). Muttersprache. In E. M. Roloff (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik* (Sp. 791–792). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weisgerber, L. (1961). Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In A. Beinlich (Hrsg.), *Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr* (1. Band, S. 23–38). Emsdetten: Lechte.
- Wienbarg, L. (1834). *Soll die plattdeutsche Sprache gepflegt oder ausgerottet werden? Gegen Ersteres für Letzteres beantwortet*. Hoffmann und Campe: Hamburg.

Spracherwerb und Sprachentwicklung

Hans-Joachim Roth

Einführung

Das Kapitel drei behandelt den Spracherwerb und die sprachliche Entwicklung sowie ihre Bedeutung für die sprachliche Bildung. Es werden dazu die relevanten theoretischen Elemente und Entwicklungslinien dargestellt, unter Betrachtung vorliegender empirischer Befunde diskutiert und an einer Reihe von Beispielen konkretisiert. Es geht nicht darum, einen eigenständigen Überblick über den Zweitspracherwerb zu geben – dazu liegen inzwischen sehr viele Veröffentlichungen vor –, sondern es geht um eine systematisierende Zusammenstellung der wesentlichen Elemente des Zweitspracherwerbs, seiner Entwicklung und Diagnostik, die für sprachliche Bildung zu berücksichtigen sind.

Der Beitrag **Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf** von Rosemarie Tracy stellt zunächst konzeptuelle Grundlagen vor, die benötigt werden, um Spracherwerb und -entwicklung beschreiben und einordnen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen zu können: Alter, Zeit, Input und Intake, Quantität und Qualität, Erwerbsinstanzen und -typen. Diese Grundlagen sind für die Planung sprachlicher Bildung essenziell, zumal es gerade in Kontexten von Mehrsprachigkeit nicht möglich ist, sich an trennscharf erkennbaren Erwerbstypen zu orientieren. Diese bieten allenfalls ein ‚Daumenmaß‘, decken aber die in der Regel vorfindbare Komplexität nicht ab. Ganz ähnlich argumentiert das folgende Kapitel 3.3 zu Sprachentwicklungsstufen und Altersangaben. Von daher lassen sich auch Ein- und Mehrsprachigkeit nicht kategorial voneinander unterscheiden, sondern sind als Enden eines Kontinuums zu betrachten; diesem Grundsatz folgen im Übrigen alle Beiträge in Kapitel 3. Ebenso spielen dann auch Sprachmischungen eine wichtige Rolle: zum einen als Markierungen von Erwerbsschritten zweisprachiger Lerner:innen und zum anderen als produktive Elemente biografisch geprägter Sprechweisen von früher Kindheit an. Weiterhin wird mit dem Vorurteil aufgeräumt, erwachsene Lerner:innen seien hinsichtlich eines erfolgreichen Zweitspracherwerbs prinzipiell benachteiligt. Tatsächlich erweisen sich die Rahmenbedingungen, in dem dieser Erwerb erfolgt, als maßgeblich wirksam: Neben Inputbedingungen und Kommunikationsgelegenheiten sind es insbesondere auch frühere Sprachlernerfahrungen.

An dieser Stelle schließt das Kapitel 3.3 **Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig** von Ingelore Oomen-Welke an, für die Spracherwerb und Sprachentwicklung grundsätzlich in den Beziehungen der Sprechenden wurzeln: nicht nur in der frühen Kindheit, sondern über die Etappen der institutionellen

Bildung hinweg gelten ihr Resonanz, Wertschätzung und Anerkennung von Sprachen und Sprechen als Voraussetzungen für eine gelingende sprachliche Entwicklung. Auch sie sieht darin von früh an die Regelleitung in der Sprachverarbeitung am Werk. Das gilt auch in produktiver Hinsicht: So tritt neben die Regelleitung der Entwicklung die Regelbildung des organisierenden Kindes als ko-konstruktiver Prozess der Sprechenden. Grundsätzlich werden von ihr Erwerb, Entwicklung und Lernen stets im Kontext konkreter, in der Regel sprachpädagogisch-institutioneller Situationen dargestellt; dementsprechend werden wie auch schon im vorigen Kapitel eine Reihe von Beispielen zum Ausbau von Wortschatz, Grammatik und Sprachhandeln in ein- und mehrsprachigen Zusammenhängen präsentiert.

Das Kapitel 3.4 **Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten** – ebenfalls von Ingelore Oomen-Welke – fokussiert den Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten; dabei geht es um Wortschatz, Grammatik und (fachliche) Textproduktion im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung von der Primärerziehung bis in die Berufsbildung. Neben einer Übersicht zum Umgang mit zugewanderungsbedingter Mehrsprachigkeit in der Beschulung eingewanderter Schülerinnen und Schüler bietet auch dieser Beitrag einen Einblick in biografische Perspektiven auf Seiten der Lernenden hinsichtlich der eigenen Wahrnehmung ihrer Mehrsprachigkeit: Das bezieht sowohl die Einschränkungen wie auch die Potenziale bis hin zu didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht zum Sprachausbau durch Sprachvergleiche ein. Gerahmt wird das – über die gängige Unterscheidung von Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache hinaus – mit einem Modell des Sprachausbaus von Registern (intim, informell, formell) und Stufen (basal, elaboriert, schriftkulturell).

Für Planung und Durchführung sprachlicher Bildung bedarf es nicht nur des Wissens um Verläufe und Bedingungen erfolgreichen Spracherwerbs sowie um seine Gefährdungen, sondern ebenso valider Instrumente zu deren Diagnostik im pädagogischen Alltag. Mit einer solchen Begründung beginnt Kapitel 3.5 von Birgit Heppt und Jennifer Paetsch, **Sprachdiagnostik**. Sprachliche Bildung kann eben nicht allein von externen Zielen her entworfen werden, sondern bedarf einer Rückkoppelung an die vorhandenen und zu entwickelnden Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Hochwertige Sprachdiagnostik ist daher eine Herausforderung, die sich den Anforderungen an wissenschaftliche Gütekriterien und fachliche Qualifikation der Durchführenden genauso stellen muss wie einer Ausrichtung auf anschließende Förderung und Praktikabilitätsgesichtspunkte im Alltag institutioneller Bildung. Weiterhin sind Besonderheiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu berücksichtigen, ohne auf Vergleiche mit einsprachig aufwachsenden zu verzichten. Die beiden Autorinnen stellen eine Reihe von empirisch geprüften Verfahren und Instrumenten für den Elementar- und den Primarbereich dar und berücksichtigen dabei auch die Erfassung der Herkunftssprachen bzw. anderen Familiensprachen mehrsprachiger Kinder. In diesem Bereich sehen sie auch den Bedarf weiterer Entwicklungen, ebenso wie für die diskursiv-pragmatischen Kompetenzen. Wortschatz und Grammatik werden in einer Reihe

von Verfahren bereits gut erfasst; ebenso liegen für die Erfassung der Bildungssprache inzwischen neue und gut abgesicherter Testverfahren vor. Allerdings ist nach wie vor festzustellen, dass die Auswahlmöglichkeiten mit zunehmendem Alter der zu untersuchenden Kinder und Jugendlichen immer enger werden. Auch im Hinblick auf diese Situation halten die Verfasserinnen eine Verwendung nicht-standardisierter informeller Verfahren wie zum Beispiel Beobachtungen – auch angesichts höherer Fehleranfälligkeit – in der Praxis für derzeit sinnvoll.

Rosemarie Tracy

Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf

1. Einleitung

Biografien interessieren im Hinblick darauf, was sie eint und damit das Schicksal anderer dem eigenen vergleichbar macht. Sie faszinieren zugleich dadurch, was sie unterscheidet und jedes Individuum einzigartig erscheinen lässt. Sprachen spielen dabei in mehrfacher Hinsicht eine zentrale Rolle. Ohne sie – eine triviale Feststellung – gäbe es keinerlei Narrativ, wahr oder erdichtet, und nicht einmal ein Nachdenken über sprachliche und sonstige Kompetenzen. Alles andere als trivial ist es herauszufinden, wie wir uns die sprachlichen Ressourcen aneignen, durch die wir uns als Mitglieder von Sprachgemeinschaften und zugleich in unserer Individualität zu erkennen geben. Wie rasant sich sprachliche Ressourcen entwickeln können, zeigt sich insbesondere beim Spracherwerb in der Kindheit, egal ob ein- oder mehrsprachig und ungeachtet der jeweiligen Zielsprache. Aber ob die Dynamik des kindlichen Spracherwerbs in Gang bleibt, d. h. ob sich unsere sprachlichen Repertoires kontinuierlich erweitern oder ob es dabei zu Brüchen kommt, hängt von vielen Faktoren und Zufällen ab, z. B. von den Kontexten, in die wir hineingeboren werden, den Menschen, mit denen wir in diversen Phasen unseres Lebens kommunizieren, den Themen, die uns interessieren, den gesellschaftlichen Bedingungen, die uns „mundtot“ machen, z. B. Sprachverbote. Umso bemerkenswerter ist es, dass sich trotz aller Unterschiede von Lebenswelten und persönlichen Schicksalen immer wieder überzufällige Gemeinsamkeiten ergeben. Um beides, Individuelles und Generalisierbares, geht es in diesem Beitrag.

Abschnitt 2 geht zunächst auf konzeptuelle Grundlagen ein und identifiziert Faktoren, durch deren Zusammenwirken Ähnlichkeiten und Unterschiede von Erwerbswegen und Resultaten zustande kommen. Dabei soll zugleich deutlich werden, warum es weder leicht noch sinnvoll ist, in trennscharfen Kategorien von Erwerbstypen zu denken oder Ein- und Mehrsprachigkeit kategorisch zu unterscheiden. Obwohl in Abschnitt 3 nacheinander diverse Erwerbsszenarien behandelt werden (Varianten des Erstspracherwerbs, früher und später Zweitspracherwerb), kann eine Grenzziehung im individuellen Fall unmöglich sein. Wenn im Folgenden vom *monolingualen* Erwerb und von *monolingualen* Sprecherinnen und Sprechern die Rede ist, so ist im Grunde vor dem Adjektiv ein relativierendes „eher“ hinzuzudenken. Abschnitt 4 widmet sich dem kommunikativen Mehrwert der Überschreitung einzelsprachlicher Grenzen durch sprachliches Mischen und weist wenigstens ansatzweise auf individuellen Sprachwandel hin. Abschnitt 5 fasst relevante Punkte zusammen.

2. Grundlegendes zu Sprachkenntnissen und sprachlichem Verhalten

2.1 Was beim Spracherwerb entsteht

Im Verlauf des primären Spracherwerbs eignen wir uns ein Spektrum mündlicher oder gebärdeter – letzteres ist im Folgenden immer eingeschlossen – und schriftlicher Kenntnissysteme (unsere Kompetenz, i.e. weitgehend unbewusstes, implizites Wissen) an sowie die Fähigkeit, unser Wissen beim Sprachverstehen und Produzieren einzusetzen (unsere Performanz).¹ Daraus folgt für die Forschung ein interessantes Explanandum: Im menschlichen Kopf ist von Anfang an Platz für die Koexistenz unterschiedlicher sprachlicher Systeme. Zugleich sind diese Ressourcen innerhalb einer Sprache und über Sprachgrenzen hinweg auf vielfältige Art miteinander vernetzt und können sich daher auch bei der Sprachverwendung gemeinsam „zu Wort melden“, wie in der Äußerung *Ich cover michself up* einer bilingualen Zweijährigen (vgl. auch Tracy 2014). Verfügbare Optionen können auch offen konkurrieren, wie in dem folgenden Versprecher eines Fünfjährigen, der ihn umgehend korrigiert, wenngleich nicht im ersten Anlauf. In diesem Fall handelt es sich um eine Kontamination von englisch *if* und deutsch *ob*. In der Transkription weist (.) auf kurzes Pausieren hin.

Adam (5;4) I found that but I (.) I see (.) see (.) of it's (.) if of (.) ob das schmeckt

Wie also gelingt es Mehrsprachigen, die Kontrolle über koexistierende und konkurrierende Optionen zu behalten, d.h. zwischen ihren Sprachen hin und her zu wechseln, wenn es die kommunikative Situation erlaubt, aber sprachliches Mischen zu unterbinden, wenn sie ansonsten nicht verstanden würden oder weil Mischäußerungen aus anderen Gründen unangemessen wären, z.B. bei einem formellen Vortrag? Aus Sicht der Forschung sind die Koexistenz und die Konkurrenz sprachlicher Kenntnissysteme im Individuum jedenfalls ein Glücksfall: Dadurch gewinnen wir Einblicke in die Fähigkeit, sprachliche Ressourcen in Echtzeit zu kontrollieren, und wir können den universellen Spielraum ausloten, innerhalb dessen sich sprachliches Wissen prinzipiell entwickeln und verändern kann.

Wenn wir von *sprachlicher Kompetenz*, *Sprachkenntnissen* oder *-wissen* reden, so ist schon im Hinblick auf eine einzige Sprache ein komplexes Konstrukt mit unterschiedlichen Ebenen gemeint: lautliche und musikalische Teilsysteme (Phonologie und Prosodie) von Silben, Wörtern und Sätzen; Morphologie (bedeutungstragende Bausteine von Wörtern); Satzbau und Binnenstruktur von

1 Chomsky (1986) folgend finden sich in der Forschungsliteratur für diese grundlegende Unterscheidung auch Termini wie *I-Sprache* (das *internalisierte*, individuelle System) versus *E-Sprache* (*externalisiert*, das Zufällen unterworfenen Geäußerte). Anhand vieler in diesem Beitrag angeführten Äußerungen werden wir sehen, dass sich insbesondere dann, wenn das sprachliche Verhalten nicht „rund läuft“, interessante Rückschlüsse auf nicht direkt beobachtbares Wissen ziehen lassen.

Phrasen (Syntax); Semantik (Bedeutung von Wörtern, Phrasen und Sätzen); Pragmatik (Sprecherbedeutung, intendierte Sprechakte); das Wissen, um satzübergreifende Texte und Diskurse hervorzubringen. Im Fall eines vorhandenen Schriftsystems gehört dazu auch die Kenntnis der jeweiligen Orthographie. Obwohl man beim Thema Sprache meistens an offizielle Sprachbezeichnungen wie Deutsch, Italienisch etc. denkt, so steckt dahinter ein Spektrum von Varietäten, das unterschiedliche Dialekte sowie formelle und informelle Register und individuelle Stile gesprochener und geschriebener Sprache umfasst. Allein diese „innere Mehrsprachigkeit“ macht uns zu multilektalen Sprecherinnen und Sprechern und damit völlige Einsprachigkeit im Sinne eines einzigen sprachlichen Systems und perfekter monolingualer Performanz zu einem Phantom. Dies schließt allerdings keineswegs aus, dass alle natürlichen sprachlichen Wissenssysteme, inklusive von Lernergrammatiken, die Realisierung eines in entscheidenden Merkmalen gleichen Bauplans sind (vgl. für den Deutschenerwerb Schulz & Tracy, 2018, Tracy 2011).

Auf jeder der genannten Ebenen gilt es beim Spracherwerb, relevante Einheiten sowie die Regeln und Beschränkungen ihrer Kombinatorik zu entdecken. Schließlich muss auch die parallele Passung der Ebenen an ihren Schnittstellen gewährleistet werden. Um für diese Synchronisation ein Beispiel zu nennen: In Abhängigkeit von der Betonung (hier durch Großschreibung angezeigt), würden Sätze wie *Ich habe AUCH eine Nuss gegessen* und *Ich habe auch eine NUSS gegessen* anders interpretiert: *Jemand hat eine Nuss gegessen und ich auch*, beziehungsweise im anderen Fall, *Ich habe etwas gegessen und zusätzlich noch eine Nuss*. Es muss also jeweils eine andere syntaktische Einheit auf prosodischer Ebene prominent gemacht werden.

Eine zentrale Herausforderung für die Forschung besteht darin, diesem komplexen, weitgehend impliziten Kenntnissystem auf die Spur zu kommen. Sein Erwerb ist eine von jeder Lernerin und jedem Lerner individuell zu bewältigende Aufgabe. Dies gilt letztlich auch für den durch expliziten Unterricht unterstützten und gesteuerten Erwerb, denn auch in diesem Fall entsteht Wissen im einzelnen Kopf (vgl. hierzu Kap. 3.3 in diesem Band).

Mitspieler und relevante Schauplätze

Der Spracherwerb ist Produkt des Zusammenwirkens von (a) unserer genetischen Veranlagung, (b) sprachlicher Anregung seitens der Umgebung (*Input*) und (c) generellen kognitiven Strategien der Verarbeitung und Speicherung von Information. Gemeinsam sorgen (a) und (c) dafür, dass *Input* zum *Intake* wird und schließlich zu einem Teil zu unserer internalisierten Kompetenz. Wie sich die Interaktion dieser drei Komponenten vollzieht, was genau jede von ihnen beisteuert und wie sich ihre Interaktion im Lauf des Lebens verändert, ist Gegenstand intensiver Forschung und wird nach wie vor kontrovers diskutiert.

Sowohl der Erwerbsprozess als auch die Art und Weise, in der sich unsere Sprachkenntnis im Verhalten niederschlägt, wird von vielen Faktoren bestimmt. Einige sind als Kontinua zu begreifen, wie die unidirektionale Dimension der

biologischen Zeit und damit verbundene Reifungsprozesse und skalierbare Erfahrung- und Verwendungsgelegenheiten. Andere sind kategorial, wie die Existenz oder Nichtexistenz spezifischer sprachlicher Merkmale, z. B. Art und Umfang des phonologischen Inventars, von Wortklassen, von morphologischen und syntaktischen Regularitäten und Ausnahmen, um hier nur einige Bereiche zu nennen, in denen sich Sprachen unterscheiden und Lernenden den Erwerb erleichtern oder erschweren können.

In der Forschung steht das Alter für eine Reihe kognitiver Entwicklungen und Reifungsprozesse des Gehirns und der Erfahrung mit der Welt. Relevant für das Verständnis unterschiedlicher Erwerbsbiografien sind der jeweilige Beginn des Sprachkontakts (*Age of Onset*) und die Zeit, die für das Meistern spezifischer Eigenschaften einer Zielsprache typischerweise benötigt wird. Für die Forschung heißt dies auch, dass man den Zeitraum vom Kontaktbeginn bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung berücksichtigen muss, um abschätzen zu können, wieviel Erwerbsgelegenheit überhaupt bestand (vgl. Grimm & Schulz, 2016 zur Relevanz für die Diagnostik). Allerdings bedeutet „Beginn“ nicht, dass sich von Anfang an alle Subsysteme gleich schnell entwickeln. Einige Erwerbsaufgaben benötigen mehr Zeit sowie mehr und kontrastreicheren Input als andere. Interessanterweise gehören manche Kategorien, die im Input besonders häufig sind (z. B. Artikel im Deutschen) gerade *nicht* zu den in der kindlichen Sprachproduktion früh vertretenen Phänomenen. Quantität des Verfügbaren spielt also nicht die einzig relevante Rolle. Im Übrigen gilt nicht für alle Teilsysteme die gleiche „Stunde Null“, da Kinder bereits vorgeburtlich prosodische Muster hören, speichern und nach der Geburt wiedererkennen können (Hennon et al., 2000).

Über den Kenntniserwerb hinaus spielt die Dimension der Zeit aus weiteren Gründen eine wichtige Rolle, nämlich hinsichtlich der an der Sprachproduktion und dem Sprachverstehen in Echtzeit beteiligten, inkrementellen Verarbeitungsabläufe. Beim Sprachverstehen müssen Wörter rasant schnell erkannt und mit ihren Wortnachbarn sowie parallel und sukzessiv eintreffenden Signalen unterschiedlicher Ebenen verrechnet werden, damit die Bedeutung von Äußerungen und die Intentionen von Sprechenden erschlossen werden können. Noch während wir anderen zuhören, beschäftigt uns zeitgleich die Vorbereitung des eigenen nächsten *Turns*. Auf den Entwurf eines konzeptuellen Plans (Worum soll es in unserem Redebeitrag gehen?) folgt der Aufbau einer syntaktischen, lexikalisch bestückten und idealerweise pragmatisch angemessenen Struktur und schließlich die notwendigerweise sequenziell artikulierte Äußerung (Levelt, 1989). Dabei laufen die meisten dieser inkrementellen und parallelen Prozesse hochautomatisiert ab, ohne dass wir Aufmerksamkeit darauf richten müssten. Gleichzeitig belegen Verzögerungen (z. B. gefüllte und ungefüllte Pausen) und spontane Selbstkorrekturen, dass unsere Sprachproduktion von kritischem Selbstmonitoring begleitet wird. Versprecher oder anderweitig Unerwünschtes lassen sich oft sogar ausbremsen, bevor es zur tatsächlichen Äußerung kommt. Was sich nicht schon proaktiv verhindern lässt, können wir korrigieren, sobald wir hören, was wir gerade gesagt haben. Oft kommentieren wir eigene Fehlleistungen durch metasprachliche Re-

paraturhinweise (*äh, will sagen/ich meine/das heißt* etc.) und amüsiertes Lachen. Also selbst dann, wenn sie hin und wieder entgleist, erweist sich unsere Performanz als höchst *kompetent* und bleibt der eigenen Kontrolle unterworfen.

Selbstdisziplin ist auch notwendig, weil formal und/oder semantisch ähnliche Wörter innerhalb einer Sprache und über Sprachen hinweg vernetzt sind und sich infolgedessen gegenseitig aktivieren. Der Zugriff auf das mentale Lexikon erfolgt nicht sprachspezifisch, und ein Lexem wie *Tisch* würde *table* ebenso aktivieren wie *Fisch/fish*. Dank des eigenen Monitorings wird gewährleistet, dass sich die jeweils gewünschte Sprache gegenüber der Konkurrenz durchsetzen kann, aber der damit verbundene Aufwand kostet Zeit (Green, 1998; Grosjean, 2008; Kroll & Gollan, 2014). Warum sind zeitliche Dimensionen der Prozessierung im aktuellen Kontext überhaupt wichtig? Mit wachsender Sprachkompetenz und Nutzungsroutine steigt die Automatisierung von Verarbeitungsschritten und damit die Geschwindigkeit unserer Produktion und der Zugriff auf unsere Wissensspeicher. Lassen Verwendungsgelegenheiten nach, dauert es länger, auf Deaktiviertes zuzugreifen. Metaphorisch spricht man in diesem Fall von einem „Schlummerzustand“, in dem sich länger nicht verwendete Sprachen befinden (*dormant*, Green, 1998). Dies erklärt, warum sich auch in einer Erstsprache im Lauf des Lebens die Geschwindigkeit des Zugriffs auf vorhandenes Wissen ändern kann, bis hin zum selektiven Abbau von Teilsystemen (auch unter dem Stichwort *Attrition* diskutiert, vgl. Schmid, 2011). Angesichts der Fähigkeit, die eine oder andere Sprache kontextabhängig zu inhibieren und sich souverän auf einem Kontinuum zwischen einem monolingualen und einem bilingualen Modus zu bewegen (Grosjean, 1982), versteht man, wieso Mehrsprachigkeit dazu beitragen kann, das menschliche Gehirn im Alter „fit“ zu halten (Anderson et al., 2017).

2.2 Komplexität von Erwerbsaufgaben innerhalb von Sprachen und im Sprachvergleich

Bereits innerhalb einer Sprache erweist sich die Entdeckung verschiedener Subsysteme und ihrer Schnittstellen als mehr oder weniger komplex. Dementsprechend sehen wir zeitliche Asynchronien beim Erwerb. So lassen sich viele syntaktische Regularitäten, im Deutschen, beispielsweise die Stellung des Verbs in Haupt- und Nebensätzen, schneller erschließen als komplexe morphologische Systeme (Kasus, Genus, Numerus), die sich durch die Interaktion vieler formaler Details auszeichnen.

Im Fall des parallelen und sukzessiven Spracherwerbs spielen Kontraste und Ähnlichkeiten der beteiligten Sprachen und damit verbundenes Transferpotential eine nicht zu unterschätzende Rolle. Selbst historisch verwandte und in vielen Bereichen ähnliche Sprachen wie Deutsch und Englisch können sich signifikant unterscheiden. Dies zeigt sich beispielsweise auch anhand des im Englischen grammatikalisierten *Aspekts*, durch den die zeitliche Binnenstruktur eines Ereignisses ausgedrückt wird. Während im Deutschen nichts dazu zwingt, bei der Antwort

„Er spielte Klavier“ auf die Frage: „Was machte Peter, als der Anruf kam?“ ein präzisierendes Zeitadverbial hinzuzufügen („...spielte gerade/in dem Moment“) oder eine semantisch äquivalente Konstruktion zu wählen („...war beim/am Klavierspielen“), verlangt das Englische die Verlaufsform („...was playing the piano“) und liefert damit einen expliziten Hinweis auf die Gleichzeitigkeit von Ereignissen.

Auch hier kann man wieder fragen, warum das Wissen um derartige Kontraste für die Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung wichtig ist. Eine Antwort liefert Slobin (2003, S. 4) mit seiner Formulierung: „Utterances are not verbal filmclips of events. An event cannot be fully represented in language: linguistic expression requires schematization of some sort. Every utterance represents a selection of characteristics, leaving it to the receiver to fill in details on the basis of ongoing context and background knowledge.“ Obwohl wir dazu in der Lage sind, Ereignisse in faktischer Hinsicht gleich zu beschreiben, so lenken doch unsere Sprachen unsere Aufmerksamkeit in Momenten der Planung auf sehr spezifische situative Merkmale und steuern damit Optionen der Versprachlichung. Sprachen unterscheiden sich beispielsweise auch darin, wie sie die Art, den Pfad, das Ziel und die Ursache von Bewegung kodieren. Mehrsprachige Menschen stehen damit vor der Herausforderung zu entscheiden, welche Merkmale einer Scene in den Äußerungen der jeweils angesagten Sprache Erwähnung finden sollten. Dies wiederum können sie nur dann, wenn unterschiedliche Kodierungsoptionen erworben wurden (Flecken & von Stutterheim, 2018).

Quantität und Qualität der Erfahrung

Das Erfahrungsangebot unserer Umwelt entscheidet, welche Sprachen und wie differenziert wir sie hinsichtlich des Wortschatzes, ihrer Grammatik und unterschiedlicher Varietäten erwerben können. Dabei ist der *Input*, das prinzipiell in der Umgebung Verfügbare, vom *Intake* zu differenzieren, d. h. von dem, was letztlich „ankommt“ und internalisiert werden kann. Auf der Basis des Inputs müssen Lernende Lautketten segmentieren und Einheiten paradigmatischen Klassen zuordnen. Dafür ist kontrastreicher Input, also die Begegnung mit dem in einer Sprache möglichen Variationsspektrum nötig. Ob ein Verb unregelmäßig flektiert (*ich fliege-flog, sehe-sah*) anstatt regelmäßig (*ich siege-siegte, flehe-flehte*), muss im irregulären Fall *item-by-item* entdeckt und gespeichert werden. Gut dokumentierte Phasen der Übergeneralisierung (*ich flogte, sehte*) zeigen, dass Lerner und Lernerinnen bemüht sind – um es salopp zu formulieren –, den aus ihrer Perspektive unordentlichen Input aufzuräumen.

Über die Lebenszeit hinweg wandelt sich unser sprachliches Umfeld, und damit auch das sprachliche Angebot und das Verwendungspotential unserer sprachlichen Repertoires. Familiäre und lebensweltliche Veränderungen (Adoption, Migration, Flucht und damit verbundene Traumata, Umorientierung der familiären Sprachpolitik mehrsprachiger Familien, um nur einige Möglichkeiten zu nennen) können sich sehr unterschiedlich auswirken. Nach der frühen Kindheit begünstigen Peergroups und Medien, Bildungs- und Berufswege den Ausbau

von mündlichen und schriftlichen Registern und Fachsprachen sowie das Lernen neuer Sprachen, während die Verwendung der Sprachen und Dialekte der frühen Kindheit möglicherweise zunehmend eingeschränkt wird. Für den Erhalt erworbener sprachlicher Ressourcen spielt auch ihre Nutzung beim (stillen) Lesen und Schreiben eine nicht zu unterschätzende Rolle. Kinder und Jugendliche, die sich in Folge familiärer Zuwanderung eine Majoritätssprache erfolgreich angeeignet haben, kehren vielleicht in das Herkunftsland ihrer Familien zurück (vgl. Flores, 2020) und stehen damit zum zweiten Mal vor der Herausforderung, sich die im jeweiligem Bildungssystem benötigten sprachlichen Kompetenzen in Wort und Schrift anzueignen.

Fremde und eigene Einstellungen, motivationale Aspekte und Talente

Zu den weicheren, aber nicht minder wichtigen Faktoren gehören Persönlichkeitsmerkmale, die das kommunikative Verhalten und die Lernmotivation generell beeinflussen. Nicht zuletzt spielt dabei auch die eigene Einstellung zum Sprachenlernen und das Vertrauen in die eigene Lern- und Kommunikationsfähigkeit *an sich* eine wichtige metakognitive Rolle. Insbesondere beim nicht-primären Spracherwerb sind spezifische Begabungen und das damit verbundene motivationale Potential nicht zu unterschätzen (Dogil & Reiterer, 2009).

Mehrsprachige Menschen – auch wenn sie die gleichen Sprachen beherrschen – unterscheiden sich darin, wie gerne, mit wem oder über welche Themen sie in der einen oder anderen Sprache sprechen, und ob sie sich überhaupt als Sprechende bestimmter Sprachen zu erkennen geben möchten. Letzteres spielt insbesondere dann eine Rolle, wenn Stigmatisierung zu befürchten ist. In Ländern mit einem weitgehend „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008; Dirim & Mecheril, 2018) der Majoritätsgesellschaft werden die Sprachen Zugewanderter ebenso wie indigene Minderheitensprachen für verzichtbar gehalten und als Störfaktor betrachtet, im Unterschied zu denjenigen Sprachen, die zugleich den Statusvorteil einer schulischen Fremdsprache haben. Bis in die Gegenwart zeigen Studien, dass Arbeiten von Schülern und Schülerinnen mit Namen, die eine familiäre Migrationsgeschichte vermuten lassen, trotz gleicher Leistungen oftmals schlechter benotet werden (Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sehen sich mit Sprachregelungen und dem Verbot ihrer Erstsprachen konfrontiert, manchmal unter dem Deckmantel freiwilliger Vereinbarung (vgl. Wiese et al., 2020).²

Viele Faktoren – mit den hier herausgegriffenen ist die Liste keineswegs erschöpft – tragen also dazu bei, dass sich mit dem Heranwachsen und Älterwerden das Kräfteverhältnis zwischen verfügbaren Sprachen ändert und damit auch die

2 Ein aktueller Fall wurde im Herbst 2022 in Baden-Württemberg vor Gericht verhandelt. Eltern hatten dagegen geklagt, dass ihre Tochter wegen der Verwendung ihrer Erstsprache Türkisch im schulischen Kontext eine Strafarbeit schreiben musste (<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/gerichtsprozess-strafarbeit-fuer-drittklaesslerin-wegen-tuerkisch-auf-schulhof-war-rechtswidrig-vergleich-a-19c3b0c0-5360-46ef-ad9f-1fa0205774ec>).

Einstellung zu eigenen sprachlichen Ressourcen und dem Marktwert, den Sprecherinnen und Sprecher ihnen selbst beimessen. Das Resultat zeigt sich in sehr unterschiedlichen individuellen Umgangsweisen: von einer selbstbewussten hybriden Identitätskonstruktion bis hin zur Vermeidung.

Dass dem Schicksal bedrohter Minderheitensprachen durch ihre Aufwertung mit Hilfe innovativer Bildungsprogramme und Revitalisierungsbemühungen entgegengewirkt werden kann, zeigt sich da, wo der politische Wille finanzielle Ressourcen für die Förderung von Minoritätssprachen und gut durchdachte bilinguale Schulprogramme zur Verfügung stellt (vgl. Baker, 2011). Allerdings: Eine Güterabwägung zwischen dem Erhalt von Herkunfts- und Familiensprachen und dem Wunsch, der nächsten Generation bestmögliche Aufstiegsmöglichkeiten zu ermöglichen, veranlasst Eltern nicht selten dazu, herkunftssprachlichen Unterricht für ihre Kinder selbst da nicht ins Auge zu fassen, wo er sogar dank offizieller Bildungspolitik möglich wäre (vgl. die Beiträge in Brehmer & Treffers-Daller, 2020).

3. Prototypische Erwerbsszenarien und individuelle Freiräume

Zieht man die Fülle der auf den Erwerb und den Erhalt von Sprachen einwirkenden Faktoren in Betracht, versteht man, warum es unmöglich sein kann, individuelle Lernende allein aufgrund ihrer Sprachverwendung und in Unkenntnis ihrer Biographie eindeutigen Erwerbstypen zuzuordnen. Hinzu kommt, dass sich ein- und dieselbe Person im Laufe ihres Lebens gleichzeitig in mehreren Rollen wiederfinden kann: Sie erwirbt (mindestens) eine Erstsprache und kommt mit der Zeit in mehr oder weniger großen Abständen und in Abhängigkeit von den oben genannten Faktoren mit weiteren Sprachen in Kontakt, während sich auch ihre Erstsprache weiterentwickelt, besonders deutlich ein Leben lang im Bereich des Wortschatzes. Aber auch da, wo der Entwicklungsschwung der frühen Kindheit nicht erhalten bleibt, sollte man nicht vorschnell schließen, dass es sich um *unvollständigen* Erwerb handelt, denn möglicherweise haben sich Kinder ja bestmöglich angeeignet, was ihnen auf der Grundlage des jeweiligen Inputs, ihrer *Baseline*, zur Verfügung stand.

3.1 Der Erwerb erster Sprachen

Der Erstspracherwerb³ (abgekürzt L1, vgl. den Überblick zum Deutschen in Müller et al., 2018, Tracy, 2014a) hat insofern besonderen Status, als er bei typisch

3 „Erstsprache“ wird der Bezeichnung „Muttersprache“ vorgezogen, weil es sich nicht um die Sprache der biologischen Mutter handeln muss und weil andere Menschen in der Umgebung eines Neugeborenen hinsichtlich der sprachlichen und kommunikativen Anregung eine nicht minder wichtige Rolle spielen.

entwickelten Kindern unausweichlich ist und weil er in den Zeitraum rasanter kognitiver Entwicklungen und Lernerfahrungen fällt. Um das Ende des ersten Lebensjahres herum beginnt der zunächst langsame Aufbau des produktiven Wortschatzes, gefolgt ab etwa 18 Monaten vom sogenannten Vokabelspurt mit mehreren neuen Wörtern am Tag. Erste Zwei- und Mehrwortkombinationen – ab 18–20 Monaten belegt – orientieren sich weitgehend an der kanonischen Abfolge zentraler Wortklassen, z. B. an der oben erwähnten Serialisierung von nichtfiniten Verben und ihren Komplementen, wie in der Abfolge *Apfel essen/elma yemek* im Deutschen und Türkischen und *eat apple/manger pomme* für Englisch und Französisch. Im Alter von 3–4 Jahren gilt die Grundstruktur deutscher Haupt- und Nebensätze samt der asymmetrischen Platzierung finiter Verben als erworben (Fritzenschaft et al., 1990; Rothweiler, 1993). Syntaktische und semantisch komplexere Strukturen (z. B. das Passiv, diverse Untertypen von Nebensätzen) gehören zu den in der Produktion und im Verstehen später gemeisterten Phänomenen (Müller et al., 2018, Schulz, 2013). Im Unterschied zur frühen Subjekt-Verb-Kongruenz, erstreckt sich der Erwerb weiterer morphologischer Subsysteme (Genus, Kasus) über einen längeren Zeitraum, u. a. deshalb, weil zunächst entsprechende Trägersysteme vorhanden sein müssen, wie beispielsweise im Deutschen die bereits erwähnten Artikel. In Erstsprachen, die transparentere morphologische Systeme aufweisen, verläuft der Erwerb entsprechend zügiger (vgl. Tsimpli, 2014).

Der Aufbau der Syntax führt nicht einfach zu linearen Erweiterungen, sondern resultiert nach und nach in einem spiralförmigen Ausbau von Schichtschichten (auch als *Phrasen* bezeichnet). Um eine neue Schicht anlegen zu können, müssen Lernende das jeweilige Kernelement (den *Phrasenkopf*) dieser Schicht und seine Position entdecken. Verben, nicht-finit und finit, und trennbare Verbpartikel erweisen sich in diesem Konstruktionsprozess als besonders gute und zuverlässige Kopfkandidaten und als Schrittmacher für die syntaktische Entwicklung, zumal sie auch in semantischer Hinsicht zentral sind, weil sie dank ihrer Bedeutung Vorstellungen von ganzen Ereignissen mit verschiedenen thematischen Rollen evozieren (i.e. Wer hat wem was gegeben?).

Innerhalb einer Sprache sowie über unterschiedliche Sprachen hinweg sieht man beim Erstspracherwerb viele Gemeinsamkeiten. Dies zeigt sich unter anderem daran, was im Output der Kinder zunächst systematisch fehlt: geschlossene Klassen wie Artikel, Hilfs- und Modalverben, satzeinleitende Konjunktionen, Präpositionen, Modalpartikel. Auslassungen sind vor allem dann bemerkenswert, wenn man ihre Abwesenheit in kindlichen Äußerungen nicht auf Lücken im Input zurückführen kann. Ungeachtet aller Gemeinsamkeit lassen sich auch interindividuell divergierende Erwerbsstrategien feststellen. So wurde anhand longitudinaler Fallstudien gezeigt, dass sich manche Kinder anfänglich vorrangig an melodischen, holistischen Eigenschaften ihrer Zielsprachen orientieren. Sie produzieren längere Sequenzen, die in prosodischer Hinsicht wie Sätze klingen, ohne dass man auf syntaktischer oder morphologischer Ebene Einheiten der Zielsprache identifizieren könnte (Peters, 2001). Im Unterschied dazu finden sich bei anderen Kindern eher kurze Syntagmen mit erkennbaren Wortformen. Bates et

al. (1988) unterschieden diesbezüglich einen eher expressiven, holistischen und einen referentiellen Stil (für Deutsch vgl. Kaltenbacher, 1990), die mit der Zeit konvergieren. In longitudinalen Korpora lässt sich anhand von Selbstparaphrasen erkennen, wann und wie formelhafte, unanalyisierte Wendungen durch reanalyisierte Varianten ersetzt werden, vgl. den folgenden Beleg (aus Tracy, 1991), produziert im Alter von zwei Jahren und vier Monaten. Die Großschreibung weist auf betonte Silben hin, der Schrägstrich auf die fallende Intonation.

Julia (2;4) [dazə] BAUernhof\ ... da ... da IS das bauernhof\

Anhand der Art und Weise, wie Lernende *gleicher* Zielsprachen die erwähnten anfänglichen syntaktischen Lücken füllen, lässt sich auf unterschiedliche Zwischenlösungen schließen. Gemeinsam ist diesen Strategien, dass sie in formaler Hinsicht, also im Hinblick auf die Satzarchitektur, eine bestimmte Funktion erfüllen und daher strukturell Sinn machen. Dies wird im Folgenden anhand der Art und Weise illustriert, wie Kinder beim L1-Deutscherwerb die satzeinleitende Position von Nebensätzen füllen. Im ersten Fall unten erkennt man eine konjunktionlose (markiert durch \emptyset), aber als Antwort pragmatisch angemessene Vorläuferstruktur eines Nebensatzes, festzumachen an der zielsprachlichen satzfinalen Platzierung des finiten Verbs (Fritzenschaft et al., 1990; Rothweiler, 1993).

Erw. Warum soll's ich nicht machen?
Max (3;6) \emptyset ich alleine kann (= weil ich ...)

Bei diesem Sprecher koexistieren Auslassungen mit Strukturen, in denen die satzeinleitende Position von einem erfundenen Platzhalter – einem *Dummy* – besetzt wird, wie im folgenden Beispiel.

Erw. Warum? Was ist da passiert?
Max (3;6) ənə fisch tot is (= weil ...)

Alternativ zu Lücken und erfundenen Silben produzieren andere Kinder existierende, aber semantisch abweichende Konjunktionen. Dabei erweist sich insbesondere *wenn* als Passepartout für unterschiedliche Konjunktionen der Zielsprache.

Julia (2;8) deckt sich und ihre Gesprächspartnerin mit einer Decke zu
wenn wir nicht friern (*wenn* statt *damit*)

In anderen Fällen wiederum stimmt die Semantik – es geht um eine Begründung, vergleichbar mit „wegen des Ziehens an den Ohren“ –, aber es handelt sich bei *wegen* um eine Präposition, die sich nicht als Konjunktion eignet, von diesem Kind aber länger als ein Jahr konsequent als Präposition verwendet wird.

Paul (4;11) wegen sie ihn an den ohren zieht (*wegen* statt *weil*, auf eine Warum-Frage)

Nochmals auffälliger, wenngleich seltener, aber bei einzelnen Kindern über Monate hinweg persistierend sind syntaktische Strukturen mit nicht-kanonischer Verbstellung (vgl. Gawlitzek-Maiwald et al., 1992; d’Avis & Gretschi, 1994).⁴

Benny 3;1 wenn hab ich au mal burtstag habt (als ich auch mal Geburtstag hatte)
 3;2 weil hast du das doch gesagt

Platzhalter wurden auch für andere Kategorien und Erwerbstypen beschrieben, u. a. im Fall von Vorläufern von Artikeln, Präpositionen, Auxiliaren (Blom et al., 2013; Tracy, 1991, 2011). Aber wieso soll man annehmen, dass es sich bei diesen Optionen um den Output von *Übergangsgrammatiken* und nicht etwa um Versprecher handelt? Für ihren systematischen Status spricht dreierlei: Sie sind in bestimmten Phasen mehrfach belegt; sie manifestieren sich in sehr spezifischen syntaktischen Konstellationen, und sie werden mit dem Auftreten ihrer kanonischen Nachfolger schnell obsolet. Allerdings wäre es unrealistisch zu erwarten, dass sich Zwischenstadien immer gleichermaßen deutlich erkennen lassen, denn schließlich können – wie von Roeper (1992) – betont, Entwicklungsschritte auch „im Stillen“ vollzogen werden und somit unentdeckt bleiben.

3.2 Mehrsprachigkeit von Anfang an

Der *doppelte*, auch als *simultan* bezeichnete Erwerb mehrerer Erstsprachen (abgekürzt als 2L1) ist aufgrund des mehrfachen und potenziell widersprüchlichen Inputs für die Forschung besonders interessant (vgl. de Houwer, 2009; Meisel, 2008; vgl. Arnaus Gil & Müller, 2019 für frühe Dreisprachigkeit). Er belegt eindrücklich, was sich erwerben lässt, obwohl möglicherweise pro Sprache weniger Input zur Verfügung steht, als dies bei einem Kind mit nur einer L1 der Fall wäre.⁵ Zugleich verwischen Grenzen zum monolingualen L1-Erwerb, weil letztlich auch dort früh Variation im Angebot ist, wie im Fall von Eltern mit unterschiedlichen Dialekten und in Folge der Begegnung mit unterschiedlichen Registern, Stilen und Diskursarten.

Aus Sicht der Forschung ist besonders relevant, dass beim 2L1-Erwerb gleich mehrere Variablen als optimal kontrolliert gelten können, z. B. das chronologische

4 In diesen Fällen handelt es sich nicht um Sätze mit dem Verb in zweiter Position, wie sie auch von erwachsenen Sprechern und Sprecherinnen des Deutschen produziert werden (*weil ich hab das nicht gesehen*). Daher ist auszuschließen, dass sich das Kind hier an einem direkten Vorbild orientieren konnte. Außerdem: Hätte es Vorbilder im Input gegeben, wäre das spätere völlige Verschwinden dieser Strukturen umso überraschender.

5 Es wäre ein Fehlschluss anzunehmen, dass jedes bilinguale Kind in jeder oder einer seiner Sprachen weniger hört als ein monolinguales Kind. In einer mehrsprachigen Familienkonstellation kann eine Bezugsperson in nur einer Sprache mehr kommunizieren als beide Eltern eines Kindes mit nur einer L1 (vgl. auch Carroll, 2017).

Alter, reifungsbedingte Prozesse, die allgemeine kognitive Entwicklung, der sozio-ökonomische Hintergrund der Familie, auch wenn sich Eltern hinsichtlich ihrer Bildungswege unterscheiden mögen. Die Geschwindigkeit, mit der sich beteiligte Sprachen entwickeln, liefert nicht nur Hinweise auf die unterschiedliche Komplexität von Erwerbsaufgaben, sondern auch deutliche Evidenz für die frühe Differenzierung und damit die Koexistenz unterschiedlicher Grammatiken. Einleuchtend ist, dass sich der Wortschatz in simultanen Erstsprachen unterschiedlich entwickeln kann, denn schließlich spricht man – von identischen Alltagskontexten im gleichen Haushalt abgesehen – nicht immer in allen Sprachen gleichermaßen häufig über exakt gleiche Inhalte.

Zum Spektrum interindividueller Variation beim 2L1-Erwerb gehört, dass manche Kinder nur eine ihrer Erstsprachen aktiv verwenden, auch wenn man aufgrund ihrer angemessenen Reaktionen auf Äußerungen erkennt, dass sie sich die für das Verstehen nötigen grammatischen und lexikalischen Ressourcen angeeignet haben. Kindliche Hypothesen dahingehend, wer warum welche Sprachen spricht (nur Männer, nur Frauen, nur ältere Menschen etc.) beeinflussen früh die individuelle Performanz. Unterschiede zwischen Kindern zeigen sich auch bezüglich der Art und Häufigkeit gemischter Äußerungen (vgl. die Beiträge in Döpke, 2000; Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996, Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2005), sogar unabhängig davon, ob Eltern selbst ihre Sprachen mischen oder um konsequente Trennung bemüht sind. Analog zu den erwähnten monolingualen Platzhaltern bietet sich dabei das jeweils „andere“ sprachliche System als Reservoir an, wie in dem folgenden Beispiel.

Stani 2;5 das darf man *if* man will

Die Fähigkeit, Lücken in einer Sprache treffsicher mit Hilfe der anderen zu schließen, setzt –wie im Fall von *if*– implizites metasprachliches Wissen um sprachübergreifende strukturelle und semantische Äquivalenz voraus. Darüber hinaus wird frühes metasprachliches Bewusstsein in Kommentaren über die Sprachverwendung anderer oder wahrgenommene Äquivalenz offenkundig. Dies illustriert der folgende metasprachliche Dialog, in dem sich beide Gesprächspartnerinnen ohne Beeinträchtigung ihrer Kommunikation der jeweils von ihnen präferierten Sprache bedienen (Mutter: Englisch, Tochter: Deutsch), mit Ausnahme des jeweils zitierten Worts.

Mutter In the Kita they call it *Frühstück*, don't they?
Hannah (2;7) und du heißt das *breakfast*

Ebenfalls früh finden sich Belege für eine Funktionalisierung des Sprachwechsels zur Charakterisierung von Figuren in Rollenspielen und fiktiven Dialogen und damit eine stilistische Ressource, wie sie sich auch in Sprachmischungen jugendlicher und erwachsener Mehrsprachiger manifestiert (Auer, 1998; Keim, 2007, 2012; Tracy, 2022, Abschnitt 4 unten).

3.3 Früher Zweitspracherwerb

Wenn in der Forschung vom frühen Zweitspracherwerb (fL2) die Rede ist, wird meist an den Altersbereich zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr gedacht. In Deutschland fällt der Beginn intensiven Sprachkontakts mit dem Deutschen als fL2 in der Regel mit dem Eintritt in vorschulische Bildungseinrichtungen zusammen. Als frühe L2 entwickelt sich Deutsch in vielen Bereichen, insbesondere in der Syntax, analog dem L1-Erwerb des Deutschen (vgl. Müller et al., 2018; Rothweiler, 2016; Thoma & Tracy, 2008; zum Sprachverstehen vgl. Schulz, 2013). Die folgende Äußerungssequenz wurde von einem Kind mit der L1 Russisch bereits ein halbes Jahr nach Beginn des Kita-Besuchs produziert. Man erkennt zwei in syntaktischer Hinsicht kanonische Hauptsätze, abgesehen vom Fehlen einer Präposition. Die Sprecherin weiß also bereits, dass die Vorfeldposition des Hauptsatzes nicht nur dem Subjekt vorbehalten ist und dass nicht-finite Verben am Satzende auftreten, während finite Verben im Hauptsatz die zweite Position besetzen.

RNV 3;5 jetzt geh ich meine gruppe
 in də gruppe hab ich dies gespiel

Der folgende Fall zeigt mit *wenn* einen semantisch abweichenden Platzhalter der bereits illustrierten Art. Die ebenfalls nicht-kanonische Platzierung des finiten Verbs findet allerdings durchaus eine Entsprechung in Äußerungen monolingualer deutschsprachiger Erwachsener und Kinder (z. B. mit *weil*, vgl. Antomo & Steinbach, 2010; Freywald et al., 2016; Gawlitzek-Maiwald et al., 1992).

RNV 3;9 warte doch mal wenn ich hab fertig gemal (statt *bis* ich fertig
 gemalt *hab*)

Vergleichbar mit dem L1-Erwerb des Deutschen erweisen sich beim fL2-Erwerb Teilsysteme, die mehr Zeit als die Syntax benötigen (Kasus, Genus), als Herausforderung, die aber bei einer guten Lernumgebung gemeistert werden, wobei sich auch hier interindividuell unterschiedliche Zwischenschritte abzeichnen (vgl. Kaltenbacher & Klages, 2006; Lemke, 2008). Umso mehr beeindruckt, wie systematisch sich Zweitsprachlernende im Vorschulalter trotz insgesamt geringerer Inputmasse, zeitversetztem Erwerbsbeginn und mehr oder weniger großer typologischer Unterschiede zu ihrer jeweiligen L1 die zentralen Eigenschaften der Architektur deutscher Sätze aneignen. Dies verläuft insbesondere dort besonders zügig, wo es Kindern gelingt, sich aufgrund intensiven Kontakts mit dem Deutschen viele lexikalische Verben anzueignen (Rothweiler, 2006, Tracy & Thoma, 2009). Auch bei Lernenden, die erst im Schulalter, dann aber in intensivem Kontakt mit deutschsprachigen Kindern, Deutsch erwerben, ließ sich in Fallstudien eine erfolgreiche Erwerbsdynamik nachweisen. Sofern sie bereits früh längere Äußerungen produzieren als Kleinkinder (vgl. *in winter mama in russland kaufen äpfel*, Dimroth, 2008: 121), erkennt man anfangs nicht-kanonische Strukturen –

oft transferiert aus den jeweiligen Erstsprachen –, die bereits kurz danach ziel-sprachlich werden (vgl. auch Dimroth & Schimke, 2012).

3.4 Zweite Sprachen auf der Überholspur

Wenn es sich bei einer frühen L2 um eine statusreiche Umgebungs- und Majoritätssprache handelt, kann sie sich innerhalb weniger Jahre zur dominanten, differenzierter beherrschten und, wie sich in Interviews zeigt, vor allem auch subjektiv als „stärker“ empfundenen und präferierten Sprache entwickeln. Das nächste Beispiel entstammt einem solchen Szenario. Dabei geht es zugleich um einen Perspektivwechsel, denn nachdem bisher von Deutsch als L1, als einer von zwei Erstsprachen und als früher L2 die Rede war – und zwar immer mit dem Status einer Majoritätssprache –, betrachten wir nun den komplementären Fall mit Deutsch als Herkunfts- und Minoritätssprache. Der folgende Text – hier in der Orthographie des getippten Originals wiedergegeben – stammt von einer zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwanzigjährigen Schreiberin, die in den USA mit Deutsch als Familiensprache aufgewachsen ist, aber keinen systematischen Deutschunterricht erhalten hat. Ihre Aufgabe bestand darin, nach Betrachten eines fiktiven Unfalls (gezeigt als Videoclip) einen formellen Zeugenbericht zu verfassen.

Es gab ein paar personen und auch eine frau und die wahren alle im einen parkplatz. Die zwei personen läufte mit eine baby und die frua ist glaube ich gerade einkaufen gegangen. Ein auto ist im parkplatz gefahren und musste ganz schnell stoppen weil die frau im weg war. Und dan ist ein zweties auto im parkplatz gefahren und ist im erstes auto reingefahren. Die autofahrer muesste dan die polizei anrufen, aber eigentlich war es nicht so schlimm.

Die orthographischen Auffälligkeiten überraschen wegen der eingeschränkten Erfahrung mit geschriebenem Deutsch nicht. Man erkennt unschwer zahlreiche Abweichungen in der Flexion und in der Realisierung von Präpositionalphrasen. Einige Male kann man den nicht-kanonischen Status (z. B. zweimal „im Parkplatz gefahren“ anstatt „in einen“ oder „auf einen Parkplatz“) nur erkennen, wenn man gesehen hat, dass die Autos von außerhalb *auf/in* einen Parkplatz gefahren sind. Zugleich sind die syntaktischen Strukturen dieses Textausschnitts durchweg kanonisch.

Der Textauszug entstammt einer komparativen Studie zur Dynamik von mehreren Herkunftssprachen (HS) in Deutschland und in den USA.⁶ Die in der HS

6 Vgl. das Open Access-Korpus der DFG-Forschungsgruppe Research Unit Emerging Grammars (RUEG): <https://osf.io/cm96g/>. Teilnehmende der Studie sind erwachsene und jugendliche Bilinguale mit Russisch, Türkisch, Griechisch und Deutsch als Herkunftssprachen in den USA im Vergleich mit russisch-, griechisch- und türkischsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland. Alle wurden in ihren beiden Sprachen (Minoritäts- und Majoritätssprache) mit standardisier-

Deutsch in den USA verfassten mündlichen und schriftlichen Berichte weisen ein großes Kompetenzspektrum auf: von rudimentären Strukturen bis hin zu komplexen, auch in formalen Details kanonischen Texten. Einige Sprecherinnen und Sprecher produzieren sehr flüssige mündliche Berichte, andere sprechen langsam, mit zahlreichen gefüllten und ungefüllten Pausen. Gelegentlich werden lexikalische Lücken mit Hilfe der Majoritätssprache Englisch geschlossen. Nicht-kanonische Formen zeigen sich vor allem in kleinteiligen und von vielen Ausnahmen geprägten Bereichen, die wir bereits beim monolingualen kindlichen Erwerb als komplex identifiziert haben. Damit stellt sich auch die Frage, in welcher Hinsicht sich die Sprache der Eltern – der kindlichen *Baseline* – möglicherweise schon verändert hatte. Infolgedessen stand der Folgegeneration (wie der Sprecherin oben) hinsichtlich mancher Feinheiten möglicherweise kein hilfreicher Input mehr zur Verfügung (vgl. Polinsky, 2018; Rothman et al., 2022).

Angesichts unterschiedlicher Erwerbsbedingungen und insbesondere im Fall nicht vorhandener weiterer Sprecher und Sprecherinnen gleicher Herkunftssprachen überrascht weder der angetroffene Variationsraum in grammatischen Teilbereichen noch die Unterdifferenzierung formeller und informeller Register (Wiese et al., 2022; Tsehaye et al., 2021; Pashkova et al., 2022). Umso mehr beeindruckt, dass im Fall des Deutschen als HS trotz der Konkurrenz des Englischen die grundlegende syntaktische Architektur erworben wurde, wie der Textausschnitt oben zeigt. Die Verteilung finiter und nicht-finiten Verben erweist sich als stabil, weil sie früh erworben wurde. Sie konnte früh erworben werden, weil sich syntaxinterne Regularitäten und die Subjekt-Verb-Kongruenz weitgehend unabhängig von Schnittstellen mit anderen Teilsystemen erschließen lassen und weil die *Baseline* in dieser Hinsicht offensichtlich klare Evidenz lieferte.

3.5 Der Erwerb neuer Sprachen im Erwachsenenalter

Auch Erwachsenen kann es gelingen, sich einer neuen Sprache in beachtenswertem Ausmaß anzunähern. Dennoch werden sie in der Regel schnell als „späte“ L2-Lernende erkannt, vor allem aufgrund ihrer Nichtkonvergenz im Bereich der Phonologie. Inwieweit Unterschiede zum Erwerb in der frühen oder späteren Kindheit auf den Verlust angeborener Erwerbsmechanismen und anderer Verarbeitungsstrategien zurückzuführen sind und inwieweit sich dies durch Talent, bewusstes Lernen und Üben kompensieren lässt, ist nach wie vor ein kontrovers diskutiertes Thema (Birdsong & Vanhove, 2016; Meisel, 2011; Schimke & Hopp, 2018). Um die erhebliche Heterogenität von L2-Erwerbsverläufen im Erwachsenenalter und die im Vergleich mit Kindern erheblich divergierenden Resultate

ten Aufgaben konfrontiert: mündliche und schriftliche, formelle und informelle Schilderungen eines fiktiven Unfalls (Pashkova et al. 2022, Tsehaye et al., 2021; Wiese, 2020; Wiese et al., 2022). Parallel dazu wurden erwachsene und jugendliche monolinguale Sprecherinnen und Sprecher in allen Herkunftsländern der Familien getestet.

besser zu verstehen, lohnt sich der Blick auf den ungesteuerten, d. h. nicht schulisch unterstützten L2-Erwerb. Dabei erweisen sich insbesondere Studien als aufschlussreich, die dem L2-Erwerb von Erwachsenen nachgegangen sind, welche im Zuge der Wirtschaftsexpansion der 1960er und 1970er Jahre als Arbeitskräfte („Gastarbeiter“ und „Gastarbeiterinnen“) nach Deutschland kamen (Klein & Dittmar, 1979, Vainikka & Young-Scholten, 2011). Viele von ihnen entwickelten auch nach jahrelangem Aufenthalt in Deutschland nur eingeschränkte Deutschkenntnisse, im Gegensatz zu ihren in Deutschland geborenen oder nachgezogenen Kindern, die oft die Rolle von Übersetzern und Übersetzerinnen übernehmen mussten (Keim, 2007, 2012). Den Arbeitsmigranten und -migrantinnen selbst bot sich oft nur marginal Kontaktgelegenheit mit einer erwerbsförderlichem Umgebungssprache. Am Arbeitsplatz und mindestens anfänglich in ihren Wohnheimen waren sie nicht nur mit dem rudimentären Deutsch von Kollegen und Kolleginnen anderer Erstsprachen konfrontiert, sondern auch mit einem syntaktisch und lexikalisch reduzierten sprachlichen Angebot seitens ihrer Arbeitgeber. Quantitativ und qualitativ wenig hilfreicher Input, fehlende Gelegenheit, während der eigenen Schulzeit mit dem Lernen neuer Sprachen in Berührung zu kommen, sowie nicht zuletzt die Erwartung eines nur vorübergehenden Aufenthalts auf allen Seiten verhinderten, dass eine auch im Erwachsenenalter prinzipiell mögliche Erwerbsdynamik in Gang kommen und erhalten bleiben konnte.

4. Polyphones Potential und individueller Sprachwandel

Betrachten wir in einem letzten Schritt die Konsequenzen eines Szenarios, in dem Erwachsene ebenfalls erst mit dem Zeitpunkt der Emigration mit einer neuen Sprache in Kontakt kommen, aber – im Gegensatz zu der zuletzt thematisierten L2-Situation – schnell Zugang zu vielfältigen Kommunikationskontexten und förderlichem Input erhalten. Allerdings geht es im Folgenden nicht um die Erfolgsgeschichte einer *neuen* Sprache, wie im letzten Abschnitt. Vielmehr wird nach den Konsequenzen für ihre *vor der Emigration etablierte Erstsprache* gefragt.

In mündlichen und schriftlichen Daten deutscher Emigrantinnen und Emigranten der ersten Generation zeigt sich, welche Eigenschaften ihrer L1 oft noch nach vielen Jahrzehnten in einer Diaspora-Situation stabil bleiben (Clyne, 2003; Keller, 2014; Lattey & Tracy, 2001; Tracy & Stolberg, 2008). Stabilität zeigt sich erwartungsgemäß vor allem in der Verbstellung, während sich in anderen Bereichen der Grammatik durchaus signifikante interindividuelle Unterschiede feststellen lassen, die sich mit der Verwendungsgelegenheit, aber auch mit der Verwendungsbereitschaft sowie der Einstellung zur eigenen L1 erklären lassen. Letztere (Einstellung und Verwendungsbereitschaft) hängen verständlicher Weise eng mit Umständen der Auswanderung zusammen (freiwillige Emigration oder traumatisierende Flucht, vgl. dazu auch Schmid, 2011).

Im Fall deutschsprachiger Emigrantinnen und Emigranten zeigt sich ein typischer Einfluss des Englischen beispielsweise in Lehnübersetzungen (*Ich bin kalt/I am cold*), u. a. mit dem Ergebnis einer Reduktion der Argumentstruktur bei reflexiven und transitiven Verben (*ich fühle gut/I feel well; er verließ/he left*) und der Auslassung von Verbpartikeln (*du siehst gut/you're looking good*). Damit lassen sich bereits bei Ausgewanderten der ersten Generation Vorboten jener Strukturen nachweisen, die wir im Deutsch der Folgegeneration, aber auch in etablierten deutschen Sprachinseln finden (vgl. Boas, 2009, Stolberg, 2015). Dass phonologische Ähnlichkeit und semantische Überlappung im Fall verwandter Sprachen ebenfalls eine Rolle spielen, zeigt die folgende Verwendung von *wenn* statt *als/wie* und das Alternieren der Orthographie *wenn/when* in ansonsten deutschen Passagen.

- TG1 wenn ich ein kleines Mädchen war
 EE (Brief) wenn Die Sonne hin scheint; ein Glitzern eine Pracht, when man von innen rausschauen kann

Abgesehen von subtiler Konvergenz in spezifischen lexikalischen und grammatischen Bereichen finden sich Sprachmischungen, wie sie weltweit aus unterschiedlichsten mehrsprachigen Sprachgemeinschaften bekannt sind: Entlehnung (*Borrowing*) von Wörtern, darunter Diskursmarker (vgl. *you know* unten) und Interjektionen, aber auch feste Wortverbindungen; Alternation an Satzgrenzen sowie – die komplexeste Form – das *Codemixing* innerhalb von Sätzen (vgl. u. a. Muysken, 2000). Dass medizinische oder sonstige Fachtermini, denen Emigrierte erst in der neuen Heimat begegnen, dem Englischen entnommen werden, wie in den folgenden Beispielen (aus Tracy, 2022; s. auch Keller, 2014), ist naheliegend (vgl. auch Schmid, 2011).

- TG35 Dann krieg' ich schon wieder die *antibiotics*.
 TG19 (Brief) Man hat gefunden, dass ich ein *Cyst* hinter dem rechten Knie habe und ein *leaking Valve* am Herz.

Entlehnungen zeigen sich auch trotz zweifellos in der L1 vorhandener, aber nicht spontan aktivierbarer Lexeme. Im nächsten Beispiel – es geht um ein Rezept für Bratäpfel – sucht die Sprecherin zunächst nach dem deutschen Wort *Stiel*. Ihre vergebliche Suche wird bei *um um* von einer zirkulierenden Handbewegung begleitet und manifestiert sich in diversen gefüllten Pausen samt Appell an Hörerwissen (*you know*), bevor sie sich mit engl. *handle* behilft und diese Wahl amüsiert durch Lachen quittiert.

- TG41 ich tu sie oben (.) abschälen um um äh äh *you know* w-wo der *handle* is [kichert]

Hin und wieder werden Übersetzungsäquivalente produziert, obwohl sie für das Verständnis des Gesagten überflüssig sind. Im folgenden Beispiel fängt die Spre-

cherin der englischen Dublette *cliff* noch einen expliziten metasprachlichen Kommentar zu seiner Herkunft hinzu (*like we say here*).

TG35 er is' runtergefallen von der Klippe oder *cliff, like we say here*

Redundanzen dieser Art, ebenso wie bilinguale Versprecher (*I was hoping äh hoping äh hoping*) unterstreichen, was einleitend über die Koaktivierung sprachlicher Ressourcen über Sprachgrenzen hinweg gesagt wurde. Die simultane Verfügbarkeit zeigt sich auch beim flüssigen Alternieren an oder in unmittelbarer Nähe von Satzgrenzen:

TG1 und dann hot mei⁷ Doktor, der war von Hamburg, Doktor L.,
he was nice and I liked him very much, der hot zu mir g'sogt ...
TG2 *it wasn't easy but irgendwie äh da hat sich's rentiert, net?*

Staffelübergaben dieser Art unterstreichen in struktureller Hinsicht die Relevanz der syntaktischen Einheit „Satz“ und korrelieren zugleich mit diskurspragmatischen Funktionen: mit der Ergänzung von Hintergrundinformation, persönlicher Bewertung (*he was nice* etc.) und Kontrastsetzung (*it (= das Leben) wasn't easy but hat sich rentiert*), wie in diesen beiden Fällen, oder mit Selbstkorrekturen und Zitaten (vgl. Bullock & Toribio, 2009; Keim, 2007; Lattey & Tracy, 2005).

Formal und funktional wesentlich komplexer, wenngleich insgesamt weniger häufig, sind flüssige satzinterne Übergänge. In formaler Hinsicht kann es dabei zu Strukturen kommen, die mit der Syntax einer der beteiligten Sprachen oder der beider unverträglich sind.⁸ Außerdem lassen sich für satzinternes Wechseln – vom Einfügen einzelner Phrasen abgesehen – eher selten plausible Motive identifizieren. Vielmehr wird dem Mischen als Teil einer selbstbewussten deutsch-amerikanischen Identität freien Lauf gelassen (zu Spekulationen über grammatische Kontrollprozesse vgl. die Beiträge in Bullock & Toribio, 2009; Keller, 2014; Tracy, 2022).

TG2 and then the next morning hob i mir denkt
TG40 *and it's so so feudal dass jedes Zimmer has a computer and a television*

7 Man kann nicht einmal mit Sicherheit sagen, ob es sich hier um ein bairisches oder ein englisches Possessivpronomen (*my*) handelt. Im Fall von *Doktor* war zwar die Aussprache deutsch, aber aus dem Mund einer Sprecherin, deren englische Äußerungen generell von ihrer bairischen L1 geprägt waren, handelt es sich um eine hinsichtlich der lexikalischen Heimat ambige Form.

8 Da Satzstrukturen dieser Art auch im umgangssprachlichen Deutsch monolingualer Sprecherinnen und Sprecher belegt sind (Freywald, 2016), sollte man die Rolle des Englischen nicht überschätzen. Die Dokumentation solcher Strukturen in unterschiedlichen Korpora (einsprachig, mehrsprachig, Majoritäts- und Minoritätssprache) unterstreicht einmal mehr, wie wichtig es ist, auch das Variationsspektrum und das Entwicklungspotential monolingualer Grammatiken zu berücksichtigen.

Deutlicher noch als die monolinguale Performanz, bei der wir uns schließlich ebenfalls spielerische grammatische Freiheiten nehmen, unterstreicht das flüssige *Codemixing* die Souveränität, mit der kanonische Strukturen spontan suspendiert werden, ohne dass der Monitor mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher die Kontrolle verliert. Vielmehr erkennt man hier die Vorboten, die letztlich den Weg für idiolektalen Wandel ebnen.

5. Fazit und Epilog

In diesem Beitrag ging es um Faktoren, die den Erwerb, den Erhalt und die Wandlungsfähigkeit sprachlicher Kompetenzen sowie unser sprachliches Verhalten im Verlauf eines Lebens beeinflussen. Aufgrund dieser Priorisierung blieb die Frage, wie idiolektale Präferenzen kumulativ zur Entstehung überindividueller Varietäten und damit zum Sprachwandel beitragen, ausgeblendet (vgl. dazu die Beiträge in Deppermann, 2013; Wiese et al., 2022). Ebenfalls nicht thematisiert wurde im Zuge dieser *tour de force* durch diverse Erwerbszenarien die Rolle des schulischen (Fremd-)Sprachenunterrichts. Dabei ist es nicht nur aus theoretischen Gründen, sondern auch aus pädagogischen Erwägungen heraus relevant zu wissen, welche Eigenschaften sprachlicher Systeme sich im Verlauf des Lebens früh als durchsetzungsfähig und langfristig als stabil erweisen.

Die in der Spracherwerbsforschung etablierte Erwerbstypologie, die sich vor allem am chronologischen Alter orientiert (L1, 2L1, L2 früh oder spät) erweist sich zwar als nützliche „Daumenregel“, reicht aber nicht aus, um das innerhalb jeder dieser Gruppierungen anzutreffende Variationsspektrum besser zu verstehen. Dazu bedarf es der Berücksichtigung weiterer zeitlicher Dimensionen, vor allem der Dauer des Sprachkontakts (Grimm & Schulz, 2016). Über Altersgruppen hinweg finden sich immer wieder Gemeinsamkeiten, die erkennen lassen, dass zwar die gleichen Herausforderungen in Arbeit sind, aber aufgrund qualitativ und quantitativ wenig förderlicher Erwerbsbedingungen nicht immer bewältigt werden können.

Inwiefern sich mehrsprachige Ressourcen außerhalb der privaten Sphäre über ihren Beitrag zur Entwicklung frühen metasprachlichen Bewusstseins hinaus (vgl. Bialystok, 2009) und zur kognitiven Resilienz im Alter hinaus als Vorteil erweisen, z. B. auf dem Arbeitsmarkt oder beim Erwerben weiterer Sprachen, ist letztlich von nicht kalkulierbaren Zufällen und von der gesellschaftlichen Wert- oder Geringschätzung und diversen Ideologien abhängig. Auch eigene Einstellungen und Relevanzabschätzungen beeinflussen sogar schon beim doppelten Erstspracherwerb die Performanz, d. h. die Bereitschaft, prinzipiell vorhandene eigene Ressourcen aktiv zu verwenden.

Um die *Innenperspektive* auf verfügbare Kompetenzen, auf das eigene Verhalten und damit auch die Relevanz und Wandelbarkeit emotionaler Dimensionen im Lauf des Lebens zu verstehen, wäre es wichtig, die Erkenntnisse der biographischen Forschung und zahlreich vorhandene autobiographische Quellen in den

Blick zu nehmen (vgl. die Beiträge in Deppermann, 2013; Pavlenko, 2010; Purkarthofer & Flubacher, 2022). Dabei lassen sich autobiographischen Dokumenten, sofern sie nicht standardsprachlich editiert wurden, gleich mehrere der hier angesprochenen Phänomene entnehmen.

So schrieb die wegen ihrer jüdischen Herkunft in Deutschland 1933 entlassene und nach einem Aufenthalt in Frankreich nach England ausgewanderte Ärztin und Psychotherapeutin Charlotte Wolff an die Schriftstellerin Christa Wolf: „Mein Akzent ist ‚mongrel‘ in drei Sprachen“ (2009:29). Die beiden Frauen führten in den letzten drei Lebensjahren von Charlotte Wolff einen intensiven Briefwechsel, telefonierte zwar gelegentlich, aber es kam trotz entsprechender Pläne nie zu einer persönlichen Begegnung. In Wolffs Briefen finden sich zahlreiche Hinweise auf ihre sprachlichen Repertoires und kontaktbedingte Phänomene: einzelne englische und französische Wörter in deutschen Sätzen, Strukturen mit deutschem Vokabular – wie in Abschnitt 4 angesprochen –, die sich als Lehnübersetzungen englischer Kollokationen analysieren lassen, z. B. [...] *würden Sie mir vielleicht einen Telefonanruf geben?* (S. 10) (*give me a call*), *Briefe dauern so lange anzukommen* (S. 32) (*letters take so long to arrive*), hin und wieder intensiveres, spielerisches Codemixing, z. B. *Gestern bekam ich Dein Telegramm and mit Freude did I jump up* (S. 115), wobei *With joy did I jump up* keine kanonische englische Struktur wäre.

Wie angesichts ihres Alters bei der Auswanderung zu erwarten war, erweist sich auch bei Wolff trotz zahlreicher lexikalischer Konvergenzen die grundlegende grammatische Architektur ihrer L1 als stabil. Emotional sah sie sich dem Deutschen entfremdet. Einen emotionalen Zugang zum Deutschen, so schreibt sie, gewinnt sie erst im hohen Alter wieder, ihrer eigenen Einschätzung nach vor allem durch den Kontakt mit Christa Wolf, als sich „ihre Kreise berührten“, eine Metapher, der das Buch seinen Titel verdankt: „Ja, unsere Kreise berühren sich“ (Wolf & Wolff, 2009). Am Anfang der Korrespondenz erwähnt Wolff in Bezug auf die Texte, die sie von Christa Wolf gelesen hatte – wobei in Feinheiten der Formulierung das Englische anklingt –, „Sie, Christa Wolf, haben schon lange etwas Wichtiges für mich getan – Sehen Sie, als ich in ‚Exil‘ [...] ging, war die deutsche Sprache mir nicht nur verloren – sondern ein Greuel. Die Nazis hatten sie so verunglimpft – beschmutzt – entseelt, dass ich an eine Resurrektion garnicht glauben konnte.“ (S. 12 f.), und: „Es ist durch Ihre Bücher, dass für mich die deutsche Sprache neu ins Leben gerufen ist.“ (S. 16). Der zwischen der Schriftstellerin Wolf und der Wissenschaftlerin Wolff zunächst durch die wechselseitige Lektüre und Wertschätzung ihrer jeweiligen Veröffentlichungen entstandene und schließlich sehr persönliche und menschlich berührende Kontakt ist nur einer von vielen Zufällen, die einer individuellen Sprachbiographie und dem eigenen Nachdenken darüber eine neue, unerwartete und in diesem konkreten Fall positive Wendung geben können.

Danksagung

Die Korpora, denen die zitierten Daten von Kindern und die Daten zum Sprachkontakt bei deutschen Ausgewanderten der ersten Generation in den USA entstammen, konnten dank mehrerer DFG-finanzierter Projekte erhoben werden (Tr 238/1-4). Der Förderung durch die DFG verdanken wir auch die zitierten Daten des Deutschen als Herkunftssprache (Forschungsgruppe RUEG, FOR 2537, Tracy 238/5-6). Dank gebührt auch dem MWK Baden-Württemberg für die Förderung eines Projekts zum frühen Zweitspracherwerb. Für hilfreiches Feedback zu früheren Versionen des Textes bedanke ich mich bei Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth und Dafydd Gibbon.

Literatur

- Anderson, J. A., Saleemi, S. & Bialystok, E. (2017). Neuropsychological assessments of cognitive aging in monolingual and bilingual older adults. *Journal of Neurolinguistics* 43, 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.08.001>
- Antomo, M. & Steinbach, M. (2010). Desintegration und interpretation: Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 29, 1–37. <https://doi.org/10.1515/zfsw.2010.001>
- Arnaus Gil, L. & Müller, N. (2019). *Frühkindlicher Trilinguismus. Französisch, Spanisch, Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Auer, P. (Hrsg.) (1998). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bates, E., Bretherton I. & Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: CUP.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3–11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Birdsong, D. & Vanhove, J. (2016). Age of second language acquisition: Critical periods and social concerns. In E. Nicoladis & S. Montanari (Hrsg.), *Bilingualism Across the Lifespan: Factors moderating language proficiency* (S. 163–181). American Psychological Association.
- Blom, E., van de Craats, I. & Verhagen, J. (Hrsg.) (2013). *Dummy Auxiliaries in First and Second Language Acquisition*. Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614513476>
- Boas, H. C. (2009). *The life and death of Texas German*. Austin: Duke University Press.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, Artikel 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Brehmer, B. & Treffers-Daller, J. (Hrsg.). (2020). *Lost in Transmission: The Role of Attrition and Input in Heritage Language Development*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.59>
- Bullock, B.A. & Toribio, A. J. (Hrsg.) (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: CUP.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.

- Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3–16. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606526>
- D'Avis, F.-J. & Gretsches, P. (1994). Variations on ‚variation‘: on the acquisition of complementizers in German. In R. Tracy & L. Lattey (Hrsg.), *How Tolerant is Universal Grammar? Essays on* (S. 59–109). Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111634777.59>
- de Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- Deppermann, A. (Hrsg.). (2013). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110307894>
- Dimroth, Ch. (2008). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zweitsprache Deutsch sind besonders betroffen? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 117–134). Freiburg: Fillibach.
- Dimroth, C. & Schimke, S. (2012). Der Erwerb der Finitheit im Deutschen: Ein Vergleich von kindlichen und erwachsenen L2 Lernern. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund* Freiburg: Fillibach. <https://www.researchgate.net/publication/263853228>
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Döpke, S. (Hrsg.) (2000). *Cross-Linguistic Structures in Simultaneous Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.21>
- Dogil, G. & Reiterer, S. M. (Hrsg.). (2009). *Language Talent and Brain Activity*. The Hague: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215496>
- Flecken, M. & v. Stutterheim, C. (2018). Sprache und Kognition: Sprachvergleichende und lernersprachliche Untersuchungen zur Ereigniskonzeptualisierung. In S. Schimke & H. Hopp (Hrsg.), *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. (S. 325–355). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456356-014>
- Flores C. (2020). *Attrition and reactivation of a childhood language. The case of returnee heritage speakers. Language Learning*, 70, 85–121. <https://doi.org/10.1111/lang.12350>
- Freywald, U. (2016). Clause integration and verb position in German – Drawing the boundary between subordinating clausal linkers and their paratactic homonyms. *Linguistische Berichte* 21, 181–220.
- Fritzenschaft, A., Gawlitzek-Maiwald, I., Tracy, R. & Winkler, S. (1990). Wege zur komplexen Syntax. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 9, 52–134. <https://doi.org/10.1515/zfsw.1990.9.1-2.52>
- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*. 34(5), 901–926. <https://doi.org/10.1515/ling.1996.34.5.901>
- Gawlitzek-Maiwald, I., Tracy, R. & Fritzenschaft, A. (1992). Language acquisition and competing linguistic representations: the child as arbiter. In J.M. Meisel (Hrsg.), *The acquisition of verb placement* (S. 139–179). Dordrecht: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2_6
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>

- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11, 27–42. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 41–103). Göttingen: Hogrefe.
- Kaltenbacher, E. (1990). *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb*. Tübingen: Narr.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, S. 80–97.
- Keim, I. (2007). *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Keim, I. (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Keller, M. (2014). *Phraseme im bilingualen Diskurs: „All of a sudden geht mir ein Licht auf.“* Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04258-0>
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-67385-6>
- Kroll, J. F. & Gollan, T. H. (2014). Speech planning in two languages: What bilinguals tell us about language production. In M. Goldrick, V. Ferreira & M. Miozzo (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Language Production* (S. 165–181). Oxford: OUP.
- Lattey, E. & Tracy, R. (2001). Language contact (English-German) in the individual: a case study based on letters from a German immigrant to the Northeastern United States. In S. Ureland (Hrsg.), *Language contact in North America – migration, maintenance, and death of the European languages* (S. 413–433). Tübingen: Niemeyer.
- Lemke, V. (2008). *Der Erwerb der DP. Variation beim frühen Zweitspracherwerb*. Dissertation, Universität Mannheim. <http://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3162>
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA/London.
- Meisel, J. M. (2008). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W.C. Ritchie (Hrsg.), *The handbook of bilingualism* (S. 91–113). Malden: Blackwell.
- Meisel, J.M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511862694>
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 53–68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: CUP.
- Pashkova, T., Tsehaye, W., Allen, S., & Tracy, R. (2022). Syntactic optionality in heritage language use: Clause type preferences of German heritage speakers in a majority English context. In *Heritage Language Journal* (Vol. 19) <https://doi.org/10.1163/15507076-12340022>
- Pavlenko, A. (2010). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693389>
- Peters, A. M. (2001). Filler syllables: what is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language*, 28(1), 229–242. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004438>
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/9781107252349>

- Purkardhofer, J. & Flubacher, M. (Hrsg.). (2022). *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415737>
- Roeper, T. (1992). From the initial state to V2: acquisition principles in action. In J. M. Meisel (Hrsg.), *The acquisition of verb placement in language acquisition* (S. 333–370). Dordrecht: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2_11
- Rothman, J., Bayram, F., DeLuca, V., Di Pisa, G., Duñabeitia, J. A., Gharibi, K., Hao, J., Kolb, N., Kubota, M., Kupisch, T., Laméris, T., Luque, A., van Osch, B., Miguel, S., Pereira Soares, S. M., Prystauka, Y., Tat, D., Tomic, A., Voits, T., Wulff, S. (2022). Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of “control”: Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics*. 1–14. [10.1017/S0142716422000315](https://doi.org/10.1017/S0142716422000315).
- Rothweiler, M. (1993). *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rothweiler, M. (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In C. Lleó (Hrsg.), *Interfaces in Multilingualism* (S. 91–113). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.4.05rot>
- Schimke, S. & Hopp, H. (Hrsg.). (2018). *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. (S. 325–355). Berlin: De Gruyter.
- Schmid, M. S. (2011). *Language Attrition*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511852046>
- Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Revisiting the tolerance of Universal Grammar. In B. Hollebrandse, J. Kim, J., A.T. Pérez-Leroux & P. Schulz (Hrsg.), *T.O.M. and Grammar. Thoughts on Mind and Grammar* (S. 129–146). University of Massachusetts.
- Slobin, D. I. (2003). Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity. In D. Gentner, D. & S. Goldin-Medows (Hrsg.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought* (S. 157–192). Cambridge: MIT Press.
- Stolberg, D. (2015). *Changes Between the Lines. Diachronic Contact Phenomena in Written Pennsylvania German*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110339505>
- Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (2011). Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion: Minimalistische und (trotzdem) konstruktivistische Überlegungen zum Spracherwerb. In S. Engelberg, A. Holler & K. Proost (Hrsg.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2010*, (S. 397–428). Berlin: de Gruyter.
- Tracy, R. (2014a). Erstspracherwerb. In: J. Ossner & H. Zinsmeister (Hrsg.). *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (S. 51–86). Paderborn: Schöningh.
- Tracy, R. (2014b). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt (Hrsg.). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–33). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2
- Tracy, R. (2022). Gemischtsprachiges Sprechen. In C. Földes & Th. Roelcke (Hrsg.). *Handbuch Sprachwissen*, Band 22: Mehrsprachigkeit (S. 399–427). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110623444-018>
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2005). The strength of the weak. Asynchronies in the simultaneous acquisition of German and English. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 35, 28–53. <https://doi.org/10.1007/BF03379442>
- Tracy, R. & Stolberg, D. (2008). Nachbarn auf engstem Raum. Koexistenz, Konkurrenz und Kooperation im mehrsprachigen Kopf. In L. Eichinger, L. & A. Plewnia (Hrsg.),

- Das Deutsche und seine Nachbarn. Über Identitäten und Mehrsprachigkeit* (S. 83–107). Tübingen: Narr.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & Ch. Dimroth (Hrsg.), *Functional categories in learner language* (S. 1–43). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110216172.1>
- Tsehaye, W., Pashkova, T., Tracy, R., & Allen, S. E. M. (2021). Deconstructing the Native Speaker: Further Evidence from Heritage Speakers for Why This Horse Should Be Dead! *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717352>
- Tsimpli, I. M. (2014). Early, late or very late? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(3), 283–313. <https://doi.org/10.1075/lab.4.3.01tsi>
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (2011). *The Acquisition of German*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110263848>
- Wiese, H. (2020). Language Situations: A method for capturing variation within speakers' repertoires. In Y. Asahi (Hrsg.), *Methods in Dialectology XVI* (S. 105–117). Berlin: Peter Lang.
- Wiese, H., Sennema, A. & Tracy, R. (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden.
- Wiese, H., Alexiadou, A., Allen, S., Bunk, O., Gagarina, N., Iefremenko, K., Martynova, M., Pashkova, T., Rizou, V., Schroeder, C., Shadrova, A., Szucsich, L., Tracy, R., Tsehaye, W., Zerbian, S., & Zuban, Y. (2022). Heritage speakers as part of the native language continuum. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717973>
- Wolf, C. & Wolff, Ch. (2004). *Ja, unsere Kreise berühren sich*. München: Luchterhand.

Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig

Das Bedürfnis, sich mitzuteilen, ist der Motor zwischenmenschlicher Interaktion. Es zeigt sich bereits in der frühesten Kindheit. In der Interaktion mit ihren Bezugspersonen erfahren, gebrauchen und erwerben Kinder Sprache. Soziale Interaktion ist daher eine wesentliche Ressource, die den Spracherwerb vorantreibt.¹

Kinder haben nicht die Wahl zu entscheiden, wo, in welche Sprachwelten, in welches Milieu² und in welche soziale Lage sie hineingeboren werden: Sie sind ihrer sozialen, intellektuellen und sprachlichen Umwelt zunächst ausgeliefert. Von Anfang an, sogar schon vorgeburtlich (vgl. Pauen 2003, 2006), werden Spracherwerb und Sprachausbau von Kindern durch ihre Umgebung beeinflusst, ähnlich verhält es sich z. B. mit Musikalität. Den Einfluss der sozialen Umgebung und ihrer Sprache hat die Soziolinguistik³ seit den 1960er Jahren als schichtenspezifischen Sprachgebrauch untersucht, sie deckte einen Zusammenhang zwischen Sprachpraxis und sozialer Schicht bzw. sozialem Milieu auf. Dabei hatte sie zunächst den vermeintlichen Normalfall der Einsprachigkeit im Blick, was jedoch dadurch als überholt gelten dürfte, dass Zweisprachigkeit vom Streitfall zum Normalfall (Gogolin, 2009) wurde, dass der Normalfall Mehrsprachigkeit in weiten Teilen der Welt besteht und als solcher erkannt wird.

Kinder können am Lebensanfang nicht selbst wählen, ob sie ein- oder mehrsprachig werden wollen; sie erwerben die angebotenen Sprachen, eine oder mehrere, in ihrer Sozialisation – das ist inzwischen gut erforscht.⁴ Nicht nur das Sprachangebot in zwei Sprachen selbst ist dabei konstitutiv, sondern ebenso die personale und emotionale Beziehung zu denen, die die angebotenen Sprachen sprechen. Die Bedeutung dieses psycho-sozialen Aspekts ist auch in der Hirnfor-

-
- 1 Ausschreibung im Internet für die Grazer Tagung 2021: Homepage des Fachdidaktikzentrums Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung
 - 2 In empirischen Studien häufig als SES (socio economic status) gemessen, vgl. z. B. bei Apeltauer (2017), S. 307 ff.; Czinglar u. a. (2015), S. 208 ff.)
 - 3 Die englische Soziolinguistik wurde u. a. von Hager, Haberland & Paris (1973), Schlieben-Lange (1978) für den Spracherwerb aufgearbeitet.
 - 4 Zum Spracherwerb seit 1970 z. B. Lenneberg (1972); List (1973); Leont'ev (1974), bes. Kap. I; Kegel (1974); Drachmann (1976); Kielhöfer (1997); Oksaar (1977); Schönpflug (1977); Zimmer (1986); Kegel u. a. (1989); Szagun (1991); Gardner (1993); Ehlich (1996); Butzkamm & Butzkamm (1999); Zollinger (1999), Kap.2; Spitzer (1996; 2000); Jeuk (2003); Kühne (2003); Finger (2012); Klann-Delius (2016); Dehn, Oomen-Welke & Osburg (2020), Kap. 1-3.

schung und durch Entdeckung des Broca-Areals und der Spiegelneurone belegt worden (Bauer, 2005; Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2016; Seidler 2003, S. 114): Die Aktivierung der Spiegelneurone führt zu Verstehen und Mit- bzw. Nachmachen, also zu Resonanz. Bauer (2005) stellt dar, dass erst im späten 20. Jahrhundert entdeckte Spiegelneurone die Entwicklungen und Handlungen des Körpers steuern, wenn bei anderen etwas wahrgenommen wird: Wenn z.B. „jemand etwas Leckeres isst, läuft uns das Wasser im Mund zusammen“. Spiegelneurone lassen beobachtete Vorgänge mitvollziehen und bewirken Erwartungen über den Ablauf. Sie sind auch dafür verantwortlich, dass Gefühle anderer mitempfunden und innerlich nachvollzogen, „gespiegelt“ werden. Das Spiegeln ist Teil der intuitiven Kommunikation. Die Spiegelneurone als Teil des menschlichen Gehirns lassen sich aktivieren, ermöglichen Empathie und nehmen Einfluss auf die Entwicklung der Menschen zu sozialen Wesen, die psychisch mit anderen „mitschwingen“. Dieses aufeinander Einschwingen wird *Resonanz* genannt. Der erste Ort, an dem Resonanz erworben und ausgebaut wird, ist meist die Familie – sofern die Erwachsenen mit den Kleinkindern in Blick-, Sprech- und Hautkontakt treten und auf sie eingehen, also auch durch Ansprache, so dass durch Empfindungen und Erwartungen soziale Beziehungen in Gemeinschaften entstehen. Spracherwerb steht in enger Verbindung mit Resonanz. Denn: „Über Spiegelneuronen werden auch die Bedeutungen der Handlungen des Gegenübers erkannt – eine neue Qualität im gegenseitigen Verstehen, eine Qualität, die ihre Grundlagen in der Körpermotorik“ hat (Seidler, 2003, S. 114 f.).⁵

Kinder hören Sprache, Musik und Geräusche schon im Mutterleib: Babys bilden das Gehör bis zur Mitte der Schwangerschaft aus, hören vegetative Geräusche der Mutter und teils auch Geräusche von außen. Hohe Töne hören sie zuerst besser als tiefe, am besten hören sie die Stimme der Mutter; mit der Wahrnehmung tieferer Töne hören sie dann auch männliche Stimmen, etwa den Vater. Wenige Tage alte Kinder reagieren auf Sprachen, die sie im Mutterleib intensiv gehört haben, mit heftigen Bewegungen; ihre Reaktionen lassen sich so deuten, dass sie bekannte Klänge (Sprachen, Stimmen) erkennen. Nach der Geburt erkennen sie Stimmen und Sprache(n) wieder, allen voran die mütterliche Stimme und Sprache.⁶ Je nach Nähe und Intensität des vorgeburtlichen Kontakts können auch andere Sprachen sowie Musik bereits vor der Geburt aufgenommen werden; das Gehör ist also schon in den letzten Schwangerschaftsmonaten funktionsfähig; doch ist immer noch nicht völlig geklärt, ob die Evolution den Menschen mit einer genetisch bedingten kortikalen Organisation ausgestattet hat, die besonders geeignet ist, Sprache zu verarbeiten, oder ob in dieser Anfangsphase durch Lernen das auditive Netzwerk schnell auf die Sprachverarbeitung hin orientiert und spezialisiert wird. Jedenfalls zeigen Kinder schon bald nach der Geburt so

5 Vgl. zu *Resonanz* auch Rosa (2016) sowie Rosa & Endres (2016) und als ein weiterführendes Konzept Resilienz (z.B. Berndt (2015), bei dem es um psychische Stabilität und Widerstandskraft geht, um das Rückschwingen in einen ausgeglichenen Zustand nach Irritationen.

6 S. Fn 3.

anspruchsvolle Fähigkeiten wie Silbenerkennung und Sprachunterscheidung. Das wäre eine frühe Organisationsfähigkeit des (noch nicht ausgereiften) menschlichen Gehirns in Funktionen, die für die Entschlüsselung von Sprachsignalen nützlich sind (Mahmoudzadeh et al., 2013).

Die menschliche Fähigkeit, Sprache zu erwerben, ist artspezifisch und individuell; ein Kind lernt die Sprache seiner Umgebung; die Entwicklungsgeschwindigkeit kann verschieden sein (Seidler, 2003, S. 127; Tomasello, 2009, 2010). Varianten, wie sie die Standardsprache vielfach bereithält, erfordern zusätzlich eigene Lernprozesse. Die Grammatik erlernen Kinder meist früh, schnell und unbewusst vor dem vierten Geburtstag, dies muss innerhalb des entsprechenden Entwicklungsfensters angestoßen sein (Oksaar, 2003, Kap. 3). Sind die Grundbedingungen nicht gegeben oder werden Kinder vernachlässigt oder wachsen sie ohne ausreichenden Körper-, Blick-, lautlichen und gestischen Sprachkontakt oder ganz ohne solchen auf – das belegen historische und zeitgenössische Berichte über „wilde Kinder“ oder „Wolfskinder“⁷ – kommt es später nicht oder nur rudimentär zu menschlicher Sprache. Nach der Geburt verbinden sich zunehmend lautliche, taktile und visuelle Eindrücke; Situationen werden – noch diffus – wahrgenommen und an die Bezugspersonen rückgekoppelt. Das erweist sich u. a. bald durch die respondierenden Reaktionen des Kindes, und es wird nach wenigen Monaten deutlicher, z. B. durch die Verfolgung des elterlichen Blicks: Ein wichtiger Schritt ist die sog. Triangulation des kindlichen Blicks. Diese verläuft im Dreieck: vom Kind zum Gegenstand zur Bezugsperson (Mutter, Vater o.a.) oder vom Kind zur Bezugsperson zum Gegenstand (und evtl. wieder zur Bezugsperson). Das Kind sieht oder ergreift einen Gegenstand, etwa eine Nuss oder einen Bauklotz, sieht die erwachsene Person an und wieder den Gegenstand; es sichert sich quasi bei der Bezugsperson ab, wenn es mit dem Gegenstand etwas tut, ihn vielleicht rollt oder wirft.⁸ Oder das Kind blickt im Dreieck zuerst eine, dann eine zweite Person an. Dies gilt u.W. universell und sowohl für ein- als auch mehrsprachige Sozialisationen. Die Wahrnehmung von Welt gleichzeitig mit der Rückversicherung bei einer vertrauten Person ist frühes Anzeichen von Welterkundung gleichzeitig mit sozialer Absicherung bei vertrauten Personen. Die emotionale Beziehung spielt die oder vielleicht eine entscheidende Rolle, damit das Kind die Welt erkunden kann. Sich die Welt zu eigen machen – dazu gehört, die Gegenstände und Sachverhalte darin zu (er)kennen und bald auch zu benennen – anfangs am besten mit Rückversicherung bei den Bezugspersonen.

Von Seiten der Erwachsenen werden dazu normalerweise sprachliche und haptische Angebote gemacht: „Ja, der Ball – guck mal, der rollt – und jetzt du...“ Im natürlichen Dialog sprechen Erwachsene leicht verlangsamt, oft in höherer Stimmlage, mit zugewandter Mimik, und sie verwenden unbewusst Techniken

7 [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Wolfskind&stick=]; [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=kaspar+hauser+syndrom] (10. 2. 2021);

8 Vgl. hierzu: Zollinger 1999, S. 20; aktualisierte Fassung [Paedup-2010-3-Zollinger.pdf (uniklinik-freiburg.de)]; vgl. ebenso Dehn, Oomen-Welke & Osburg (2020, S. 10); Finger (2012, S. 24), die auch Beispiele für Interaktionen aufführt.

wie Expandierung: So wird bspw. der kindliche Blick oder später ein *dada* erweitert: *Ja, da spielt unser Kätzchen*, ggf. begleitet durch Gesten. Der Dialog ist dabei in ein Handeln – Zeigen oder Tun – eingebettet. Aus demselben Grund mag die Babyzeichensprache für das Sprechenlernen hilfreich sein: Je mehr adressierte Sprachen, lautliche und gestische, die Kinder koordiniert aufnehmen, desto mehr entwickelt *sich* und entwickeln *sie* ihre Konzepte und ihr Sprechen. Die Duplizität gestischer und lautlicher Signale unterstützt im Kontext der personalen Beziehung die Konzeptbildung. Tomasello (2009, 2010) vertritt sogar die These, dass Gesten am Ursprung der Lautsprache stehen.

Die Lernschritte des Kindes folgen auch in der Sprachentwicklung allmählich aufbauend, so dass für den Spracherwerb gleichermaßen von „Zonen der nächsten Entwicklung“ gesprochen werden kann (Wygotski, 1987). Dabei haben für Kinder manche Wörter anfangs nicht dieselbe Bedeutung wie für Erwachsene; explizite Korrekturen brauchen Kinder allerdings nicht – oder höchst selten. Nicht hilfreich wirkt ein Desinteresse der Bezugspersonen, und hemmend wirken Sprachunterdrückung und Sprachverbote, etwa wenn es Eltern untersagt ist, ihre Sprache mit dem Kind zu sprechen.

Für den Erwerb einer bzw. der ersten Sprache wird in der Sprachentwicklung am Lebensanfang eine „kritische“ oder „sensible“ Phase oder Periode angenommen, d. h. einen Lebensabschnitt, in dem sprachliche Erfahrungen ein maximal positives bis maximal negatives Ergebnis haben (Korte, 2011; Stangl, 2021).⁹ Das bedeutet für den Spracherwerb, dass dieser idealerweise in der frühesten Kindheit und auf jeden Fall vor der Pubertät vollzogen wird, damit Sprachfertigkeiten erworben, entwickelt und ausgebaut werden können. Wird diese Periode verpasst, lässt sich offenbar nicht mehr alles nachholen (Lenneberg, 1972; 1987, S. 38; Oerter & Montada, 1987, S. 38).¹⁰ Schon im sechsten Lebensjahr scheinen die grundlegenden Funktionen der Sprache erreicht zu sein; das Kernsystem wird schon deutlich früher erworben. Dieser Prozess dauert in Abhängigkeit der jeweiligen Sprachen unterschiedlich lang.¹¹

Während der erste Erwerb von menschlicher Sprache – von einer oder mehreren Erstsprachen gleichzeitig – auf die früheste und frühe Kindheit festgelegt ist; scheint deren Ausbau sowie die Aneignung weiterer Sprachen in jedem Alter möglich. Auch für den sog. doppelten Erstspracherwerb ist der intensive Kon-

9 Sensible Phasen sind somit Zeitabschnitte/Perioden, in denen spezifische Lernerfahrungen maximale Wirkung zeigen, wobei sensible Phasen durch Stadien der Hirnreifung bedingt scheinen: Das Gehirn ist noch nicht fertig gebaut und daher besonders beeinflussbar. Stangl, W. (2021). Stichwort: ‚sensible Perioden – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik‘ [www: <https://lexikon.stangl.eu/1523/sensible-perioden-phasen/>] (2021-04-25)

10 Als Belege werden die häufig zitierten Fallbeispiele angesehen („Genie“ z. B. bei Rymer 1996; bei Kühne 2003).

11 Vgl. Berman & Slobin (1994) zur sprachübergreifenden Entwicklung zwischen 3 und 9 Jahren und zu kindlichen Erzählweisen: Perspektiven, Formen und ihren narrativen Funktionen u. a. m.

takt des Kindes mit der oder den betreffenden Sprachen durch nahestehende Personen, die diese erst *zu ihm*, dann *mit ihm* sprechen, dies in emotionaler, deskriptiver, dialogischer und lehrhafter Absicht, eine zentrale Voraussetzung. Günstig sind die liebevolle, zumindest freundliche Zuwendung Erwachsener mittels respektvoller Nähe und die verständigungsorientierte verbale und nonverbale Interaktion; ebenso sollte auch in diesem Fall das responsive Verhalten des jungen Kindes erkennbar wertgeschätzt werden; Kinder wollen wahrgenommen und gehört werden und haben dafür schon früh ein Gespür (Dehn, Oomen-Welke & Osburg, 2020, S. 10). Wenn Eltern und Erzieher:innen in der Frühpädagogik das Kind auf den Arm nehmen, also heben, oder sich zum Kind beugen, später in die Hocke gehen, um auf gleicher Augenhöhe mit dem Kind zu sprechen und zu handeln, entsteht eher eine Gemeinsamkeit, die Sprache entwickeln kann, als wenn eine Höhendistanz von etwa einem Meter überbrückt werden muss. Ähnliches gilt für die erste Schulzeit und altersentsprechend auch für die spätere Entwicklung.

Es gilt als vielfach belegt, dass in der frühen und mittleren Kindheit zwei – und eventuell mehr – Sprachen gleichzeitig oder sukzessiv, d.h. versetzt, nacheinander einsetzend, gelernt werden können, wenn durch die Umgebung entsprechende Sprachangebote gemacht werden oder wenn Jugendliche selbst sich entschlossen haben, weitere Sprachen zu lernen (vgl. hierzu Kap. 3.4 in diesem Band). Umgekehrt kann es im Kontext von Mehrsprachigkeit auch zu Sprachwechseln von einer zur anderen Hauptsprache und/oder sogar zum „Verlernen“ und Vergessen („language attrition“) von Sprachen kommen, etwa bei mangelnden Sprachkontakten, Vermeidungsverhalten oder auch aufgrund politischer Sprachverbote.¹² Spätere Wiederbelebung der vergessenen Sprache scheint allerdings schneller möglich zu sein als ihr erster Erwerb.

1. Zur Erforschung des Spracherwerbs

Erstspracherwerb und früher doppelter Erstspracherwerb sind heute breit erforscht;¹³ neue technische Möglichkeiten und Fragestellungen liefern ständig neue Erkenntnisse. Das ist zeit-, wissenschafts- und sachbedingt. Bei sehr frühen Experimenten mit ausgesetzten Kindern in Altertum und Mittelalter, die aus Interesse am Auffinden der oder einer vermuteten gemeinsamen Ursprache vorgenommen worden waren, starben die Kinder oder verwilderten, ohne menschlich zu sprechen, denn soziale Nähe und Kommunikation sind Bedingungen des menschlichen Lebens. Die frühen Experimente beruhten auf der Annahme, es

¹² Ein Beispiel dafür ist die Situation deutscher Auswanderer in Brasilien, denen nach dem Zweiten Weltkrieg, als Deutsch im Lande nicht mehr erwünscht war, ihre Sprache verboten wurde. Später lernten sie sie wieder, vermischt mit brasilianischem Portugiesisch (vgl. Oomen-Welke, Rösch, Ahrenholz 2016, S. 155).

¹³ Zu Theorien und Modellen Oksaar (2003), Kap. 4.; zu simultaner Zweisprachigkeit seit Ronjat (1913); Kielhöfer & Jonekeit (1983), Soultanian (2012) sowie hier Abschnitt 4.

gebe eine Ursprache und die Kinder würden sie sprechen, wenn sie nicht von der jeweils verwendeten Sprache überlagert würde, so wie auch Tiere artspezifische Laute von sich geben.¹⁴

Die Anfänge wissenschaftlichen Interesses an der Kindersprache werden auf Beginn bis Mitte des 19. Jahrhundert datiert und mit den Namen Preyer (1912), Wundt (1900) und anderer sog. „Intellektualisten“ verbunden. Intellektualisten deuten das Sprechen des Kindes als Ausdruck einer komplexen Verstandestätigkeit auf der Basis logisch strukturierter Vorstellungen; dagegen sahen „Voluntaristen“ wie Meumann (1908) die Anfänge des Spracherwerbs als Nachahmungsprodukte zur Äußerung von Affekten und Strebungen (dazu ausführlicher Kegel 1974, S. 13 ff.).

Das wissenschaftliche Interesse an der Kindersprache setzte verstärkt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein, während Untersuchungen bis ca. 1800 eher auf ein Interesse am kindlichen Seelenleben zurückgehen. Als zusammenfassende Quelle früherer Kindersprachforschung kann „Die Kindersprache“ von Clara & William Stern (1907), dienen. Die Sterns beobachteten ihre eigenen Kinder in der Familie und notierten, was sie ihre Kinder sagen hörten; sie lieferten damit ein Korpus, das sie jeweils mit Bezug auf die Situation des Vorkommens interpretierten, und rekonstruierten daraus Elemente des Spracherwerbs wie Lallen, Reagieren und erstes Verstehen, Einwortsätze, Begriffsbildung, Syntaxorganisation, Symbolbewusstsein, Haupt-, Neben-, Fragesatz, Wortstellung und Wortschatzumfang. Förderlich für den Sprachausbau sind bereits bei Stern und Stern ein zugewandtes Sprechen – zuerst zum Kind und später mit dem Kind –, und eine liebevoll-fürsorgliche Haltung der Erwachsenen. Wie wir heute wissen, spielen die Quantität und Qualität der an das Kind adressierten Rede, also des Sprachangebots, eine wichtige Rolle. Stern und Stern zielen nicht nur auf die Entwicklung der Sprache als System, sie waren auch bemüht, dem vom Kinde Gemeinten auf die Spur zu kommen. Darüber formulierten sie die jeweiligen Sprachentwicklungsperioden. Nach Oksaar (1977, S. 16) lag die bahnbrechende Bedeutung dieser Arbeiten u. a. in der Synthese der oben erwähnten beiden theoretischen Positionen und den sich daraus ergebenden Fragestellungen. Das Zustandekommen des kindlichen Sprechens ist demnach Ergebnis einer „Konvergenz“, denn

„nur in dem ständigen Zusammenwirken der inneren, zum Sprechen drängenden Anlagen und der äußeren Gegebenheiten der Umweltsprache, die jenen Anlagen Angriffspunkt und Material zu ihrer Realisierung bietet, kommt der kindliche Spracherwerb zustande“ (Stern & Stern, 1928, S. 129).

Tiere dagegen scheinen ihre Lautsprache nicht zu lernen, sie entwickelt sich von selbst aufgrund artspezifischer anatomischer Gegebenheiten. „Ein Hund bellt, auch wenn er mit lauter Katzen aufwächst“, sagte bei Gesprächen mit Kindern ein

¹⁴ Dass das mit diesen unmenschlichen Experimenten nicht erledigt war, sondern die Sprachforschung über die Jahrhunderte antrieb, hat Umberto Eco (1994) detailliert zusammengestellt.

Drittklässler. Bezüglich menschlicher Sprache stellt sich die Frage: Wenn Sprache angeboren ist, warum müssen Menschen sie dann erst erwerben? Ist es die Kognition als angeborene Anlage, die Menschen zum Sprechen befähigt, oder ist es die Umwelt zusammen mit dem Nachahmungstrieb? Diese Frage durchzog auch das 20. Jahrhundert.

Kindlicher Spracherwerb wurde im 20. Jahrhundert stärker international erforscht. Alle Spracherwerbstheorien gehen davon aus, dass **Sprache im engeren Sinn nur beim Menschen** zu finden ist und Tiere allenfalls einzelne Züge davon aufweisen: Verstehen von Befehlen bei Hunden, Imitation von Lautfolgen bei manchen Vögeln o.Ä., die genetisch bedingt sind. Kinder – also Menschen – bringen angeborene, artspezifische Fähigkeiten zum Spracherwerb mit und benötigen zum Sprachausbau eine geeignete soziale Umwelt und ein auf sie abgestimmtes Sprachangebot. Das Besondere des menschlichen Spracherwerbs liegt sowohl in der Fülle möglicher Muster (so Chomsky, 1959) als auch in Symbolen und Bedeutungen, in denen er die Wahrnehmung seiner Umwelt kognitiv fortschreitend verarbeitet (Tomasello, 2009; 2010; Lessmöllmann, 2014, 73).

Bei der Frage nach der Sprachlichkeit des Menschen unterscheidet man seit dem 20. Jahrhundert die behavioristische, die nativistische, die kognitivistische und die interaktionistische Antwort:

Die **behavioristische** Antwort erarbeiteten J. B. Watson und später B. F. Skinner in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts; sie gilt in wesentlichen Teilen als überholt. Danach erwerben Kinder ihre Sprache größtenteils imitativ und durch „operante Konditionierung“: durch positive Reaktion der Umwelt, etwa Lob als Motivationsverstärker, wenn sie „richtige“ Lautäußerungen tun. Sprechenlernen erscheint danach wesentlich als **Imitation** und Verstärkung der richtigen Formen durch Sprachpartner. Zum Beweis wurde auch auf Tierexperimente zurückgegriffen und eine These mit Anklang an die Voluntaristen und Whorf (u. a. 1956, dt. 1963 u.ö.) gebildet, die große Verbreitung fand, obwohl Tierexperimente keine Aussagen über den menschlichen Spracherwerb machen können – wie sogar schon die kindliche Äußerung am Anfang dieses Abschnitts deutlich macht.

Der Linguist Noam Chomsky (1959) bestritt die behavioristische Antwort der Imitation mit der Gegenthese, die Prinzipien der Sprache seien dem Menschen angeboren („innate“, daher „**Nativismus**“). Kinder könnten allein schon deshalb nicht imitativ sprechen lernen, weil ein Satz sich kaum je exakt wiederhole, die Lexik und die Sprachregeln zur Komposition von Sätzen zu komplex seien, um in so kurzer Zeit erworben zu werden. Beides greife ineinander: Dem Menschen müsse eine Art universale Grammatik angeboren sein, die für alle sprachlichen Ausprägungen funktioniere und die zu ihrem Ausbau sprachlichen Input verlange. **Angeborene Begabungen und Fähigkeiten** – vorprogrammierte mentale Schablonen – **ermöglichen** ihm, **Sprache zu erwerben**. Nach Chomsky (1959) haben alle (menschlichen) Sprachen **gemeinsame grammatische Prinzipien** (Universalgrammatik), die den Menschen **angeboren** sind. Die Idee der Universalgrammatik erfuhr Kritik, akzeptiert ist aber inzwischen, dass gesunde Neugeborene die physischen und geistigen Anlagen zum Sprechenlernen besitzen und

dass die Umwelt (v.a. die Sprachpartner) auf den Sprachausbau vom allerersten Anfang des Hörens im Mutterleib an großen Einfluss hat.

Der Psychologe Jean Piaget, ein Vertreter des **Kognitivismus**, stellte den engen Zusammenhang zwischen Spracherwerb und kognitivem Lernen in der Entwicklung her; Sprachentwicklung wurde als Teil und besondere Form der umfassenden kognitiven Entwicklung begriffen (1972). Dazu gehören Objektpermanenz (es gibt Gegenstände; auch was ich gerade nicht sehe, ist vorhanden), Symbolverständnis (etwas steht für etwas anderes, z.B. steht ein Wort für einen Gegenstand) sowie das Einfühlen in andere bis hin zum Perspektivwechsel. Diese kognitiven Fähigkeiten sind Grundlage und Begleitphänomene des Spracherwerbs (ein Wort steht für eine Sache; man kann über Abwesendes sprechen; man kann argumentieren). Kognitive Entwicklung und Spracherwerb sind verbunden in der kindlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Die soziale Komponente wird durch den **Interaktionismus** (Jerôme Bruner, 1978) hervorgehoben. Auch wenn Spracherwerbsfähigkeit angeboren ist und die kognitiven Fähigkeiten sich, auch mit Sprache, entwickeln, bedarf es eines Unterstützungssystems, nämlich der spielerischen Interaktion zwischen Eltern und Kind in der präverbalen Phase (**Language Acquisition Support System – LASS**)¹⁵. Erst die soziale Interaktion bringt Spracherwerb und Sprachentwicklung richtig in Gang, z.B. durch begleitendes *Motherese* und auf das Kind abgestimmte Begleittechniken wie Stimmlage, Wortwahl, Satzlänge, Wiederholungen u. a. Heute lautet eine allgemeine Empfehlung der Pädagogik, der Sozialeinrichtungen u. a.: *Sprechen Sie mit Ihrem Kind!*

Menschen kommen also als sprachfähige Wesen auf die Welt und erarbeiten sich durch eigene Aktivität und mithilfe der Umwelt in Interaktion je nach Lebensweg eine oder mehrere Sprachen, deren Niveau verschieden sein kann. Nach Tomasello (2009) wird die Sprache dabei über längere Zeiträume sogar optimiert. Tomasello gewinnt seine Erkenntnisse aus dem Vergleich von menschlichen Interaktionen mit dem Verhalten von Primaten. In beiden Gruppen gibt es kooperative Aktivitäten und Verständigung durch Gesten und Laute, aber nur Menschen kommunizieren, um zu informieren und zu teilen, weil sie ihre Intentionen aufeinander abstimmen können.

2. Aspekte individueller Sprachentwicklung

Für die 1970er Jahre beschreibt Oksaar die Kindersprachforschung als ein breit ausgebautes Gebiet mit Tendenzwenden „von formbezogenen Schwerpunkten über Semantik zu noch komplexeren u. a. performanzorientierten Zusammenhängen“ (Oksaar, 1977, S. 31f.) Die Sprachentwicklung wurde auf der Grundlage empirischer Daten deutlicher ausdifferenziert. Auf der phonologischen Ebene sind es folgende Abfolgen in der frühen Lautentwicklung: Schreien, Lallen und Lallmo-

¹⁵ In Erweiterung von Chomsky's LAD (Language Acquisition Device 1970).

nologe, Silben, Silbendopplung und Silbenketten, häufige Reihenfolgen im Lauterwerb. Auf der lexikalisch-syntaktischen Ebene geht die Entwicklung von einzelnen Wörtern zu Ein-Wort-Sätzen, Zwei- und Mehrwortsätzen¹⁶; es folgen Kurzsätze mit Frageintonation, Wortstellungsmuster, ein umfangreicherer Wortschatz mit dem Beginn der Flexion, Satzaufbau¹⁷ sowie Erkundungen zur pragmatischen Angemessenheit von Äußerungen mittels Frageintonation. Das sei an einigen Beispielen dargestellt:¹⁸

- a) (Mutter: „Olle Scheiße!“; als etwas missglückt.) Kind: „Isse olle Sseiße, Mama?“ („Das sollst du nicht sagen!“) „Isse ssöne Sseiße, Mama?“ (Mädchen, 1;9 J. erkennt, was das unerwünschte Wort ist). Das Beispiel zeigt erstens, dass das Kind Wörter wiederholt, deren genaue Bedeutung und Bewertung es noch nicht versteht. Nach der Intervention der Mutter, die das no-go-Wort „Scheiße“ selbst nicht wiederholen will, zeigt sich der kindliche Kooperations- und Lernwille: Es tauscht das vermeintlich anstößige Wort gegen ein akzeptiertes Wort, um solidarisch mit der Mutter zu sein.
- b) Deutschsprachiger Junge (1;10 J.) konjugiert alle Wörter mit Auslaut -en: „vogel da obt“ (= ist da oben); „Katja nebt“ (= sitzt neben mir); „siebt uhr (sieben Uhr)!“ Er hat die Auslautung -en erkannt, segmentiert und klassifiziert diese nun – analog den infinitivischen Verb-Endungen – übergeneralisierend; er konjugiert daher auch Adverbien und Zahlwörter, selbst wenn er diese niemals konjugiert gehört hat.
- c) Deutschsprachiger Junge (2;2 J.), der beim Staubsaugen hilft, nennt das Gerät „ein saugsauber“; ein anderer Junge (1;7 J.) nennt es „saugsauger“. Die Tätigkeit des Saugens wird oft zuerst – völlig logisch – mit dem Effekt des Saugens, nämlich der Sauberkeit, verbunden. Danach scheint sich die Lautung schrittweise der Zielform zu nähern, weil Kinder das lexikalisierte Wort von Erwachsenen hören: saugsauber – saugsauger – manchmal saugstauber – Staubsaugsauger – Staubsauger.
- d) „oh la mauvaise censeur!“ (l’ascenseur). Als der Aufzug auf sich warten lässt, segmentiert ein französischsprachiger Junge (3;2 J.) l’ascenseur entsprechend erfahrener Artikelhäufigkeiten le, la, les.
- e) „Adverbiale Bestimmung der Art und Weise! Katja, bring mir noch mehr so schwere Wörter bei!“, sagt ein Junge, 6 Jahre, zur Schwester, 10 Jahre, die kürzlich ins Gymnasium gekommen ist. Er möchte Wörter lernen (imitieren), die er als schwierig erkennt, da er sie nicht versteht. Seine Motivation ist das Meistern sprachlicher Schwierigkeiten, eventuell verbunden mit dem Wunsch, dadurch ein „Großer“ zu sein, der das schon kann. Das ist im Prinzip ein ähn-

16 Bei Zweiwort-Sätzen werden die beiden Wörter oft funktional differenziert: Operator und Nennwort, aber auch Nennwort und Prädikation durch weiteres Nennwort oder analoge Erweiterungen.

17 Ausführlich z. B. Szagun (1991) mit Übersichtstabellen zum Grammatikerwerb.

18 Aus eigenen privaten Sammlungen (teils nicht publiziert) im Familien- und Freundeskreis.

liches Lernverfahren (erst die Ausdrucksform, später das Verstehen) wie im Beispiel „ssöne sseiße“.

- f) (Mutter: „mein Mann meint aber,...“) – „mein Mann – besitzanzeigendes Pro-Wort, also der Papa ist dein Besitz, Mama!“ (Mädchen, 10 Jahre, macht bewusst einen Witz durch Übergeneralisierung der Bedeutung des Possessivums, das hier aber eine Zuordnung ausdrückt).

Die Beispiele geben Aufschluss über den kindlichen Umgang mit Gehörtem: Äußerungen in frühem Alter zeigen, dass die lautliche Reproduktion dem Verstehen vorausgehen kann und wie nach und nach Inhalte und Regularitäten erkannt und genutzt werden. Dabei können Laut- und Sinneinheiten eine Weile in Konkurrenz stehen, bis sich die lexikalisierte Form der jeweiligen Sprache durchsetzt. Gerade Fehlübertragungen wie Verwechslungen lautlich ähnlicher Morphe mit gegenseitig verträglicher Semantik (*saug+stauber*), Übergeneralisierungen oder zu weit gehende Analogien (*la censeur*) sind für erwachsene Sprecher interessant, weil sie den produktiven Umgang mit Sprachmaterial vor Augen führen: trial and error, re-trial.¹⁹

Demzufolge sind kindliche Wortbildungen nicht einfach absurd oder idiosynkratisch, sondern Ausdruck der kindlichen Sprachverarbeitungs- und Regelbildungsprozesse entsprechend der Strategie: zwei vor, einen zurück, wieder vor. Kinder modellieren die Sprachformen weiter, solange bis sie passen. Gerade Fehlübertragungen bzw. Übergeneralisierungen lenken unsere Beobachtung auf das Verarbeiten von und Arbeiten an der Sprache. Dabei spielt die Aufmerksamkeit auf Gestalt und Sinn auch mit kommunikativen Regeln zusammen: Was man sagen darf oder eben nicht, was schöne Wörter sind und was nicht, welchen Beziehungswert ein Ausdruck hat (freundlich, lieb, böse...) wird explizit oder indirekt durch Ältere mitgeteilt, auch durch ältere Kinder. Dagegen fallen den Erwachsenen den Regeln entsprechende Nutzungen normalerweise nicht auf, oder nur dann, wenn sie deutlich anders sind als das, was wir als altersgemäß erwarten. Hier ist es angebracht, davor zu warnen, das je eigene erwachsene Sprachrichtigkeitsempfinden als Maßstab für Kinder im Spracherwerb zu setzen. Es ist eher zu empfehlen, ausgiebig und explizit sowie dem kindlichen Interesse und Horizont entsprechend mit Kindern zu sprechen, sodass sie einen reichen Input bekom-

19 -en am Wortende legt offenbar nahe, dass es sich bei diesem Wort um ein Verb handle wie *sitzen-sitzt*, *fliegen-fliegt*; folglich lassen Übergeneralisierungen wie *obt* und *nebt* Rückschlüsse auf eine erkannte grammatische Regel zu – die Bildung der Personalform aus Verb-Infinitiven –, was keineswegs absurd, im Deutschen an Adverbien und Präpositionen jedoch so nicht realisiert ist. – Dagegen könnte es sich bei *siebt* evtl. auch um eine an der lautlichen Oberfläche orientierte Analogie handeln: *siebt* – *acht*, zumal *sieben* die einzige einstellige Kardinalzahl mit Auslaut *-en* ist und als Ordinalzahl tatsächlich *siebt-* / *der/die siebte* lautet. Also hat das Kind die Form *siebt* sicher schon gehört („Sie waren zu siebt, die sieben Schwaben.“) und bringt sie hier richtig mit *sieben* in Verbindung.

men. Ihre Schlüsse ziehen und ihr Sprechen nach und nach den Sprachregeln anpassen, das können Kinder normalerweise selbst.²⁰

Beispiel e) oben zeigt die Motivation eines Kindes, auch Wörter zu lernen, die es noch nicht versteht, ggf. um sich ‚wie ein Großer‘ zu präsentieren; das ist produktiv. Beispiel f) zeigt die Anwendung sprachgrammatischen Wissens auf die Alltagssprache in spielerisch scherzhafter Absicht; das gehört bereits zur fortgeschrittenen Sprachreflexion.

Der Umfang des kindlichen **Wortschatzes** scheint ein Kriterium für den breiten Sprachausbau zu sein, er ist wesentlich abhängig vom sprachlichen Angebot an das Kind (*exposure to language*). Für verschiedene Altersstufen wird der erwartbare Wortschatzumfang in der Erstsprache angegeben: Kinder von etwa eineinhalb Jahren, die zuvor zwischen 15 und ca. 50 Wörter erworben haben, zeigen danach eine Zeitlang einen Wortschatzausbau von etwa zehn Wörtern pro Woche, wovon die Nomen 50 bis 80 Prozent ausmachen. Allerdings lassen sich verschiedene Spracherwerbstypen erkennen, etwa die sprunghaft Lernenden und die kontinuierlich Lernenden. Beim Referieren kommen Über- und Unterdehnungen, Überlappungen und Fehlgebrauch vor, die wohl prototypisch motiviert sind. Mit 2,6 Jahren nutzen Kinder aktiv bis zu 600 Wörtern, die sich in semantische Felder aufteilen lassen und deren Bedeutungsumfang sie nach und nach im Gebrauch anpassen. Junge Kinder ab 1;1 Jahren bevorzugen nach Kauschke (2000) relationale Wörter wie *da*; *weg* oder personale Kontaktwörter wie *hallo* und Personennamen, wobei diese nicht immer zielsprachlich exakt sind (*Dudun* für Gudrun oder *hao*, *haio* für *hallo*). Im Alter von 2;6 Jahren sind die meisten Wörter Objektbezeichnungen, weil Kinder damit auf wahrnehmbare Objekte referieren können (*mapping*), während Verben Relationen herstellen und präzisieren; das ist eine höhere Stufe des Ausbaus. Nach Apeltauer (1998) und Behrens (1999) eignen sich als Indikatoren für den erreichten Sprachstand daher eher die Verben²¹ als die Nomen. Mit zunehmendem Wortschatz werden Organisationsprinzipien notwendig, die die Relationen zwischen Wörtern strukturieren (Andresen, 2005, S. 33). Das ist der Mechanismus, über den die Grammatik der zu erwerbenden Sprache aufgebaut wird:

Erwachsene reden auf mehrfache Weise von sich und anderen: mit Namen, per Charakteristik oder per Personalpronomen: *Kind – Lissy – du*. Kinder begreifen, dass damit jeweils dieselbe Person bezeichnet wird, wogegen sonst verschiedene Wörter meist Verschiedenes bezeichnen. In der ersten Zweiwort-Phase bleibt das, was Kinder haben, wollen, sehen, tun, meist subjektlos: *auch namnam*; *auch mit*; *nein heia*; *schuh an*. Aber es klappt auch bald mit einem Subjekt: *Nini mit!* Kinder, die sich selbst bezeichnen wollen, nennen oft ihren eigenen Namen in kindlicher Version. Als Subjekt: *Nona mit*; *Nine nein mit*; *Nine nein heia*. Da Erwachsene oft mit dem Kind in der dritten Person vom Kind selbst sprechen

20 Zum Erwerb einzelner Sprachfähigkeiten s. Beiträge in Boueke & Klein (1983); Drachmann (1976).

21 Für die Sprachdiagnostik werden daher auch insbesondere die Verben als Wortschatzindikator genutzt (vgl. Reich & Roth, 2007).

(„Ja wo isser denn, der Max?“), bleibt fraglich, ob diese Satzstruktur mit Namen bzw. der 3. Person ein Entwicklungsschritt des Kindes oder ein Muster aus der Erwachsenensprache ist. Manche Kinder gehen von der subjektlosen Phrase unmittelbar zum *ich* über, vielleicht weil sie von den Erwachsenen immer in der zweiten Person *du* angesprochen werden und daher die Alternative *ich* – *du* früh erwerben. In einem Fall machte ein Kind im Alter von 2;1 seine Entdeckung „*ich is mami!*“ explizit. *ich* und *du* erscheinen etwa gleichzeitig. Damit sind die Bezeichnungen Sprecher:in und Angesprochene erworben und werden vom besprochenen Objekt unterschieden. Aufeinander folgende Schritte der Sprachentwicklung sind demnach – nach Einzelwörtern zur Objektbezeichnung – zuerst agenslose Sätze, eventuell Sätze mit Agens in der dritten Person, der Erwerb der Personalpronomen anstelle der Namen und insbesondere der Pronomen der ersten und zweiten Person und im Plural *wir*, *ihr*, die alle ausprobiert werden, oft auch durch Witze. Äußerungen, Fragen und Witze der Kinder manifestieren zugleich den frühen Beginn einer Art des Nachdenkens über Sprache oder des Erprobens von Formulierungen. Dies äußert sich z. B. in Späßen der „verkehrten Welt“²², z. B. im Dialog zweier Kinder von 2;4 Jahren: „*ich hab Saft* (im Becher) – *ich hab Kaffee* – *ich hab Bier* – *ich hab Baum* – *ich hab Auto* ...“. Das bei sich steigender Absurdität zunehmende Gelächter ist als Indiz für die intendierte „verkehrte Welt“, wenn Kinder schon früh bewusst mit Sprache „Quatsch machen“ (ausführlich und weiterführend: Andresen (2005) und Andresen & Januschek (2007)).

Bei allen Altersangaben zum Spracherwerb bleibt Vorsicht geboten, weil die individuelle Varianz erheblich ist und nicht generalisiert werden kann. Ein früherer oder späterer Sprachbeginn erlaubt keine sichere Vorhersage über zukünftige Sprachfähigkeiten. Und ein Wechsel der äußeren Umgebung und/oder der Bezugspersonen hat evtl. spürbare Folgen für die Dynamik der Sprachentwicklung. Bis zum Schuleintritt wird allerdings meist ein Sprachausbau lexikalisch mit etwa 4.000 Wörtern und sicherer Grundgrammatik erwartet.

Eine erhebliche Rolle für den Sprachausbau spielt die **Sprachumgebung** junger Kinder im Allgemeinen. Dabei geht es nicht nur um das direkt an sie gerichtete Sprachangebot, sondern auch um das in der Umgebung präsente Sprechen. Wird in der Familie oder Umgebung deutlich artikuliert, wird ausführlich erzählt, vorgelesen, begründet, gescherzt, werden mehrere Sprachen verwendet, nehmen die Kinder an der Kommunikation aktiv teil usw.²³ Offenbar wirken das sozio-kulturelle Milieu und das sprachliche Kapital der Familie auf das Gesprochene, das Kinder implizit rezipieren; so wurde belegt, dass Kinder aus Familien mit einem überdurchschnittlichen sozioökonomischen Status in den ersten vier Lebensjahren etwa 11 Millionen Wörter hören, aus Familien mit einem mittleren Status etwa 6 Millionen und aus Familien mit einem niedrigen Status etwa 3 Millionen Wörter; sie haben mit vier Jahren also 45 Millionen Wörter oder 26 Millionen

22 Nach dem Muster „Dunkel war’s, der Mond schien helle ...“

23 S. z. B. Andresen & Januschek (2007) zu kindlichen Sprachspielen und Anregungen dazu für Kinder.

Wörter oder 13 Millionen Wörter gehört, die sie zwar nicht alle behalten, die aber Spuren hinterlassen.²⁴

Dass dies kein überholter Befund ist, zeigen Czinglar u. a. (2015) in einer Wiener Untersuchung von bilingualen Familien mit Deutsch und Türkisch und monolingual deutschen Familien. Bei den monolingualen Kindern aus deutschsprachigen Familien zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Wortschatzumfang. Das ist hingegen bei den bilingualen Kindern weniger der Fall: So wirkt sich die soziale Lage im türkischen Wortschatz von Kindern aus Familien mit Hauptsprache Türkisch in Wien nicht signifikant aus; im deutschen Wortschatz dieser Kinder erklärt offenbar eher der Kindergartenbesuch den Unterschied im Wortschatzumfang.

3. Simultaner doppelter Spracherwerb in der Familie

Als ein kamerunischer Student in Freiburg gefragt wurde, wieso er so gut Deutsch spreche und was denn seine Muttersprache sei, antwortete er leicht ironisch: „Was meinen Sie: die Sprache meiner Mutter oder die meines Vaters oder die meiner Großmutter oder eine der in der Schule gelernten oder welche?“ Während für viele Europäer der alltägliche Gebrauch mehrerer Sprachen noch bis in die 1960er Jahre eher erstaunlich blieb,²⁵ war und ist er in anderen Weltgegenden selbstverständlich und alltäglich. Selbstverständlich ist es z. B. in manchen afrikanischen Ländern auch, in der Familie mehrere simultan erworbene afrikanische und durch Schulbesuch mindestens eine europäische Sprache zu sprechen, die häufig als postkoloniale Verwaltungssprache erhalten ist. Menschen können von Anfang an in mehrsprachiger Umgebung zwei- und auch mehrsprachig werden. Es kann etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen, bis ein Kind zum Ausdruck, zur Produktion in zwei oder drei Sprachen kommt: Im Prinzip aber verlaufen Erwerb und Ausbau der Sprachen nach ähnlichem Muster wie der hier in Punkt 2 beschriebene Erwerb.

Spracherwerb, Sprachfähigkeit beginnen mit der Zuwendung und dem Hören (Pauen, 2006; Mahmoudzadeh et al., 2013). Babys bilden das Gehör schon bis zur Mitte der Schwangerschaft aus, wie eingangs dargestellt. Unabhängig von der phonetischen Sprache erwerben und verstehen Babys, wenn man sie ihnen anbietet, im Alter von etwa neun Monaten an die gestische Baby-Zeichensprache und

24 Vgl. Apeltauer (2017), S. 307 ff. nach Hart & Risley (1995).

25 Dialekte, Stadt- und Regionalsprachen und soziale Varietäten werden allgemein als unselbständige Ausprägungen einer Sprache betrachtet und von der Standardsprache „überdacht“; vgl. Fn 4 und z. B. Clyne (1995); Huneke & Steinig (2013); de Cillia (2013); Klotz & Sieber (1993). In der Schule lernen Kinder eine der Standardsprache zumindest angenäherte Variante. – Allerdings ist es nicht ausgeschlossen, dass manche Sprachen sich unter bestimmten politischen Umständen aufspalten und sich als eigene Sprachen verstehen, vgl. dass amerikanische Englisch gegenüber dem britischen Englisch.

erlangen auf diese Weise früh kommunikative Verständigung. Das kann sich auf ihre intellektuelle Entwicklung günstig auswirken,²⁶ zumal die gestischen Zeichen gewöhnlich zusammen mit Lautwörtern gebraucht werden. Gerade bei früher Zwei- und Mehrsprachigkeit mag es zudem hilfreich sein, das abstrakte Gemeint sichtbar gestisch zu symbolisieren und im Wechsel der Bezugsperson und ihrer Sprachen mit unterschiedlichen Lautformen zu verbinden:

eine Katze a cat un chat mace mačka kissa Iḗta ...

Die phonetische Sprachentwicklung des Kleinkinds verläuft – grob gefasst – von Lauten [rrr] über Silben [rarara, dadada] zu längeren Einheiten, diese werden bald wort-, phrasen- und satzförmig ausgebaut. Mehr und mehr passen sich Laute, Silben und Wörter den beiden oder mehreren Zielsprachen an, je nach Intensität des jeweiligen Sprachangebots. Allgemein beobachtet scheint eine kleine zeitliche Verzögerung beim Sprechenlernen in zwei Sprachen vorzukommen. Dieser Beobachtung sollte allerdings keine zu hohe Bedeutung zugemessen werden, da auch bei einsprachig aufwachsenden Kindern schneller und weniger schneller Spracherwerb anzutreffen ist (s. o.). Bei überwiegend konsequenter Sprachentrennung erkennen Kinder diese schon recht früh als personen- und situationsabhängig; dazu Montanari (2010) und Montanari & Panagiotopoulou (2019).

Das folgende Beispiel zeigt zudem, dass die Sprachenwahl sich sogar für Späße eignet:

Ken (zusammen mit Eltern und Großeltern in Deutschland lebend; die Sprachen der Eltern sind Deutsch und Japanisch, die der Großeltern badisches Hochdeutsch) äußerte mit 1;4 Jahren verschiedene Wörter in Deutsch und Japanisch adressatenspezifisch und mit 1;11 Jahren erste Zweiwortsätze in beiden Sprachen; mit 1;5 Jahren sprach Ken den deutschen Opa als *ojisān* (*Opachen* mit Höflichkeitsmarker) an und kugelte sich dabei vor Lachen. Damit signalisierte er metakommunikativ, dass er die Entsprechung der Ausdrücke in beiden Sprachen verstanden hatte und ebenso deren Gebrauchsregelung, denn die kreative spielerische Umkehrung nahm er offensichtlich mit Absicht und scherzhaft vor. Er durchschaute daher annähernd die Unterscheidung von Gegenstand und Bezeichnung, dass nämlich Sache und Wort zweierlei sind – und es zwei Wörter für dieselbe Sache geben kann, die jeweils in bestimmte Kontexte passen. Ken wurde durch den doppelten Sprachausbau in der gebildeten Familie qualifiziert für das Leben in beiden Ländern. Als er sechs Jahre alt war, zog die Familie nach Japan, wo er die Schule besuchte. Der Kontakt zu Deutschland bestand fort, Japanisch löste das Deutsche als seine starke Sprache ab.²⁷

Kens Beispiel zeigt bereits in Ansätzen, welche Ressourcen mehr als eine Sprache bietet: das frühe Durchschauen der Angemessenheit der einen oder anderen Sprache in einer Situation (Situationsabhängigkeit) mit unterschiedlichen Wör-

26 Kritisch: <https://www.stern.de/panorama/wissen/mensch/babyzeichensprache-zwischen-foerderwahn-und-elternglueck-3745740.html>

27 Vgl. Dehn, Oomen-Welke & Osburg (2020); S. 64 f.; Oomen-Welke 2017, S. 10.

tern und Strukturen zum selben Effekt; schon das sind Grundlagen für den weiteren Ausbau der Sprachen.²⁸ Tracy (2007) spricht vom breiteren kommunikativen Repertoire Mehrsprachiger sowie von höherer sprachlicher Sensibilität und Flexibilität und vermutet positive Auswirkungen auf das Gehirn, das langsamer altere. Die vielfachen Aktivitäten des Gehirns bei der Beschäftigung mit zwei Sprachen stärken vermutlich die Sprachbewusstheit, u. a. auch, weil ein Vergleichen von Ausdrücken nahe liegt.²⁹ Darüber hinaus kann Interesse an anderen als den selbst angeeigneten Sprachen und an ihrem Vergleichen entstehen, sozusagen an allgemeinen Grundlagen der sprachlichen Bildung. Empirisch ist das schwierig nachzuweisen, weil qualitative Selbstaussagen – sobald Kinder dazu in der Lage sind – teils zu starker Selbstkritik, teils zu Schönfärberei neigen, während Fremdbeurteilungen selten die volle bi- oder plurilinguale Kompetenz erfassen und im Detail auch öfter spekulativ bleiben. Das Beispiel Kens zeigt zudem, dass die Sprachqualität nicht konstant bzw. fest ist, sondern sich mit Umgebung und Gebrauch ändern kann.³⁰

Wenn unkontrolliertes Sprachmischen (*Mixing*) der zwei oder drei Sprachen von Anfang an vermieden werden soll, ist das von Ronjat (1913) beschriebene Prinzip der funktionalen Sprachentrennung „une personne, une langue“³¹ im Allgemeinen bewährt. Kielhöfer & Jonekeit (1983 u.ö.) sprechen beim Erwerb von zwei Sprachen in einer Familie, auf viele Fälle passend, von „Papasprache“ und „Mamasprache“; analoge Bezeichnungen für Sprachensituationen wie „Omasprache“, „Kitasprache“, „Draußensprache“ sind individuell auch üblich. Die partner- und situationsbezogenen Sprachwahlen werden schnell automatisiert, da die Personen den Kindern meist oder konstant in derselben Sprache antworten, sofern sie das Prinzip akzeptieren und selbst wenn sie die andere Sprache gut beherrschen. Trotz ggf. etwas späterem Sprachbeginn erreichen bei reichem Sprachangebot auf diese Weise zweisprachig aufwachsende Kinder bis zum Schuleintritt in beiden Sprachen ein altersgemäßes Niveau und sprechen beide Sprachen akzentfrei.³²

Anders mag es sich allerdings verhalten, wenn ein erwachsener Sprachpartner selten verfügbar ist oder auch bei Dissens der Eltern in der Einstellung zur

28 Zur Arbeitsweise des Gehirns beim mehrsprachigen Ausbau vgl. Nitsch (2007), die die Arbeitsteilung der Nervenzellen und die Verarbeitung der Impulse im Gehirn darstellt und auch, dass nach der frühen Kindheit nicht benötigte Verbindungen abgebaut werden.

29 S. Kapitel 3.4.

30 Meisel (2007) geht von einer „Anlage zur Mehrsprachigkeit“ aus, die jedoch nicht unbegrenzt zur Verfügung bleibt. Er differenziert: „Teile der sprachlichen Anlagen müssen in bestimmten Entwicklungsphasen aktiviert werden, um nicht unwiederbringlich verloren zu gehen, andere wiederum bleiben langfristig oder sogar permanent erhalten.“ Das betrifft nicht alle Aspekte von Sprache, sondern einige. (S. 93)

31 Die Bezeichnung soll (evtl. mündlich?) von Maurice Grammont stammen; eine entspr. Referenz wurde nicht gefunden.

32 Vgl. hierzu die Literatur auf <https://www.nifbe.de/fachbeitraege-2?view=item&id=847&showall=&start=3>

Zweisprachigkeit. Wir kennen Berichte, in denen die spärliche Anwesenheit – ein Elternteil arbeitet z. B. entfernt und ist nur am Wochenende in der Familie, wo er oder sie das Sprachangebot kondensiert nachholen will und evtl. sogar mit den kindlichen Produktionen in seiner bzw. ihrer Sprache unzufrieden ist – kontraproduktiv wirkt, weil Kinder dann eventuell mauern, sich entziehen. Eine andere schwierige Situation entsteht, wenn ein Elternteil die zweisprachige Erziehung der Kinder nicht akzeptiert, da Eltern dann evtl. ihren sprachbezogenen Dissens per Umgang mit dem Kind austragen. Das kann problematisch sein und evtl. sogar zu Verweigerung einer (oder beider?) Sprachen durch das Kind führen.

Dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit per se schädlich sei, ist eine überholte und irrige Annahme: Bis in die 1980er Jahre gab es zahlreiche Berichte von Eltern darüber, dass der jeweilige Kinderarzt oder die Lehrerin oder andere von zwei- und mehrsprachiger Erziehung wegen Überforderung der Kinder abrieten; solches begegnet uns allerdings seit einigen Jahren kaum noch. Schädlich bzw. verunsichernd für das Kind sind eher Auseinandersetzungen in Familien über den Umgang mit der Spracherziehung, dergleichen könnte negativ auch in andere Bereiche hineinwirken. – Bei dürftigem Angebot in einer oder beiden Sprachen können Kinder keine ausgebaute Zweisprachigkeit entwickeln.

Für zweisprachig aufwachsende Kinder kann festgestellt werden, dass mit einem Wechsel der Sprachumgebung sich eine oder beide Sprachen ggf. besser oder schwächer, also unterschiedlich entwickeln können. Es ist nicht selbstverständlich, dass zwei starke Sprachen entstehen, sondern es braucht Interesse und Arbeit auf Seiten von Eltern und Kind. Förderlich kann Unterstützung der weiteren Umgebung wie auch durch institutionelle Bildung und Erziehung sein. Von Anfang an kommt es auf die Intensität, die aktiven Anteile im Gebrauch, Willen dazu und Freude daran und auch auf den sozialen Kontext an, um zu gut ausgebauter Zweisprachigkeit zu kommen. Das heißt nicht unbedingt, dass die Kompetenz in beiden (oder mehreren) Sprachen deckungsgleich wäre. Sprachen entwickeln sich gerade im Wortschatz in Abhängigkeit zu den Lebensumständen und ihren Themen im Alltag des Aufwachsens, d. h. domänenspezifisch, und können unterschiedlich ausgebaut sein,³³ Deutsch kann die dominante Sprache in Spiel und Nachbarschaft sein, Arabisch die Sprache der Familie und der Küche; später wird Arabisch die Sprache der Naturwissenschaften und Deutsch die Sprache der Literatur – oder umgekehrt. Wenn sie die Wahl haben, bevorzugen Zweisprachige in bestimmten Domänen die hierfür spezifischer ausgebaute Sprache eine Zeitlang oder auch ein Leben lang. Dennoch können Kinder bzw. Jugendliche in der Sprache, die in dieser Domäne weniger stark ausgebaut ist, mitreden, und sie ggf. später weiter ausbauen – wie eben Einsprachige auch. Denn auch Einsprachige bauen nicht alle Domänen gleichzeitig breit aus, sondern erst bei entsprechendem Bedarf oder Interesse.

33 Vgl. zum Sprachausbau hier Kap. 3.4 sowie die Literatur zum mehrsprachigen Spracherwerb hier. Der erreichte Sprachstand wird mittels geeigneter Tests festgestellt, z. B. HAVAS 5 (Reich & Roth (2007) vor dem Schulalter.

Öfter wird der Wortschatzumfang zum Kriterium erhoben, und es wird spekuliert: Auch wenn der Gesamtwortschatz zweisprachiger Kinder dem Wortschatz einsprachiger Kinder entspreche oder sogar größer sei, bleibe er in jeder der beiden Sprachen aber kleiner als der Wortschatz Einsprachiger. Solche Aussagen mögen wahr oder falsch sein, lebenspraktisch sind sie jedenfalls nicht besonders zielführend, weil der Wortschatz Einsprachiger auch sehr unterschiedlichen Umfang haben kann (s. o.) und sich Wortschätze im Laufe des Lebens je nach Lebensumfeld erweitern, verringern oder verschieben können; zudem lautet ein wichtiges Prinzip: *Es kommt drauf an, was man draus macht.*³⁴ Das bedeutet neben Ausbau und Gebrauch des sprachlichen Systems auch die Ebene der Kommunikation, d. h., dass nicht unbedingt der bzw. diejenige mit dem größten Wortschatz die überzeugendsten Argumente liefert, sondern die Flexibilität, die mehrsprachige Menschen in der Verwendung ihrer Sprachen benötigen, sich auch auf die Flexibilität in der Einnahme unterschiedlicher Sichtweisen auswirken kann.

4. Statt einer Zusammenfassung

Abschließend sei auf die gründliche Sichtung der Berichte und Untersuchungen verwiesen, die Reich (2010) für das Deutsche Jugendinstitut e.V. vorgenommen hat und die bis heute Bestand hat. Er resümiert den zweisprachigen Erwerb folgendermaßen:

- Kleinkinder können in den drei ersten Lebensjahren zwei Sprachen altersgemäß erwerben, vergleichbar mit Einsprachigen. Der Erwerb kann entsprechend den verschiedenen Erwerbssituationen unterschiedlich verlaufen.
- Der frühkindliche Erwerb kann in unterschiedlichen Situationen, in unterschiedlicher Weise und mit individueller Variabilität verlaufen.
- Kinder stellen sich aktiv auf ihre Gesprächspartner ein und haben keine Schwierigkeiten, die Sprachen auseinanderzuhalten.
- Die Äußerungen in einer Sprache können Elemente und Strukturen aus der anderen Sprache enthalten. Es ist zu unterscheiden, ob funktionale Sprachwechsel intendiert sind oder ob Sprachmischungen als Aushilfsstrategie fungieren, was bei Zweisprachigkeit auch normal ist.
- Kinder mit zwei Sprachen verfügen häufig über eine dominante und eine nicht dominante Sprache, da der Input ungleichmäßig geliefert wird; dies wirkt sich auf die Sprachaneignung aus.

34 Oft wird der Terminus „balancierte“ oder „equilibrierte Zweisprachigkeit“ gebraucht, der besagt, dass beide Sprachen voll und gleichgewichtig gut ausgebaut sind. Im Allgemeinen sollte das nicht wörtlich genommen werden, denn selten sind die Sprachpartner (Vater, Mutter oder andere Verwandte und Freunde, Au-Pairs u.Ä.) für die Kinder gleich präsent. Es gibt in verschiedenen Lebensphasen auch Wechsel darin, welche Sprache stärker ist. Völliges Gleichgewicht mag nicht ausgeschlossen sein, ist aber für den hier gegebenen Zusammenhang nicht konstitutiv.

- Bei veränderter Spracherwerbssituation (Sprachen der Bezugspersonen, Menge des Inputs o.Ä., Zugehörigkeitsempfinden des Kindes) kann sich das sprachliche Dominanzverhältnis ändern.
- Bei von Anfang an gleichmäßigem und kontinuierlichem Input zweier Sprachen erwirbt das bilinguale Kind beide Sprachen in gleicher Weise, wie einsprachige Kinder ihre Sprache erwerben. Das gilt vor allem für die Reihenfolge im Grammatikerwerb. Bei ungleichmäßigem Input oder sukzessivem Zweisprachenerwerb gibt es teils Gemeinsamkeiten mit dem monolingualen Erwerb, etwa in der Erwerbsreihenfolge. Unterschiede kann es beim Erwerbstempo, beim Wortschatzumfang und bei der grammatischen Sicherheit geben.

Literatur

- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andresen, H. & Januschek, F. (Hrsg.). (2007). *SpracheSpielen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Apeltauer, E. (2017). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (4. Aufl.) (S. 306–326). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Apeltauer, E. (1998). Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer, E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie* (S. 38–67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann u. Campe.
- Behrens, H. (1999). *Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb?* o.O.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berndt, C. (2015). *Resilienz. Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft*. München: dtv.
- Boueke, D. & Klein, W. (Hrsg.). (1983). *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen: Narr.
- Bruner, J. S. (1978). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (1999). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Chomsky, N. (1959). Verbal Behavior – Review of B. F. Skinner. *Language*, 35, 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- Chomsky, N. (1970). *Sprache und Geist*. Frankfurt a. M. (Engl. Language and Mind. Harcourt, Brace & World, New York 1968).
- de Cillia, R. (2013). Die deutsche Sprache im geschlossenen deutschsprachigen Gebiet. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 24–34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Clyne, M. (1995). *The German Language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czinglar, C., Korecky-Kröll, K., Uzunkaya-Sharma, K. & Dressler, W. (2015). Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? In A. Ziegler & K.-M. Köpke (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (S. 207–240). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110367171-010>
- Dehn, M., Oomen-Welke, I. & Osburg, C. (2020). *Kinder & Sprache(n) – Was Erwachsene wissen sollten* (2. Aufl.). Hannover: Klett-Kallmeyer & Friedrich.
- Drachmann, G. (1976). *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen: Narr.
- Eco, U. (1994). Die Suche nach der vollkommenen Sprache. München: C. H. Beck. (Ital. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Laterza, Rom/Bari 1993).
- Ehlich, K. (Hrsg.). (1996). *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-87630-0>
- Finger, G. (2012). *Sprichst du mit mir? Basiswissen zum kindlichen Spracherwerb*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701399>
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gogolin, I. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 15–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- Hager, F., Haberland, H. & Paris, R. (1973). *Soziologie und Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03002-3>
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung* (6. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.
- Kauschke, C. (2000). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen – Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: de Gruyter.
- Kegel, G. (1974). *Sprache und Sprechen des Kindes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kegel, G., Arnhold, T., Dahlmeier, K., Schmid, G. & Tischer, B. (Hrsg.). (1989). *Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97004-6>
- Kielhöfer, B. (1997). *Französische Kindersprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klann-Delius, G. (2016). *Spracherwerb. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05473-9>
- Klotz, P. & Sieber, P. (Hrsg.) (1993). *Vierlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett.
- Korte, M. (2011). *Wie Kinder heute lernen: Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß – Das Handbuch für den Schulerfolg*. München: Goldmann.
- Kühne, N. (2003). *Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen – Strategien – Bildungschancen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

- Lenneberg, E. H. (1972). Die Sprache in biologischer Sicht. In E.H. Lenneberg (Hrsg.), *Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache* (S. 74–97) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leont'ev, A. A. (1974). *Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- List, G. (1973). *Psycholinguistik. Eine Einführung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mahmoudzadeh, M., Dehaene-Lambertz, G., Fournier, M., Kongolo, G., Goudjil, S., Dubois, J., Grebe, R., & Wallois, F. (2013). Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(12), 4846–4851. <https://doi.org/10.1073/pnas.1212220110>
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93–113). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Meumann, E. (1908). *Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde*. Leipzig: Engelmann.
- Montanari, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Nitsch, C. (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung* (S. 47–68) Tübingen: Attempto.
- Oerter, R. & Montada, L. (1987). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oksaar, E. (1977). *Spracherwerb im Vorschulalter. Eine Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oksaar, E. (2003). *Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, I. (2003). L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe. In M. Candelier (Hrsg.), *Janua Linguarum – La porte des Language. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* (S. 183–201). Graz: European Center for Modern Languages.
- Oomen-Welke, I. (2017). Differenzierung der Sprachmittel im Sachunterricht der Grundschulen. In Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 127–149). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-006>
- Oomen-Welke, I., Rösch, H., & Ahrenholz, B. (2016). Deutsch. In J. R. Schreiber & H. Siege mit KMK & BMZ (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 129–155). Berlin: Cornelsen.
- Pauen, S. (2003). Denken vor dem Sprechen. *Gehirn & Geist*, 1, 44–49.
- Pauen, S. (2006). Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 31–40). Weinheim und Basel: Beltz.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Preyer, W. T. (1912). *Die Seele des Kindes*. Leipzig: Grieben.
- Reich, H. H. / Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffährigen. In: Reich, H. H. & Roth, H.-J. & Neumann, U. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. (= FörMig Edition Band 3)* (S. 71-94). Münster: Waxmann.

- Reich, H. H. (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Ronjat, J.-A. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: o.V.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Welterziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Rymer, R. (1996). *Das Wolfsmädchen. Eine moderne Kaspar-Hauser-Geschichte*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Schlieben-Lange, B. (1978). *Soziolinguistik. Eine Einführung* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schönpflug, U. (1977). *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seidler, H. (2003). Was uns zu Menschen macht. In W. Seipel (Hrsg.), *Der Turmbau zu Babel. Ursprung und Vielfalt von Sprache und Schrift Bd. 2. Katalog zur Ausstellung des Kunsthistorischen Museums Wien für die Europäische Kulturhauptstadt Graz* (S. 111–115). Graz.
- Soultanian, N. (2012). *Wie russische Kinder Deutsch lernen. Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Spitzer, M. (1996). *Geist im Netz: Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg: Spektrum.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stangl, W. (2021). Stichwort: ‚Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik – Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik‘. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/>
- Stern, C. & Stern, W. (1907). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth.
- Szagan, G. (1991). *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung* (4. Aufl.). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Tomasello, M. (2009). *Von der Geste zur Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Tracy, R. (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 69–92). Tübingen: Attempto.
- Whorf, B. L. (1956). *Thought and Reality*. MIT Press, Cambridge MA.
- Wundt, W. (1900). *Völkerpsychologie. Die Sprachen*. Leipzig: Engelmann.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zimmer, D. E. (1986). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. Zürich: Haffmanns Verlag.
- Zollinger, B. (1999). *Die Entdeckung der Sprache. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (4. Aufl.). Bern: Paul Haupt Verlag.

Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten

1. Mehrsprachigkeit, Sprachen, Schule

„Zu keiner Zeit waren die Sprachen der Welt, die lebenden und die untergegangenen, besser erforscht und dokumentiert als heute. [...] Gleichzeitig hat es nie zuvor in der Geschichte so weitreichende und durchgreifende Veränderungen in den Kontaktverhältnissen von Völkern und ihren Sprachen gegeben, und nie zuvor waren globale Migrationsbewegungen so umfassend wie heutzutage. [...] Die Verteilung der Sprachen in den Regionen der Welt ist außerordentlich ungleichgewichtig.“ Neben Regionen mit wenigen Sprachgemeinschaften wie Sibirien findet man „extrem verdichtete Sprachlandschaften wie die südliche Himalaya-Region in Südostasien, den indischen Subkontinent oder Neuguinea. [...] die Gesamtzahl aller Staaten im Vergleich zur Zahl der Sprachen [ist] gering. [...] So] beläuft sich die Zahl der politisch-administrativen Territorien auf nicht mehr als 200, auf die sich die über 6400 Sprachen verteilen“ (Haarmann, 2006, S. 325 ff.).¹

Mehrsprachigkeit ist weltweit normal und erwartbar im Zusammenleben, selbst wenn nicht alle Weltregionen gleichermaßen betroffen sind. Das ergibt sich aus der Anzahl der Sprachen im Verhältnis zur Zahl der Staaten in der Welt und aus individueller Mobilität. Mehrsprachig sind die Menschen, die in mehr als einer Sprache kommunikativ handlungsfähig sind. Das reicht von einer balancierten Verfügung über mehrere Sprachen bis zu einem Sprachbesitz mit unterschiedlichem Dominanzverhältnis der Sprachen zueinander (vgl. Földes, 2005, S. 7 ff.). Mehrsprachigkeit entsteht und besteht, wo mehrere Sprachen bzw. ihre Sprecher in Kontakt sind.

In afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Ländern verfügen Familien häufig über mehrere Sprachen; die Schul- und Gesellschaftssysteme sind mehrsprachig organisiert. Hier zeigen sich Aneignung und Gebrauch verschiedener Sprachen in Familie, Schule, sozialer Umgebung, Beruf sowohl gleichzeitig als auch versetzt in den individuellen und institutionell strukturierten Lebensabschnitten. In diesen Kontexten ist individuelle Mehrsprachigkeit selbstverständlich und eine Ressource für Teilhabe an den jeweiligen Gemeinschaften. Die in Europa traditionell dominante Vorstellung „ein Land – eine Sprache“ gilt in diesen Regionen nicht.

1 Die genaue Anzahl der Sprachen der Welt ist angesichts unterschiedlicher Unterscheidungen von Sprachen oder Dialekten schwierig zu ermitteln.

In europäischen Ländern überwiegt das Konzept des einsprachigen Staats – mit Ausnahmen: Staaten wie Belgien, die Schweiz oder Italien sind zwei- oder mehrsprachig.² Hier sind die verschiedenen Sprachen jedoch (trotz Überlappungen) regional verteilt, wie z. B. Italienisch und Deutsch (sowie ihre Dialekte) im italienischen Südtirol. Doch sind nicht alle dort lebenden Menschen von Anfang an zwei- oder mehrsprachig. Riehl (2004, S. 12) stellt in ihrer fundierten Einführung in die Sprach(en)kontaktforschung am Beispiel Südtirols dar, dass ein Teil der Menschen dort nur die eine, ein anderer Teil nur die andere Sprache spricht; ein Teil ist komplett zweisprachig, ein Teil davon spricht eine der beiden Sprachen als voll entfaltete oder „starke“ und die andere Sprache als „schwächere“ oder „schwache“ Sprache. Die Zahl der Sprachkonstellationen wird in Ländern wie Luxemburg oder der Schweiz noch übertroffen.

Mehrsprachigkeit ist auch in Europa ein „Normalfall“. Nicht nur die internationale Business-Welt spricht Englisch. Viele Einwanderer bringen ihre Sprachen mit. Mehrsprachiges Leben kann insbesondere dann gelingen, wenn Unterstützungssysteme und auch das Schulsystem darauf eingestellt sind, wenn die Individuen die Sprachenlage durchschauen und in der Lage sind, mehrsprachig zu kooperieren. Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass die Sprachen keinen gleichrangigen Status haben – auch nicht in Bildungseinrichtungen, wo einige von ihnen Gegenstand des Lernens und gleichzeitig Mittel und Instrument der Kommunikation und Bewertung sind, und wo nicht alle, die die Sprachen der Schule nutzen, von ihrer sozialen und geografischen Herkunft her den gleichen Zugang zu ihnen haben.

Unterschiedliche Konstellationen im Spracherwerb sind möglich: Kinder wachsen von Anfang an zwei- oder mehrsprachig auf, indem sie in ihrer sozialen Umgebung (z. B. Familie, Kita, Wohnumfeld) zwei oder mehr Sprachen erwerben. Oder sie erwerben erst eine Sprache und danach (sukzessiv), z. B. in Nachbarschaft und Bildungsinstitutionen, weitere Sprachen. Wir sprechen von *lernen*, wenn die Sprachaneignung institutionell gesteuert ist (durch Schule oder Kurse), und von *erwerben*, wenn sie relativ ungesteuert in der sozialen Umgebung stattfindet (vgl. z. B. Ahrenholz, 2022, S. 10 f.). Günstig ist die Aneignung auf beiden Wegen, bei der die Einrichtungen und Akteur*innen durchgängig zusammenspielen (vgl. Gogolin & Lange, 2010), auch beim schulischen Sprachangebot.

In der Wechselwirkung zwischen großflächigen Strategien schulischer Sprachvermittlung und den erreichbaren sprachlichen Ausbaustufen spielt auch eine personale Komponente mit: Dass viele Kinder ohne günstige Lernbedingungen in zwei Sprachen dennoch korrektes, oft gut ausgebautes Deutsch erlernen, ist vielfach engagierten Einzelnen geschuldet. Dabei kann es sich um Lehrpersonen handeln, Personen aus lebensweltlichen Kontakten (z. B. in Sport-)vereinen oder Nachbarn), oder auch engagierte Eltern. Ein Beispiel bietet der Schriftsteller José F. A. Oliver (*1961 in Hausach bei Offenburg): Seine Eltern waren 1960 aus Mala-

2 Vgl. den Beitrag von Gogolin, Krüger-Potratz, Redder & Roth, Kapitel 2 dieses Bandes, über die historische Entwicklung des sprachlichen Selbstverständnisses im deutschen Kontext.

ga eingewandert. Er schreibt, dass er seine „doppelte Identität und Zugehörigkeit“ seinen „zwei Müttern“ verdankt: seiner leiblichen Mutter und einer Nachbarin, die ihm zusätzlich die Möglichkeit bot, so sein zu können „wie alle“ rundherum. Sie sicherte ihm das Deutsche, den alemannischen Dialekt und den Zugang zur gymnasialen Bildung. Seine Sprachensituation im Haus beschreibt er folgendermaßen: im ersten Stock Alemannisch, im zweiten Andalusisch, jeweils überdacht von Deutsch und Spanisch. Die normative Seite der deutschen Sprache vermittelte das Bildungssystem. Er erfährt so, „dass die deutsche Sprache alsbald auch mir gehörte und ein Gastarbeiterkind nicht zwangsläufig der Gastarbeiter von morgen zu sein hatte“ (Oliver, 2007). Die Bedeutung der personalen Komponente findet sich auch in einer Studie über Sprachlernklassen (Decker-Ernst, 2017, S. 383); hier resümiert ein ehemaliger Schüler als junger Erwachsener: „Ich glaube am wichtigsten ist, dass du ein oder zwei Menschen hast, die dich unterstützen und an dich glauben und denen du vertrauen kannst. Das brauchst du, wenn du so ganz neu hier bist.“

Im (zunächst west-)deutschen Raum ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Lebens- und Lernbedingung anfangs vor allem in Maßnahmen für die Eingliederung neu eingewanderter Schülerinnen und Schüler wahrgenommen worden. In diesem Zusammenhang ist ein Wandel von Perspektiven zu sehen. So gab es in den 1970er Jahren Informationen für Lehrpersonen über Schule, Gesellschaft und Sprache in den Herkunftsländern (vgl. z. B. Meiers, Oomen-Welke, Pommerin & Schwenk, 1980). Es war und ist fraglos wichtig, dass Lehrpersonen im Aufnahmeland über Sprache, Kultur und Soziales der Herkunftsländer grundlegend informiert sind, wenn sie die zugewanderten Kinder und ihre Familien verstehen und unterstützen wollen. Insbesondere das Wissen um die Sprache der familiären Herkunft ist für Lehrkräfte von großer Bedeutung (vgl. Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer, 2010, S. 7). Inzwischen wurde klar, dass Einwanderung kein vorübergehendes Phänomen ist, sondern dauerhaft – auch verbunden mit Konsequenzen für Erziehung und Bildung. Daher verschob sich der Fokus auch in der sprachlichen Bildung auf das Leben in Deutschland und auf unterschiedliche Migrationsmuster, z. B. zirkuläre oder transnationale Migration (vgl. z. B. Rakhkochkine, 2010; Brizić, 2013). Fundamentale Beiträge dazu lieferten Forschungsprojekte wie FABER (Gogolin & Nauck, 2000).

Die Vielfalt der Migrationsmuster spiegeln sich in den Formen der Aneignung von Mehrsprachigkeit und in mehrsprachigem Sprachlernen. Besonders sichtbar wird dies in einer biographischen Perspektive unter Berücksichtigung ihrer sozialen, individuellen und bildungsbezogenen Rahmenbedingungen (vgl. den Beitrag von Tracy zu Beginn dieses Kapitels). Spracherwerb und Sprachentwicklung sind davon abhängig, in welchem Milieu und mit welchen Sprachen Kinder aufwachsen, in welchem Alter weitere Sprache(n) gelernt werden (vgl. z. B. Meng, 2001; Penya, 2017). Auch individuelle Einstellungen zu den Sprachen wirken sich aus. Erfahrungen mit Sprachwechsel – ggf. schon in früheren Generationen – wie auch Umfang, Niveau und Weise der Weitergabe der Herkunftssprache durch Eltern und Großeltern spielen eine Rolle (vgl. Brizić, 2007). Insbesondere Brizić

und Hufnagl (2016) sind tiefgehende Einblicke zu verdanken, was es für Individuen bedeutet, durch – oft nicht selbstgewählte – Umgebungswechsel im Laufe des Lebens einmal oder mehrmals mit neuen Sprachen konfrontiert zu sein und in anderssprachigen Umgebungen, die auch aus anderen als sprachlichen Gründen angsteinflößend sein können, neue Sprachen lernen und in ihnen handeln zu müssen. Erfahrungen diskriminierender Ausgrenzung aufgrund „anderen Sprechens“ üben ebenso Einfluss aus, und es ist von Belang, welchen Sprachausbau und welche Kompetenzen Eltern für ihre Kinder wünschen (vgl. Oomen-Welke 2017a, S. 109; 2017b, S. 110 f.).

2. Ein Modell zum Sprach(en)ausbau

Zum Verständnis des Sprach(en)ausbaus kann ein allgemeines Modell von Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsstufen beitragen (Maas, 2008, S. 46 f., s. folgende Grafik). Die Register und Ausbaustufen darin bieten eine allgemeine Orientierung, zunächst unabhängig von Ein- oder Mehrsprachigkeit.

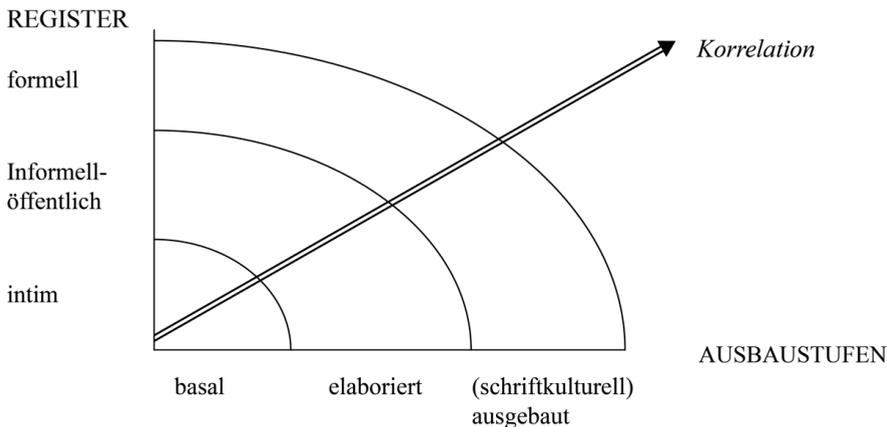


Abb. 1: Modell des Sprach(en)ausbau nach Maas (2008, S. 46).

Register sind funktionale Sprachgebrauchsweisen in sozialen oder formellen kommunikativen Kontexten, also charakteristische Rede- und Schreibweisen für jeweils bestimmte Situationen. Die Registerwahl ist (oft intuitiv aufgrund früherer Spracherfahrungen) situationsabhängig und definiert indirekt die Beziehung der Sprechpartner. Das *intime Register* ist die Sprache der Nähe. Das *informell-öffentliche Register* wird in nicht formellen Situationen, z. B. auch mündlich in der Schule genutzt; es kann dialektal, lokal oder anderssprachlich gefärbt sein. Das *formelle Register* ist stilistisch nahe an der Schrift- bzw. Standardsprache, auch in mündlicher Kommunikation, wird in Distanz-Situationen benötigt und in Bildungseinrichtungen für sach- bzw. fachliche Kommunikationsformen gelehrt.

Ausbaustufe bezeichnet das persönliche Sprachrepertoire als den erreichten Stand der Sprachfähigkeit: verständlich sprechen und schreiben können, sich schriftsprachlich korrekt und passend ausdrücken können, an der Schriftkultur teilhaben. Ein schriftkultureller Ausbau von mehr als einer Sprache zu Standardformen ermöglicht in sprachlicher Hinsicht volle Teilhabe in vielen anspruchsvollen Bereichen, z. B. der Teilnahme an der Öffentlichkeit (wie politischen Entscheidungen) oder dem Zugang zu einem anspruchsvollen Beruf.

Die *basale Ausbaustufe* wird früh in der Domäne der Nähe erworben, dem *Mikrosystem* im Sinne von Bronfenbrenner (1979, S. 23 f.), und ist Grundlage für den weiteren Sprachausbau. Auch der mehrsprachige Erwerb und das Fremdsprachenlernen beginnen mit einer basalen Ausbaustufe, die beim schulischen Fremdsprachenlernen jedoch eher dem öffentlichen Register entspricht.

Zum *elaborierten Sprachausbau* gehören situationsunabhängiger Wortschatz und komplexere Strukturen, die vor allem durch Sprachunterricht erlernt und erworben werden. Mehrsprachiger Ausbau des öffentlichen Registers entspricht einer elaborierten Fähigkeitsstufe und ermöglicht Teilhabe in mehreren Sprachgemeinschaften.

Mit den Sprachen selbst kann gleichzeitig auch Sozialkompetenz erworben und ausgebaut werden. Sofern Sprechende in verschiedenen Registern und auf verschiedenen Ausbaustufen zu kommunizieren gelernt haben, können sie durch die Wahl des Registers deutlich machen, wie sie ihre Sprachfähigkeit der Situation anpassen und wie sie die Situation und Gesprächspartner*innen einschätzen: als mehr oder weniger vertraut, als mehr oder weniger förmlich und konventionell, als gleichstehend oder unterlegen, vielleicht als mehr oder weniger regional orientiert.

3. Schlaglichter auf Deutsch als Zweitsprache

Prinzipiell kann Sprachlernen in jedem Alter erfolgen, von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wie zügig oder beschwerlich sich das Lernen zeigt, hängt von vielen individuellen und situationsbedingten Faktoren sowie von der Art des Angebots ab. Kinder reflektieren schon früh über ihre Sprachaneignung, etwa darüber, wie sie ihre erste Sprache gelernt haben – von den Eltern oder „von Natur aus“, ohne Anstrengung:³

3 Hier und im Folgenden handelt es sich um Beispiele aus spontanen Äußerungen und Interviews mit Kindern und Jugendlichen. Soweit nicht anders angegeben, entstammen die in diesem Beitrag zitierten Äußerungen meinem Projekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit von ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“ (1995-1999) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, gefördert mit Forschungsmitteln des Landes Baden-Württemberg (vgl. Oomen-Welke, 2008).

„Also / meine Muttersprache/ konnt ich von Geburt an!“ (7 Jahre)

Demgegenüber sei der Erwerb der Zweitsprache mühsamer vonstatten gegangen:

„dann haben immer alle mit mir gesprochen/ erst hab ich mir ein Wort gemerkt und am nächsten Tag noch eins und wieder eins/ bis ich das konnte“ (8 Jahre).

„Deutsch ist meine Zweitsprache/ aber ich wollt unbedingt dass man das nicht hört/ und hab mir Mühe gegeben“ (12 Jahre).

Da fast alle Kinder durch Medien oder Umgebung bereits vor dem Schulbesuch mit mehreren Sprachen in Kontakt kommen, ist ein Vorbewusstsein der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit vorhanden, und darin wollen fast alle den eigenen Platz finden und partizipieren. Nur wenige verweigern sich. Auf Seiten der Institution bieten parallel-zweitsprachige Einrichtungen (vgl. oben, Abschnitt 1) den Vorteil, die Normalität der zwei Sprachen beim Lernen zu repräsentieren.

In einer großen Zahl der Bildungseinrichtungen in Deutschland ist eine mehrsprachige Zusammensetzung der Lerngruppen gegeben. Für die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit kann das Schreiben eine Lernhilfe sein, etwa wenn in einer Sprache oder zwischen den Sprachen Disparitäten beim selben Graphem bestehen, was in vielen Sprachen der Fall ist. Diese können z. B. erklärt werden:

- wenn dasselbe Schriftzeichen in den Sprachen verschieden artikuliert wird: /c/ im deutschen je nach Position: alleinstehend, in /ch/ oder /ck/,
- wenn es mit diakritischem Zeichen / Akzenten anders artikuliert wird als ohne, wie im Deutschen /a/ und /ä/,
- oder wenn dasselbe Schriftzeichen nicht immer denselben Laut repräsentiert. Wie auch in anderen Sprachen, haben im Deutschen manche Buchstaben je nach Position verschiedene Lautwerte haben: /d/ als [d] in die und als [t] in Hand (Auslautverhärtung).
- Und überhaupt: „Warum schreibt man *Zucker* nicht *çuka*?“

Für das *Deutsche als Zweitsprache* wird für den Wortschatz angenommen, dass im ersten schulischen Lernjahr eine Basis von etwa 600–1000 Wörtern (Wortstämme und Funktionswörter) erworben und gesichert werden sollte, die im Deutschen durch Wortbildungsmöglichkeiten (Ableitung, Zusammensetzung, Movierung) bald ins Vielfache erweitert werden kann und die auch für den thematischen Bedarf älterer Kinder und Jugendlicher grundlegend ist. Bei günstiger Wortauswahl nach lebensweltlichen und adressatengerechten Themen und nach Häufigkeit, Geläufigkeit und Ableitbarkeit der Wörter ergibt sich recht schnell ein Wortschatzumfang von mehreren tausend Wörtern, der durch Sprachgebrauch weiterwachsen kann und sollte.

Bei der Wortschatzsicherung sowie für Fortschritte beim Textverfassen und Schreiben sind Schriftkenntnisse schulisch notwendig.⁴ Hinsichtlich der Orthographie sowie dem Verstehen und Verfassen von Texten gibt es beträchtliche Unterschiede im sprachlichen Ausbau, was u. a. davon abhängt, welche Rolle die Schrift im Lebensumfeld spielt (Becker, 2012; Andresen, 2005; Grieshaber & Kalkavan, 2012). Für die *grammatische Korrektheit* gilt, dass Lesen und gebundene Sprache (in Gedichten und Sprüchen, beim Singen) die Sprachrichtigkeit in jeder Sprache fördern und gleichzeitig Wortschatz erweitern und sichern helfen. Im Bereich *Grammatik* macht sich das gemischte deutsche Flexionssystem bemerkbar, da das Miteinander synthetischer und analytischer Sprachelemente schwer zu durchschauen ist. Die flexible deutsche Wortstellung beruht aber gerade auf dem Flexionssystem. In den ca. 50 Jahren, in denen sich die Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und die Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt haben (vgl. Oomen-Welke, 2019a), wurden *Orthografie* und fachliche Verstehens- und Ausdrucksfähigkeit immer wieder als Problem dargestellt. Inzwischen spielen jedoch pragmatische Textsorten und der Umgang mit Fachtexten eine ebenso wichtige Rolle (vgl. Ricart Brede, 2010), auch weil sie Auswirkungen auf die spätere Berufsfähigkeit haben.

4. Schlaglichter auf die Potenziale von Mehrsprachigkeit

Grundsätzlich wird unterschieden zwischen Zwei- oder Mehrsprachigen, die ihre Sprachen im mehrsprachigen Kontext erworben haben, und solchen, deren Spracherwerb in sprachlich getrennten Lebenskontexten stattgefunden hat (Gekoski, 1980). In Selbstaussagen⁵ gegenüber offenen Gesprächspartnern stellen Zwei- oder Mehrsprachige ihre Mehrsprachigkeit selten als Problem, meist als Chance dar, selbst wenn eine ihrer Sprachen schwächer ausgebaut ist als die andere,

- weil ihr Kommunikationsradius insgesamt größer ist,
- weil sie sich hier kompetenter erleben können als einsprachig Aufwachsende,
- weil es Spaß macht und manchmal witzig ist, die Sprache zu wechseln, damit zu spielen und aus beiden Sprachen das Passende, das Schlagkräftige auszuwählen.

Manchen Mehrsprachigen ist etwas peinlich, dass ihre Sprachen nicht „perfekt“ genannt werden können. Wenn die herkunftssprachliche Performanz kritisiert wird, geraten sie ggf. unter Rechtfertigungsdruck. Denn den jungen Sprechenden

4 Eine Publikation mit einem Basiswortschatz von 1000 Wörtern in alphabetischer und thematischer Ordnung, mit ca. 400 Wortfamilien und Wortschatzbildern, Lernspielen und den lebensweltlichen Unterrichtsthemen für das erste Lernjahr sowie Auffrischungswissen für Lehrpersonen legen Decker-Ernst & Oomen-Welke (2019) für den Einstieg ins Deutsche im Grundschulalter vor. – Vgl. für Bildwörterbücher auch Oomen-Welke (2012).

5 Vgl. Fn. 3.

ist die selbstverständliche kommunikative Teilhabe an mehreren Gemeinschaften wichtig, was sie u. a. auch dadurch zeigen, dass sie einzelne treffende Wörter oder Wortgruppen aus anderen verfügbaren Sprachen in ihre aktuelle Rede einschleiben oder dass sie – zwischen oder innerhalb eines *turns* – wechseln; sie können also von einer Sprache in die andere ‚umschalten‘ und ‚springen‘. Die Gleichzeitigkeit zweier Sprachen in der Rede, also das Wechseln zwischen ihnen und gelegentlich das Mischen, zeigt nicht per se ein Defizit an, sondern ist zunächst in der doppelten Sprachverfügbarkeit und im sprachlichen Reichtum, in Spontaneität, in einer besseren Sagbarkeit oder auch in der Unsagbarkeit von etwas in der einen Sprache begründet, das sich in der anderen Sprache ggf. besser formulieren lässt. Das mehrsprachige Miteinander und der Sprachwechsel sind also auch Stilmittel. Das zeigt sich, wenn Mehrsprachige im Gespräch, manchmal im selben Satz, zur anderen Sprache übergehen. Das Verfügen über zwei oder mehr Sprachen ist ein Potenzial, das Wert hat und Wertschätzung verdient. Die Performanz Mehrsprachiger kennt verschiedene Gegebenheiten und Verfahren, die den Sprechenden eventuell nicht immer als solche bewusst sind, z. B.⁶:

Sprachen mischen, Sprachmischung: Aufgrund von Sprachkontakt werden Elemente einer Sprache in eine andere aufgenommen, z. B. Anglizismen, Elemente aus anderen Sprachen ins Deutsche oder aus dem Deutschen in andere Sprachen. Eine **Mischsprache** nennt man dies erst dann, wenn übernommene Elemente das gesamte System der einen Sprache erkennbar verändern (Auer, 2014). Davon kann man unterscheiden

Sprachen mixen: Verfahren von Sprechenden, sich beim aktuellen Gebrauch gleichzeitig aus Sprachmitteln mehrerer Sprachen zu bedienen, ohne erkennbare Systematik.

Switchen: von einer Sprache in eine andere „umschalten“ für eine kurze Sprachepisode oder für den weiteren Gesprächsverlauf. Es bestehen zwei oder mehr Sprachsysteme, aus denen mehr oder weniger gezielt ausgewählt wird.

Crossing (of words o.a.): Verbindung von Wortelementen, Wörtern oder Strukturen, die nicht zusammengehören, sei es in einer Sprache oder sprachübergreifend.

Translanguaging: sich gemeinsam und koordinierend aller nötigen sprachlichen Mittel quer durch verschiedene Sprachen (und Kommunikationsmodi) bedienen, um in mehrsprachigen Gruppen systematisch Texte zu produzieren, zu erschließen und dadurch Sachen zu klären (s. Gantefort & Maahs, 2020).

Sprachwechsel: Der Begriff wird vor allem gebraucht, wenn der Wechsel von einer zu einer anderen Sprache auf Dauer stattfindet, wenn z. B. aufgrund eines neuen Lebensumfelds im Alltag eine andere Sprache verwendet wird als zuvor. Der Sprachwechsel kann sich über mehrere Generationen erstrecken: vom gelegentlichen Gebrauch einer neuen Sprache (z. B. Großeltern) über häufigen (Eltern) bis zu überwiegendem Gebrauch dieser Sprache (Kinder); vgl. Brizić

6 Vgl. für das Folgende Ervin & Osgood (1954).

(2007).⁷ Das zeigt die Unterhaltung von Großeltern und Enkel aus Iran bei Oomen-Welke & Decker-Ernst (2013, S. 15 ff.).

Ein Beispiel für den Einsatz von Mehrsprachigkeit als Stilmittel ist das sog. *Kiezdeutsch* von Jugendlichen deutscher und anderer Familiensprache (Wiese, 2015), das nicht nur in mehrsprachigen urbanen Zentren zu beobachten ist. Kiezdeutsch weicht vom Standard in ähnlicher Weise ab wie Dialekte; Wiese betont jedoch, es sei keine Mischsprache, sondern entwickle sich aus dem Deutschen heraus und integriere dabei Elemente anderer lebensweltlich verfügbarer Sprachen. Verwendet wird es von Jugendlichen als Marker für Zugehörigkeit, also als Sprachstil, der einem Lebensstil entspricht.

5. Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich

Bereits 1972 hatten die Hessischen Rahmenrichtlinien (1972) den Bereich „Reflexion über Sprache“ etabliert: als Erweiterung des traditionellen Grammatikwissens. Das Nachdenken über Sprache findet seither jedoch – obwohl immer mehr Lernende mit anderen Familiensprachen die Schulklassen besuchten – vor allem einsprachig am Deutschen statt. Dabei bietet die lebendige Präsenz von Sprachen in den Lerngruppen zahlreiche Möglichkeiten für die Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit durch Vergleich. Unterstützung dafür bieten Beschreibungen von Sprachen Europas und der Welt, die schon seit den 1970er Jahren, teils mit Sprachvergleich, vorgelegt wurden (Schader, 2016). Nach Erscheinen von Eric Hawkins Buch *Awareness of Language* (1984) und seinem Plädoyer für Mehrsprachigkeit als Beitrag zu Verständigung, Vertrauen und Toleranz nahm die Sprachdidaktik in Deutschland das Thema breiter auf. Die Begriffe *Language Awareness* und *Sprachaufmerksamkeit* bzw. *Sprachbewusstheit* setzten sich als Termini im didaktischen Diskurs der deutschsprachigen Länder durch (vgl. Andersen & Funke, 2003; Oomen-Welke, 2003).

Für die Berücksichtigung im Unterricht wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass mehrsprachige Kinder, allerdings meist in späterem Alter, sprachliche Einheiten oft selbst zum Gegenstand der Kommunikation machen (vgl. Krafft, 2013), insbesondere simultan Zweisprachige und solche mit versetzter früher Zweisprachigkeit (vgl. Thoma & Tracy, 2006). Eigene Untersuchungen (Oomen-Welke, 2017b; 2019b) zeigen zugleich, dass Kinder mit anderen Erstsprachen in deutschsprachigen Schulen zögern, ihre nichtdeutsche Familiensprache einzubringen, weil sie nicht wissen, ob sie willkommen ist:

⁷ Der Gebrauch dieser Termini ist durchaus nicht unumstritten, und ihre Abgrenzung voneinander ist zuweilen schwierig. Eine Übersicht über Diskussionslinien enthält der Sammelband MacSwann (2022).

„Ich kann noch Portugiesisch, aber darüber sprech ich nicht in deutsche Schule“ (Erstes Schuljahr).⁸

Eine der ersten Aufgaben sollte es daher sein, Kinder durch selbstverständliche und im positiven Sinne beiläufige Akzeptanz eine Anerkennung ihrer nichtdeutschen Sprachen oder ihrer Dialekte erfahren zu lassen und sie zum gemeinsamen Sprechen über ihre und andere Sprachen zu motivieren. Viele trauen sich dann, Bezüge, die sie zwischen Deutsch und ihrer nichtdeutschen Sprache sehen, herzustellen, z. B.:

„Bär‘ das ist kasachisch ‚gib mir‘“ (Erstes Schuljahr)

Viele Kinder und Jugendliche sprechen durchaus gern über Sprache(n), machen Sprachwitze und regen sich damit gegenseitig an. Verständige Begleitung durch Ältere (Kinder, Eltern, Lehrpersonen...) helfen, die Aufmerksamkeit zu wecken, Gesprächsbereitschaft wachzuhalten und zu lenken (vgl. Kap. 3.3 in diesem Band). Das evoziert Nachdenken und Sprechen über sprachliche Äußerungen, Sprachmittel und Sprache allgemein, macht aufmerksam auf Sprache und Gesprochenes und führt durch die weitere Beschäftigung damit zur Sprachbewusstheit.

Die Einbindung von (eventuell anderssprachigen) Sprachangeboten in das Sprechen über Sprache(n) im Unterricht kann als „kleiner Schubs“ beim Nachdenken über Sprachen bezeichnet werden. Der Schubs wirkt als Antrieb: Wenn man sie auffordert oder es zulässt, äußern sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Kinder und Jugendliche, im Unterricht und in Interviews, kooperativ ihr Interesse an Sprachlichem, indem sie eigenes Sprachverhalten reflektieren, Beispiele nennen, Fragen stellen, übersetzen, ihre Vermutungen reflektieren und korrigieren oder ihr Wissen, ihre Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus verschiedenen Sprachbeobachtungen mitteilen (vgl. Oomen-Welke, 2020). Daraus können sich fruchtbare Arbeitsanlässe ergeben, die **alle** Lernenden in der Klasse sprachsensibler und sprachbewusster machen, nicht nur die Mehrsprachigen.⁹

6. Ergebnis

Begegnung mit anderen Sprachen kann anregend sein, besonders wenn sie begleitet wird; dann kann im Unterricht entdeckendes Lernen stattfinden, bei dem die Lernenden sich gegenseitig stimulieren und die Lehrperson dies zulässt und möglichst unterstützt. Lehrpersonen sollten also Erklärungen der Lernenden zu anderen Sprachen zulassen, eventuell weiterfragen und dazu Erklärungen erbitten oder gemeinsam nach Erklärungen suchen; mit der Zeit läuft so das Nachdenken über die Sprachen immer mit, so dass sich neben Sprachwissen auch Sprachsensibilität entwickelt. Die jeweilige Lehrperson muss dabei nicht alles über alle Sprachen

⁸ Vgl. zu den Sprachbeispielen Fußnote 4.

⁹ Ein Diskussionsstand zum Thema „Sprachbewusstheit“ wird in der Zeitschrift *ide* Band 3 (Studien Verlag, 2021) geliefert.

wissen, sondern kann sich als Mitlernende zeigen und selbst manches erkunden: Wozu gibt es Kollegen oder auch das Internet?

Wenn dem Raum gegeben wird, fühlen sich Lernende vom Unterricht persönlich und in ihrer jeweiligen Viel-Sprachigkeit adressiert; den Sprechenden selbst wird im Sprechen über ihre Sprachen vieles Sprachliche bewusster. Sie suchen Erklärungen aufgrund von Nachfragen der Mitschüler und Mitschülerinnen; sie experimentieren mit eigenen sprachvergleichenden Beispielen – Interesse entsteht auf Gegenseitigkeit. Lehrperson und Lernende wissen manches nicht, wollen es aber wissen, fragen also: Ihr Fragen ist ein Zeichen von (Sprach-) Aufmerksamkeit und entstehender Sprachbewusstheit. Lehrpersonen können mit den Lernenden vertiefend weiterlernen. Bemerkungen über Phänomene einer Sprache lösen Vergleiche mit anderen Sprachen aus; und öfter können diese Beispiele aufgegriffen, breiter besprochen und dadurch unterrichtlich produktiv gemacht werden. Solche Beispiele der Lernenden wurden seit den 1990er Jahren in ihrer Fruchtbarkeit und Wirkmächtigkeit für den Unterricht dargestellt (Oomen-Welke 2017b, 2020; vgl. auch Linke & Oomen-Welke 1995, S. 292 ff.). Lernende nennen Beispiele, treffen Feststellungen, äußern Beschreibungen, Vergleiche, Erklärungen und Begründungen – und argumentieren kontrovers bei gegenseitiger Gesichtswahrung. Das heißt, sie erweitern durch genaues Hinschauen auf sprachliche Einheiten ihre Argumentation und erwerben mehr Wissen über verschiedene Sprachen, das sie wiederum in Sprache fassen. Diese Arbeit bringt meist alle weiter, auch einsprachige Lernende (ebd.):

- Sie wollen Deutsch und gleichzeitig ihre anderen Sprachen zur Sprache bringen; dazu fangen sie oft beim Wortvergleich an.
- Fast alle beteiligen sich, wenn ihnen zugehört und etwas zugetraut wird.
- Die Lehrperson hilft methodisch und lernt mit, auch sie weitet ihren Horizont auf neue Sprachen.
- Im Dialog werden Sichten auf Sprache auf kindgerechte Weise thematisiert.

Kooperativ und wertschätzend werden beim Sprechen über Sprache(n) Sprachwissen und Methodenkompetenz erworben sowie argumentative Kompetenzen entwickelt.

Sprachvergleiche im Unterricht sind daher – oft von den Lernenden selbst initiierte – Methoden genauer Beobachtung, kognitiver Verarbeitung, von Interesse am anderen und seiner Sprache und des gemeinsamen Erwerbs von Sprachwissen sowie wechselseitiger Wertschätzung; hinzu kommen der Erwerb von Arbeitsmethoden und Strukturierungsfähigkeit – bei aktiver Beteiligung vieler Lernender, auch solcher, die sonst nicht so leicht aktivierbar sind – weil es hier auch um sie und ihre Sprache(n) geht. Im Unterricht kann dieses Vorwissen angenommen und – eventuell mit sanftem Richtigstellen, z. B. den *Sachen* usw. einen Namen geben – weitergeführt werden. Denn die Lernenden leisten oft wichtige, weiterführende Beiträge und sollten erleben, dass ihr sprachliches Wissen und Denken darüber geschätzt wird.

Die Realisierung eines Unterrichts, in dem sich die Aufmerksamkeit auf mehrere Sprachen richtet, ist für Lehrpersonen nicht so schwierig, wie es anfangs scheinen mag. Zwar sollte die Lehrperson selbst sprachsensibel sein und auch ein Stückchen Kontrolle aus der Hand geben, also den Lernenden vertrauen bzw. etwas zutrauen, weil die Lernenden etwas wissen, weil sie kooperieren und dadurch mehr Wissen aufbauen. Meist wollen sie das, weil ihnen ihre Sprachen wichtig sind, weil sie selbst manchmal dazu etwas sagen können und sich mitverantwortlich fühlen. Die Mitverantwortung beruht auch darauf, dass es in der Klasse um ihre jeweils eigenen Sprachen und damit um sie selbst geht sowie um ihre Freunde und Nachbarn, um Identität.

Anregungen samt Material für sprachvergleichenden Unterricht, in den die Lernenden Sprachelemente und Reflexionen aktiv einbringen können, finden sich z. B. in Oomen-Welke (2019b) und im Arbeitsmaterial „Der Sprachenfächer“ (Oomen-Welke, 2010).

Literatur

- Ahrenholz, B. (2022). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (6. Aufl., S. 3–16). Baltmannsweiler: Schneider.
- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 438–451). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Auer, P. (2014). Language mixing and language fusion: when bilingual talk becomes monolingual. In J. Besters-Dilger, C. Dermarkar, S. Pfänder & A. Rabus (Hrsg.), *Linguae et Litterae* (S. 294–336). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110338454.294>
- Becker, T. (2012). Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern. In W. Grieshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (S. 169–187). Freiburg: Fillibach.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brizić, K. (2013). Unlimited biographies and their limited (school) success. The topic of social inequality from a current sociolinguistic project's perspective. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 223–242). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brizić, K. & Hufnagl, C. (2016). Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. In E. Neuland & C. Peschel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Der Deutschunterricht 6* (S. 21–32). Hannover: Friedrich Verlag GmbH.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Colombo-Scheffold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (Hrsg.) (2010). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. 2., korr. und erw. Auflage. Freiburg: Fillibach.
- Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2013). Zweitsprache durchgängig – durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht. Einleitung zu diesem Band. In Y. Decker-Ernst & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 7–49). Freiburg: Fillibach.
- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2019). *1000 Wörter Basiswortschatz Deutsch für die Grundschule. Wortschatzvermittlung in Erst- und Zweitsprache*. Freiburg: Fillibach.
- Ervin, S. M. & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 139–146.
- Földes, C. (2005). *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Gantefort, C. & Maahs, I. M. (2020). *Translanguaging – Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- Gekoski, W. L. (1980). Language acquisition context and language organization in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 429–449. <https://doi.org/10.1007/BF01067324>
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.). (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Grieshaber, W. & Kalkavan, Z. (Hrsg.). (2012). *Orthographie und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach.
- Haarmann, H. (2006). *Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (1972). *Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch*. Wiesbaden.
- Studien Verlag (2021). *Sprachbewusstsein. Ide – Informationen zur Deutschdidaktik 3*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Krafft, A. (2013). „Wenn’s keine Wörter gibt, dann wär’s schon ganz schön langweilig.“ – Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In I. Dirim & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse* (S. 147–158). Freiburg: Filibach.
- Linke, A. & Oomen-Welke, I. (1995). *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien IMIS*. Göttingen: V & R unipress.
- MacSwann, J. (Hrsg.). (2022). *Multilingual Perspectives on Translanguaging. Language, Education, and Diversity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Meiers, K., Oomen-Welke, I., Pommerin, G. & Schwenk, H. (Hrsg.) (1980). *Praxis Deutsch Sonderheft (Jahresheft 1). Deutsch als Zweitsprache*. Seelze: Friedrich.
- Meng, K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Studien zur deutschen Sprache 21*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1515/zfsw.2002.21.2.295>
- Oliver, J. F. A. (2007). *Mein andalusisches Schwarzwalddorf. Essays*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Oomen-Welke, I. (2003). *Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext*. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 452–463). Paderborn: Schöningh.
- Oomen-Welke, I. (2010). *Der Sprachenfächer. Ringbuch mit fünf Themenheften und Leseheft*. Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (2012). Wörterbücher für die Grundschule. Eine Sichtung an Beispielen. *Grundschule Deutsch*, 36, 44–48.
- Oomen-Welke, I. (2017a). Zur Geschichte der DaZ-Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 55–75). Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2017b). Mehrsprachige Praxen. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 109–123). Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2019a). Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik* (7. Aufl., S. 76–89). Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (2019b). Mehrsprachigkeit in der Klasse – ein Schritt zu Sprachlernen, Methodenkompetenz und sozialem Miteinander. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 117–140). Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2020). Mit dem kleinen Schubs – Lernende für Herkunftssprachen sensibilisieren. *DaZ Sekundarstufe*, 2, 5–9.
- Penya, T. (2017). *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien. Vier Familienportraits*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Rakhkotchikine, A. (2010). Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen im Kontext der zirkulären Migration. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 16, 230–248.
- Ricart Brede, J. (2012). Passivkonstruktionen in Versuchsprotokollen aus dem Fachunterricht Biologie der Sekundarstufe I. In S. Jeuk & J. Schäfer (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen* (S. 265–284). Freiburg: Fillibach.
- Riehl, C. M. (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Schader, B. (Hrsg.). (2016). *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Thoma, D. & Rosemarie T. (2006). Deutsch als frühe Fremdsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58–79). Freiburg: Fillibach.
- Wiese, H. (2015). Kiezdeutsch als Neuzugang aus dem mehrsprachigen urbanen Raum: Sprachentwicklung, Sprachgebrauch und Sprachbewertung. *Migration und soziale Arbeit*, 37, 321–328.

Jennifer Paetsch und Birgit Heppt

Sprachdiagnostik

1. Einleitung

Individuell angemessene und wirksame sprachliche Bildungsangebote sollten nicht nur an sprachlichen Lernzielen, sondern auch an den jeweiligen sprachlichen Ausgangslagen der Lernenden ausgerichtet sein (z. B. Titz, Ropeter & Haselhorn, 2018). Den Ausgangspunkt für Maßnahmen zur Förderung sprachlicher Kompetenzen bildet demzufolge der präzise erhobene und dokumentierte (sprachliche) Entwicklungsstand der Lernenden. Bei der validen und genauen Bestimmung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt es sich allerdings um eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe. So muss eine begründete Entscheidung darüber getroffen werden, welche sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfasst werden sollen und welche Testinstrumente sich hierfür eignen. Hierbei ist zu berücksichtigen, für welche Alters- und Sprachgruppen ein Testverfahren entwickelt wurde und ob diese der eigenen Zielgruppe entsprechen. Eine besondere Herausforderung ist die valide Diagnostik sprachlicher Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern. Diese sollte sich am aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung orientieren und das Alter bei Erwerbsbeginn sowie die Kontaktdauer (Intensität, Häufigkeit) mit der Instruktionssprache berücksichtigen, um Fehlurteile zu vermeiden (Heppt & Paetsch, 2018; Paetsch, 2019; Tracy, Schulz & Voet Cornelli, 2018).

Zusätzlich zum erfassten Kompetenzbereich und der Zielgruppe ist für die Beurteilung eines diagnostischen Verfahrens auch dessen methodischer Zugang relevant. Grundsätzlich lassen sich standardisierte von nicht-standardisierten bzw. informellen Verfahren unterscheiden (wie z. B. Lautleseprotokolle; Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013; Titz et al., 2018). Standardisierte Testverfahren erfüllen mehrere Kriterien, die eine qualitativ hochwertige Diagnostik ermöglichen und die bei informellen Verfahren oft nur in eingeschränktem Maße gegeben sind. Sie eignen sich somit in der Regel besser als informelle Verfahren zur Bestimmung sprachlicher Kompetenzen und stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags.

Ziel des Kapitels ist es, Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern aufzuzeigen und die Herausforderungen einer qualitativ hochwertigen Sprachdiagnostik im Elementar- und Grundschulbereich zu diskutieren. Dabei ergeben sich besondere Herausforderungen durch die Komplexität sprachlicher Kompetenzen und durch die Heterogenität von Spracherwerbs-szenarien (Heppt & Paetsch, 2018; Titz et al., 2018; Tracy et al., 2018). Zunächst werden im Beitrag zentrale Merkmale pädagogisch-psychologischer Diagnostik beschrieben, bevor das allgemeine sprachdiagnostische Vorgehen dargestellt wird

und die Besonderheiten der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern diskutiert werden. Zudem gibt der Beitrag einen Überblick über ausgewählte Instrumente zur Diagnostik im Elementar- und im schulischen Bereich. Abschließend werden resultierende Implikationen dargestellt.

2. Merkmale pädagogisch-psychologischer Diagnostik

Testverfahren, die psychometrischen Kriterien genügen, sind ein wichtiges Instrument pädagogisch-psychologischer Diagnostik. Im Vergleich zur informellen Diagnostik, die in der Regel implizit, beiläufig und unsystematisch erfolgt, zeichnet sich pädagogisch-psychologische Diagnostik durch einen reflektierten, methodisch kontrollierten Prozess aus, bei dem wissenschaftlich erprobte Verfahren eingesetzt werden (Ingenkamp & Lissmann, 2005). Diese Verfahren wurden hinsichtlich der zentralen Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität geprüft. Testdurchführung, -auswertung und -interpretation erfolgen somit standardisiert und die wesentlichen Testkennwerte (wie etwa die Aufgabenschwierigkeit oder die Messgenauigkeit) lassen sich einem Testhandbuch entnehmen (Moosbrugger & Kelava, 2012). In der Praxis werden sicherlich nicht immer alle Kriterien erfüllt und auch informelle Urteile und Verfahren sind für pädagogisches Handeln unverzichtbar (Hascher & Astleitner, 2007). Somit werden in der Praxis in der Regel informelle und formelle Diagnoseprozesse miteinander kombiniert (Schrader, 2001).

Ein wichtiger Aspekt pädagogisch-psychologischer Diagnostik ist die Berücksichtigung ihrer Zielsetzung (Ingenkamp & Lissmann, 2005). Die professionelle Diagnostik sprachlicher Kompetenzen erfolgt in der Regel nicht nur mit dem Ziel, die sprachliche Ausgangslage und Entwicklung der Lernenden möglichst zutreffend zu bestimmen und zu bewerten. Vielmehr steht eine förderdiagnostische Zielsetzung im Vordergrund, d.h. individuelle Fähigkeiten und Unterstützungsbedarfe sollen ermittelt werden, um Kinder entsprechend der Diagnose entwicklungsangemessen fordern und fördern zu können (Titz et al., 2018). Dabei können in einem ersten Schritt Lernende identifiziert werden, die eine Sprachförderung benötigen (z. B. mithilfe eines Screeningverfahrens), um im nächsten Schritt individuelle Bedarfe zu ermitteln und Lernumgebungen passend zu gestalten (z. B. durch die Bereitstellung zusätzlicher oder in den Unterricht integrierter Angebote). Ein weiteres wichtiges Ziel kann es sein, die Wirksamkeit des (eigenen) sprachbildenden bzw. -fördernden Handelns zu überprüfen, indem Veränderungen der sprachlichen Fähigkeiten überprüft werden (Heppt & Paetsch, 2018; Paetsch, 2019).

Bei der Auswahl diagnostischer Verfahren sind die angestrebten Zielsetzungen zu berücksichtigen. So lassen sich mit zeitlich ökonomischen Screeningverfahren zwar Kinder identifizieren, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für einen Förderbedarf haben, jedoch liefern diese Verfahren keine Hinweise auf konkrete individuelle Bedarfe oder die Gestaltung differenzierter Förder- oder sprachbil-

dender Maßnahmen. Hierfür ist der Einsatz geeigneter standardisierter Testverfahren notwendig, die idealerweise durch qualitative diagnostische Verfahren ergänzt werden (Bredel, 2007). Auch innerhalb psychometrischer Verfahren gibt es manchmal die Möglichkeit qualitativer Auswertungen, z. B. kann die Analyse von Fehlern bedeutsame Informationen für die individuelle Förderung liefern (z. B. May, 2002).

3. Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten

Im diagnostischen Prozess ist zu berücksichtigen, dass Sprachkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt ist, das aus verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht, die zwar miteinander verknüpft sind, sich jedoch unterschiedlich entwickeln können. Diese analytische Differenzierung trägt dazu bei, die am sprachlichen Handeln beteiligten Teilbereiche sichtbar zu machen (Ehlich, Bredel & Reich, 2008). Sprachpsychologische Modelle zur Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich in funktionale Kompetenzmodelle und Sprachkomponentenmodelle unterteilen (Weinert, 2010). Funktionale Kompetenzmodelle beziehen sich auf die integrativen Kompetenzen Lesen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen (Berendes, Weinert, Zimmermann & Artelt, 2013). Sprachkomponentenmodelle beschreiben hingegen einzelne sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, aus denen sich integrative Kompetenzen zusammensetzen, wie etwa phonologische, lexikalisch-semantische, grammatische und pragmatische Fähigkeiten (Berendes et al., 2013; Weinert, 2010).

Diagnostische Verfahren im Elementarbereich beziehen sich dem Entwicklungsstand entsprechend beispielsweise auf phonologische, semantische und morphologisch-syntaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, also etwa die Unterscheidung und Produktion von Lauten und Wörtern, das Wissen über die Bedeutung von Wörtern und Sätzen sowie das Verständnis von Konzepten (z. B. von Ober- und Unterbegriffen; Komor, 2008) oder implizites und explizites Regelwissen der Wort- und Satzbildung (Ehlich et al., 2008). In der Schulzeit gewinnen durch den Schriftspracherwerb diskursive und literale Fähigkeiten und Fertigkeiten an Bedeutung (Ehlich et al., 2008). Diagnostische Verfahren für Schülerinnen und Schüler beziehen sich somit neben semantischen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten häufig auch auf das Hör- bzw. Leseverständnis oder auf die Rechtschreibung.

Bei den standardisierten sprachdiagnostischen Testverfahren lassen sich Sprachentwicklungstests von speziellen Sprachleistungstests unterscheiden. Allgemeine Sprachentwicklungstests zielen darauf ab, allgemeine sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Kindes zu bestimmen. Sie enthalten daher mehrere Untertests, mit denen verschiedene, möglichst repräsentative Teilfertigkeiten der sprachlichen Kompetenz erfasst werden können (z. B. LiSe-DaZ; Schulz & Tracy, 2011). Die speziellen Sprachleistungstests fokussieren hingegen auf einzelne sprachliche Teilkomponenten, wie etwa Leseflüssigkeit (z. B. DiLe-D; Paleczek,

Info-Box:
BiSS-Transfer Tool-Datenbank

Das Projekt *BiSS-Transfer* verfolgt das Ziel, wissenschaftlich fundierte „Tools“ für die Diagnostik und die Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Elementar- und im schulischen Bereich bereitzustellen. Über eine regelmäßig aktualisierte Webseite lassen sich zu den im deutschsprachigen Raum verbreiteten Instrumenten viele nützliche Informationen abrufen.

<https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/>

Es wird eine Vielzahl an diagnostischen Instrumenten, die als wissenschaftlich gesichert eingestuft wurden, übersichtlich dargestellt. Eine effektive Kontrolle der Qualität wird somit unterstützt.

Eine Tool-Beschreibung enthält Hinweise über die Ziele eines Tools, für welches Vorhaben es eingesetzt werden kann, wie es funktioniert und was benötigt wird, um es umzusetzen. Außerdem dokumentieren die Tool-Beschreibungen, ob aus wissenschaftlicher Sicht das jeweilige Instrument theoretisch begründet ist und ob seine Qualität oder Wirksamkeit untersucht wurde (empirische Fundierung). Innerhalb der Tool-Beschreibungen gibt es Verlinkungen zu einem Glossar mit Fachbegriffen, aber auch zu anderen Tools, wenn diese miteinander kombinierbar sind. (Quelle: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/>, abgerufen am 16.09.2021)

Für die aufgeführten Diagnoseinstrumente ist jeweils angegeben, ob sie für den Einsatz bei mehrsprachigen Kindern explizit ausgewiesen sind. Zudem wurden sie danach bewertet,

- *ob die Vorgehensweise des Tools auf einer wissenschaftlich fundierten Theorie beruht, beispielsweise aus dem Bereich (Zweit-)Spracherwerb, Lernen oder Leseerwerb,*
- *ob es genaue Angaben zur Durchführung gibt bezüglich*
 - *der Zielgruppe der Kinder (Alters-/Subgruppe?) und Durchführenden (päd. Fachkraft, Deutsch-/ Fachlehrkraft?),*
 - *der Settings, in denen es angewendet werden kann (z. B. Einzeltestung oder Gruppentestung o.ä.),*
 - *der Angaben zu Materialien und Methoden (z. B. Testheft oder Beobachtungsbogen mit Instruktionen),*
 - *der Dauer der Durchführung (z. B. bei Beobachtungsbögen: Zeitrahmen/ Häufigkeit der Beobachtung festgelegt)*
- *ob es empirisch fundiert ist, d. h. ob es wissenschaftlichen Gütekriterien nach Maßgabe der in BiSS angelegten Minimalstandards genügt.*
 (Quelle: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/qualitaetscheck-der-diagnose-tools/>, abgerufen am 10.07.2023)

Für die Diagnostik von Neuzugewanderten gibt es zudem spezielle Informationen unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/fachgruppe-neu-zugewanderte-diagnostik-tools/>

Seifert, Obendrauf, Schwab & Gasteiger-Klicpera, 2017) oder Grammatik (z. B. INGA; Paetsch, Darsow, Skibbe & Stanat, 2020). Je nach Testverfahren werden entweder rezeptive oder produktive Aspekte der sprachlichen Kompetenz fokussiert oder das Sprachverständnis und die Sprachproduktion gleichermaßen berücksichtigt (Weinert, 2010). Eine aktuelle und umfassende Übersicht von sprachdiagnostischen Verfahren bietet die *BiSS-Transfer Tool-Datenbank*, die auch Informationen zur Qualität der Verfahren beinhaltet (siehe Info-Box).

Der folgende Abschnitt gibt zunächst einen Überblick über Besonderheiten, die bei der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern im Allgemeinen zu beachten sind. Anschließend werden Möglichkeiten zur Sprachdiagnostik im Elementarbereich und in der Grundschule näher beleuchtet und ausgewählte diagnostische Verfahren vorgestellt. Der Fokus der Darstellung liegt auch hier auf mehrsprachigen Lernenden.

3.1 Besonderheiten der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern

Testverfahren, die vorrangig für den Einsatz bei monolingual deutschsprachigen Kindern entwickelt wurden, sind nicht ohne Einschränkungen für eine faire und valide Beurteilung sprachlicher Kompetenzen von mehrsprachigen Lernenden geeignet (z. B. Heppt & Paetsch, 2018; Jeuk, 2009). Dies hängt mit den unterschiedlichen Erwerbsbedingungen zusammen, die nicht nur zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern bestehen, sondern auch innerhalb der Gruppe der mehrsprachig Heranwachsenden und die bei der Sprachstandsdiagnostik angemessen zu berücksichtigen sind. Von besonderer Bedeutung sind hierbei das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache (Schulz, 2013; siehe auch Kapitel 3.3./3.4 in diesem Band). Aber auch die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen können mit unterschiedlichen Verläufen der Sprachaneignung im Deutschen einhergehen (Jeuk, 2009).

Verwendet man bei ein- und mehrsprachigen Kindern dieselben Maßstäbe, erzielen mehrsprachige Lernende, die Deutsch zeitlich versetzt zur Erstsprache erwerben („Deutsch als Zweitsprache“), häufig unterdurchschnittliche Ergebnisse, obwohl ihre Entwicklung unter Berücksichtigung der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache als angemessen einzustufen wäre. Aber auch innerhalb der heterogenen Gruppe der mehrsprachigen Lernenden bestehen Unterschiede im Erwerbsbeginn und in der Kontaktdauer mit dem Deutschen, etwa zwischen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und bilingualen Kindern, die innerhalb der ersten Lebensjahre simultan mehrere Sprachen erwerben (Schulz & Tracy, 2011). Diese Unterschiede können sich in den Sprachkenntnissen der Kinder niederschlagen.

Um einschätzen zu können, ob die sprachliche Entwicklung eines mehrsprachigen Kindes erwartungsgemäß verläuft, oder ob möglicherweise eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, ist daher ein Vergleich mit einer Stichprobe von

Kindern mit ähnlicher Spracherwerbsbiographie anzustreben. Hierfür bieten sich Tests an, die für Lernende mit unterschiedlichem Sprachhintergrund getrennte Normwerte bereitstellen. Bislang gibt es jedoch nur sehr wenige standardisierte Verfahren, die überhaupt über getrennte Normen für ein- und mehrsprachige Kinder verfügen (siehe Tab. 1). Noch seltener sind weitere Differenzierungen, die etwa die Herkunftssprache oder das Alter bei Erwerbsbeginn berücksichtigen. Eine Schwierigkeit bei der Erstellung getrennter Normwerte besteht sicher darin, dass die Normstichproben ausreichend groß sein und je Gruppe mindestens 200 (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), neueren Publikationen zufolge sogar mindestens 400 Personen umfassen sollten (Bühner, 2021), um methodischen Anforderungen zu genügen.

Allerdings ist zu betonen, dass die Wahl der Bezugsgruppe von den diagnostischen Zielsetzungen abhängt. Somit kann in bestimmten Fällen auch bei mehrsprachigen Kindern ein Vergleich mit der Gesamtpopulation gleichaltriger Kinder bzw. mit monolingual-deutschsprachigen Lernenden angezeigt sein. Dies gilt insbesondere für diagnostische und unterstützende pädagogische Maßnahmen mit dem Ziel, mehrsprachige Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können. Hierfür müssen sie über solide Sprachkenntnisse im Deutschen verfügen. Die Frage, ob ein Kind einer Förderung in der Instruktionssprache bedarf, kann deshalb nicht immer sinnvoll aus einem Vergleich mit Kindern vergleichbarer Entwicklungsbedingungen, d.h. durch den Vergleich mit der Population möglichst ähnlicher mehrsprachiger Lernender, abgeleitet werden. Ein zusätzlicher Vergleich mit den Vergleichswerten von einsprachigen Kindern, die in der Regel günstigere Voraussetzungen für den Spracherwerb aufweisen, ist grundsätzlich empfehlenswert. Allerdings besteht bei der alleinigen Orientierung an Normen, die auf den Leistungen einsprachiger Kinder beruhen, die Gefahr, Normabweichungen als Sprachentwicklungsverzögerung zu deuten, was den Voraussetzungen und Kompetenzen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher nicht gerecht wird (Jeuk, 2015). Für eine angemessene psychologisch-pädagogische Diagnostik wäre es also erstrebenswert, verschiedene soziale Vergleichsmaßstäbe als Informationen für die Bewertung eines Testergebnisses heranzuziehen.

Bei mehrsprachigen Kindern sind nicht nur ihre Fähigkeiten im Deutschen (L2), sondern auch ihre Kenntnisse der Herkunftssprache (L1) zentraler Bestandteil ihrer sprachlichen Kompetenz. L1-Fähigkeiten bei der Sprachdiagnostik zu berücksichtigen, ist aus mehreren Gründen sinnvoll. So ist Mehrsprachigkeit an sich eine wichtige Ressource, die gefördert und wertgeschätzt werden sollte (Europäischer Rat, 2002). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass das Kompetenzniveau der L2 vom Kompetenzniveau der L1 beeinflusst wird (Edele & Stanat, 2015). Zur Erfassung von L1-Kompetenzen stehen jedoch nicht genügend geeignete Verfahren zur Verfügung. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass es eine sehr große Sprachenvielfalt bei mehrsprachigen Kindern gibt und zudem nur für wenige Sprachen Erkenntnisse über typische bzw. atypische Erwerbsverläufe vorliegen. Zudem besteht das Problem, dass diagnostische Instrumente, die für andere Länder

entwickelt wurden, üblicherweise nicht die Varietäten der Herkunftssprachen der zugewanderten Bevölkerung berücksichtigen. Die Herkunftssprachen sind unter Migrationsbedingungen und der damit einhergehenden Sprachkontaktsituation einem Sprachwandel unterworfen, weshalb sich die Sprachen der zugewanderten Bevölkerung von den Herkunftssprachen in den Herkunftsländern unterscheiden können (Tracy, 2008).

3.2 Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Elementarbereich

Es ist unumstritten, dass eine bedarfsgerechte Sprachförderung möglichst früh ansetzen sollte, um allen Kindern optimale Chancen für ihre Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Eine angemessene Sprachdiagnostik im Elementarbereich ist deshalb von hoher Bedeutung. Zwar wurden in den vergangenen Jahren in fast allen Bundesländern Verfahren eingeführt, um den sprachlichen Entwicklungsstand der vier- bis fünfjährigen Kinder festzustellen (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), hinsichtlich der wissenschaftlichen Fundierung der eingesetzten Instrumente und der Verbindlichkeit der Diagnostik bestehen jedoch noch erhebliche Unterschiede (vgl. SWK, 2022). Ziel der Sprachdiagnostik ist es unter anderem, Sprachentwicklungsstörungen möglichst früh zu erkennen. Bei mehrsprachigen Kindern ist es aufgrund der geschilderten vielfältigen Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung besonders herausfordernd, typischen von atypischem Spracherwerb zu unterscheiden (Grimm & Schulz, 2016). Wie bereits dargestellt, sind für die Entscheidung, ob eine Sprachentwicklung als „angemessen“ bewertet werden kann, Informationen des Spracherwerbsszenarios zu berücksichtigen (Tracy et al., 2018).

Für den Elementarbereich liegt eine Vielzahl von Verfahren zur Einschätzung der sprachlichen Ausgangslage und Entwicklung vor (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013), wobei sich Befragungen (Elternfragebögen, z. B. ELFRA, Grimm & Doil, 2006), systematische Beobachtungsverfahren (z. B. SISMIK; Ulich & Mayr, 2003), Screenings (z. B. HASE; Brunner & Schöler, 2008) und umfangreichere Testverfahren zur Überprüfung von Sprachverstehen und/oder -produktion (z. B. SETK 3-5, Lise DaZ; Schulz & Tracy, 2011) voneinander unterscheiden lassen. In der Praxis werden weniger aufwendige Beobachtungsverfahren gerne eingesetzt, da sie zeitlich ökonomisch sind. Die Beobachtung und Dokumentation im Alltag setzt jedoch bei den Durchführenden hohes fachliches und diagnostisches Wissen voraus, wodurch Beobachtungsverfahren fehleranfällig sind (Lengyel, 2012; Kany & Schöler, 2010).

Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) untersuchten die Qualität von 21 Sprachstandsverfahren, die im Jahr 2013 in mindestens einem Bundesland für die Feststellung eines sprachlichen Förderbedarfs eingesetzt wurden. Um zu beurteilen, ob auch die Mehrsprachigkeit eines Kindes angemessen berücksichtigt wird, schlugen die Autoren fünf Indikatoren vor (2015, S. 35 f.): 1. Wird erfasst, ob ein Kind ein- oder mehrsprachig aufwächst? Wird die Häufigkeit von sprachlichen

Handlungen in der jeweiligen Sprache abgefragt? Wird deutlich, wie Informationen zur Sprachbiografie in die Diagnose einfließen? 2. Wird die Sprachbiografie systematisch erfasst (Anzahl der Kontaktmonate, Anregungscharakter)? 3. Schätzen auch die Eltern die sprachliche Entwicklung ihres Kindes in der Familiensprache ein? 4. Gibt das Manual Hinweise, ob eine Diagnose bei mehrsprachigen Kindern zulässig ist? 5. Liegen separate Normwerte für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, Normwerte nach Alter und nach der Anzahl der Kontaktmonate mit der Zweitsprache vor?

Die Mehrzahl der in dieser Studie analysierten Instrumente thematisierte die Bedeutung von Mehrsprachigkeit nicht bzw. legte eine einheitliche Bewertung für ein- und mehrsprachige Kinder nahe (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2015). Normen für mehrsprachige Kinder lagen nur für sehr wenige Verfahren vor (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013, 2015). Eine Übersicht über ausgewählte standardisierte diagnostische Verfahren, für die Normen für mehrsprachige Kinder vorliegen, ist Tabelle 1 zu entnehmen. Ein eigens für zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder in Deutschland entwickelter Sprachentwicklungstest, der zudem getrennte Normen für Kinder mit Deutsch als Erstsprache und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache umfasst, ist LiSe-DaZ (siehe Tab. 1).

Zur Erfassung von Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache stehen für den vorschulischen Bereich einige wenige Tests zur Verfügung. Das Verfahren Multi-KEKS (May, Bennöhr & Berger, 2014) beispielsweise wurde ausgehend von der deutschen Version für verschiedene Herkunftssprachen (Türkisch, Spanisch, Russisch, Portugiesisch, Polnisch, Italienisch, Französisch, Farsi und Englisch) weiterentwickelt. Es handelt sich um einen allgemeinen Sprachentwicklungstest, in dem phonologische Bewusstheit, Grammatik, Wortschatz und Hörverstehen erfasst werden. Die herkunftssprachlichen Tests befinden sich derzeit in der Erprobungsphase; Informationen zur Testgüte sind daher bisher nicht verfügbar. Ein rezeptiver Wortschatztest für die Sprachen Schweizerdeutsch, Deutsch, Spanisch, Englisch, Italienisch und Französisch liegt mit dem Test BILEX vor, der jedoch nur für Dreijährige konzipiert wurde (Gampe, Kurthen & Daum, 2018). Auch beim Primo[®]-Sprachtest (vormals CITO-Sprachtest; Kamphuis, Konak & Duindam, 2014), der auf Deutsch und auf Türkisch vorliegt, handelt es sich um ein Verfahren zur Bestimmung der rezeptiven Sprachkompetenzen bei Kindern im Vorschulalter. Das digitale Verfahren wird in Bremen flächendeckend im Jahr vor der Einschulung eingesetzt und eignet sich aufgrund seiner einfachen Handhabung auch für die Durchführung im Kitaalltag. Im Unterschied zu den anderen hier vorgestellten Tests, die Kompetenzen in der Herkunftssprache erfassen, verfügt der Primo[®]-Sprachtest über Normwerte für das Sprachverständnis in Deutsch und Türkisch. Diese sollen eine Einschätzung der Leistungen als „förderbedürftig“, „nicht förderbedürftig“ oder „gut“ ermöglichen, basieren jedoch nicht auf gängigen Testnormen (wie z. B. Prozenträngen oder T-Werten). Während die Reliabilität (Messgenauigkeit) als gut einzustufen ist, ist die Validität des Tests noch nicht ausreichend untersucht (für eine Rezension siehe Heppt & Jungmann, 2020).

Tabelle 1: Übersicht über eine Auswahl verschiedener standardisierter Testverfahren, für die Normen für mehrsprachige Kinder vorliegen

Testverfahren & Testsetzung	Autor:innen	Testdauer inkl. Instruktion	Erfasste sprachliche Kompetenzbereiche	Zielgruppe	Normierung
Elementarbereich					
LiSe-DaZ Einsatz als Einzeltest	Schulz & Tracy (2011)	20-30 Minuten	Erfassung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern in zentralen morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereichen der deutschen Sprache; erfasst werden Sprachproduktion und Sprachverstehen.	Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Alter von 3;00–6;11 Jahren, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 3;00–7;11 Jahren	Normierungsstichprobe umfasst $n = 912$ Kinder. Es liegen getrennte Normen nach Alter in Jahresschritten und Deutschkontaktdauer und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 609$) und mit Deutsch als Zweitsprache ($n = 303$) vor.
SISMIK Beobachtungsverfahren	Ulich & Mayr (2003)	Variabel, da die Beobachtung über einen längeren Zeitraum möglich ist.	Erfasst wird das Sprachverhalten und Interesse an Sprache und Schriftsprachlichkeit (literacy). Der Beobachtungsbogen ist in vier Beobachtungsbereiche untergliedert, die anhand mehrerer Skalen einen Leitfaden für die Beobachtung bieten. Dazu gehören (1) Beobachtung des Sprachverhaltens in verschiedenen sprachrelevanten Situationen in der Einrichtung, (2) Einschätzung sprachlicher Kompetenzen im engeren Sinn (Deutsch), (3) Informationen zur Entwicklung des Kindes in seiner Familiensprache und (4) Informationen über die Familie des Kindes.	Beobachtung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von dreieinhalb Jahren bis zum Schuleintritt	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2011$ Kinder mit Migrationshintergrund. Es liegen Normen getrennt nach Alter vor.

Testverfahren & Testsetting	Autor:innen	Testdauer inkl. Instruktion	Erfasste sprachliche Kompetenzbereiche	Zielgruppe	Normierung
Grundschule					
BiSpra 2-4 Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4	Heppt, Köhne-Fuetterer, Eglin, Volodina, Stanat, & Wehnert (2020)	je Subtest zwischen 30 und 40 Minuten	Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen, Bereiche: -BiSpra-Text: zur Erfassung des Verständnisses bildungssprachlich anspruchsvoller Texte -BiSpra-Satz: zur Erfassung des Verständnisses von Satzverbindungen mit Konnektoren -BiSpra-Wort: zur Erfassung des allgemeinen (fächerübergreifenden) bildungssprachlichen Wortschatzes	Kinder mit Deutsch als Erstsprache, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, (simultan) bilinguale Kinder der Jahrgangsstufen 2, 3 und 4	Normierungsstichprobe umfasst $n = 3.625$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 2/3/4 und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 1.667$), mit Deutsch als Zweitsprache ($n = 836$) und für (simultan) bilinguale Kinder ($n = 1.122$) vor.
Einsatz als Einzel- und Gruppentest					
DiLe-D Differenzierter Lesetest – Dekodieren	Paleczek, Seifert, Obendrauf, Schwab & Gassteiger-Klicpera (2017)	5 Minuten	Vertiefende und differenzierte Diagnostik der Lesefähigkeiten. Erfassung der Dekodierfähigkeit auf lexikalischer als auch auf nicht-lexikalischer Ebene. Bereiche: -Subtest Wort erfasst die Dekodierfähigkeit auf lexikalischer Ebene - Subtest Pseudowort erfasst die Dekodierfähigkeit auf nichtlexikalischer Ebene	Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache der Jahrgangsstufen 1, 2 und 3	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2.047$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 1/2/3 und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 1.365$) und Deutsch als Zweitsprache ($n = 682$) vor.
Speed-Test Einzeltest					

Testverfahren & Testsetting	Autor:innen	Testdauer inkl. Instruktion	Erfasste sprachliche Kompetenzbereiche	Zielgruppe	Normierung
GraWo Grazer Wortschatztest Einsatz als Einzel- und Gruppentest Screeningverfahren	Seifert, Paleczek, Schwab & Gassteiger-Klicpera (2017)	15-30 Minuten	Erfassung des rezeptiven Wortschatzes anhand von 30 Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben (Wortarten: Verben, Adjektive, Präpositionen, Nomen)	Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache der Jahrgangsstufen 1, 2 und 3	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2.415$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 1/2/3 und für Kinder mit Deutsch als Erstsprache ($n = 1.518$) und Deutsch als Zweitsprache ($n = 897$) vor.
INGA 3-4 Instrument zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe Einsatz als Einzel- und Gruppentest	Paetsch, Darso, Skibbe & Stanat (2020)	45 Minuten	Erfassung produktiver grammatischer Fähigkeiten. Bereiche: Relativpronomen, Konjugation, Wortstellung, Deklination, Personalpronomen, Satzverbindungen	Monolingual deutschsprachige und mehrsprachige Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe	Normierungsstichprobe umfasst $n = 2.370$ Kinder. Es liegen getrennte Normen für die Jahrgangsstufen 3/4 und für monolingual deutschsprachige ($n = 1.704$) und mehrsprachige Kinder ($n = 666$) vor.

3.3 Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Grundschulalter

Während Verfahren zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Kindern im Vorschulalter die Durchführung im Einzelsetting erfordern, liegen für den schulischen Kontext auch Tests vor, die sich für die Durchführung in der Gruppe eignen. Solche Gruppenverfahren sind ökonomisch im Schulalltag einsetzbar, da sie mit der ganzen Klasse durchgeführt werden können (für eine allgemeine Übersicht sprachdiagnostischer Verfahren für das Schulalter siehe Heppt & Paetsch, 2018). Für den Einsatz durch Lehrkräfte sind eine einfache Testdurchführung und -auswertung von besonderer Bedeutung. Einige Testverfahren zeichnen sich deshalb dadurch aus, dass bei ihrer Entwicklung Lehrkräfte explizit einbezogen wurden (z. B. INGA 3-4, BiSpra 2-4, siehe Tab. 1).

Ein Schwerpunkt der Sprachdiagnostik in der Schule liegt auf der Erfassung schriftsprachlicher Fähigkeiten, wie z. B. Leseflüssigkeit, Textverstehen oder Rechtschreibung (für einen Überblick siehe Zach, Scherf, Müller-Brauers & Keuschning, 2018). Ein besonderer Bedarf besteht an Instrumenten, mit denen sich bildungssprachliche Kompetenzen erfassen lassen. Gemeint sind damit jene sprachlichen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um beispielsweise Arbeitsanweisungen oder auch mathematische Sachaufgaben zu verstehen, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen oder schlüssige, argumentative Texte zu verfassen – und damit letztlich, um in der Schule erfolgreich zu sein (für eine ausführliche Beschreibung siehe Kapitel 4.2, in diesem Band). Zwar sind die Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache fließend, jedoch ist Bildungssprache durch eine Reihe von sprachlichen Merkmalen gekennzeichnet, von denen begründet vermutet wird, dass sie in der Alltagssprache deutlich seltener auftauchen. Hierzu zählen etwa textbezogene Merkmale wie ein sachlicher Stil und eine hohe Informationsdichte, die Verwendung eines spezifischen bildungssprachlichen Wortschatzes, der oftmals abstrakt oder auch mehrdeutig ist, sowie anspruchsvolle grammatische Strukturen (z. B. Passivkonstruktionen, lange Nominalphrasen) und lange, syntaktisch komplexe Sätze. Letztere entstehen häufig durch den Einsatz von vielfältigen Konnektoren mit spezifischen Bedeutungen (z. B. *sofern*, *anschließend*; Schleppegrell, 2004; siehe auch Kapitel 4.2 in diesem Band).

Bislang stehen für den deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Verfahren zur Verfügung, die sich für die Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen eignen. Die meisten dieser Verfahren beziehen sich auf (transkribierte) mündliche und schriftliche Textproduktionen von Lernenden, die anhand von Kodierschemata oder Ratingskalen hinsichtlich ihres bildungssprachlichen Niveaus eingeschätzt werden. Zu nennen wären neben der Ratingskala RaBi (Tietze, Rank & Wildemann, 2016), die bereits im Vorschulalter eingesetzt werden kann, insbesondere die Instrumente, die im Rahmen von FörMig (weiter-)entwickelt wurden, wie etwa das *Tulpenbeet* oder der *Bumerang* (Gantefort & Roth, 2010). Auf Basis vorgegebener Sprech- bzw. Schreibimpulse produzieren die Lernenden Texte, deren bildungssprachliches Niveau anschließend anhand diverser sprachlicher

Merkmale (z. B. Differenziertheit des Wortschatzes, Textkohärenz, Adressatenorientierung) beurteilt wird. Mit BiSpra 2–4 (siehe Tab. 1) gibt es zudem seit Kurzem ein standardisiertes und normiertes Verfahren, mit dem sich verschiedene Aspekte des Verständnisses von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter bestimmen lassen. Es liegen drei Untertests für die Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 vor, die das Verständnis bildungssprachlich anspruchsvoller Hörtexte (BiSpra-Text), das Verständnis von Satzverbindungen mit Konnektoren (BiSpra-Satz) und den allgemeinen (fächerübergreifenden) bildungssprachlichen Wortschatz (BiSpra-Wort) erfassen und getrennt für monolingual deutschsprachige Kinder, bilinguale Kinder und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache normiert wurden.

Zur Erfassung von Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache von Schüler:innen stehen nur wenige Verfahren zur Verfügung. Der BVAT (Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado & Ruef, 1998) zielt auf die Bestimmung des produktiven Wortschatzes in der Zweitsprache (üblicherweise Englisch) und der Erst- bzw. Herkunftssprache ab und eignet sich für den Einsatz ab dem Alter von fünf Jahren bis ins hohe Alter. Demgegenüber wurde die SFD (Hobusch, Lutz & Wiest, 2018) für den deutschsprachigen Kontext entwickelt und beinhaltet neben einer Reihe von Skalen zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Deutschen auch einen Subtest zur Bestimmung des rezeptiven Wortschatzes in 15 weiteren Herkunftssprachen (z. B. Türkisch, Russisch). Während der deutschsprachige Test für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 konzipiert ist, richtet sich der Wortschatztest in den verschiedenen Herkunftssprachen nur an Schüler:innen im ersten Schuljahr und dient insbesondere der Identifikation von Kindern mit geringen Wortschatzkenntnissen. Sowohl der BVAT als auch die SFD sind mit einigen konzeptuellen und methodischen Einschränkungen verbunden. Beim BVAT betrifft dies etwa die Items, die zum Teil veraltete oder stark kulturspezifisch geprägte Darstellungen enthalten (Edele, Schotte & Stanat, 2015), oder die Normierungsstichprobe, in der mehrsprachige Personen trotz der Zielstellung des Tests nicht angemessen berücksichtigt wurden. Zudem wird nicht erläutert, auf welcher Grundlage die Zielwörter bestimmt wurden. Im Testhandbuch der SFD wiederum finden sich keine ausreichenden Angaben zur theoretischen Fundierung anhand eines Sprachmodells (z. B. Verteilung auf unterschiedliche Wortarten und Inhaltsbereiche) oder zu den Gütekriterien des Wortschatztests. Schließlich stammen die Normwerte, die eine Einschätzung der Kinder als „nicht förderbedürftig“, „förderbedürftig“ oder „stark förderbedürftig“ ermöglichen, aus dem Jahr 1997 und können damit als veraltet gelten.

Zur Erfassung des globalen Verständnisses der Herkunftssprachen Russisch und Türkisch werden im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Hörverstehenstests entwickelt und validiert (z. B. Edele et al., 2015). Die Tests für die Jahrgangsstufen 2, 7 und 9 bestehen jeweils aus einer Reihe von altersangemessenen Hörtexten und dazugehörigen Items im Ja/Nein- bzw. Multiple-Choice-Format. Die Tests zeigen jeweils erwartbare Zusammenhänge mit Merkmalen wie der selbsteingeschätzten Kompetenz oder dem Wortschatz in der L1, was als Hinweis auf die Validität gewertet werden kann. Ein Hörverstehenstests für die Jahrgangs-

stufe 6 wird aktuell erprobt. Sämtliche Instrumente wurden für den Einsatz in der Forschung entwickelt und stehen der Bildungspraxis nicht zur Verfügung.

4. Abschließende Überlegungen

Die obigen Ausführungen machen insgesamt deutlich, dass im Feld der Sprachdiagnostik in den vergangenen Jahren eine Reihe standardisierter Tests entwickelt wurden, mit denen sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern zuverlässig bestimmt werden können. Insbesondere sind Fragen der Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern stärker in den Fokus gerückt, was sich unter anderem an der Zunahme an Verfahren mit getrennten Normen für diese Zielgruppe zeigt (siehe Tab. 1).

Gleichwohl sollte deutlich geworden sein, dass die Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit zusätzlichen Herausforderungen verbunden ist. Trotz der positiven Entwicklungstendenzen wird Mehrsprachigkeit bei der Testentwicklung nur relativ selten explizit berücksichtigt. Tests, die die Spracherwerbsbiographie der Lernenden berücksichtigen oder auch eine Erfassung von Kompetenzen in der Herkunftssprache ermöglichen, bleiben somit bislang die Ausnahme. Hinzu kommt, dass für bestimmte sprachliche Teilbereiche, beispielsweise für diskursive und pragmatische Kompetenzen, sowie für bestimmte Zielgruppen, etwa für Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe, nur wenige geeignete Diagnoseinstrumente zur Verfügung stehen.

Mit Blick auf die Unterrichtspraxis bleibt – auch aufgrund fehlender standardisierter Verfahren – die weiterhin wichtige Rolle informeller Verfahren festzuhalten. Lehrkräfte sehen sich also der äußerst anspruchsvollen Aufgabe gegenüber, den Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler etwa anhand von mündlichen Äußerungen im Unterricht oder anhand von schriftlichen Textproduktionen einzuschätzen und ihre sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen daran auszurichten (vgl. sprachliches Scaffolding siehe Kapitel 4.1 in diesem Band). Mehr noch: Im Sinne einer inklusiven sprachlichen Bildung wird das Ziel angestrebt, die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu berücksichtigen und ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen effektiv zu nutzen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Die Bereitstellung von validen und ökonomischen Erhebungsverfahren und die systematische Nutzung von Diagnoseergebnissen bilden hierfür auch künftig eine wichtige Voraussetzung.

Literatur

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>

- Berendes, K., Weinert, S., Zimmermann, S. & Artelt, C. (2013). Assessing language indicators across the lifespan within the German National Educational Panel Study (NEPS). *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 15–49. <https://doi.org/10.25656/01:8423>
- Bredel, U. (2007). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 78–119). Bildungsforschung Band 11. Verfügbar unter: https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsreform_band_elf.pdf [16.09.2021].
- Brunner, M. & Schöler, H. (2008). *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (4., korr. und erw. Aufl.). München: Pearson.
- Edele, A., Schotte, K. & Stanat, P. (2015). *Listening comprehension tests of immigrant students' first languages (L1) Russian and Turkish in grade 9: Extended report of test construction and validation* (NEPS Working Paper No. 57). Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_25
- Edele, A. & Stanat, P. (2015). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000060>
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Europäischer Rat. (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat Barcelona: Europäische Kommission*. Verfügbar unter: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_de.htm
- Gampe, A., Kurthen, I. & Daum, M. M. (2018). BILEX: A new tool measuring bilingual children's lexicons and translational equivalents. *First Language*, 38(3), 263–283. <https://doi.org/10.1177/0142723717736450>
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 573–591. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0163-2>
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 27–42. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247>
- Grimm, H. & Doil, H. (2006). Elternfragebogen zur Früherkennung von Risikokindern ELFRA. Göttingen: Hogrefe.
- Hascher, T. & Astleitner, H. (2007). Blickpunkt Lernprozess. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und -praxis* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heppt, B. & Jungmann, T. (2020). TBS-DTK-Rezension: Cito-Sprachtest (Version 3). *Digitale Sprachfeststellung im Elementarbereich. Psychologische Rundschau*, 71, 80–82. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000460>
- Heppt, B., Köhne-Fuetterer, J., Eglinsky, J., Volodina, A., Stanat, P. & Weinert, S. (2020). *BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Münster: Waxmann.
- Heppt, B. & Paetsch, J. (2018). Diagnostik sprachlicher Kompetenzen im Schulbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte*

- zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (S. 179–197). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2018). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD): Testverfahren für Grundschul Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache*. Hamburg-Bergedorf: Persen.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jeuk, S. (2009). Aktuelle Verfahren zur Einschätzung des Stands der Sprachaneignung im Grundschulalter. In S. Jeuk & I. Schmid-Barkow (Hrsg.), *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht* (S. 61–81). Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen-Diagnose-Förderung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kamphuis, F., Konak, Ö. A. & Duindam, T. (2014). *Cito-Sprachtest Version 3. Digitale Sprachfeststellung im Elementarbereich*. Butzbach: Cito Deutschland.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Komor, A. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referanzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* (S. 51–75). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lengyel, D. (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. *Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- May, P. (2002). *HSP 1–9. Hamburger Schreibprobe. Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Hamburg: VPM.
- May, P., Bennöhr, J. & Berger, C. (2014). Lernentwicklungsmonitoring mit KEKS. *Lernverlaufsdiagnostik*, 12, 257–280.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Muñoz-Sandoval, A., Cummins, J., Alvarado, C. & Ruef, M. L. (1998). *Bilingual Verbal Ability Tests*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2015). Gütemerkmale von 21 Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. In G. Esser, M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends* (S. 19–42). Göttingen: Hogrefe.
- Paetsch, J. (2019). Psychometrische Testverfahren. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 525–546). Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-021>
- Paetsch, J., Darsow, A., Skibbe, A. & Stanat, P. (2020). *INGA 3-4: Instrument zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Palczek, L., Seifert, S., Obendrauf, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Differenzierter Lesetest – Dekodieren*. Göttingen: Hogrefe.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Schrader, F.W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 102–108). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Schulz, P. (2013). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache – Stimme – Gehör*, 37(4), 191–195. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358700>
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung-Deutsch als Zweitsprache: LiSe-DaZ*. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, S., Paleczek, L., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). *Grazer Wortschatztest*. Göttingen: Hogrefe.
- SWK. (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25542/pdf/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_final_konv.pdf [Zugriff am 12.07.2023]
- Tietze, S., Rank, A. & Wildemann, A. (2016). *Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Grundlagen und Entwicklung einer Ratingskala (RaBi)*. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12076/pdf/Tietze_Rank_Wildemann_2016_Erfassung_bildungssprachlicher_Kompetenzen.pdf
- Titz, C., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2018). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Verlag.
- Tracy, R., Schulz, P. & Voet Cornelli, B. (2018). Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 101–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Weinert, S. (2010). Erfassung sprachlicher Fähigkeiten. In E. Walther, F. Preckel & S. Mecklenbräuer (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen* (S. 227–262). Göttingen: Hogrefe.
- Zach, B., Scherf, D., Müller-Brauers, C. & Keuschnig, A. (2018). Diagnostik schriftsprachlicher Kompetenzen im Schulbereich. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 138–161). Stuttgart: Kohlhammer.

Sprachliche Bildung in Bildungsinstitutionen

Michael Becker-Mrotzek

Einführung

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie bildungssprachliche Kompetenzen in den großen Bildungsinstitutionen Kita und Schule sowie Erwachsenenbildung systematisch und gezielt vermittelt werden können. Wie können Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen erwerben, die sie zuallererst für eine erfolgreiche Schullaufbahn, darüber hinaus aber auch für die Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft benötigen? Angesichts der steigenden Anforderungen an die mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen ist es keineswegs selbstverständlich, dass alle Kinder und Jugendlichen diese sprachlichen Kompetenzen erreichen.

Die acht Beiträge dieses Kapitels bewegen sich entlang des sog. Didaktischen Dreiecks, das in anschaulicher Weise die Zusammenhänge von Inhalt, Lerner:in und Lehrkraft aufzeigt. Inhaltlich geht es bei der sprachlichen Bildung um die Frage, welche sprachlichen Fähigkeiten ein Individuum benötigt, um an Bildung, Gesellschaft und Arbeitsmarkt teilhaben zu können. Diese werden seit geraumer Zeit zusammenfassend als Bildungssprache bezeichnet. Damit sind all diejenigen Fertigkeiten und Fähigkeiten gemeint, um die gesprochene und geschriebene Sprache zu unterschiedlichen (Lern-)Zwecken selbständig nutzen zu können. Konkret geht es zum einen um die Gesprächskompetenz verstanden als die Fähigkeit, sich im direkten Austausch mit anderen über Sachverhalte von Welt zu verständigen. Dazu bedarf es eines ausreichend großen und differenzierten Wortschatzes, einer Grammatik zur Formulierung von zusammenhängenden Sätzen sowie einer Pragmatik zur Bildung von kommunikativ angemessenen Sätzen. Ein großer Teil dieser Fähigkeit wird in der Kindheit vor der Einschulung erworben, wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde. Zum anderen geht es um die Textkompetenz verstanden als die Fähigkeit, sich im Medium der Schrift, d.h. indirekt, mit anderen über Sachverhalte von Welt zu verständigen. Neben den genannten Fähigkeiten sind hierfür zusätzlich Schrift- und Textkenntnisse erforderlich, also die Fähigkeiten zu Lesen und Schreiben.

Die Lernerinnen und Lerner sind Individuen mit je eigenen, aber auch überindividuellen Eigenschaften. Zu den generellen Eigenschaften gehören die kognitiven Voraussetzungen und der Spracherwerbsmechanismus, die es uns erlauben, im Laufe des Lebens eine oder mehrere Sprachen zu erwerben. Zu den individuellen Eigenschaften gehören vor allem die familialen und sozialen Umstände der

Lerner:innen, die wesentlichen Einfluss darauf haben, mit welchen Lernvoraussetzungen Kinder in das Bildungssystem eintreten. So haben Hart & Risley (2003) bereits in den 1990er Jahren in ihrer Studie auf die 30-Millionen-Wörter-Lücke aufmerksam gemacht, wonach Kinder aus sozial benachteiligten Familien bis zum Alter von drei Jahren einen um 30 Millionen geringeren Input an Wörtern erhalten.

Diese strukturellen Merkmale der Sprache sowie die Lernvoraussetzungen sind entscheidend für die Planung und Realisierung von Lehr-Lernarrangements, wie sie von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften geschaffen werden. Sie bestimmen – neben den Zielen – die didaktisch-methodischen Konzepte. Die didaktischen Konzepte müssen so beschaffen sein, dass die Lerner:innen die sprachlichen Kompetenzen erwerben können.

Die einzelnen Beiträge behandeln die Merkmale der Bildungssprache (4.2), die sprachliche Bildung in Elementarbereich (4.3), den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen (4.4), die Veränderungen der sprachlichen Bildung im Kontext digitaler Medien (4.5), die Herausforderungen der sprachlichen Bildung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (4.6), die Chancen bilingualer Schulprogramme (4.7), die erforderlichen professionellen Kompetenzen von Lehrkräften für sprachbildenden Unterricht (4.8) sowie die Besonderheiten der sprachlichen Bildung im Erwachsenenalter (4.9).

Birgit Heppt und Pauline Schröter

Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung

1. Einleitung

„Bildungssprache“ ist die in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen verwendete Sprache (z. B. Gogolin, 2006). Gemeint ist damit dasjenige sprachliche Register, das benötigt wird, um beispielsweise Arbeitsaufträge zu verstehen, an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen oder Sachverhalte kohärent zu beschreiben. Die Beherrschung der Bildungssprache ist somit gleichermaßen eine wesentliche Lernvoraussetzung, um die kommunikativen und kognitiven Anforderungen der Schule zu bewältigen, und Lernmedium, um Wissen auszuhandeln und sich anzueignen. Zugleich ist Bildungssprache als Lerngegenstand zu betrachten, wie etwa die Vorgaben in den frühkindlichen Bildungsplänen, den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und den Rahmenlehrplänen der Länder verdeutlichen. Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ist somit entlang der Bildungsinstitutionen vom Elementar-, über den Primar-, bis hin zum Sekundarbereich sowie fächerübergreifend übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die Bedeutung von Bildungssprache als Lernvoraussetzung, Lerngegenstand und Lernmedium anhand theoretischer Überlegungen und empirischer Forschungsergebnisse aufzuzeigen (Abschnitt 1) und mögliche Hürden beim Erwerb von Bildungssprache zu identifizieren (Abschnitt 2). Dabei werden auch Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden fokussiert. Da es Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist, Schüler:innen beim Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen, liegt ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels auf der Vorstellung und Einordnung ausgewählter didaktischer Ansätze zur Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen (Abschnitt 3). Dabei werden insbesondere jene Ansätze und Forschungsbefunde dargestellt, die sich auf den Erwerb und die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit beziehen.

2. Bildungssprache und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb

Für unser heutiges Verständnis von Bildungssprache waren Cummins' (2000) Überlegungen zur Unterscheidung von *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) von zentraler Bedeutung. Cummins zufolge sind alltägliche Gesprächsanlässe häufig dadurch gekennzeichnet, dass man sich über kognitiv wenig anspruchsvolle Inhalte austauscht und zudem auf viele situationale und soziale Hinweise zurückgreifen kann (z. B. Gestik, Mimik, visuelle Informationen), die das Verständnis erleichtern. Zur Verständigung sollten daher Alltagssprachliche Fähigkeiten im Sinne von BICS ausreichend sein. Schulische Lehr-Lernsituationen hingegen dienen dem Erwerb kognitiv anspruchsvoller und häufig abstrakter Inhalte. Sie bieten zudem vergleichsweise wenig kontextuelle Einbettung. Um die sprachlichen Anforderungen der Schule zu bewältigen und sich im wechselseitigen Austausch mit Mitschüler:innen und Lehrkräften Wissen anzueignen, benötigen Schüler:innen daher bildungssprachliche Fähigkeiten im Sinne von CALP. Dies gilt für einsprachige sowie mehrsprachige Lernende gleichermaßen.

Die von Cummins vorgeschlagene Abgrenzung von BICS und CALP führte zu einem stärkeren Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache. Zwar ist eine trennscharfe Unterscheidung der beiden sprachlichen Register nicht möglich und Alltagssprache und Bildungssprache sind vielmehr als Endpunkte eines Kontinuums zu betrachten; dennoch ist anzunehmen, dass die in den Bildungsinstitutionen verwendete Sprache durch sprachliche Besonderheiten gekennzeichnet ist, die in der Alltagssprache deutlich seltener auftreten.

2.1 Merkmale von Bildungssprache

Die Beschreibung von Bildungssprache erfolgt üblicherweise anhand von lexikalischen, syntaktischen und diskursiven (d. h. textbezogenen) Merkmalen (für eine ausführliche Darstellung der Merkmale der Bildungssprache, siehe Heppt, 2016).

Ein wichtiges lexikalisches Merkmal ist der sogenannte bildungssprachliche Wortschatz, der sich in den allgemeinen und den fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatz unterteilen lässt. Während der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz Ausdrücke umfasst, die fächerübergreifend benötigt werden, um Unterrichtsinhalte und Arbeitsaufträge zu verstehen (z. B. *markieren*, *Aufbau*), bezieht sich der fachspezifische bildungssprachliche Wortschatz auf Wörter, die für das Verständnis spezifischer Inhalte einzelner Fächer relevant sind (z. B. *addieren*, *Koordinatensystem*). Oftmals sind bildungssprachliche Wörter abstrakt oder auch mehrdeutig. Solche mehrdeutigen Wörter dürften Schüler:innen zwar aus ihrem Alltag bekannt sein, jedoch werden sie in der Schule häufig in einer anderen Bedeutung verwendet (z. B. *annehmen* im Sinne von *vermu-*

ten vs. ein Geschenk annehmen). Weiterhin sind bildungssprachliche Texte durch die vergleichsweise häufige Verwendung von Nominalisierungen (z. B. *Vermutung, Vorgang*) und – insbesondere im Deutschen – Komposita (z. B. *Würfelnetz, Energieumwandlung*) gekennzeichnet. Auch Konnektoren (Bindewörter) gelten als ein charakteristisches Merkmal von Bildungssprache. Zwar kommen Konnektoren auch in der Alltagssprache vor (z. B. *aber, weil*), jedoch ist anzunehmen, dass Bildungssprache mit dem Gebrauch von vielfältigeren Konnektoren einhergeht, die zudem oftmals spezifischere Bedeutungen haben (z. B. *trotz, indem*). Konnektoren dienen dazu, Sätze oder Satzteile miteinander zu verbinden und das Verhältnis der ausgedrückten Sachverhalte zu verdeutlichen, beispielsweise kausale Beziehungen oder zeitliche Abfolgen. Somit tragen sie zur Entstehung von zum Teil recht komplexen Sätzen bei – einem typischen syntaktischen Merkmal von Bildungssprache. Schließlich gilt auch die Verwendung von Passivkonstruktionen oder anderen unpersönlichen Ausdrucksformen (z. B. Konstruktionen mit *man* oder *lassen*) als kennzeichnend für Bildungssprache.

All diese Merkmale tragen zu dem sachlichen und präzisen Stil sowie der hohen Informationsdichte bildungssprachlicher Texte bei. Sie spiegeln sich auch in den Erwartungen wider, die in den Bildungs- und Rahmenlehrplänen an die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen formuliert werden. So wird das Bildungsziel, dass Heranwachsende Sachverhalte sprachlich abstrakt, prägnant und nachvollziehbar darstellen können, über die Bildungsetappen hinweg verfolgt. Bereits im Elementarbereich sollen Kinder an das bildungssprachliche Register herangeführt werden (sog. *emergent academic language*) und lernen, Erlebtes möglichst unabhängig vom situativen Zusammenhang zu schildern. Grundschulkindern sollen relevante Fachbegriffe kennen, Vermutungen äußern und Beobachtungen schildern können (z. B. Hessisches Kultusministerium, 2011). In der Sekundarstufe I wird erwartet, dass Schüler:innen etwa in den Naturwissenschaften Erkenntnisse sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch schlüssig und strukturiert und unter Verwendung korrekter Fachbegriffe darstellen (Kultusministerkonferenz, 2005). In der Sekundarstufe II schließlich sollen Schüler:innen „Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen“ (Kultusministerkonferenz, 2012). Entsprechende Lernziele finden sich fächerübergreifend in den Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen. Dies verdeutlicht nicht nur die Rolle von Bildungssprache als Lerngegenstand, sondern auch, dass die Entwicklung und Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen nicht als alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts zu betrachten ist, sondern alle Fächer betrifft.

2.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen und dem Schulerfolg

Der enge Zusammenhang zwischen sprachlichen und fachlichen Kompetenzen ist nicht nur theoretisch plausibel, sondern wird auch durch zahlreiche empirische Befunde gestützt (vgl. zusammenfassend Kempert, Schalk & Saalbach, 2019). Allerdings liegt der Schwerpunkt der Forschung auf eher allgemeinen bzw. grundlegenden sprachlichen Kompetenzen, die sich dem alltagssprachlichen Register zuordnen lassen. Erst in den vergangenen Jahren wurden vermehrt Anstrengungen unternommen, bildungssprachliche Kompetenzen zu operationalisieren und ihre Bedeutung für das fachliche Lernen zu überprüfen. Um die Relevanz der Bildungssprache als Lernvoraussetzung einschätzen zu können, sind vor allem solche Studien hilfreich, die sowohl allgemeine (bzw. alltagssprachliche) als auch bildungssprachliche Kompetenzen berücksichtigen und deren jeweilige Beziehungen mit schulischen Leistungsmaßen untersuchen.

Entsprechende Analysen wurden mittlerweile für mehrere Sprachen und Altersgruppen durchgeführt. Sie beziehen sich auf zum Teil unterschiedliche Facetten bildungssprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und betrachten verschiedene schulische Leistungsindikatoren und Kompetenzen als abhängige Variablen. Die Befunde dieser Studien weisen übereinstimmend darauf hin, dass bildungssprachliche Kompetenzen enger mit fachlichen Leistungen zusammenhängen als allgemeine sprachliche Kompetenzen und auch über diese hinaus zur Erklärung und Vorhersage fachlicher Leistungen beitragen (z. B. Heppt, Volodina, Eglinsky, Stanat & Weinert, 2021; Meneses et al., 2018), wobei die Zusammenhänge nicht nach Sprachgruppen differenziert betrachtet wurden. Für das Verständnis allgemeiner bildungssprachlicher Wörter zeigte sich beispielsweise, dass dieses auch unter Kontrolle des grundlegenden rezeptiven Wortschatzes zur Erklärung der Noten von Viertklässler:innen in mehreren Fächern beiträgt (Schuth, Köhne & Weinert, 2017). Die Bedeutung des Konnektorenverständnisses wurde sowohl für die Vorhersage von fachlichen Leistungen im Lesen und in Mathematik in der Grundschule (Volodina, Heppt & Weinert, 2021) als auch für das Leseverständnis in der 9. Jahrgangsstufe nachgewiesen (Kohnen & Retelsdorf, 2019) – jeweils unter Berücksichtigung grundlegender sprachlicher Fähigkeiten (z. B. Satzverständnis, Leseflüssigkeit). Die Mehrzahl dieser Studien bezog sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Lernende mit ein (eine Ausnahme bildet die Studie von Meneses et al. [2018], in der nur monolingual spanischsprachige Schüler:innen betrachtet werden). Unterschiede in den fachbezogenen Kompetenzen zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden fielen üblicherweise nicht mehr statistisch bedeutsam aus, sobald bildungssprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt wurden.

In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde zum fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatz. Auch dieser trägt über allgemeine sprachliche Kompetenzen hinaus zur Erklärung fachlicher Kompetenzen bei, etwa in Mathematik oder in naturwissenschaftlichen Fächern (z. B. Ardasheva, Newcomer, Firestone

& Lamb, 2016; Ufer & Bochnik, 2020). Für den Erwerb fachbezogener Kompetenzen dürfte er sogar noch entscheidender sein als der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz. In einer längsschnittlichen Studie, in der Schüler:innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe an einer mehrwöchigen Unterrichtseinheit zum Thema Schwimmen und Sinken teilnahmen, erwies sich bei gleichzeitiger Berücksichtigung des allgemeinen und des fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatzes nur letzterer als bedeutsamer Prädiktor des fachlichen Lernzuwachses (Heppt et al., 2020). Ein eigenständiger Beitrag des allgemeinen bildungssprachlichen Wortschatzes zeigte sich nicht. Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis dieser Studie betrifft die Unterschiede im fachlichen Lernzuwachs zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden. So konnten die mehrsprachigen Schüler:innen von der Unterrichtseinheit offenbar in geringerem Maße profitieren als die einsprachigen Schüler:innen. Analog zu den oben zitierten Befunden ließ sich dieser Kompetenznachteil auch hier vollständig durch die vergleichsweise schwächeren Ausgangsleistungen der mehrsprachigen Schüler:innen im Bereich des bildungssprachlichen Wortschatzes aufklären. Daran anknüpfend geht der folgende Abschnitt der Frage nach dem Erwerb und der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen nach und nimmt mögliche Hürden für einsprachige und mehrsprachige Lernende in den Blick.

3. Erwerb und Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen bei einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden

Die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen ist allgemein eine herausfordernde Aufgabe. So erfordert der Umgang mit schulbezogenen sprachlichen Anforderungen bestimmte sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich häufig erst im Laufe der Schulzeit entwickeln. Hierzu zählen beispielsweise das Verständnis von komplexen Satzstrukturen mit Konnektoren oder die Fähigkeit, die eigene Meinung anhand von Argumenten sinnvoll zu begründen. Gleichzeitig wird angenommen, dass der Erwerb der Bildungssprache für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen mit besonders ausgeprägten Schwierigkeiten verbunden ist (z. B. Gogolin & Lange, 2011).

Als ausschlaggebend für die vermuteten Schwierigkeiten von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte im Umgang mit Bildungssprache gelten Unterschiede in der sprachlichen Ausgangslage und den außerschulischen Lerngelegenheiten, die durch den Unterricht nicht angemessen ausgeglichen werden (zusammenfassend Heppt, 2016). Migrationsbedingt mehrsprachige Kinder und Jugendliche haben in ihrem familiären Umfeld häufig weniger Möglichkeiten, bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu entwickeln als Heranwachsende ohne Migrationsgeschichte. Erklärt werden kann dies zum einen dadurch, dass viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche über eine geringere Kontaktdauer mit der Unterrichtssprache verfügen – etwa, weil sie erst in der Kita mit der neuen Sprache in Berührung gekommen sind. Da die Menge an Input in

einer Sprache mit der in dieser Sprache erreichten Kompetenz zusammenhängt, dürfte dies die Ausgangslage mehrsprachiger Schüler:innen für den Erwerb der Bildungssprache erschweren. Zum anderen stammen Schüler:innen mit Migrationshintergrund oft aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (z. B. Henschel, Heppt, Rjosk & Weirich, 2022). Dies dürfte mit einem quantitativ wie qualitativ vergleichsweise weniger anregenden Sprachangebot einhergehen, das sich wiederum ungünstig auf den Erwerb (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen auswirkt.

Diese Überlegungen werden durch empirische Studien gestützt, die mehrheitlich zeigen, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche in ihren bildungssprachlichen Kompetenzen hinter ihren einsprachigen Peers zurückbleiben (z. B. Uessler, Runge & Redder, 2013). Wie längsschnittliche Studien verdeutlichen, können die Leistungsnachteile zu Ungunsten der mehrsprachigen Schüler:innen auch im Laufe der Grundschulzeit nicht abgebaut werden und vergrößern sich zum Teil sogar (z. B. Heppt & Stanat, 2020; Volodina, Weinert & Mursin, 2020). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Unterschiede im sozioökonomischen und bildungsbezogenen familiären Hintergrund wesentlich zur Erklärung der Kompetenzunterschiede beitragen. So fallen die Leistungsnachteile der mehrsprachigen Schüler:innen üblicherweise deutlich geringer aus oder sind nicht mehr nachweisbar, wenn in den Analysen der sozioökonomische Status und/oder das Bildungsniveau der Eltern statistisch kontrolliert wird (z. B. Heppt, Henschel & Haag, 2016).

Im deutschen Sprachraum wurde zudem eine Reihe von Studien durchgeführt, die sowohl das Verständnis alltagssprachlicher als auch bildungssprachlicher Texte erfassen und die Testleistungen von einsprachigen und mehrsprachigen Schüler:innen miteinander vergleichen. Diese Studien weisen darauf hin, dass bildungssprachliche Anforderungen beiden Sprachgruppen größere Schwierigkeiten bereiten als Anforderungen, die eher dem alltagssprachlichen Register zuzuordnen sind. Dabei trägt vor allem die bildungssprachliche Lexik (also z. B. lange und morphologisch komplexe Wörter wie Nominalisierungen und Komposita) zur Textschwierigkeit bei. Scheren- bzw. Interaktionseffekte, die auf überproportionale Leistungsnachteile von mehrsprachigen Lernenden bei der Verarbeitung von Bildungssprache im Vergleich zur Alltagssprache hindeuten, sind hingegen nicht zu beobachten oder verschwinden bei Kontrolle relevanter Drittvariablen (wie z. B. des sozioökonomischen Status; Eckhardt, 2008; Heppt, 2016).

Dennoch wäre es denkbar, dass spezifische bildungssprachliche Merkmale mehrsprachigen Schüler:innen größere Probleme bereiten als einsprachigen. In diesem Zusammenhang wird häufig der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz diskutiert. Im Unterschied zum fachspezifischen Wortschatz, der ein wichtiger Teil des Fachwissens ist und als solcher auch im Fachunterricht behandelt wird, werden allgemeine bildungssprachliche Wörter aufgrund ihrer oberflächlichen Ähnlichkeit mit alltagssprachlichen Wörtern (z. B. *nehmen* und *annehmen*) im Unterricht vermutlich seltener explizit erläutert und gefestigt. Es ist daher anzunehmen, dass Heranwachsende beim Aufbau ihres allgemeinen bildungssprachlichen Wortschatzes in besonderem Maße auf außerschulische Lerngelegenheiten

angewiesen sind. Je nachdem, welche Möglichkeiten Schüler:innen haben, sich Bildungssprache auch außerhalb der Schule anzueignen, könnten einzelne bildungssprachliche Merkmale für bestimmte Gruppen von Schüler:innen schwieriger sein als für andere.

Die Bedeutung spezifischer bildungssprachlicher Merkmale für das Text- und Aufgabenverständnis von einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden wurde in nationalen und internationalen Studien anhand von Aufgaben aus verschiedenen Domänen (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen) untersucht, die sich an unterschiedliche Altersgruppen richteten (z. B. Haag, Heppt, Stanat, Kuhl & Pant, 2013; Heppt, Haag, Böhme & Stanat, 2015). Dabei wurde überprüft, ob sich die Aufgabenschwierigkeit durch die in den Aufgaben enthaltenen bildungssprachlichen Merkmale erklären lässt. Von besonderem Interesse waren Aufgaben, die für mehrsprachige Schüler:innen auch unter Berücksichtigung der zu erfassenden Kompetenz (z. B. Lesekompetenz) schwieriger waren als für einsprachige Schüler:innen. Zwar finden die meisten Studien Zusammenhänge zwischen dem bildungssprachlichen Anforderungsniveau der Aufgaben und den Testleistungen der Schüler:innen; Hinweise darauf, dass bestimmte bildungssprachliche Merkmale vor allem mehrsprachige Schüler:innen vor besondere Probleme stellen, zeigen sich jedoch nur vereinzelt. Zudem unterscheiden sich die gruppenspezifisch besonders schwierigen sprachlichen Charakteristika zum Teil zwischen den Kompetenzbereichen. Fächer- und jahrgangsstufenübergreifend hing lediglich der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz substanziell mit gruppenspezifischen Aufgabenschwierigkeiten zusammen (zusammenfassend Heppt, 2016).

Insgesamt deutet der Forschungsstand darauf hin, dass selbst altersgerechte bildungssprachliche Anforderungen sowohl einsprachigen als auch mehrsprachigen Lernenden durchschnittlich größere Schwierigkeiten bereiten als eher alltagssprachliche Anforderungen. Zwar ist die Ausgangslage der mehrsprachigen Schüler:innen in der Unterrichtssprache häufig schwächer als die ihrer einsprachigen Peers, jedoch wird deutlich, dass Heranwachsende unabhängig von ihrer jeweiligen Spracherwerbsbiographie von einer gezielten Unterstützung beim Erwerb der Bildungssprache profitieren dürften. Bildungssprache ist somit explizit auch als Lerngegenstand zu betrachten. Im nächsten Abschnitt werden ausgewählte didaktische Konzepte zur fachintegrierten und fächerübergreifenden Sprachbildung vorgestellt.

4. Ansätze der fachintegrierten und fächerübergreifenden Sprachbildung zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen

Der Begriff der sprachlichen Bildung oder Sprachbildung bezeichnet die in den Bildungsinstitutionen systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse. Im Unterschied zur Sprachförderung, die sich an Heranwachsende mit einem diagnostizierten Sprachförderbedarf richtet und üblicherweise in separaten Sprach-

förderstunden stattfindet (*additive Förderung*), hat Sprachbildung die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen zum Ziel. Sie erfolgt daher in der üblichen Zusammensetzung der Kitagruppe (*alltagsintegriert*) bzw. mit den Mitschüler:innen im Regelunterricht (*fachintegriert*). Neben allgemeinen Sprachbildungskonzepten, die flexibel auf die jeweiligen fachlichen Anforderungen und Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden können, liegen – insbesondere in den USA – erste stark strukturierte Förderprogramme vor, die der Entwicklung vorab festgelegter, fächerübergreifend relevanter bildungssprachlicher Wörter dienen. Beide Ansätze sollen im Folgenden kurz beschrieben und Befunde zu ihrer Wirksamkeit in einsprachigen Unterrichtssituationen dargestellt werden, bevor anschließend die didaktischen Grundlagen eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts dargestellt werden.

4.1 Sprachliches Scaffolding und Förderung des bildungssprachlichen Wortschatzes in einsprachigen Unterrichtssituationen

Sprachbildungsmaßnahmen, die sich für den flexiblen Einsatz im Fachunterricht eignen, basieren häufig auf dem sogenannten Scaffolding-Ansatz (Gibbons, 2002). Sie zielen darauf ab, Lernende durch geeignete Hilfestellungen (sog. *Scaffolds* von engl. *Gerüst*) schrittweise von eher alltagssprachlichen Äußerungen zu zunehmend konzeptionell schriftlichen und damit bildungssprachlichen Äußerungen zu führen. Dabei ist darauf zu achten, dass die im Unterricht umgesetzten sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen an den sprachlichen Anforderungen der Unterrichtsinhalte, der sprachlichen Ausgangslage der Lernenden sowie den vorab definierten fachlichen und sprachlichen Lernzielen ausgerichtet sind. Dem Einsatz ausgewählter Sprachförder- bzw. Sprachlehrstrategien im Unterricht (*Mikro-Scaffolding*) geht also eine umfangreiche Planungsphase (*Makro-Scaffolding*) voraus, um die Lernenden zugleich beim Erwerb (bildungs-)sprachlicher und fachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Diese Zielsetzung illustriert die Bedeutung von Bildungssprache als Lernvoraussetzung, Lerngegenstand und Lernziel.

Die stark strukturierten Förderprogramme zum Aufbau des fächerübergreifenden bildungssprachlichen Wortschatzes legen den Fokus hingegen auf die sprachliche Kompetenzentwicklung der Schüler:innen. In vorgegebenem Rhythmus (z. B. wöchentlich) werden ausgewählte bildungssprachliche Begriffe anhand ansprechender Lesetexte eingeführt und mithilfe vielfältiger Wortschatzübungen (z. B. Verwendung der Begriffe in unterschiedlichen Kontexten und Bedeutungen, Verfassen schriftlicher Texte) in mehreren Unterrichtsstunden fächerübergreifend vertieft. Hier steht demnach die Rolle von Bildungssprache als Lerngegenstand im Vordergrund.

Studien, die die Wirksamkeit dieser Sprachbildungsmaßnahmen für die sprachliche Kompetenzentwicklung der Lernenden überprüften, ergaben insgesamt ein inkonsistentes Befundmuster. Sie unterliegen zudem häufig methodischen Einschränkungen (z. B. keine zufällige Zuweisung der Teilnehmenden auf

die Untersuchungsbedingungen, mangelnde Vergleichbarkeit der Gruppen), was Rückschlüsse auf die Effektivität der umgesetzten Maßnahmen erschwert (z. B. Gentrup, Henschel & Stanat, 2021). Wie gut sich fachintegriertes sprachliches Scaffolding eignet, um die sprachlichen Kompetenzen von einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden in einsprachigen Lernumgebungen zu fördern, ist somit zumindest für den Schulkontext noch weitgehend ungeklärt (für den Vorschulbereich siehe Lemmer et al., 2019). Für die stärker strukturierten Ansätze zur Förderung des bildungssprachlichen Wortschatzes zeigten sich indes positive – wenn auch zum Teil nur kleine – Effekte auf den in der Intervention vermittelten Wortschatz (z. B. Ehrig, Marx & Neumann, 2020; Lesaux, Kieffer, Kelley & Harris, 2014). Zudem liegen Hinweise darauf vor, dass mehrsprachige Schüler:innen von den Fördermaßnahmen in besonderem Maße profitieren dürften (Lesaux et al., 2014) und dass eine explizite Wortschatzvermittlung einem rein impliziten Vorgehen überlegen ist (Ehrig et al., 2020; vgl. auch Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012).

4.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Gesamtsprachencurriculum

Vor dem Hintergrund des EU Barcelona-Ziels (Europäischer Rat, 2002), allen EU-Bürger:innen zu ermöglichen, zusätzlich zur Nationalsprache noch zwei weitere Sprachen zu erlernen, wird die Förderung von Mehrsprachigkeit und die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt als europäisches Sprachbildungsziel verstanden. Unterrichtsansätze, die sämtliche sprachliche Ressourcen der Lernenden für den bildungssprachlichen und fachbezogenen Kompetenzerwerb aktivieren und nutzen, lassen sich unter dem Begriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik zusammenfassen. Hierbei werden die Sprachen und Sprachlernerfahrungen aller Schüler:innen in den sprachbildenden Unterricht einbezogen, um den Aufbau einer integrativen Sprachkompetenz zu fördern, bei der alle Kenntnisse in und über Sprachen miteinander interagieren (Bredthauer, 2018). Im Vordergrund steht dabei weniger die Erweiterung bestehender Handlungskompetenzen in einzelnen Sprachen, sondern vielmehr die Sensibilisierung für verschiedene Sprachsysteme (d. h. die Förderung von *language awareness*) und darauf aufbauend die Entwicklung sprachspezifischer Lernstrategien (Hufeisen, 2011). Lernende sollen dazu befähigt werden, Methoden und Techniken für den Spracherwerb bewusst anzuwenden, sprachübergreifend zu nutzen und dort differenziert einzusetzen, wo sich die Sprachsysteme unterscheiden. In den letzten 30 Jahren wurden hierzu verschiedene Konzepte mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt, die sich in der Art und Weise unterscheiden, wie Kompetenzen und Erfahrungen in den Herkunftssprachen der Lernenden in den Unterricht eingebunden werden. Allen Konzepten zugrunde liegt das Prinzip des Sprachvergleichs, das sowohl auf die Betonung von Gemeinsamkeiten als auch auf das Erkennen von Unterschieden auf verschiedenen linguistischen Ebenen abzielt. Die didaktische Zielsetzung besteht dabei darin, interlingualen Transfer anzuregen, Sprachbewusstheit zu schu-

len und Sprachlernstrategien zu vermitteln (Bredthauer, 2018). Eine viel diskutierte Herausforderung, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte durch Lehrkräfte, die keine Kenntnisse in den betreffenden Sprachen haben.

Bisherige empirischen Studien zur Wirksamkeit von Mehrsprachigkeitsdidaktik (z. B. Bär, 2009; Behr, 2007; Busse & Krause, 2016; Marx, 2005; Morkötter, 2016) zeigen Effekte auf die Lernenden, Lehrenden sowie auf das Unterrichtsgeschehen. Neben einer Steigerung der Sprachkompetenzen sowohl in der Zielsprache als auch in den einbezogenen Sprachen wurde eine Verbesserung der interlingualen Transferfähigkeit sowie der Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz berichtet. Darüber hinaus konnte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik erhöhtes Kulturbewusstsein, gesteigerte Lernmotivation, mehr Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht sowie mehr Bewusstheit der Lehrenden für Synergieeffekte zwischen den Sprachen beobachtet werden. Da diese Befunde jedoch aus Fallstudien sowie kleineren Feldstudien mit teilweise sehr geringen Stichprobengrößen stammen, wird häufig konstatiert, dass es keine ausreichenden empirischen Belege für einen entwicklungsfördernden Effekt von Mehrsprachigkeitsdidaktik auf die Zielsprache gebe (Busse, 2019). Die Umsetzung mehrsprachigkeitssensibler Unterrichtskonzepte in Deutschland ist deshalb noch immer umstritten. In Bezug auf die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen ist zwar davon auszugehen, dass durch verbesserte Sprachlernstrategien sowie interlinguale Transferfähigkeiten sowohl der allgemeine als auch der fachspezifische bildungssprachliche Wortschatz in den entsprechenden Sprachen profitiert, systematische Untersuchungen dazu fehlen aber bisher.

Ein Ansatz, schriftsprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen zu erwerben, ist das Gesamtsprachencurriculum nach Hufeisen (2005, 2011). Hierbei handelt es sich um ein curriculares Sprachbildungskonzept von der Kita bis zum Ende der Sekundarstufe II, bei dem systematisch alle Sprachen als gleichwertig miteinbezogen werden (Hufeisen & Topalović, 2018). Die Nationalsprache, die Herkunftssprachen der Lernenden sowie bis zu drei Fremdsprachen bzw. alte Sprachen (z. B. Latein) werden dabei nach einem gemeinsamen Lehrplan unterrichtet, in dem alle Sprachen die gleichen Funktionen übernehmen können. Neben durchgängigem Unterricht in der Nationalsprache wird ab der ersten Klassenstufe alle zwei Jahre eine neue Fremdsprache (die auch eine Herkunftssprache mancher Lernenden sein kann) eingeführt, die jedoch nur begrenzte Zeit als Lerngegenstand behandelt und bereits nach zwei Jahren als Lernmedium im bilingualen Sachfachunterricht eingesetzt wird (siehe Abb. 1). Durch dieses integrierte Lernen von Inhalt und Sprache (engl. *content and language integrated learning*, CLIL) sollen sowohl alltagssprachliche als auch bildungssprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen gefördert werden. Unabhängig von der Chronologie des Erlernens einzelner Sprachen bilden die Lernenden neben einem allgemein bildungssprachlichen Wortschatz somit auch fachspezifisches Vokabular in mehreren Sprachen aus. Verstärkt projektorientierter Unterricht soll darüber hinaus nicht nur sprachliche mit nicht-sprachlichen Fächern verbinden,

sondern die Schüler:innen auch sprach-, kultur- und jahrgangsübergreifend vernetzen (Hufeisen, 2011). Im Gesamtsprachencurriculum wird die Relevanz von Mehrsprachigkeit also didaktisch so modelliert, dass Sprachbildung kein bloßer Unterrichtsgegenstand, sondern vielmehr eine Voraussetzung für alle schulischen Aktivitäten ist.

Gesamtsprachencurriculum																																																																																																																																																																								
<table border="1"> <tr> <td rowspan="3"> Fremdsprache (FS): 1. obligatorisch 2. obligatorisch 3. fakultativ </td> <td colspan="6"></td> <td colspan="2">Auslandsschul(halb)jahr (fakultativ)</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td colspan="2">3. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td colspan="2">3. FS als Lerngegenstand</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td colspan="2">2. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td colspan="2">2. FS als Lerngegenstand</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td colspan="2">1. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td colspan="2">1. FS als Lerngegenstand</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td colspan="14">Nationalsprache (Lerngegenstand sowie Lernmedium)</td> </tr> <tr> <td colspan="14">Herkunftssprachen (Förderung nach Bedarf)</td> </tr> <tr> <td colspan="14"> </td> </tr> <tr> <td>Kita</td> <td>1. Kl.</td> <td>2. Kl.</td> <td>3. Kl.</td> <td>4. Kl.</td> <td>5. Kl.</td> <td>6. Kl.</td> <td>7. Kl.</td> <td>8. Kl.</td> <td>9. Kl.</td> <td>10. Kl.</td> <td>11. Kl.</td> <td>12. Kl.</td> <td>13. Kl.</td> </tr> </table>														Fremdsprache (FS): 1. obligatorisch 2. obligatorisch 3. fakultativ							Auslandsschul(halb)jahr (fakultativ)														3. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)														3. FS als Lerngegenstand														2. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)														2. FS als Lerngegenstand														1. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)														1. FS als Lerngegenstand								Nationalsprache (Lerngegenstand sowie Lernmedium)														Herkunftssprachen (Förderung nach Bedarf)																												Kita	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	12. Kl.	13. Kl.
															Fremdsprache (FS): 1. obligatorisch 2. obligatorisch 3. fakultativ							Auslandsschul(halb)jahr (fakultativ)																																																																																																																																																		
																						3. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)																																																																																																																																																		
																				3. FS als Lerngegenstand																																																																																																																																																				
																				2. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)																																																																																																																																																				
																				2. FS als Lerngegenstand																																																																																																																																																				
																				1. FS als Lernmedium (bilingualer Sachfachunterricht)																																																																																																																																																				
																				1. FS als Lerngegenstand																																																																																																																																																				
														Nationalsprache (Lerngegenstand sowie Lernmedium)																																																																																																																																																										
														Herkunftssprachen (Förderung nach Bedarf)																																																																																																																																																										
Kita	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	11. Kl.	12. Kl.	13. Kl.																																																																																																																																																											

Abbildung 1: Gesamtsprachencurriculum (eigene Darstellung nach Hufeisen & Topalović, 2018)

Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne des Gesamtsprachencurriculums setzt neben institutionellen Ressourcen vor allem die Bereitschaft aller Beteiligten für kooperative Lehr- und Lernformen voraus. Im Vergleich zu weniger herausfordernden Sprachbildungskonzepten könnte dieser Ansatz jedoch nicht nur die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen begünstigen, sondern auch zur Ausbildung einer mehrsprachigen Identität beitragen (Hufeisen & Topalović, 2018). Bedingt durch seine Komplexität und die damit verbundenen Herausforderungen in der Umsetzbarkeit wird das Gesamtsprachencurriculum bislang nur selten implementiert. Aspekte des Konzepts finden sich in Deutschland vor allem in der Unterrichtsgestaltung an den Europaschulen wieder, durch die sich positive Effekte auf den Lernerfolg in den Fremdsprachen zeigen (Fleckenstein, Möller & Baumert, 2017). Eine umfassende Erprobung, die auch den projektorientierten Unterricht und die jahrgangsübergreifende Vernetzung in den Blick nimmt, steht jedoch noch aus.

5. Fazit und Ausblick

Bildungssprache ist nicht nur aufgrund ihrer Verankerung in frühkindlichen Bildungsplänen, den Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen über Fächer und Bildungsetappen hinweg als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung zu betrachten. Wie eine Reihe von nationalen und internationalen Studien aus den

vergangenen Jahren zeigt, tragen bildungssprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in unterschiedlichen Altersgruppen und Fächern zur Vorhersage fachlicher Leistungen bei. Sie sind somit eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Kompetenzerwerb. Zugleich wurde deutlich, dass bildungssprachliche Anforderungen sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Schüler:innen mit größeren Schwierigkeiten verbunden sind als eher alltagssprachliche Anforderungen. Sprachliche Bildungsmaßnahmen sollten sich daher idealerweise an alle Schüler:innen richten und alltags- bzw. fachintegriert erfolgen. Vielversprechend erscheinen zudem auch Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sämtliche sprachliche Ressourcen der Lernenden aktivieren. Die systematische Überprüfung der Effekte solcher Sprachbildungsmaßnahmen ist jedoch methodisch äußerst anspruchsvoll und die bisherige Befundlage dementsprechend eingeschränkt. Weitere Forschungsbemühungen sind dringend erforderlich, um verlässliche Aussagen über die Wirksamkeit verschiedener Ansätze zu treffen und somit dazu beizutragen, einsprachige und mehrsprachige Lernende bestmöglich in ihrer bildungssprachlichen Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

Literatur

- Ardasheva, Y., Newcomer, S. N., Firestone, J. B. & Lamb, R. L. (2016). Mediation in the relationship among EL status, vocabulary, and science reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 665–674. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175407>
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I: Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/ddS.2018.03.08>
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Busse, V. & Krause, U.-M. (2016). Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.006>
- Cummins, J. (2000). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34(3), 537–548. <https://doi.org/10.2307/3587742>
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Ehrig, B.-K., Marx, N. & Neumann, L. (2020). Förderung bildungssprachlicher Lexik im Jahrgang 5 – Empirische Evaluation eines integrativen Förderkonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 613–631. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00951-z>

- Europäischer Rat (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat*. Barcelona: Europäische Kommission.
- Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0792-9>
- Gentrup, S., Henschel, S. & Stanat, P. (2021). Evaluation im Bund-Länder-Programm „Bildung durch Sprache und Schrift“. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 13–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79–85). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, H. A. (2013). Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. *Learning and Instruction*, 28, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.001>
- Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–219). Münster: Waxmann.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/17534>
- Heppt, B., Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2015). The role of academic-language features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 61–82. <https://doi.org/10.1002/rrq.83>
- Heppt, B., Henschel, S. & Haag, N. (2016). Everyday and academic language proficiency: Investigating their relationships with school success and challenges for language minority learners. *Learning and Individual Differences*, 47, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.004>
- Heppt, B., Henschel, S., Hettmannsperger-Lippolt, R., Sontag, C., Gabler, K., Hardy, I., Stanat, P. & Mannel, S. (2020). Erfassung und Bedeutung des Fachwortschatzes im Sachunterricht der Grundschule. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, C. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 84–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heppt, B. & Stanat, P. (2020). Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101868>
- Heppt, B., Volodina, A., Eglinsky, J., Stanat, P. & Weinert, S. (2021). Faktorielle und kriteriale Validität von BiSpra 2–4: Validierung eines Testinstruments zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern. *Diagnostica*, 67, 24–35. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000259>

- Hessisches Kultusministerium. (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In B. L. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hrsg.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung* (S. 9–18). Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hufeisen, B. & Topalović, E. (2018). Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer Pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Gessner, J. Giambalvo Rode & H. P. Kuhley (Hrsg.), *Atlas der Mehrsprachigkeit* (S. 15–30). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65, 1–20. <https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d>
- Kohnen, N. & Retelsdorf, J. (2019). The role of knowledge of connectives in comprehension of a German narrative text. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 371–388. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12273>
- Kultusministerkonferenz. (2005). *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. München: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Köln: Carl Link.
- Lemma, R., Huschka, S. S., Geyer, S., Brandenburg, J., Ehm, J.-H., Lausecker, A., Schulz, P. & Hasselhorn, M. (2019). Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? *Frühe Bildung*, 8(4), 181–186. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000442>
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G. & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1159–1194. <https://doi.org/10.3102/0002831214532165>
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFmE“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D. & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223–247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.005>
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects

- of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159–170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.002>
- Uessler, S., Runge, A. & Redder, A. (2013). „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 42–67). Münster: Waxmann.
- Ufer, S. & Bochnik, K. (2020). The role of general and subject-specific language skills when learning mathematics in elementary school. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41, 81–117. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00160-5>
- Volodina, A., Heppt, B. & Weinert, S. (2021). Relations between the comprehension of connectives and school performance in primary school. *Learning and Instruction*, 74(5), 101430. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101430>
- Volodina, A., Weinert, S. & Mursin, K. (2020). Development of academic vocabulary across primary school age: Differential growth and influential factors for German monolinguals and language minority learners. *Developmental Psychology*, 56(5), 922–936. <https://doi.org/10.1037/dev0000910>

Gisela Kammermeyer und Diemut Kucharz

Sprachliche Bildung im Elementarbereich

Im Folgenden werden die Aufgaben und Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung und -förderung in Kindertageseinrichtungen (Kitas) erläutert. Dazu wird zunächst die sprachliche Entwicklung von Kindern im Kita-Alter beschrieben, auch mit Blick auf den Übergang in die Schule, um daran anschließend die Möglichkeiten, Strategien und Befunde von Sprachbildung und -förderung im Setting der Kita aufzuzeigen. Die beiden folgenden Teilkapitel fokussieren das Kita-Personal, nämlich die Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie wirksame Ansätze zu deren Professionalisierung. Im Fazit wird ein Ausblick auf weiterführende Aspekte des Themas gegeben.

1. Welche Entwicklungsaufgaben stellen sich Kindern im Elementarbereich? Was zeichnet die sprachliche Bildung in der Kita aus?

Die Verweildauer eines Kindes in der Kindertageseinrichtung (Kita) beträgt je nach Eintrittsalter in der Regel drei bis fünf Jahre. In dieser Zeitspanne finden zentrale Entwicklungen nicht nur im kognitiven, motorischen und sozial-emotionalen, sondern auch im sprachlichen Bereich statt (z. B. Mackowiak, Lauth & Spieß, 2008; s. auch Kap. 3.3 in diesem Band), die durch die Kita mit beeinflusst werden. Dabei spielen Interaktionen zwischen Kindern und zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft eine besondere Rolle. Sprache ist hierbei nicht nur Gegenstand der Entwicklung, sondern gleichzeitig ein zentrales Medium in der Verständigung untereinander (Becker-Mrotzek, 2018); auch die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung sind auf das Medium Sprache angewiesen, in dem Vorstellungen, Gefühle, Wahrnehmungen etc. verbalisiert werden.

Gleichzeitig ist die Zeit in der Kita durch zwei Übergänge gerahmt: der Übergang von der Familie in die Kita und von der Kita in die Grundschule, deren Bewältigung eine Entwicklungsaufgabe für Kinder darstellt und die auch die sprachliche Entwicklung tangiert.

Der Eintritt in die Kindertageseinrichtung bedeutet für etwa ein Fünftel der Kinder, deren Erst- und Familiensprache(n) nicht Deutsch ist, den ersten regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Sie werden als früher L2-Spracherwerbstyp bezeichnet und haben aufgrund des frühen Erwerbsbeginns der Zweitsprache gute Chancen,

beim Erwerb der deutschen Sprache auf ein vergleichbares Niveau wie einsprachige Kinder zu kommen, nur entsprechend später aufgrund der geringeren Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Einige Kinder sind dabei auf eine besonders hohe Qualität des sprachlichen Inputs angewiesen, den sie in der Kita erhalten, das meint eine vielfältige anregende Sprache, die dem Sprachniveau des jeweiligen Kindes angepasst ist (Geyer, Schwarze & Müller, 2018). Kinder mit L2 bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) müssen sich also mit Eintritt in die Kita in einem neuen Umfeld zurechtfinden, in dem sie die Umgebungssprache zunächst nicht oder kaum verstehen, was eine große Herausforderung für sie bedeutet. Einsprachig deutsche und bilingual aufwachsende Kinder, bei denen eine der Erstsprachen Deutsch ist, stellt der Eintritt in die Kita zunächst nicht vor sprachliche Verstehenshürden, dennoch erleben auch sie ein neues „Sprachbad“, in das sie eintauchen (Kucharz, 2018): Das verwendete Sprachregister unterscheidet sich vermutlich von dem gewohnten familiären mehr oder weniger deutlich, denn neue Begriffe, Verhaltensregeln, Anweisungen etc. müssen verstanden und erlernt werden. Als wesentliche Motivation für den Spracherwerb des Deutschen in der Kita wird das kindliche Bedürfnis nach Interaktion angesehen: Weil die Kinder gerne mit anderen Kindern interagieren und kommunizieren und weil sie in Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften treten möchten, erwerben sie die Sprache, die als Medium zur Verständigung dient.

Kinder lernen und erweitern ihren Horizont im Spielen und durch ihr Neugier- und Explorationsverhalten (Hauser, 2013). Das Spielen bietet „vielfältige Möglichkeiten, sich mit unterschiedlichen Themen und Problemen auseinanderzusetzen und erste Bewältigungsansätze zu entwickeln“ (Mackowiak et al., 2008, 91). Insbesondere in Fantasie- und Rollenspielen erwerben und erproben Kinder sprachliche Kompetenzen. Im Spiel können sie beispielsweise in verschiedene Rollen schlüpfen und Sprache ausprobieren; sie reagieren auf das Spielverhalten anderer Kinder und lernen dabei, Gespräche zu führen; sie entwickeln Ideen für Geschichten und steigern z. B. ihre narrative Kompetenz (Morrow, 1997).

Beim Übergang am Ende der Kita-Zeit in die Grundschule spielt die Sprachkompetenz im Deutschen der Kinder eine bedeutende Rolle. In fast allen Bundesländern werden die Kinder ca. 15–18 Monate vor Einschulung u. a. einer Sprachstandserhebung unterzogen, deren Ergebnis darüber (mit)entscheidet, ob das Kind fristgerecht eingeschult, zurückgestellt oder in eine zusätzliche Sprachfördermaßnahme überwiesen wird. Ca. 20 % der Kinder werden aufgrund ihres Sprachstands im Deutschen zurückgestellt und/oder erhalten eine zusätzliche Sprachfördermaßnahme; die Zahlen schwanken zwischen Bundesländern und Regionen erheblich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In den meisten standardisierten Sprachstandserhebungsverfahren wird geprüft, ob das Kind die wesentlichen morphologischen und syntaktischen Strukturen der deutschen Sprache erworben hat und ob es Anweisungen und Geschichten versteht; teilweise wird auch die Sprachproduktion überprüft (vgl. Kap. 3.5 in diesem Band). Sprachlich kommen auf die Kinder mit dem Eintritt in die Schule neue Herausforderungen zu: Neben der alltagssprachlichen Verständigung im Deutschen wird

in der Schule ein anderes Sprachregister verwendet, die sogenannte Bildungssprache (nähere Erläuterungen dazu s. Kap. 4.2 in diesem Band). Dabei ist der Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache durchaus fließend, und die Abgrenzung gelingt nicht immer eindeutig. Auch in der Grundschule wird noch viel alltagssprachlich kommuniziert und zur Bildungssprache hingeführt. Dennoch stellt das neue Sprachregister für manche Kinder, insbesondere für solche aus eher bildungsbenachteiligten Familien, eine größere Herausforderung dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Kucharz, 2019). Deshalb ist es wichtig, bereits in der Kita auf das bildungssprachliche Register vorzubereiten. Bilderbücher und Geschichten, die vorgelesen werden und über die gesprochen wird, bieten dafür gute Gelegenheiten, was im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

Demnach zeichnet sich die sprachliche Bildung und Förderung in der Kita durch vielfältige und differenzierte sprachliche Anregung aus, die den jeweiligen Sprachstand der einzelnen ein- und mehrsprachigen Kinder berücksichtigt und adaptiv darauf reagiert. Neben alltags- und umgangssprachlichen Registern wird auch Kommunikation im bildungssprachlichen Register angebahnt und ermöglicht. Dazu gehören verschiedene Elemente wie die Förderung der Freude am Sprechen sowohl in der Herkunfts- als auch in der Umgebungssprache, die Schaffung und Begleitung von Sprechansätzen sowie die Heranführung an die Bildungssprache. Die prädiktive Kraft der Sprachkompetenz im Deutschen für den Bildungserfolg ist hinreichend belegt, gleichzeitig aber auch die besonderen Chancen, die in einer frühen Sprachbildung liegen.

Unzureichend geklärt ist nach wie vor, wie die nichtdeutschen Erstsprachen auch außerhalb der Familien derart gefördert werden können, dass auch dort weitere Sprachregister wie die Bildungssprache erworben werden können.

2. Was sind typische Sprachfördersituationen und Sprachförderstrategien im Elementarbereich?

2.1 Sprachfördersituationen

In der Kita lernen mehrsprachig aufwachsende Kinder die deutsche (Bildungs-) Sprache in unterschiedlichen Situationen. Um kompensatorisch potentielle Sprachentwicklungsprobleme zu vermeiden, gibt es für diese Kinder zum einen additive Sprachförderung, die regelmäßig in Kleingruppen angeboten wird. Zum anderen lernen sie die deutsche Sprache auch in Alltagssituationen beiläufig, implizit in der Interaktion mit pädagogischen Fachkräften und Peers. Eine Sonderstellung nimmt die dialogische Vorlesesituation ein, die sowohl in den Alltag integriert als auch additiv als systematische Sprachförderung angeboten werden kann. Um die sprachliche Entwicklung der Kinder durch Interaktion in den unterschiedlichen Situationen gezielt unterstützen zu können, benötigen die Fachkräfte ein Repertoire an geeigneten Sprachförderstrategien.

Der Forschungsstand zur Sprachförderwirkung für mehrsprachige Kinder ist in Deutschland sehr begrenzt. In der Metaanalyse von Egert (2017) wurden lediglich sechs Studien mit validen Daten identifiziert.

Bei additiven Sprachförderprogrammen ist die Befundlage für mehrsprachige Kinder unklar. Beim Programm „Deutsch Plus“ (Schröder, 2011) gab es positive, bei „Deutsch für den Schulstart“ von Kaltenbacher und Klages (2007) keine (Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012) und für das Programm „KIKUS“ (Garlin, 2008) inkonsistente Effekte (Groth, Egert & Sachse, 2017).

Einen Vergleich zwischen additiver und alltagsintegrierter Sprachförderung nahmen Gagarina, Topaj, Posse und Czapka (2018) vor. Es gab lediglich einen signifikanten positiven Einfluss auf das Lexikon bei der additiven Maßnahme. Dieser Effekt wird auf die regelmäßige Förderung im Kleingruppensetting zurückgeführt, in der kein vorgegebenes Programm, sondern dialogisches Lesen durchgeführt und sprachbezogene Lernspiele eingesetzt wurden.

Die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern wurde im Rahmen der MAUS-Studie, in der das alltagsintegrierte Heidelberger Interaktionstraining von Buschmann (2016) angewendet wurde, untersucht. In der Gruppe, in der die Fachkräfte mit hoher Qualität mit den Kindern interagierten, indem sie u. a. gezielt Sprachförderstrategien einsetzten, äußerten sich die Kinder zunehmend länger und zeigten auch ein höheres Sprachverständnis (Sachse, o. J.).

Für die Bedeutung alltagsintegrierter Sprachförderung sprechen auch die Ergebnisse des allE-Projekts (Mackowiak et al., 2021). Sie zeigen, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von alltagsintegrierten Maßnahmen besonders profitieren und dies unabhängig vom Konzept. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit weiteren Studien, wie z. B. der Evaluation des Fellbach-Konzepts (Beckerle, 2017; Jungmann & Koch, 2017; Simon & Sachse, 2011).

Beobachtungen von mehrsprachigen Kindern im Alltag zeigen jedoch, dass es in 85 % der Beobachtungssequenzen keine längeren Gespräche gab, und dass die für die sprachliche Entwicklung besonders bedeutsamen dekontextualisierten Gespräche nur sehr selten vorkamen (Jahreiß, Ertanir, Sachse & Kratzmann, 2018). In verschiedenen Situationen verhielt sich dieselbe Fachkraft zumindest quantitativ nicht wesentlich anders (Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014).

Im Freispiel, dem in deutschen Kitas eine sehr große Bedeutung zukommt, ist die kognitive Anregung und Unterstützung sprachlichen Lernens niedriger als beim Lesen und zum Teil auch niedriger als bei moderierten Aktivitäten (Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016). Nur 8 % der Gespräche widmen sich im Freispiel dem kognitiven Austausch von Ideen, Gedanken und Gefühlen (Cordes, Radan & Wirts, 2019).

Eine Situation, die sowohl additiv als auch alltagsintegriert durchgeführt werden kann, ist das Vorlesen. In der Form des dialogischen Lesens lässt sich aufgrund der Metaanalyse von Egert (2017) die Tendenz erkennen, dass es sich hierbei um eine sehr erfolgreiche Methode auch für mehrsprachige Kinder handelt. Die Befunde von Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) deuten darauf hin, dass

das dialogische Lesen als eigenständiger Förderansatz zur institutionellen Zweitsprachförderung angesehen werden kann. Die positiven Wirkungen für mehrsprachige Kinder, die mit dialogischem Lesen gefördert wurden, im Vergleich zu den Kindern, die am Sprachvorlaufkurs in Hessen teilnahmen, beziehen sich auf Grammatikleistungen, die Sprachproduktion und das phonologische Arbeitsgedächtnis.

In dyadischen Bilderbuchbetrachtungen interagieren pädagogische Fachkräfte jedoch mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache anders als mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Beckerle & Mackowiak, 2019). Sie setzen bei Kindern mit Erstsprache Deutsch insgesamt mehr Sprachförderstechniken ein, vor allem mehr korrekatives Feedback (auf grammatikalischer Ebene) und mehr Modellierungstechniken (den Wortschatz betreffend). In der niederländischen Studie von Aarts, Demir-Vegter, Kurvers und Henrichs (2016), in welcher der sprachliche Input von Fachkräften beim dialogischen Lesen mit mono- und bilingualen Kindern verglichen wurde, zeigte sich, dass diese die Sprache lexikalisch und syntaktisch vereinfachen und so den Zweitsprachlernern einen verarmten Input geben.

Die Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund von Ennemoser et al. (2013) belegt, dass die Wirksamkeit des dialogischen Lesens von der Durchführungsqualität abhängt, in Vorlesesituationen ist sie jedoch im Vergleich zu anderen Situationen am höchsten. Qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen sind besonders effektiv für mehrsprachige Kinder, da sie die Lücke in der Sprachentwicklung zwischen monolingualen und mehrsprachigen Kindern verringern (Leseman & Slot, 2014). Die Qualität dieser Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigt sich im adaptiven Einsatz geeigneter Sprachförderstrategien.

2.2 Sprachförderstrategien

Zwölf Sprachförderstechniken bzw. Sprachförderstrategien unterscheiden Beckerle, Mackowiak und Kucharz (2020) in ihrem Beobachtungssystem. Diese werden in acht reaktive (vier Varianten des korrektiven Feedbacks und der Modellierung) und vier initiativ Sprachförderstechniken unterteilt. Diese wurden im Rahmen der alle-Studie im Hinblick auf deren Häufigkeit untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass initiativ Sprachförderstechniken häufiger eingesetzt wurden als korrekatives Feedback und Modellierungstechniken (Beckerle et al., 2018), in der dyadischen Bilderbuchbetrachtung wurden signifikant mehr Sprachförderstechniken eingesetzt als im Freispiel und beim Essen.

Der Literaturüberblick von Langeloo, Mascareño, Deunk, Klitzing und Strijbos (2019) zeigt, dass die Qualität der Interaktionen mit ein- und mehrsprachigen Kindern vergleichbar ist, obwohl die Fachkräfte unterschiedliche Strategien anwenden. In der Interaktion mit mehrsprachigen Kindern verwenden sie häufiger auch die Herkunftssprache der Kinder und betreiben nonverbale Kommunikation. Die Förderung der Sprachkompetenz von mehrsprachigen Kindern hängt da-

von ab, inwieweit es der Fachkraft gelingt, mit den Kindern sprachlich anspruchsvoll zu interagieren und dabei differenzierte Begriffe und Konzepte einzubeziehen (Grøver, Rydland, Gustafsson & Snow, 2020).

Strategien zur Konzeptentwicklung (zum Vergleichen und zum Herstellen von Zusammenhängen herausfordern, nach Erfahrungen und Vorwissen fragen, nach persönlichen Vorstellungen fragen, Meinungen erfragen, zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen) sind neben Frage- und Modellierungsstrategien (offene Fragen stellen, handlungs- und denkbegleitendes Sprechen) und Rückmeldestrategien (Wiederholung, Umformulierung, korrekatives Feedback, Erweiterung, infrage stellen und irritieren, Lerngerüst geben, Denken und Lernen sichtbar machen) der Kern des Qualifizierungskonzepts „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2017). Dieses Konzept wurde im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) entwickelt und ist seit 2017 Landeskonzept für die Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz. Diese Kategorisierung baut u. a. auf dem Rahmenmodell „teaching through interaction“ (Hamre et al., 2013) und dem dazugehörigen Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Pianta, LaParo & Hamre, 2008) auf, das sich in der internationalen Forschung zur Interaktionsqualität – auch in Klassen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder – bewährt hat (Downer, López, Grimm, Hamagami, Pianta & Howes, 2012).

3. Wie qualifiziert sind die Fachkräfte für diese Aufgaben?

Die Diskussion um Sprachförderung der letzten 20 Jahre hat dafür gesorgt, dass sprachliche Bildung und Förderung als eine zentrale Aufgabe der Kita und der pädagogischen Fachkräfte betrachtet wird. Insofern hat das Thema auch in Aus- und Fortbildung inzwischen einen festen Stellenwert erhalten. Auch wenn sich das Kitapersonal in den letzten Jahren weiter ausdifferenziert hat, bilden dennoch Fachkräfte mit einer traditionellen fachschulischen Ausbildung die Mehrheit. Nach dem Ländermonitor der Bertelsmann Stiftung (2019) sind sie mit einem Anteil von 60 bis 80 % Prozent des Personals vertreten, während Fachkräfte mit Hochschul- oder mit Berufsfachschulausbildung jeweils nur knapp 10 % des Personals ausmachen. Für die Erzieher*innenausbildung an Fachschulen formulierte die KMK (2011) in ihrem Qualifikationsprofil für das Bereichsfeld Sprache u. a., dass die Erzieher*innen über „fachtheoretisch vertieftes Wissen zur Sprachkompetenzentwicklung bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (ebd., 19) verfügen sowie über Fertigkeiten wie „Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu gestalten, in denen sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entfalten können (...), sprachliche Bildungssituationen zu erkennen und diese verantwortungsvoll für die Gestaltung altersgerechter Lernsituationen zu nutzen“ (ebd., 20). Damit fokussieren die Anforderungen einen anwendungsbezogenen Kompetenzbereich.

In ihrer Expertise über frühpädagogische Kompetenzmodelle definiert Anders (2012) dagegen folgende professionelle Kompetenzbereiche als relevant:

„verschiedene Aspekte des Professionswissens, pädagogische Orientierungen und Einstellungen, motivationale und emotionale Aspekte, selbstregulatorische Fähigkeiten sowie Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses. Orientierungen und Einstellungen sowie Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses sind dabei als Teilkomponenten der professionellen Haltung aufzufassen. Bei allen genannten Kompetenzfacetten wird davon ausgegangen, dass sie einen Einfluss auf die Prozessqualität der pädagogischen Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern haben können und hierdurch auch eine Wirkung auf die Entwicklung der Kinder möglich ist“ (ebd., 16).

Damit werden deutlich mehr Kompetenzbereiche als bedeutsam für eine wirksame Interaktionsqualität beschrieben, als sie der KMK-Qualifikationsrahmen aufzeigt.

Einschlägige Studien der vergangenen Jahre, die unter anderem auch die Qualifikation des pädagogischen Personals in Kitas untersuchten, nahmen dementsprechend verschiedene Kompetenzbereiche in den Blick. Folgende Studien erhoben zum Beispiel Facetten des *professionellen Wissens*: Im BiSS-Evaluationsprojekt *alle* (Mackowiak et al., 2021) wurde *anwendungsbezogenes Wissen* vor allem im Bereich Förderdiagnostik mithilfe eines Vignetteninterviews erfasst. Den Fachkräften wurde eine Sprachfördersituation vorgespielt, deren Qualität sie beurteilen sollten. In den Projekten *BiSS-E1 und -E2* (Wirts, Fischer & Cordes, 2021) wurde die *Planungskompetenz* ebenfalls anhand eines Vignettestests erhoben. Das professionelle *grammatische Fachwissen* zu Sprache wurde im Entwicklungsprojekt *TRIO* (Schierbaum et al., 2020) und im Evaluationsprojekt *Sprünge* (Erdogan et al., 2021) anhand eines sprachwissenschaftlichen Tests erfasst. *Orientierungen und Einstellungen* wurden in einzelnen Projekten durch Befragungen (Fragebogen z.B. bei *BiSS-E1 und -E2*, Wirts et al., 2021; Interviews bei *Sprünge*, Erdogan et al., 2021) erhoben. In *Sprünge* wurden anhand von Interviews ebenfalls die *handlungsleitenden Orientierungen* rekonstruiert (Erdogan et al., 2021). Das *professionelle Sprachförderhandeln* untersuchten mehrere Studien, indem Videografien von Sprachfördersituationen z.B. hinsichtlich der Verwendung von Sprachförder-techniken (Mackowiak et al., 2021; Kammermeyer et al., 2019) analysiert wurden. Die Analyse erfolgte mit dem dafür entwickelten Kategoriensystem B-SFT (Beobachtungssystem Sprachförder-techniken, Beckerle et al., 2020) oder es wurde CLASS (Classroom Assessment Scoring System, Pianta et al., 2008) eingesetzt. Quantitative und qualitative Analysen von videografierten Sprachfördersituationen wurden im Entwicklungsprojekt *FDS: Fühlen-Denken-Sprechen* (Göbel, Hormann & Cloos, 2020) und im Evaluationsprojekt *Sprünge* (Erdogan et al., 2021) durchgeführt, indem Turns (Sprecherwechsel), Sprechanteile etc. ausgezählt und Interaktionsverläufe hinsichtlich ihrer Abläufe und Aufrechterhaltung untersucht wurden (Mehlem & Erdogan, 2020).

Allen Studien gemein ist, dass sich in allen untersuchten Kompetenzfacetten zum Bereich Sprachbildung und -förderung eine besonders große Diversität in den Ausprägungen bei den untersuchten pädagogischen Fachkräften feststellen ließ. Gleichzeitig konnte in den Studien (z. B. *Sprünge*), die auch Anzahl und Inhalt von besuchten Fortbildungen zum Thema erfasst hatten, auch hier eine große Bandbreite gezeigt werden. Es gibt eine Reihe von Fachkräften, deren Weiterbildung zur Sprachförderkraft einen hohen zeitlichen Aufwand (Stundenanzahl und Dauer) umfasste, sowie solche, die – auch im Rahmen ihrer Beteiligung an der BiSS-Initiative – bislang nur vereinzelte oder keine einschlägigen Fortbildungen besucht haben (Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021). Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen besuchten Fortbildungen und jeweils erfassten Facetten von Sprachförderkompetenz konnte nur in längsschnittlichen Studien mit entsprechendem Prä-Post-Design festgestellt werden (z. B. Simon & Sachse, 2013; Kammermeyer et al., 2019; Schierbaum et al., 2020; Mackowiak et al., 2021), die mit einer intensiven und länger dauernden Fortbildungsreihe verknüpft waren. Dieser Befund und seine Bedeutung wird im folgenden Teilkapitel näher erläutert.

Zunehmend arbeiten in Kitas pädagogische Fachkräfte, für die Deutsch ebenfalls, wie bei vielen Kindern, die Zweitsprache ist, auch wenn ihr Anteil bislang noch gering ist und regional schwankt (Bertelsmann Stiftung, 2019). Es liegen bislang noch kaum Erkenntnisse darüber vor, über welche einschlägigen Kompetenzen sie verfügen und in welcher Weise sie ihre Mehrsprachigkeit gewinnbringend in den Kita-Alltag und die Interaktionen mit Kindern einbringen können. Hier ist noch weitere Forschung notwendig.

4. Wie können die pädagogischen Fachkräfte für diese Aufgaben professionalisiert werden?

Um Sprachbildung und Sprachförderung in additiven und alltäglichen Kontexten zu verbessern, ist die Steigerung der Anregungsqualität, die in Deutschland sowohl in der Krippe als auch im Kindergarten nur gering ausgeprägt ist, notwendig (Perren, Frei & Hermann, 2016; Stuck, Kammermeyer & Roux, 2016). Hierzu sind qualitativ hochwertige Fortbildungen erforderlich, in denen die Fachkraft-Kind-Interaktion fokussiert wird, und die langfristig wirksam sind. Da das eigene Sprachverhalten flüchtig und der Reflexion wenig zugänglich ist, ist die Gestaltung solcher Fortbildungen eine herausfordernde Aufgabe.

Um langfristige und nachhaltige Veränderungen bei den pädagogischen Fachkräften durch Fortbildung zu erzielen, ist auch die Berücksichtigung von Erkenntnissen der Fortbildungsforschung unerlässlich. Nationale und internationale Metaanalysen (Egert, 2017; Egert & Hopf, 2016) liefern hierzu bereits wichtige Ergebnisse. Sie zeigen, dass es nicht nur um die Ebene des Inhalts, um Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, sondern auch um die methodische Gestaltung geht. Vielversprechend sind zum einen der methodische Ansatz des situierten Lernens,

in dem Videoanalysen eine wichtige Rolle spielen, und zum anderen das individuelle Coaching.

Belastbare Hinweise darauf, dass die Fachkraft-Kind-Interaktion durch Weiterbildung gesteigert werden kann, geben nur wenige Studien in Deutschland. In der Studie zur Erzieherfortbildung von Beller und Beller (2009) wurden zum Teil signifikant mehr sprachförderliche Äußerungen der fortgebildeten Erzieher*innen beobachtet, die jedoch nicht immer nachhaltig waren. Ergebnis der Studie zum Heidelberger Trainingsprogramm war, dass pädagogische Fachkräfte zwar von Beginn an eine sprachförderliche Grundhaltung besitzen und um die Wichtigkeit der Aktivierung von Kindern in Kommunikationssituationen wissen, diese Erkenntnisse jedoch nicht durchgängig anwenden. Die Effekte beziehen sich z. B. auf den vermehrten Einsatz von sprachmodellierendem Verhalten. In der SPATS-Studie (Simon & Sachse, 2011) setzten Erzieherinnen fünf Monate nach der Weiterbildung bedeutsam mehr gezielte Sprachlehrstrategien ein als diejenigen in der Vergleichsgruppe. Die Effekte wurden, wie bei der Studie von Buschmann, Simon, Jooss und Sachse (2010), bei der Förderung von sprachauffälligen Kindern gefunden.

Die langfristige Wirksamkeit des Konzepts „Mit Kindern im Gespräch“ wurde in einer experimentellen Interventionsstudie im Vergleich mit dem in Rheinland-Pfalz etablierten Fortbildungskonzept „Sprache – Schlüssel zur Welt“ untersucht. Dieser universelle Fortbildungsansatz, der sowohl für die alltagsintegrierte Sprachbildung als auch für die additive Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder geeignet ist, zeichnet sich inhaltlich dadurch aus, dass eine variantenreiche, dem Kind angemessene Anwendung von Sprachförderstrategien erprobt und eingeübt wird (Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung und Rückmeldestrategien). Ziel ist, der Fachkraft die Handlungskompetenzen zu vermitteln, mit denen es ihr gelingt, häufig mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und länger im Gespräch zu bleiben. Mit Hilfe dieses Weiterbildungsansatzes, der alle wesentlichen Erkenntnisse der Weiterbildungsforschung berücksichtigt konnte die Anregungsqualität langfristig (ein Jahr nach der Weiterbildung) signifikant im Vergleich zum genannten Alternativkonzept verbessert werden. Es überschreiten signifikant mehr pädagogische Fachkräfte, die mit diesem Weiterbildungsansatz fortgebildet wurden, einen Schwellenwert, der für die Sprachentwicklung als bedeutsam angesehen wird (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010) als in der Vergleichsgruppe. Die Anregungsqualität erwies sich in dieser Studie über einem CLASS-Skalenwert von 3.25 als ein stärkerer Prädiktor für expressive language als ein Wert unter 3.25 (Kammermeyer et al., 2019). Die ersten deskriptiven Auswertungen des zweiten Follow-up drei Jahre nach Beendigung der Weiterbildung zeigen zudem, dass die Anregungsqualität nicht absinkt, sondern auf dem erreichten Niveau bleibt. Sie befindet sich jedoch auch nach der Weiterbildung nur im Bereich mittlerer Qualität. Nur 8,7 % der Erzieherinnen, die mit dem Ansatz „Mit Kindern im Gespräch“ fortgebildet wurden, kommen in den Bereich hoher Qualität (gemessen mit dem Classroom Assessment Scoring System CLASS von Pianta et al., 2008).

Da ca. ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte sich auch nach der Fortbildung noch unter der Schwelle befindet, die für die Sprachentwicklung von Kindern als bedeutsam angesehen wird, reichen die bisherigen Erkenntnisse bei Weitem noch nicht aus. Es stellt sich nach wie vor für den deutschsprachigen Raum die Frage, wie Erzieher*innen ihre Sprachförderkompetenzen durch Weiterbildung auf ein für die Sprachentwicklung von Kindern bedeutsames Niveau bringen können. Es ist noch offen, welche Bedeutung dabei dem Weiterbildungsformat zukommt.

Erkenntnisse aus internationalen Studien zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität stammen aus der Metaanalyse von Egert und Dederer (2018). Als vielversprechend hat sich vor allem der Einsatz von Videos herausgestellt, durch die eine vertiefte Analyse von Interaktionen im Hinblick auf ihr Anregungspotential möglich wird. Auch die Kombination von verschiedenen Fortbildungsformaten (z. B. Fortbildung und Coaching) ist anscheinend effektiv, weil diese individuelle Lernmöglichkeiten bieten. Neue Chancen könnten sich durch Online-Fortbildungen und Online-Coachings eröffnen.

Ein Aspekt der Lernsituation für mehrsprachige Kinder, der durch den Fokus auf die Fachkraft bisher weder berücksichtigt wurde, noch besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht, ist der *Peer-Kontext*. Die Gleichaltrigen haben einen hohen Anteil am Input in der Mehrheitsprache. Längere Gespräche zwischen mehrsprachigen Kindern und Fachkräften wurden in der Studie von Jahreis et al. (2018) nur in 10 % der Fälle beobachtet, zwischen den mehrsprachigen Kindern und ihren Peers jedoch bei 24 % der Kinder mehr als einmal. Die Ergebnisse der BiKS-Studie von Schmerse (2021) zeigen, dass die Wachstumsraten beim Wortschatzerwerb bei jungen mehrsprachigen Kindern zwischen vier und sieben Jahren signifikant vom Peer-Kontext abhängen. Mehrsprachige Kinder in Gruppen, in denen die Gleichaltrigen über einen größeren Wortschatz verfügen, verbessern sich schneller als mehrsprachige Kinder in Gruppen mit geringerem Wortschatzumfang.

Es wird also künftig nicht nur darum gehen, die direkte Fachkraft-Kind-Interaktion zu verbessern, sondern auch Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Peers in längerfristige Interaktionen treten können.

5. Fazit

Die Befunde zeigen, dass sich die Anwendung von Sprachförderstrategien als wirkungsvoll in der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung herauskristallisiert haben. In der Professionalisierung werden dafür häufig bestimmte Situationen zur sprachförderlichen Gestaltung durch die Fachkraft in den Blick genommen. Darüber hinaus sind vielfältige Lerngelegenheiten für langanhaltende Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern sowie zwischen Peers im Elementarbereich von großer Bedeutung, da Interaktionen der Motor für die Entwicklung der Kinder sind (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Für mehrspra-

chige Kinder dürfte dies in besonderer Weise gelten, und gerade für sie könnte dieser Motor eine besondere Chance bieten. Langanhaltende Gespräche könnten das Potenzial haben, sozio-ökonomisch bedingte Ungleichheiten, die häufig mit Mehrsprachigkeit verknüpft sind und nach Erkenntnissen der NEPS-Studie von Skopek und Passaretta (2020) lange vor dem Schuleintritt entstehen und sich ausweiten, entgegenzuwirken. Zukünftige Forschung sollte dieses Thema in den Blick nehmen.

Literatur

- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J. & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66(2), 263–295. <https://doi.org/10.1111/lang.12152>
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“* [online], 1–47. Verfügbar unter https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf [10.06.2021].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 1–9. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000270>
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. & von Dapper-Saalfels, T. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings im Kita-Alltag. *Frühe Bildung*, 7(4), 215–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000396>
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung* (S. 79–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5801_05
- Becker-Mrotzek, M. (2018). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 34–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beller, S. & Beller, E. K. (2009). *Abschlussbericht des Projekts Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention* [online]. Verfügbar unter: <http://www.jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2009/Abschlussbericht-52-36-06-INA.pdf>
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2019). *Ländermonitor frühkindlicher Bildungssysteme* [online]. Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/de/fokus-regionale-daten/personal-und-einrichtungen/paedagogisches-personal-qualifikation?tx_itahyperion_plug

- inview%5Baction%5D=overview&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=f99fe9a2b35d9a17a1a75518f7a6d55
- Bronfenbrenner, U. & Morris, A. P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (S. 793–828). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Buschmann, A. (2016). *HIT Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte zur alltagsintegrierten Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder*. ZEL – Zentrum für Entwicklung und Lernen, Heidelberg [online]. Verfügbar unter: <http://www.heidelberger-interaktionstraining.de/upload/PPT-HITBuschmann-2016.pdf> [11.06.2021].
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für Erzieherinnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 107–133). Freiburg: FEL.
- Cordes, A. K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8(4), 200–205. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000445>
- Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C. & Howes, C. (2012). Observations of teacher-child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.005>
- Egert, F. (2017). Die Wirkung von Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 23–34.
- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit & Entwicklung*, 25(3), 153–163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (2021). Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 84–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gagarina, N., Topaj, N., Posse, D. & Czapka, S. (2018). Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(2), 191–210. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.05>
- Garlin, E. (2008). *Deutsch als Zweitsprache. Deutsch als Fremdsprache. Für Kinder von 3 bis 10 Jahren. Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden*. Ismaning: Hueber.

- Geyer, S., Schwarze, R. & Müller, A. (2018). Sprachförderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 161–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göbel, A., Hormann, O. & Cloos, P. (2020). Fühlen – Denken – Sprechen: Sprachbezogene Interaktions- und Dialogmuster in fröhlpädagogischen Fachkraft-Kind-Settings. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 35–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Groth, K., Egert, F. & Sachse, S. (2017). Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(2), 74–82. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000311>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E. & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2018). Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. *Forschung Sprache*, 6 (2), 32–41.
- Jungmann, T. & Koch, K. (Hrsg.). (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10270-8>
- Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01034-3>
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. (S. 135–154). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 285–302. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art20d>
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: AAP Lehrerfachverlag.
- Kucharz, D. (2019). Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Ziehm, B. Voet Cornelli, B. Menzel & M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis* (S. 62–76). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 214–227). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien* [online]. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [10.06.2021].
- Langeloo, A., Mascareño L. M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F. & Srijbos, J. W. (2019). A systematic review of teacher-child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Leseman, P. & Slot, P. (2014). Breaking the cycle of poverty: Challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 314–326. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912894>
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (2021). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierter Sprachförderung – Analysen aus dem „alle“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat, (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 64–81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Münster: Waxmann.
- Mackowiak, K., Lauth, G. W. & Spieß, R. (2008). *Förderung von Lernprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung* (S. 121–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5801_07
- Morrow, L. M. (1997). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. York: Stenhouse.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000242>
- Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K – Manual*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Sachse, S. (o. J.). *MAUS. Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten Praktische Implikationen aus dem Projekt MAUS* [online]. Verfügbar unter: https://www.znl-uhl.de/Themen/Sprache/Praktische_Implikationen_aus_dem_Projekt_MAUS.pdf
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194–201. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000062>
- Schierbaum, K., Kucharz, D., Brandenburg, J., Ehm, J., Hasselhorn, M., Huschka, S., Geyer, S., Lausecker, A., Lemmer, R. & Schulz, P. (2020). TRIO – Gemeinsame Qualifizierung des Fachpersonals in Grundschule und Kindertagesstätte zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Sprachförderung in Kleingruppen. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 110–128). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schmerse, D. (2021). Peer effects on early language development in dual language learners. *Child Development*, 92(5), 2153–2169. <https://doi.org/10.1111/cdev.13588>
- Schröder, M. (2011). *Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten. Eine experimentell kontrollierte Intervention zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Potsdam.
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2020). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86–112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 462–480.
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) in German preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873–894. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C., Fischer, S. & Cordes, A.-K. (2021). Umsetzung von Beobachtung, Dokumentation und Planung sprachlicher Bildung im Kita-Alltag. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 45–63). Stuttgart: Kohlhammer.

Susanne Prediger und Ilonca Hardy

Fachliches und sprachliches Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht

1. Warum Sprachbildung im und für den Fachunterricht?

Sprache ist nicht nur im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, sondern in allen Fächern von Bedeutung: Sprache ist ein hoch relevantes *Lernmedium*, denn Wissensaufbau erfolgt in Kommunikation und stets auch mittels sprachlicher Denkwerkzeuge (Kempert, Schalk & Saalbach, 2019; Moschkovich, 2015). Sprachkompetenz stellt allerdings auch eine *Lernvoraussetzung* dar, so dass sprachlich schwächere Lernende weniger Fachleistungen aufbauen als sprachlich stärkere (Paetsch et al., 2015). Diese Unterschiede betreffen vor allem den Aufbau von Konzeptwissen und von kognitiv anspruchsvollen prozessbezogenen Kompetenzen (z. B. Kempert et al., 2019; Prediger, Wilhelm, Büchter, Gürsoy & Benholz, 2015). Als Konsequenz wird Sprachbildung inzwischen als Querschnittsaufgabe aller Fächer verstanden (MSWWE, 1999), wobei zwischen fachübergreifender Bildungssprache und Fachsprache unterschieden wird (z. B. Heppt et al., 2020): Beides wird als *Lerngegenstand* in allen Fächern verstanden unter der Zielsetzung, fachliche und sprachliche Lerngelegenheiten im Unterricht systematisch zu verknüpfen (vgl. Kapitel 4.1 dieses Buches zur Bildungssprache).

In diesem Beitrag fokussieren wir die Sprachbildung nicht nur *im*, sondern auch *für* den Fachunterricht, d. h. die Frage, wie Sprachbildung auszugestaltet ist, damit sie als *Katalysator für fachliches Lernen* fungieren kann. Interventions- und Längsschnittstudien zeigen, dass Sprachbildung fachlich lernwirksam werden kann (z. B. Prediger & Wessel, 2018; Götze & Baiker, 2021; Kempert et al., 2019), wenn sie auf fachlich relevante sprachliche Anforderungen fokussiert (Abschnitt 3) und mit geeigneten Prinzipien umgesetzt wird (Abschnitt 4). Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse basieren auf lernpsychologischen und linguistischen Grundlagen, die vorab vorgestellt werden (Abschnitt 2).

2. Hintergrund: Sprache als Denkwerkzeug für den Konzeptaufbau

In lernpsychologischer Perspektive wird der Aufbau von konzeptuellem Verständnis als aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen verstanden, bei der Lernende neues Wissen auf der Grundlage von bestehendem Konzeptwissen konstruieren. Konzepte sind (kognitiv repräsentierte) Vorstellungen, die zur Struktu-

rierung und Klassifizierung von Gegenständen, Ereignissen oder Sachverhalten dienen (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011). Beispielsweise können Lebewesen u. a. in Säugetiere und Reptilien unterschieden werden, welche jeweils mit spezifischen, voneinander differenzierbaren Merkmalen beschrieben werden. Das Konzeptwissen ist in vielen Inhaltsbereichen sprachlich konnotiert. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche ihre Konzepte insbesondere durch verbale Bezugnahme und Erklärungen seitens der Bezugs- bzw. Lehrpersonen konstruieren, erweitern und ausdifferenzieren und diese wiederum sprachlich ausdrücken.

In sozio-konstruktivistischer Perspektive nach Vygotsky (1986) wird Sprachverwendung zudem als ein Denkwerkzeug verstanden, welches die äußere Welt mit der mentalen Welt verbindet, den Aufbau von abstrakten Begriffen unterstützt und anspruchsvolle Denkprozesse ermöglicht. Unter anderem wurde gezeigt, dass explizite oder implizite Aufforderungen zum Vergleichen (zwischen Gegenständen und Zuständen) eine konzeptuelle Umstrukturierung bewirken können (Namy & Gentner, 2002; Kempert et al., 2019). Beispielsweise kann das handlungsbegleitende Verweisen auf Materialbezeichnungen wie Holz oder Styropor bei Vorschulkindern die Wahrnehmung von Materialklassen und deren zugrundeliegenden Eigenschaften fördern (Hardy, Saalbach, Leuchter & Schalk, 2020).

Die Sprachverwendung in Bildungskontexten ist nicht nur durch einzelne Wörter oder Satzkonstruktionen geprägt, sondern durch größere sprachliche Einheiten, nämlich *Sprachhandlungen* wie das Erklären von Bedeutungen, Erläutern von Vorgehensweisen, Argumentieren über eine Entscheidung. Solche Sprachhandlungen werden zum einen durch ihre *Funktion* in den Bildungskontexten charakterisiert, zum anderen durch die *Sprachmittel*, die zu ihrer Ausführung notwendig sind, z. B. spezifischer Wortschatz und Phrasen (Gadow, 2016; Quasthoff, Morek & Heller, 2021). Das Beschreiben im naturwissenschaftlichen Kontext erfordert es beispielsweise, dass Lernende sich möglichst präzise ausdrücken, Inhalte in der richtigen Reihenfolge präsentieren und das Aussehen oder Vorgänge in die Beschreibungen aufnehmen. Die beschreibende Person muss zudem wissen, dass Beschreibungen keine Wertungen oder Interpretationen enthalten. Die verwendeten Begriffe können im Bildungskontext andere Konzeptbedeutungen aufweisen als im Alltagssprachlichen Kontext, z. B. wird der Begriff „Kraft“ alltagssprachlich als Eigenschaft von Personen (jemand hat Kraft) oder Gegenständen (etwas hat Kraft, wenn es schnell ist) verwendet, jedoch im physikalischen Kontext als Stärke einer Wechselwirkung (Geist, Lange-Schubert & Dietze, 2017). Wer den Begriff Kraft für physikalische Argumentationen nutzen will, muss seine spezifisch physikalische Konzeptbedeutung erarbeitet haben. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, die spezifischen sprachlichen Anforderungen an Lernende herauszuarbeiten.

3. Identifizieren fachlich relevanter sprachlicher Anforderungen

Um Sprache als Denkwerkzeug für den Aufbau von Konzeptverständnis und für anspruchsvolle Denkprozesse einsetzen zu können, ist eine systematische Analyse von bildungs- bzw. fachsprachlichen Anforderungen für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand erforderlich (z.B. Gabler et al., 2020a; Prediger, 2020). Den Übergang von Bildungs- zur Fachsprache verstehen wir dabei als fließend, weil der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht der Klassen 1–10 maßgebliche fachspezifische Beiträge zur Bildungssprache leistet, so werden z. B. logische Beziehungen („wenn-dann“) oder spezifische Relationen („je-desto“, „pro“) zusammen mit den mathematischen Strukturen gelernt und dann auch in anderen Fächern gebraucht.

Die lern- und entwicklungspsychologischen sowie linguistischen Grundlagen machen deutlich: Ein rein isoliertes Lernen von formalen Begriffen („Dividend“, „Divisor“), wie es beispielsweise durch Anlegen von Wortspeichern ohne Verknüpfung mit fachlichen Lernaktivitäten in vielen Schulbüchern erfolgt (de Araujo & Smith, 2022), ist wenig zielführend. Denn Wortschatz bildet keinen Selbstzweck, sondern wird als Sprachmittel für bestimmte fachliche Lernziele und für die passenden Sprachhandlungen erworben, dasselbe gilt für syntaktische Strukturen, die stets in ihrer Funktion für die satzbezogenen und übersatzmäßigen Äußerungen zu behandeln sind. Dies soll an zwei Beispielen illustriert werden, nämlich für fachlichen Konzeptaufbau (Abschnitt 3.1) und für themenübergreifende Denkprozesse (Abschnitt 3.2).

3.1 Sprachhandlungen und themenspezifische Sprachmittel für fachlichen Konzeptaufbau

Die zentrale sprachliche Einheit im sprachbildenden Fachunterricht sind die Sprachhandlungen. Dies sind bestimmte Typen von Äußerungen, die jeweils spezifischen kommunikativen und kognitiven Zwecken dienen und in einer Sprachgemeinschaft regelhaft vorkommen, also auch typische Situationen des Lehr-Lern-Prozesses prägen. Die zugehörige linguistische Kategorie ist die der Diskursfunktionen (Dalton-Puffer, 2013) oder Diskurspraktiken (Quasthoff et al., 2021).

Beim Entwickeln sprachbildender Unterrichtseinheiten für fachlichen Konzeptaufbau sollten diejenigen Sprachhandlungen und Sprachmittel fokussiert werden, die zum Erreichen der fachlichen Lernziele nötig sind. Abbildung 1 zeigt am Beispiel der Division, dass die zwei fachlichen Teilziele „Divisionen ausrechnen“ und „Bedeutung der Division verstehen“ mit zwei verschiedenen Sprachhandlungen verknüpft sind, Erläutern von Rechenwegen oder Erklären von Bedeutungen. Für beide Sprachhandlungen werden unterschiedliche Sprachmittel (Wortschatz, Satzstrukturen) gebraucht: Zum *Erläutern der Rechenwege* sind sequenzierende Konnektoren („zuerst. ... danach“) und formale Begriffe relevant, die zu den symbolischen Rechnungen passen (wie Dividend oder Divisor), zum *Erklären der*

Bedeutung hingegen werden integrierende Konnektoren („das bedeutet“, „also“) und sogenannte bedeutungsbezogene Sprachmittel gebraucht, mit denen die Operation selbst mit Bedeutung gefüllt wird, und zwar durch (a) In-Beziehung-Setzen beider Zahlen („passen in“) und (b) Verbalisierung der zentralen fachlichen Struktur (hier das Bündeln in „5er-Schritte“). Während sprachlich starke Lernende für das Erklären der Bedeutungen eigene Sprachmittel finden, muss für sprachlich Schwächere diese sogenannte *bedeutungsbezogene Denksprache* erst erarbeitet und im Gebrauch zunächst unterstützt werden. Insbesondere gehören die graphischen Darstellungsmittel (hier der Zahlenstrahl mit seiner Schritte-Darstellung) zu einer so definierten *bedeutungsbezogenen Denksprache*, welche die fachlich relevanten epistemischen Funktionen von Sprache erfüllt (Prediger, 2020; Pöhler & Prediger, 2015).

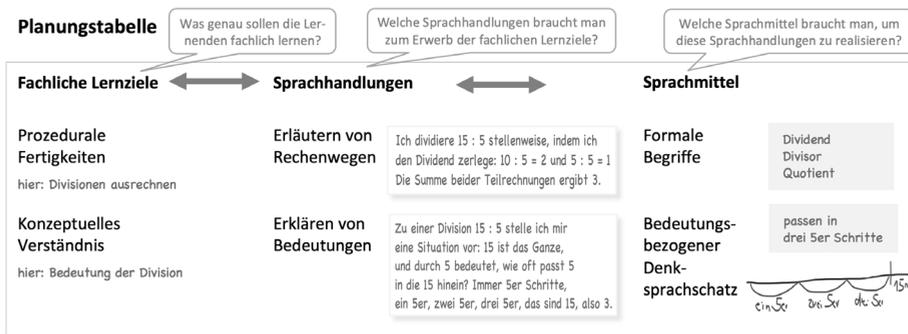


Abbildung 1: Planungstabelle für das Identifizieren fachlich relevanter sprachlicher Anforderungen (Prediger, 2020) – hier am Beispiel des Konzeptaufbaus zur Division

Die Grundlinien dieses Beispiels lassen sich auf andere Inhalte übertragen: Mit Hilfe der Planungstabelle in Abbildung 1 kann in der Materialentwicklung oder Unterrichtsplanung identifiziert werden, welche Sprachhandlungen und Sprachmittel für die jeweiligen fachlichen Lernziele bedeutsam sind. Empirisch konnte gezeigt werden, dass Unterrichtseinheiten, die auf die bedeutungsbezogene Denksprache fokussieren, den Konzeptaufbau wirksam unterstützen können (Prediger & Wessel, 2018; Götze & Baiker, 2021).

3.2 Sprachhandlungen und Sprachmittel für themenübergreifende Denkprozesse

Während beim Konzeptaufbau gerade die themenspezifischen Sprachmittel im Vordergrund stehen, werden andere Denkprozesse mit themenübergreifenden Sprachmitteln unterstützt: Ein typisches Beispiel bilden die Schritte des naturwissenschaftlichen Experimentierens, z. B. das Hypothesenbilden und Prüfen von Vermutungen durch Datengewinnung (z. B. durch Überlegungen zu Versuchsanlagen, Beobachtung und Messung) und der Interpretation von Evidenz. Den einzelnen Schritten werden Sprachhandlungen wie das Beschreiben, Vermuten, Erklären und Begründen zugeordnet, für deren Realisierung jeweils entsprechende themenübergreifende Sprachmittel benötigt werden (Gabler et al., 2020a, 2020b; vgl. Tabelle 1).

In Analysen von Sprachhandlungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts zeigte sich, dass eine Häufung von themenübergreifenden sprachlichen Mitteln in entsprechenden Diskursen auftritt, sie umfassen sowohl fach- bzw. bildungssprachlichen Wortschatz (z. B. „die Vermutung“) als auch Phrasen (z. B. „je mehr, desto ...“). Es zeigte sich u. a., dass auch Kinder mit geringeren Deutschkenntnissen in der Lage sind, solche Sprachhandlungen auszuführen (Gadow, 2016).

Auch Phrasen zur Verknüpfung von Satzteilen, wie „ich vermute, dass ...“; „das ist passiert, weil ...“ sind kennzeichnend für die Sprachverwendung in mathematisch-naturwissenschaftlichen Kontexten (Enzenbach et al., 2019). In Tabelle 1 ist zu erkennen, dass die Sprachhandlungen nicht trennscharf mit einzelnen Schritten des Erkenntnisprozesses verbunden sind, wie beispielsweise beim Begründen als einer für das naturwissenschaftliche Vorgehen zentralen Sprachhandlung. Umgekehrt lassen sich die Erkenntnisschritte jeweils unterschiedlich sprachlich umsetzen (vgl. Abbildung 2).

Tabelle 1: Identifizieren sprachlicher Anforderungen – hier am Beispiel des naturwissenschaftlichen Experimentierens (Gabler et al., 2020a, 2020b; Enzenbach, Krabbe & Fischer, 2019)

Schritte des naturwissenschaftlichen Experimentierens	Sprachhandlungen	mit Beispiel	themenübergreifende Sprachmittel
Forschungsfrage formulieren	Fragen nach Phänomenen	Wie hoch steigt das Wasser, wenn ich einen Gegenstand eintauche?	Woran liegt es, dass ... Wie kommt es, dass ... Gibt es einen Unterschied zwischen ...
Hypothesenbildung: Vermutungen aufstellen	Vermuten einer Ursache / eines Zusammenhangs Begründen der Vermutung	Die Wasserverdrängung hängt vom Volumen des Gegenstandes ab, weil große Gegenstände mehr Platz im Wasser brauchen.	Es kann gut sein, dass ... Ich glaube/vermute, dass ... Ich kenne das von ... und deshalb ... Das ist so wie ..., weil ...
Versuchsplanung und -durchführung	Beschreiben von Schritten der Versuchsdurchführung Erklären der Versuchsanordnung	Erst markiere ich den Wasserstand in einem Glas. Dann lege ich eine kleine Murmel ins Wasser und markiere den Wasserstand. Dann nehme ich die Murmel aus dem Wasser und lege eine große Kugel ins Wasser, die genauso viel wiegt wie die Murmel. Nun markiere ich wiederum den Wasserstand.	Man muss beachten, dass ... Zuerst verschiebt man ... Danach legt man ...
Datengewinnung: Beobachtung und Dokumentation	Beschreiben von beobachtbaren Zuständen Vergleichen von Beobachtungen (visuell) Darstellen von Beobachtungen	Der Wasserstand ist bei der Kugel höher als bei der Murmel, obwohl sie gleich viel wiegen. Je größer das Volumen eines Gegenstands, desto mehr Wasser wird verdrängt. Das sieht man auch am Vergleich der markierten Wasserstände.	Es hat sich etwas verändert, und zwar ... Je mehr ... desto ... Wenn dann ... Es entsteht ...
Auswertung und Interpretation	Begründen von Erkenntnissen auf der Grundlage von Hypothesen und Evidenz Berichten über Vorgehen und Erkenntnisse Erklären von Zusammenhängen Argumentieren aus unterschiedlicher Perspektive	Das bedeutet, dass es nicht auf die Masse eines Gegenstandes ankommt, sondern dass das Volumen ausschlaggebend für die Wasserverdrängung bei sinkenden Gegenständen ist. Das war beim Vergleich der Wasserstände im Versuch erkennbar.	Das könnte daran liegen, dass Im Vergleich zu ... ist ... Man muss beachten, dass ... Diese Beobachtung bedeutet, dass ... Hier zeigt sich die Bedeutung von ... Die Ursache für ... ist ...

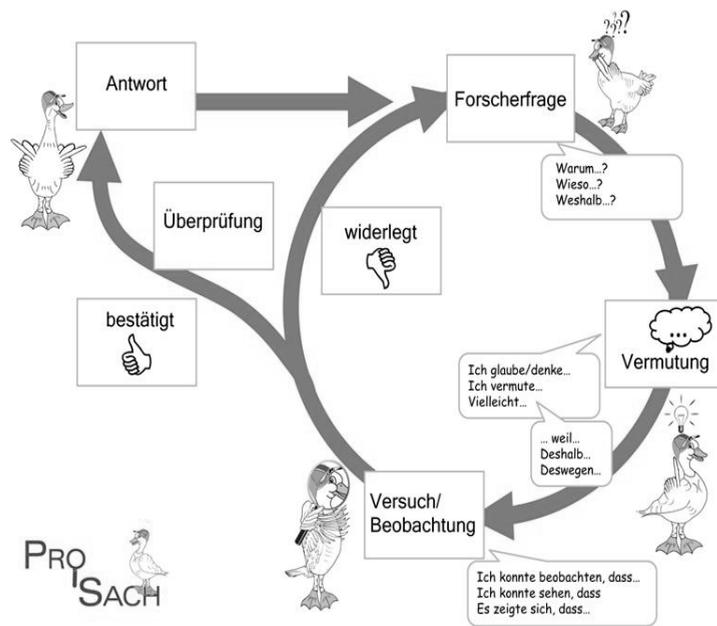


Abbildung 2: Beispiel für Erkenntnischnitte im Forschungszyklus mit Sprachhandlungen und Sprachmitteln (Gabler et al., 2020a)

Darüber hinaus nimmt das wissenschaftliche Argumentieren eine besondere Stellung ein, als es einerseits das Ausführen einer themenübergreifenden Sprachhandlung erfordert, andererseits auch mit wissenschaftlichem Denken und fachlichem Erkenntnisgewinn einhergeht (vgl. Leuchter & Hardy, 2021). Im Unterrichtsgespräch mit unterschiedlichen Beteiligten wird z. B. die Argumentationstiefe bestimmt. Wenn einer Behauptung nur durch eine Gegenbehauptung entgegnet wird, spricht man von einem niedrigen Argumentationsniveau, werden Behauptungen mit passenden Fakten und Beobachtungen gestützt, findet sich ein höheres Niveau (vgl. Osborne, Erduran & Simon, 2004).

Im folgenden Abschnitt soll nun für unterschiedliche Fachbezüge aufgezeigt werden, wie das Ausführen von Sprachhandlungen und der Erwerb von Sprachmitteln unterstützt werden können.

4. Prinzipien zur Gestaltung sprachbildenden Fachunterrichts

Drei Prinzipien haben sich zur Gestaltung sprachbildenden mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachunterrichts besonders bewährt: Die reichhaltigen Diskursanregungen (Abschnitt 4.1), Darstellung- und Sprachebenen-Vernetzung (Abschnitt 4.2) und das Makro- und Mikro-Scaffolding (Abschnitt 4.3). Jedes dieser Prinzipien ist sowohl für die Unterrichtsplanung (inkl. Aufgabenkonstruktion und Planung von Experimenten) als auch für die Unterrichtsdurchführung

(inkl. Gesprächsführungstechniken) relevant. Die empirischen Hintergründe aus zahlreichen qualitativen und quantitativen Studien sind etwa bei Erath, Ingram, Moschkovich und Prediger (2021) für Mathematik zusammengestellt, auf Forschungslücken für andere Fächer verweisen Becker-Mrotzek, Höfler und Woerfel (2021).

4.1 Reichhaltige Diskursanregungen

Gemäß dem Prinzip der reichhaltigen Diskursanregungen können Lernende die jeweils fachlich relevanten Sprachhandlungen nur lernen, wenn sie im Unterrichtskontext immer wieder dazu angeregt werden, sie zu vollziehen (Walqui & Bunch, 2019; Moschkovich, 2015; Erath et al., 2021). Das Prinzip verfeinert die klassische Forderung nach „pushed output“ (also der Anregung häufiger Sprachproduktionen bei Lernenden; Swain, 1995) um eine Betrachtung der Qualitäten der jeweiligen Sprachproduktionen: Ein diskursiv anregungsreicher Unterricht konzentriert sich nicht auf das Benennen von Fachwörtern, sondern auf diskursiv anspruchsvolle Sprachhandlungen. Während beispielsweise das Benennen von Objekten und das Erzählen von Erlebnissen bereits im Vorschul- und Grundschulalter möglich sind, gelten die Sprachhandlungen des Beschreibens von allgemeinen Zusammenhängen, des Erklärens von Bedeutungen oder des Argumentierens als diskursiv anspruchsvoll (Quasthoff et al., 2021). Das Prinzip der reichhaltigen Diskursanregung umfasst auch die Unterstützung der Lernenden bei der Ausführung von Sprachhandlungen durch geeignete Impulse und Materialien (Scaffolds, vgl. Abschnitt 4.3), wobei eine Kombination von Einfordern und Unterstützen der Sprachhandlungen am günstigsten ist (Quasthoff et al., 2021).

Umgesetzt wird das Prinzip durch geeignete Aufgabenstellungen, Schreibaufträge, Gesprächsanlässe, Kommunikationssettings mit den jeweils passenden schriftlichen Prompts (z.B. Formulierungshilfen) und Impulsen für die Gesprächsführung. So finden sich bei Leisen (2013) unterstützende Materialien und Lernhilfen, wie z.B. Wortlisten (Nomen mit Artikel und Pluralendungen), Wortfelder, Wortgeländer, Bildsequenzen, Filmleisten, Mind-Maps, Bildergeschichten oder Begriffsnetze.

4.2 Darstellungs- und Sprachebenenvernetzung

Das traditionelle Prinzip des Darstellungswechsels besagt, dass die Bedeutungskonstruktion für abstrakte Konzepte sich in dem Wechsel zwischen vielfältigen Darstellungen am besten vollzieht. Je nach Fach und Altersstufe geht es dabei um den Wechsel zwischen gegenständlichen, bildlichen, kontextuellen, verbalen, tabellarischen und symbolischen Darstellungen. Da empirische Befunde immer wieder gezeigt haben, dass das Nebeneinander von Darstellungen nicht zwangsläufig zu lernförderlichen mentalen Verknüpfungen führt, sollten die Darstellun-

gen durch explizite Verbalisierung der Zusammenhänge *auch aktiv vernetzt* werden (Duval, 2006), z. B. durch Aufträge wie „Welche Aufgaben und welche Beschreibung gehören zu diesem Zahlenstrahlbild?“ oder „Lisa hat dies gesagt, Paul hat so gezeichnet, wie hängt beides zusammen?“

Im sprachbildenden Fachunterricht wird das Prinzip nun erweitert auf die verschiedenen Sprachebenen der Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache (Leisen, 2013; Prediger & Wessel, 2018) oder unterschiedliche Sprachen, z. B. „ein Dreieck heißt auf Englisch Triangle (also Drei-Winkel) und ein Viereck auf Norwegisch Firkant (also Vier-Kant). Ist es eigentlich IMMER egal, ob man Ecken, Winkel oder Kanten zählt, meinen die immer dasselbe? Wer weiß, wie die Figuren in anderen Sprachen heißen? Was genau bedeutet das?“ (Prediger, 2020, S. 109) Wie das Beispiel zeigt, lassen sich unter dieses Prinzip auch Ansätze subsumieren, die Verknüpfungen zu Herkunftssprachen mehrsprachiger Lernender ziehen (vgl. Creese & Blackledge, 2010). Empirische Analysen konnten zeigen, dass der Vergleich von Ausdrücken in vielen Sprachen Potentiale für die Vertiefung konzeptuellen Verständnisses bietet, selbst wenn nicht alle Lernenden alle Herkunftssprachen verstehen (Übersicht in Erath et al., 2021).

Für die Vernetzung von Darstellungs- und Sprachebenen reicht ein bloßes Nebeneinanderstellen nicht aus; stattdessen sollte eine entsprechende Vernetzung aktiv angeleitet werden (Prediger, 2020). Auch die Verknüpfung von bedeutungsbezogener Denksprache mit formalen Begriffen oder symbolischen Darstellungen (vgl. Abb. 1) können gezielte (mündliche oder schriftliche) Arbeitsaufträge anregen, z. B. „Übersetze diesen Zeitungstext in die innermathematische Sprache“ oder „Wie sieht man in der Tabelle, ob ‚je schwerer, desto schneller‘ wirklich stimmt?“

4.3 Makro- und Micro-Scaffolding

Das Prinzip des Scaffolding nach Gibbons (2002) betrifft die systematische Unterstützung des Erwerbs sprachlicher Mittel im fachlichen Kontext, wobei Makro- und Micro-Scaffolding unterschieden werden.

Das Prinzip des Makro-Scaffolding bezieht sich auf die integrierte Planung von sprachlichen und fachlichen Lernzielen und -aktivitäten, wobei die sprachlichen Kompetenzen und das entsprechende Konzeptwissen der Lernenden explizit berücksichtigt werden. Micro-Scaffolding bezieht sich auf das Interaktionsverhalten der Lehrkräfte und die lokale Unterstützung von Lernenden im Unterricht. In einer Bedarfsanalyse werden zunächst die curricularen Inhalte und Zielsetzungen in den Blick genommen, welche systematisch auf die sprachlichen Anforderungen und Hürden geprüft werden. Danach wird eine Lernstandsanalyse durchgeführt, bei der entsprechende sprachliche und fachliche Kompetenzen der Lernenden erfasst werden. Dazu eignen sich gezielte Beobachtungen der mündlichen Kommunikation und die Analyse schriftlicher Aufgabebearbeitungen der Lernenden. Nun findet die Planung der Lernschritte in Verschränkung von

fachlichen und sprachlichen Lernzielen statt, wobei Lernpfade (auch: Lernprogressionen) über mehrere Sprachebenen hinweg konzipiert werden (Gibbons, 2002). Wenn beispielsweise das Fachkonzept Bruch mit dem Anteil vom Ganzen verknüpft werden soll, müssen die Lernenden zunächst Gelegenheit haben, ein Verständnis aufzubauen, was Anteile sind, indem sie diese bedeutungsbezogene Denksprache an ihre Alltagssprache anknüpfen. So ergibt sich ein sprachlicher Lernpfad, der eng verknüpft mit dem fachlichen Lernpfad ist. Dieser wird wiederum so konzeptualisiert, dass die intuitiven Vorerfahrungen der Lernenden in konkreten Anschauungskontexten einbezogen werden. Auf diese Weise wird ein Unterricht geplant, in dem Lernende sprachliche Kompetenzen gemeinsam mit den fachlichen Konzepten auf- und ausbauen, an die schließlich auch Rechenfertigkeiten angeknüpft werden können. Die entsprechenden Sprachhandlungen und Sprachmittel bilden den dazu passenden sprachlichen Lernpfad ab (Pöhler & Prediger, 2015 für Mathematikunterricht; Schmiedebach & Wegner, 2018 für Naturwissenschaftsunterricht).

Tabelle 2: Sprachfördertechniken im Projekt ProSach (vgl. Gabler et al., 2020b)

Input	Fokussierung	Fragen	Feedback
Sprachvorbild sein	Aufmerksamkeit auf Begriffe und Phrasen lenken	Sprachförderliche, unterstützende Fragen stellen	Korrigieren und erweitern
- kontrollierter Input	- mündliche Hinweise	- offene Fragen	- inhaltlich und syntaktisch
- handlungsbegleitendes Sprechen	- verständnisunterstützende Materialien	- Fragen mit explizit sprachlichem Fokus	- bildungssprachliche Umformulierungen

In Ergänzung zum Makro-*Scaffolding* setzt das Mikro-*Scaffolding* auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung an und fokussiert insbesondere sog. Sprachfördertechniken der Lehrkraft (vgl. Tabelle 2). Auf verbaler Ebene betreffen diese beispielsweise die Inputtechniken, Fokussierungstechniken, Fragetechniken und Feedbacktechniken (ausführlich Gabler et al. 2020b und im Forschungsüberblick Erath et al., 2021).

So wird bei Fokussierungstechniken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Verwendung von Zielwortschatz gelenkt, wobei mündliche oder schriftliche Hinweise und Formulierungshilfen verwendet werden, z.B. „Findest du hierzu noch das passende Wort aus dem Forschungskreislauf?“ Feedbacktechniken werden eingesetzt, um Äußerungen zu bestätigen, zu korrigieren oder zu erweitern. Bei einer Erweiterung agiert die Lehrkraft zudem als sprachliches Vorbild, z.B. Schüler: „Das Metallstück bleibt am Magneten kleben“, Lehrkraft: „Du vermutest also, dass der Magnet das Metallstück anzieht. Du meinst, das Metallstück ist magnetisch.“ Durch den Einsatz von Sprachförderstrategien kann eine begriffliche

Präzisierung und konzeptuelle Umstrukturierung bei Lernenden im Fachkontext angebahnt werden.

4.4 Wirksamkeit von sprachbildendem Fachunterricht

Kempert et al. (2019) und Erath et al. (2021) fassen die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen sprachlichen Kompetenzen von Lernenden, der Verwendung sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen bzw. sprachbildender Förderansätze und der Entwicklung von fachlichen Kompetenzen zusammen. Zum einen zeigen Längsschnittstudien (ohne gezielte Interventionen) die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen der Lernenden für den Aufbau von Konzepten in unterschiedlichen Fächern; dabei wird Sprachkompetenz nicht nur als Lesekompetenz erfasst, sondern auch durch Wortschatzkenntnisse, Grammatikverständnis und mündliche Fertigkeiten in Erst- und Zweitsprache (z. B. Edele, Kempert & Stanat, 2020).

Auch Interventionsstudien zeigen die Bedeutung von sprachbildenden Maßnahmen im Fachunterricht für unterschiedliche Altersgruppen und Bildungsinhalte (vgl. Review von Erath et al., 2021). Guo, Wang, Hall, Breit-Smith und Busch (2016) zeigten in einer Metanalyse einen insgesamt mittleren Effekt von naturwissenschaftlichem Unterricht für den Wortschatzzuwachs. Die Effekte spezifischer sprachbildender Interventionen wurden beispielsweise von Leuchter und Saalbach (2014) erforscht. Sie fanden einen Zusammenhang zwischen der domänenspezifischen Sprachverwendung von Lehrkräften und dem Konzeptaufbau von Vor- und Grundschulkindern im Inhaltsbereich „Schwimmen und Sinken“. Gezeigt wurde auch, dass mathematische bzw. naturwissenschaftliche Lernumgebungen, die sprachlich angereicherten Input beinhalteten, das Konzeptwissen sowie das sprachliche Begriffswissen von Kindern und Jugendlichen befördern können (Hardy, Sauer & Saalbach, 2019; Prediger & Wessel, 2018). Allerdings zeigt die begrenzte Zahl existierender Interventionsstudien (vgl. Überblicke in Guo et al., 2016; Erath et al., 2021) den weiteren Forschungsbedarf, um die Konzeptualisierung sprachbildender Maßnahmen, der spezifischen Wirkung einzelner Prinzipien und Gestaltungselemente und weitere mögliche Zielvariablen genauer auszudifferenzieren.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Woerfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 250–259. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.5>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>

- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- de Araujo, Z. & Smith, E. (2022). Examining English language learners' learning needs through the lens of algebra curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 109(1), 65–88. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10081-w>
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1–2), 103–131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Edele, A., Kempert, S. & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 151–155). Springer: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_22
- Enzenbach, C., Krabbe, H. & Fischer, H. (2019). Textsortenfähigkeiten und fachliches Verständnis beim Schreiben im Physikunterricht. In H. Roll, M. Bernhardt, C. Enzenbach, H. E. Fischer, E. Gürsoy, H. Krabbe, M. Lang, S. Manzel & I. Uluçam-Wegmann (Hrsg.), *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen* (S. 173–194). Münster: Waxmann.
- Erath, K., Ingram, J., Moschkovich, J. & Prediger, S. (2021). Designing and enacting instruction that enhances language for mathematics learning – A review of the state of development and research. *ZDM – Mathematics Education*, 53(2), 245–262. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01213-2>
- Gabler, K., Mannel, S., Hardy, I., Henschel, S., Heppt, B., Hettmannsperger-Lippolt, Sontag, C. & Stanat, P. (2020a). Fachintegrierte Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule: Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Fortbildungskonzepts auf der Grundlage des Scaffolding-Ansatzes. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten. Bildung durch Sprache und Schrift* (S. 59–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gabler, K., Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Sontag, C., Mannel, S., Hettmannsperger-Lippolt, R. & Stanat, P. (2020b). *Fachintegrierte Sprachbildung in der Grundschule. Überblick und Beispiele aus dem Sachunterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gadow, A. (2016). *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: ESV. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-16763-0>
- Geist, B., Lange-Schubert, K. & Dietze, S. (2017). Bildungssprachliche Merkmale im Sachunterricht der Grundschule: Theoretische und empirische Annäherungen. In E. Tschirner, J. Möhring & K. Cothrun (Hrsg.), *Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern* (S. 13–54). Tübingen: Stauffenburg.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Goetze, D. & Baiker, A. (2021). Language-responsive support for multiplicative thinking as unitizing: Results of an intervention study in the second grade. *ZDM – Mathematics Education*, 53(2), 263–275. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01206-1>
- Guo, Y., Wang, S., Hall, A., Breit-Smith, A. & Busch, J. (2016). The Effects of Science Instruction on Young Children's Vocabulary Learning: A Research Synthesis. *Early Childhood Education Journal*, 44, 359–367. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0721-6>

- Hardy, I., Saalbach, H., Leuchter, M. & Schalk, L. (2020). Preschoolers' Induction of the Concept of Material Kind to Make Predictions. *Frontiers in Psychology, 11*, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.531503>
- Hardy, I., Sauer, S. & Saalbach, H. (2019). Frühe sprachliche Bildung im Kontext Naturwissenschaften: Effekte einer Intervention im Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 66*(3), 196–216.
- Heppt, B., Henschel, S., Hettmannsperger-Lippolt, R., Sontag, C., Gabler, K., Hardy, I., Stanat, P. & Mannel, S. (2020). Erfassung und Bedeutung des Fachwortschatzes im Sachunterricht der Grundschule. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner & S. Weber (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten* (S. 84–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Übersichtsartikel: Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 66*(3), 176–195. <https://doi.org/10.2378/PEU2018.art19d>
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Sprachen.
- Leuchter, M. & Hardy, I. (2021). Kognitive Prozesse als Grundlage des wissenschaftlichen Denkens und Argumentierens im frühen und mittleren Kindesalter. *Unterrichtswissenschaft, 49*, 17–30. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00095-x>
- Leuchter, M. & Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft, 42*(2), 117–131.
- MSWWF – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999). *Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen*. Frechen: Ritterbach.
- Moschkovich, J. (2015). Academic literacy in mathematics for English Learners. *The Journal of Mathematical Behavior, 40*, 43–62. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.01.005>
- Namy, L. & Gentner, D. (2002). Making a silk purse out of two sow's ears: Young children's use of comparison in category learning. *Journal of Experimental Psychology, 131*(1), 5–15. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.131.1.5>
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching 41*(10), 994–1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>
- Paetsch, J., Felbrich, A., & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 29*(1), 19–29. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000142>
- Pöhler, B. & Prediger, S. (2015). Intertwining lexical and conceptual learning trajectories – A design research study on dual macro-scaffolding towards percentages. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 11*(6), 1697–1722. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1497a>
- Prediger, S. (2020). *Sprachbildender Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – ein forschungsbasiertes Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Prediger, S. & Wessel, L. (2018). Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*(2), 361–382. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0785-8>
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Gürsoy, E. & Benholz, C. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in

- den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), 77–104. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0074-0>
- Quasthoff, U., Morek, M. & Heller, V. (Hrsg.). (2021). *Diskurserwerb in Familie, Peer-group und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110707168>
- Schmiedeback, M. & Wegner, C. (2018). Von der Handlungs- zur Bildungssprache. Beschulung neuzugewanderter Schüler* innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(1), 53–70.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Hrsg.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (S. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.
- Walqui, A. & Bunch, G. C. (Hrsg.). (2019). *Amplifying the curriculum: Designing quality learning opportunities for English learners*. New York: Teachers College.

Zarah Weiss, Till Woerfel und Detmar Meurers

Intelligente digitale Werkzeuge in der sprachlichen Bildung Chancen und Herausforderungen

1. Motivation

Durch die Erkenntnisse aus den internationalen Vergleichsstudien PISA, TIMSS und IGLU sowie den daraufhin initiierten Bund-Länder Forschungsprogrammen (v.a. FörMig und FörMig Transfer) fand die Idee einer durchgängigen Sprachbildung Ende der 2000er Jahre Eingang in die Curricula in Deutschland. Im Gegensatz zur additiven Sprachförderung (wie Sprachförder- oder Deutsch als Zweitsprache-Unterricht) und der Sprachtherapie werden darunter alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse verstanden, die allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern sind (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 12 ff.). Um didaktisch auf unterschiedliche sprachliche Lernvoraussetzungen reagieren zu können, hat sich der sprachensible Unterricht herausgebildet. Bei diesem Unterrichtsansatz liegt der Schwerpunkt auf der Erreichung sprachlicher und fachlicher Lernziele im Fach. Damit wird Sprachförderung dort umgesetzt, wo sie benötigt wird, nämlich in jedem Fachunterricht (vgl. Becker-Mrotzek & Woerfel, 2020).

Eine Möglichkeit fachliches und sprachliches Lernen im Fach zu verbinden, kann mittels des *Scaffolding*-Ansatzes (vgl. Gibbons, 2002) erfolgen. In der Unterrichtsplanung ermitteln Lehrende die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden (Sprachdiagnostik) und die erforderlichen (fach-)sprachlichen Fähigkeiten (Bedarfsanalyse) zur Erreichung der Lernziele bzw. des Erwerbs der notwendigen Kompetenzen im Fach. Auf solchen Sprachstands- und Bedarfsanalysen werden passende sprachliche Hilfen erstellt. In der Unterrichtsinteraktion wenden Lehrende z.B. verschiedene Modellierungstechniken an und stellen individuelle sprachliche Hilfen (*Scaffolds*) bereit, solange es für die Lernenden nötig ist. Zur Umsetzung solcher Ansätze benötigen Lehrende Grundwissen zu ein- und mehrsprachigen Spracherwerbsprozessen, linguistisches Grundwissen zur Ermittlung sprachlicher Anforderungen von Unterrichtsgegenständen sowie diagnostisches Wissen zur Einschätzung von sprachlichen Erwerbsständen. Auf der Unterrichtsebene sind Kompetenzen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Planung sprachsensiblen Fachunterrichts und der Auswahl passender sprachlicher Hilfen und Modellierungstechniken in der Unterrichtsinteraktion erforderlich. Für Lehrende, in deren Fächern die Vermittlung von Sprache nicht der primäre Gegenstand ist, kann dies eine besondere Herausforderung darstellen.

Gerade unter diesem Aspekt verspricht die digitale Transformation ein enormes Potential für die Individualisierung von Lernprozessen und die Unterstützung von Lehrenden im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Diese digitalen Einsatzmöglichkeiten lassen sich unseres Erachtens im Hinblick auf ihre Unterstützung binnendifferenzierter Angebote gut in drei Bereiche fassen:

- i. Digitale Anwendungen, die nicht gezielt sprachunterstützend konzipiert sind (z. B. Textverarbeitungsprogramme, digitale Whiteboards), für die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben) einzusetzen;
- ii. Digitale sprachunterstützende Systeme (*Computer Assisted Language Learning* – CALL), die gezielt konzipiert wurden, um Sprache/n zu lernen, ohne dass dabei Sprache mit Methoden der Künstlichen Intelligenz automatisiert analysiert wird;
- iii. Digitale sprachunterstützende Systeme mit Intelligenz (*intelligent Computer Assisted Language Learning* – ICALL), die Lehrende und Lernende gezielt unterstützen können, etwa indem Sprache mittels computerlinguistischer Verfahren automatisch analysiert wird, um eine adaptive, interaktive Lernunterstützung zu bieten.

Bislang wird die Digitalisierung im Bildungskontext gesellschaftlich eher wenig differenziert diskutiert als eine Mischung aus Fragen der Medienbildung, der technischen Ausstattung von Schulen und der Nutzung digitaler Medien und Werkzeuge.¹ Der Diskussion fehlt insbesondere oft eine Konkretisierung der Desiderate, die durch die Digitalisierung im Bildungskontext eigentlich adressiert werden sollen. Eine hierzu orthogonale Diskussion ist die Frage der Bildungsinhalte eines Unterrichts unter den Bedingungen einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2016) sowie die Fragestellung einer zeitgemäßen Prüfungskultur (vgl. Albrecht, 2021), die nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind. Unser Artikel zielt darauf, Chancen und Herausforderungen für einen effektiven Einsatz digitaler Werkzeuge, die sich im Bereich (iii) der digitalen sprachunterstützenden Systeme mit Intelligenz verorten lassen, konkret zu realen Anforderungen der sprachlichen Bildung in Bezug zu setzen.

2. Desiderata digitaler Werkzeuge

Wir konzentrieren uns auf die individuelle und adaptive Förderung von Lernprozessen. Sowohl aufgrund der großen Relevanz der substanziellen individuellen Unterschiede (Dornyei & Ryan, 2015; Kidd, Donnelly & Christiansen, 2018) als auch im Hinblick auf die zunehmende sprachliche Heterogenität von Lernenden in formalen Bildungskontexten in Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsbe-

1 Wir verstehen in diesem Artikel den Begriff *Werkzeug* in dem allgemeinen Sinne einer Software, die Lehrpersonen digital unterstützt.

richterstattung, 2016, S. 10) sehen wir hierin eine besondere Chance für einen effektiven Einsatz digitaler Werkzeuge zur Adressierung realer Herausforderungen in der sprachlichen Bildung (vgl. Becker-Mrotzek, Huesmann, Mörs, & Woerfel, 2021). Wir fokussieren auf vier Elemente der (sprachsensiblen) Unterrichtsgestaltung und -durchführung, die aus wissenschaftlicher Sicht für die adaptive Individualisierung von Lernprozessen essenziell sind:

- i. **Sprachdiagnostik.** Diese dient der Beurteilung des individuellen Sprachstands von Lernenden und kann sowohl der begleitenden Beobachtung des Lernprozesses dienen (formativ) als auch der Bewertung des Lernstands am Ende einer Lerneinheit (summativ).
- ii. **Binnendifferenzierende Lernangebote (Makro-Scaffolding).** Hierunter wird die Anpassung von Lernangeboten und -materialien an die individuellen Sprachkompetenzen der Lernenden verstanden. Binnendifferenzierung und Sprachdiagnostik greifen somit direkt ineinander. In der Spracherwerbsforschung gelten angemessen fordernder sprachlicher Input in der entwicklungsproximalen Zone (*Zone of Proximal Development* (ZPD); Lantolf, Thorne & Poehner, 2015) und entsprechend komplexe Aufgaben als zentral für die Förderung des Spracherwerbs.
- iii. **Feedback (Mikro-Scaffolding).** Unter Feedback werden konstruktive Rückmeldungen an Lernende zu ihrer Sprachproduktionen verstanden. Es stellt eine Form des Mikro-Scaffoldings dar, da sich Form und Art des Feedbacks an den individuellen Sprachstand der Lernenden anpassen sollten. Lernbegleitendes, formatives Feedback hat sich in der Forschung als besonders effektiv erwiesen (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), während die in der Schulpraxis üblichere Form einer kollektiven Hausaufgabenbesprechung ineffektiv zu sein scheint (Köhler, 2017).
- iv. **Funktionale Sprachanlässe.** Funktionale Sprachanlässe werden durch bedeutungsfokussierte Aufgaben bereitgestellt, die Lernende dazu veranlassen, die zu erwerbende Sprache zur Erfüllung eines vorgegebenen Kommunikationsziels oder anderen *Tasks* im Sinne des *Task-Based Language Teaching* (Long, 2014) zu nutzen. Sie unterscheiden sich somit von Aufgaben, die den Fokus allein auf die Realisierung konkreter sprachlicher Formen legen.

Diese vier Elemente der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung können eingedenk der wachsenden sprachlichen Heterogenität von Lernenden und der limitierten zeitlichen Ressourcen im Fach- und (Fremd-)Sprachenunterricht in der Praxis nicht umfassend von Lehrenden geleistet werden. In diesen Bereichen können digitale Werkzeuge daher einen wertvollen Beitrag dazu leisten, Lehrende in ihrer Tätigkeit zu unterstützen.

3. Chancen von ICALL Angeboten

Unter Fokussierung auf diese vier Aufgabenbereiche können wir im Folgenden den aktuellen Forschungsstand im Bezug darauf betrachten, inwiefern digitale Werkzeuge Lehrende in der Gestaltung des (sprachsensiblen) Fachunterrichts unterstützen können.

3.1 Sprachdiagnostik

Sprachdiagnostik ist ein zentrales Element der Unterrichtsentwicklung und der Grundstein für erfolgreiche Binnendifferenzierung und kompetenzadaptives Feedback. Dabei können auch geschlossene und *Multiple-Choice* Aufgaben in *Large-Scale Assessments* genutzt werden, um gezielt Fehlkonzeptionen und Wissenslücken aufzuzeigen. Technologiebasiertes Assessment (TBA) durch digitale Diagnostikwerkzeuge hat hier ein besonderes Potential, da es eine schnellere, (teil-)automatisierte Auswertung von Testergebnissen und eine schnellere Kommunikation der Ergebnisse an Lehrende und Lernende erlaubt. Zudem zeigen Studien eine höhere Akzeptanz von digitalen Tests bei Schüler:innen (Bernecker & Ninaus, 2021). Meta-Studien zeigen, dass digitale und papierbasierte Tests in den Bereichen Mathematik und Lesekompetenz die gleichen Konstrukte testen können (vgl. Wang, Jiao, Young, Brooks & Olson, 2007; Wang, Jiao, Young, Brooks & Olson, 2008), auch wenn ursprünglich papierbasierte Tests mitunter aufgrund von Modus-Effekten neu normiert werden müssen (vgl. Lenhard, Schroeders & Lenhard, 2017).

Es gibt bislang nur wenige einsetzbare TBA, wie den DERET 5-6+ Rechtschreibtest (Martinez Méndez, Schneider & Hasselhorn, 2015), den ELFE-II Lesetest (Lenhard et al., 2017) und den CODY-M Mathematiktest (Kuhn, Schwenk, Raddatz, Dobel & Holling, 2017) für die zweite bis vierte Klasse, welcher jedoch nicht zur Sprachdiagnostik eingesetzt wird, sondern Bestandteil der S3 Richtlinie zur Diagnose und Behandlung von Dyskalkulie ist. Aktuell adressieren jedoch mehrere Forschungsprojekte diese Lücke: Das Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) thematisiert dies im wissenschaftlichen Forschungs- und Infrastrukturzentrum für TBA² und am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wird derzeit die schrittweise Integration von TBA in das *Large-Scale Assessments* Projekt „Vergleichsarbeiten in der Grundschule“ (VERA; Ophoff, Koch, Hosenfeld & Helmke, 2006) für den Mathematik- und Deutschunterricht der Grundschule geprüft.³ TBA konzentriert sich primär auf die Auswertung geschlossener Assessmentformate. Die automatische Auswertung offener Aufgabenformate, die freie Sprachproduktionen elizitieren, stellt eine besondere methodische Herausforderung dar, für die in den USA inzwischen

2 <https://tba.dipf.de>

3 <https://www.iqb.hu-berlin.de/research/dm/tba/tba>

erste Systeme existieren (insb. C-Rater; Leacock & Chodrow, 2003), aber auch für das Deutsche werden *Short Answer Assessment* Ansätze entwickelt, wie ISAAC⁴ (Ziai, 2018), basierend auf dem COMIC Projekt⁵ (Ziai, Ott & Meurers, 2012).

3.2 Binnendifferenzierte Lernangebote (Makro-Scaffolding)

Im Bereich des Makro-Scaffolding gibt es eine große Bandbreite digitaler Angebote. Diese reichen von spielbasierten Interventionen, wie *Phontasia* (Berkling, 2017) und *Prosodyia* (Holz, 2020) für den Lese-Rechtschreib-Erwerb, über Ansätze zum angereicherten (*cabuu*-App⁶) oder aufgabenspezifischen Erwerb von Vokabeln (Ponnusamy & Meurers, 2021), bis zu Systemen, die Lehrkräfte bei der Auswahl oder Erstellung von Unterrichtsmaterial unterstützen. Letztere konzentrieren sich u. a. darauf, entwicklungsproximale sprachliche Konstruktionen möglichst frequent im Material vorkommen zu lassen (*input enrichment*; Chinkina & Meurers, 2016) oder durch visuelle Hervorhebungen salienter zu machen (*visual input enhancement*; Sharwood Smith, 1993), basierend auf der Erkenntnis, dass der Zweitspracherwerb eine bewusste Wahrnehmung von Sprache erfordert (*noticing hypothesis*; Schmidt, 1990). Auch mittels *large language models* (z. B. GPT-4) lassen sich durch gezielte Spezifikation (*prompts*) bestimmte sprachliche Merkmale in Texten identifizieren und hervorheben, wobei die Stärke solcher statistischer Sprachmodelle eher beim Erzeugen oder Reformulieren von Sprache liegt als bei der linguistischen Analyse mit pädagogischer Zielsetzung. Fachdidaktisch motivierte digitale Werkzeuge können solche Hervorhebungen aber auch automatisiert in Unterrichtsmaterialien vornehmen. Ein Beispiel ist das webbasierte Textaufbereitungstool *COAST* für Silbenstrukturen in Lesetexten (Holz, Weiss, Brehm & Meurers, 2018).⁷ Die *KANSAS* Suchmaschine⁸ kombiniert die Anreicherung und die visuelle Aufbereitung binnendifferenzierter Lernmaterialien für die Alphabetisierung und Grundbildung sowie Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Das System ermöglicht eine Internet- oder Korpussuche nach inhaltlichen und sprachlichen Kriterien. Die Texte werden mit Hilfe von *Natural Language Processing* (NLP) im Hinblick auf ihre inhaltlichen und sprachlichen Charakteristika analysiert und auf einer für den Bereich niedriger Lesekompetenzen fokussierten Skala klassifiziert (Weiss, Dittrich & Meurers, 2018). Ein verwandtes Werkzeug ist die Suchmaschine *FLAIR* für den Englisch- und DaZ-Unterricht (Chinkina, Kannan & Meurers, 2016), welche die Lesbarkeit von Texten in drei an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen angelehnten Kompetenz-Leveln angibt und es Lehrkräften

4 <https://isaac-project.github.io>

5 <https://purl.org/comic>

6 <https://cabuu.app>

7 <https://www.sfs.uni-tuebingen.de/coast>

8 <http://kansas-suche.de>

ermöglicht, Suchresultate zu präferieren, welche die ausgewählten sprachlichen Mittel des Bildungsplanes möglichst reich repräsentieren.⁹

3.3 Individuelles Feedback und Mikro-Scaffolding

Digitale Werkzeuge können auch individuelles Feedback und lernbegleitende *Scaffolds* anbieten. In traditionellen Lern-Management- und CALL-Systemen müssen bei der Erstellung von automatisch auswertbaren, geschlossenen Übungsaufgaben alle Lösungsoptionen explizit *a priori* festgelegt werden, wobei für die jeweiligen Antwortoptionen auch Feedback vorgesehen werden kann. Das Feedback ist jedoch immer auf die explizit kodierten Fälle beschränkt und muss in jeder Aufgabe einzeln spezifiziert werden. Sogenannte intelligente Tutorensysteme gehen einen Schritt weiter und modellieren die Wissensdomäne und den Kenntnisstand von Lernenden, um lernbegleitendes, individuelles Feedback und passende Übungsaufgaben zur Verfügung stellen zu können. Ein Beispiel für ein kompetenzadaptives, intelligentes Sprach-Tutorensystem ist das *FeedBook*,¹⁰ ein digitales Arbeitsbuch für den Englischunterricht der 7. Klasse, das auf dem gedruckten Arbeitsheft eines zugelassenen Englischlehrwerks basiert. Das System sagt die in einer Aufgabe potenziell relevanten (Miss)konzeptionen vorher und kann so automatisiert individuell lernbegleitende Rückmeldungen anbieten (Meurers et al., 2018). Die Wirksamkeit des Feedbacks zu den sprachlichen Mitteln wurde in einer ganzjährigen Feldstudie im regulären Englischunterricht empirisch validiert (Meurers, De Kuthy, Nuxoll, Rudzewitz & Ziai, 2019). Lernende schnitten bei den sprachlichen Mitteln des Bildungsplans substanziell besser ab, zu denen sie vom System während der Bearbeitung spezifische, lernbegleitende Rückmeldungen erhielten, die auf Fehlkonzeptionen aufmerksam machen und schrittweise an ein Verständnis des Lerngegenstands heranführen. Lehrende sparen zudem die sonst für die Korrektur notwendige Zeit und können sich auf die kompetenzorientierte Arbeit in der Klasse mit besser vorbereiteten Schüler:innen konzentrieren. Auf diese Weise ermöglicht der Wechsel von einem gedruckten Arbeitsbuch zu einem digitalen Werkzeug wie dem *FeedBook* neue, genuin binnendifferenzierende Förderoptionen.

9 <http://flair.schule>

10 <http://feedbook.website>

3.4 Funktionale Sprachanlässe

Digitale Werkzeuge können die Gestaltung und Ausführung von authentischen, bedeutungsfokussierten Aufgaben unterstützen. Selbst Systeme, die nicht speziell für den Spracherwerb entwickelt wurden, werden bereits jetzt genutzt, um funktionale Sprachanlässe immersiv und ansprechender zu gestalten, beispielsweise für die Erstellung eines multimedialen Buchs mit Werkzeugen wie Book Creator¹¹. Sogenannte Chatbots unterstützen auch einfache Kommunikationsübungen. Die Adaptionsmöglichkeiten solcher Systeme sind jedoch begrenzt, da sie die sprachlichen Produktionen der Lernenden verarbeiten, indem sie diese mit Hilfe zuvor festgelegter Antwortmuster abgleichen. Dieses Verfahren erfordert eine starke inhaltliche Eingrenzung des Gesprächsverlaufs und ist in der Regel nicht dazu in der Lage, Lernende in ihren Sprachproduktionen durch Scaffolding zu fördern. Sie fallen somit eher in die Kategorie sprachunterstützender Systeme, die Künstliche Intelligenz nicht gezielt einsetzen, um den Spracherwerb kompetenzadaptiv zu unterstützen. Zudem berücksichtigen die aktuell verfügbaren Chatbots zumeist weder sozio-kulturelle noch non-verbale Kommunikationsaspekte.

ICALL-Systeme können offenere und authentischere Gesprächsverläufe ermöglichen, welche sich auch auf die individuellen Kompetenzen von Lernenden einlassen. Das unseres Wissens fortgeschrittenste dieser Systeme ist das Tactical Language and Cultural Training System (TLCTS), ein spielbasiertes Tutorensystem für den funktionsfokussierten Erwerb gesprochener Sprache (Johnson & Valente, 2009). Ursprünglich für das Training von Soldat:innen für Auslandseinsätze konzipiert, vermittelt TLCTS sowohl linguistische als auch non-verbale und kulturelle Kommunikationskompetenzen. Lernende werden zur Schulung ihrer Gesprächskompetenz durch eine Serie von konkreten Gesprächssituationen geführt. Zugleich führen sie non-verbale Gesten mit einem virtuellen Avatar durch, auf welche die künstlichen Gesprächspartner:innen ebenso reagieren wie auf die gesprochene Sprache, die durch ein automatisches Sprachverarbeitungsmodul analysiert und auf die inhaltliche Passung und Fehler untersucht wird. Ein:e virtuelle:r Lernassistent:in unterstützt die Lernenden, modelliert ihre individuellen Kompetenzen und stellt entsprechendes Feedback bereit. Allerdings gibt es derzeit für den deutschsprachigen Raum kein System, das solche kompetenzadaptiven funktionalen Sprachangebote für den Spracherwerb bereitstellt.

4. Herausforderungen

Die hier diskutierten ICALL-Systeme haben, wie im vorigen Abschnitt skizziert, das Potential, Lehrende in zentralen Bereichen der Unterrichtsgestaltung zu unterstützen. Die Integration in die Lehrpraxis ist allerdings auch mit Herausforderungen verbunden.

¹¹ <https://bookcreator.com>

4.1 Anforderungen an Lehrende

Eine zentrale Hürde besteht darin, dass die Nutzung digitaler Werkzeuge von Lehrenden eine Reihe von Kompetenzen erfordern, über die Lehrende in Deutschland noch nicht ausreichend verfügen (vgl. Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch, 2019). So wird zum Beispiel im derzeit viel diskutierten TPACK-Modell (vgl. Mishra & Koehler, 2006) die Schnittstelle von pädagogischem, inhaltlichem und technischem Wissen als ein zentraler Gegenstand der Lehrerbildung gesehen. Die Entwicklung von Strategien für die Erschließung unbekannter Programme mit neuen Funktionen wird jedoch aktuell in der Aus- und Weiterbildung nicht systematisch gewährleistet, was zu Schwierigkeiten beim Einsatz digitaler Werkzeuge führt (Monitor Lehrerbildung, 2018). Zudem sollten insbesondere jene Lehrenden von dem Einsatz von ICALL-Systemen profitieren, die über die eingangs diskutierten Kompetenzen im Bereich der sprachlichen Bildung verfügen. ICALL-Systeme machen relevante Informationen zum Spracherwerbsprozess direkt beobachtbar. Dieses Informationsangebot ist jedoch nur dann von Wert, wenn Lehrende die Kompetenzen haben, aus diesen Informationen konkrete Schlussfolgerungen für ihre Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Dies gilt aktuell besonders für die Arbeit mit Tools, die GPT-4 nutzen und somit einerseits über eine ungemein reiche sprachliche Basis verfügen, auf der diese Modelle trainiert sind, aber andererseits von Lehrenden substanzielle Expertise zur Nutzung für eine konkrete pädagogische Zielsetzung und die dafür relevante fachdidaktisch motivierte linguistische Analyse verlangen. Um bildungssprachliche Merkmale in Unterrichtsmaterialien thematisieren zu können, müssen Lehrende diese kennen und linguistisch beschreiben können (z. B. komplexe Nominalphrasen wie „eine solche Erklärung des Problems“), um auf dieser Grundlage die Tools pädagogisch effektiv nutzen zu können. Sie benötigen aber auch Kenntnisse darüber, für welche Ziel- und Altersgruppen die entsprechenden Strukturen Hürden darstellen und wie viel oder wenig sprachliche Entlastung bei einem z. B. mit ChatGPT umformulierten Text welche Lernende an welcher Stelle benötigen. Eine entsprechende Passung sicherzustellen, benötigt darüber hinaus auch weiterhin eine substanzielle diagnostische Kompetenz und darauf aufbauende Einsicht in Lernstände und -verläufe.

4.2 Anforderungen an Lernende

Digitale Werkzeuge mit direkten Interaktionsschnittstellen für Lernende stellen auch an diese gewisse Anforderungen, insbesondere die Schnittstelle zwischen Nutzer:innen und System. So kann die Nutzung von computerbasierten Systemen für jüngere Lernende eine Herausforderung darstellen, deren motorische Fähigkeiten noch nicht vollständig entwickelt sind (Holz & Meurers, 2021). Zudem wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass viele Schüler:innen Defizite beim Schreiben mit einer Tastatur haben (Frahm & Blatt, 2015; Jung, Möller, Klein & Heller, 2021), was die Nutzung digitaler Werkzeuge beeinträchtigt. Der systema-

tische Erwerb des effizienten Tastaturschreibens sollte daher eindeutig als Aufgabe des Bildungssystems verstanden werden. Dabei sollte die Förderung des Tastaturschreiberwerbs nicht in Konkurrenz zum Handschrifterwerb gesehen werden, sondern kann im Gegenteil in einem positiven Zusammenhang damit stehen (vgl. Feng, Lindner, Ji & Malatesha Joshi, 2019).

4.3 Technische Anforderungen

Digitale Werkzeuge stellen Hardware- und Infrastrukturanforderungen, welche in Bildungseinrichtungen nicht immer erfüllt werden. Beispielsweise erfordern nahezu alle hier vorgestellten Systeme die Nutzung eines Computers oder Laptops und sind nicht oder nur eingeschränkt mit Tablets oder Smartphones nutzbar. Bei den meisten Systemen handelt es sich um webbasierte Anwendungen, die keine Installation und Wartung benötigen und nur geringe technische Anforderungen an die ausführenden Endgeräte stellen. Allerdings sind sie auf eine stabile Internetverbindung angewiesen, welche aktuell weder an allen Schulen noch in allen Haushalten vorausgesetzt werden kann (forsa, 2020).

4.4 Ethisch-rechtliche Aspekte

Eine zentrale ethisch-rechtliche Herausforderung für den Einsatz von ICALL-Systemen im Unterricht betrifft den Datenschutz, welcher nach europäischem Recht streng geregelt ist. Entsprechend der DS-GVO sind Schulen dazu verpflichtet, die Daten ihrer Schüler:innen zu schützen und ausschließlich auf europäischen Servern zu speichern. Die Intelligenz von ICALL-Systemen resultiert jedoch maßgeblich aus der Verarbeitung von Daten. Kontinuierliche formative Sprachdiagnostik, individuell kompetenzadaptives Feedback und Lernpfade können nicht funktionieren, ohne Lernerdaten zu erheben und zu speichern. Aus ethischer Sicht sind beide Extreme – der Verzicht auf die digital realisierbare individuelle Förderung und gläserne Lernende – gleichermaßen fragwürdig, so dass es hier einer differenzierten Regelung bedarf. Daher ist eine der zentralen Aufgaben für den systematischen Einsatz intelligenter digitaler Werkzeuge die Klärung der rechtlichen Rahmenbedingungen, welche die Nutzung von intelligenten digitalen Systemen in Bildungseinrichtungen regeln. Gesellschaftlich noch auszulotende ethische Fragen ergeben sich auch aus potenziellen algorithmischen Biases, die in intelligenten Systemen auftreten können (Loukina, Madnani & Zechner, 2019; Shah, Schwartz & Hovy, 2020), und hinsichtlich der Balance zwischen individueller Förderung und allgemeiner Gleichbehandlung aller Lernenden.

5. Ausblick

Unter der Perspektive der individuellen Förderung von Lernenden in heterogenen Lernkontexten haben wir die Bereiche Diagnostik, Makro-*Scaffolding*, Mikro-*Scaffolding* und funktionale Sprachanlässe als zentrale Bereiche für den Einsatz intelligenter Sprachlernsysteme in der sprachlichen Bildung identifiziert. Die aktuelle ICALL Forschung und Systementwicklung bietet erste in der Bildungsrealität nutzbare Angebote für digitale Sprachdiagnostik sowie Makro- und Mikro-*Scaffolding*, auch wenn in Bereichen wie der Analyse von offenen Aufgabenformaten es sich noch um Forschungsprototypen handelt. Die digitale Unterstützung funktionaler Sprachanlässe steht derzeit für den deutschsprachigen Raum noch am Anfang.

Die erwähnten digitalen Werkzeuge können mit ihren adaptiven, interaktiven Funktionen das Lehren und Lernen unterstützen, nicht die didaktisch geschulten Lehrenden ersetzen. Eine erfolgreiche Integration solcher digitalen Werkzeuge in die Praxis erfordert jedoch sprachbildungs- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen, die zukünftig systematisch und stärker als aktuell Gegenstand der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sein müssen, sowie eine Klärung der ethischen und rechtlichen Fragen.

Zusammenfassend zeigt unser Beitrag klar die vielfältigen Chancen des Einsatzes intelligenter digitaler Werkzeuge in der sprachlichen Bildung auf, auch wenn in Bezug auf die Rahmenbedingungen ihres breiten Einsatzes in der Praxis noch Herausforderungen bestehen.

Literatur

- Albrecht, C. (2021). Prüfungsformate im digitalen Wandel. In W. Klee, P. Wampfler & A. Krommer (Hrsg.), *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen* (S. 130–146). Weinheim: Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Becker-Mrotzek, M., Huesmann, I., Mörs, M. & Woerfel, T. (2021). Schlüsselqualifikation Sprache. Sprachliche Bildung im Distanz- und Präsenzunterricht. In K. Maaz & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Schule weiter denken. Was wir aus der Pandemie lernen* (S. 105–118). Berlin: Dudenverlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Becker-Mrotzek, M. & Woerfel, T. (2020). Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 98–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-011>

- Berking, K. (2017). Phontasia: A phonics game for German and its effect on orthographic skills—first corpus exploration. *Proceedings of the 6th Workshop on Child Computer Interaction (WOCCI)*. <https://doi.org/10.21437/WOCCI.2017-2>
- Bernecker, K. & Ninaus, M. (2021). No Pain, no Gain? Investigating motivational mechanisms of game elements in cognitive tasks. *Computers in Human Behavior*, 114, 106–542. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106542>
- Chinkina, M., Kannan, M. & Meurers, D. (2016). Online information retrieval for language learning. *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics – System Demonstrations (ACL)*, 7–12. <https://doi.org/10.18653/v1/P16-4002>
- Chinkina, M. & Meurers, D. (2016). Linguistically aware information retrieval: Providing input enrichment for second language learners *Proceedings of the 11th Workshop on innovative use of NLP for building educational applications (BEA)*, 188–198. <https://doi.org/10.18653/v1/W16-0521>
- Dornyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. (S. 205–240). Münster: Waxmann.
- Feng, L., Lindner, A., Ji, X. R. & Malatesha Joshi, R. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 32(1), 33–63. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9749-x>
- forsa (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Corona-Krise: Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der Zeit*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/01/Deutsches-Schulbarometer-Folgebefragung.pdf>
- Frahm, S. & Blatt, I. (2015). Gibt es überhaupt einen Unterschied zwischen Hand- und Computerschreiben? Zu Mode-Effects bei der Rechtschreibung in Klasse 5. *Didaktik Deutsch*, 20(39), 3–6.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holz, H. (2020). *Design, Development, and Evaluation of Research Tools for Evidence-based Learning: a Digital Game-based Spelling Training for German Primary School Children*. Doctoral dissertation, Eberhard Karls Universität Tübingen. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.15496/publikation-51623> [11.04.2023]
- Holz, H. & Meurers, D. (2021). Interaction Styles in Context: Comparing Drag-and-Drop, Point-and-Touch, and Touch in a Mobile Spelling Game. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(9), 835–850. <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1848160>
- Holz, H., Weiss, Z., Brehm, O. & Meurers, D. (2018). COAST – Customizable Online Syllable Enhancement in Texts: A flexible framework for automatically enhancing reading materials. *Proceedings of the 13th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA)*, 89–100. <https://doi.org/10.18653/v1/W18-0509>

- Johnson, W. L. & Valente, A. (2009). Tactical language and culture training systems: Using AI to teach foreign languages and cultures. *AI magazine*, 30(2), 72–84. <https://doi.org/10.1609/aimag.v30i2.2240>
- Jung, S., Moeller, K., Klein, E. & Heller, J. (2021). Mode effect: An issue of perspective? Writing mode differences in a spelling assessment in German children with and without developmental dyslexia. *Dyslexia*, 27(3), 373–410. <https://doi.org/10.1002/dys.1675>
- Kidd, E., Donnelly, S. & Christiansen, M. H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in cognitive sciences*, 22(2), 154–169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006>
- Kuhn, J.-T., Schwenk, C., Raddatz, J., Dobel, C. & Holling, H. (2017). *CODY-Mathetest: Mathematiktest für die 2.–4. Klasse (CODY-M 2–4)*. Düsseldorf: Kaasa health.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. In J. van Patten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in second language acquisition* (S. 207–226). New York: Routledge.
- Leacock, C. & Chodorow, M. (2003). C-rater: Automated scoring of short-answer questions. *Computers and the Humanities*, 37(4), 389–405. <https://doi.org/10.1023/A:1025779619903>
- Lenhard, W., Schroeders, U. & Lenhard, A. (2017). Equivalence of screen versus print reading comprehension depends on task complexity and proficiency. *Discourse Processes*, 54 (5–6), 427–445. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1319653>
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Loukina, A., Madnani, N. & Zechner, K. (2019). The many dimensions of algorithmic fairness in educational applications. *Proceedings of the Fourteenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA)*, 1–10. <https://doi.org/10.18653/v1/W19-4401>
- Kohler, B. (2017). Differenzierung bei den Hausaufgaben in der Grundschule: Anspruch, Realisierung und antizipierte Risiken. In F. Heinzl & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 126–130). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_20
- Martinez Méndez, R., Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2015): *DERET 5–6+; Deutscher Rechtschreibtest für fünfte und sechste Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Meurers, D., De Kuthy, K., Möller, V. Nuxoll, F., Rudzewitz, B. & Ziai, R. (2018). Digitale Differenzierung benötigt Informationen zu Sprache, Aufgabe und Lerner. Zur Generierung von individuellem Feedback in einem interaktiven Arbeitsheft. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 47(2), 64–82. Verfügbar unter: <https://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul201820064> [11.04.2023]
- Meurers, D., De Kuthy, K., Nuxoll, F., Rudzewitz, B. & Ziai, R. (2019). Scaling up intervention studies to investigate real-life foreign language learning in school. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 161–188. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000126>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monitor Lehrerbildung (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?!*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung u. a. Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Broschuere_Lehrerbildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [11.04.2023]
- Ophoff, J. G., Koch, U., Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2006). Ergebnissrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In H. Kuper (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption*

- von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich (S. 19–40). Münster: Waxmann.
- Ponnusamy, H. S. & Meurers, D. (2021). Employing distributional semantics to organize task-focused vocabulary learning. *Proceedings of the 16th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, 26–36. Verfügbar unter: <https://aclanthology.org/2021.bea-1.3.pdf> [11.04.2023].
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Shah, D., Schwartz, H. A. & Hovy, D. (2020). Predictive Biases in Natural Language Processing Models: A Conceptual Framework and Overview. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, 5248–5264. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.468>
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 165–179. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T. & Olson, J. (2007). A meta-analysis of testing mode effects in grade K-12 mathematics tests. *Educational and Psychological Measurement*, 67(2), 219–238. <https://doi.org/10.1177/0013164406288166>
- Wang, S., Jiao, H., Young, M. J., Brooks, T. & Olson, J. (2008). Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K–12 reading assessments: A meta-analysis of testing mode effects. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 5–24. <https://doi.org/10.1177/0013164407305592>
- Weiss, Z., Dittrich, S. & Meurers, D. (2018). A Linguistically-Informed Search Engine to Identify Reading Material for Functional Illiteracy Classes, *Proceedings of the 7th Workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning (NLP4CALL)*, 7–90. Verfügbar unter: <https://aclanthology.org/W18-7109.pdf>
- Ziai, R. (2018). *Short answer assessment in context: The role of information structure* Doctoral dissertation, Eberhard Karls Universität Tübingen. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.15496/publikation-23126>
- Ziai, R., Ott, N. & Meurers, D. (2012). Short answer assessment: Establishing links between research strands, *Proceedings of the 7th Workshop on Building Educational Applications Using NLP (BEA)*, 190–200. Verfügbar unter: <https://aclanthology.org/W12-2022.pdf>

Nora von Dewitz und Mona Massumi

Durchgängige sprachliche Bildung für neu zugewanderte Schüler*innen

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung (z. B. Gogolin & Lange, 2011), wie es im Rahmen des Projekts FörMig vor über zehn Jahren konzipiert wurde, hat die Bildungslandschaft in Deutschland deutlich geprägt und eine Auseinandersetzung mit bildungssprachlichen Anforderungen besonders der Unterrichtsfächer jenseits von Deutsch und den Fremdsprachen angestoßen. Dass unter sprachlicher Bildung in der Rezeption jedoch häufig ausschließlich das Deutsche – genauer gesagt die Bildungssprache Deutsch – gefasst wurde, war vermutlich nicht im Sinne der Autor*innen. Trotzdem wurden weitere Sprachen – verortet in der sog. Lebenswelt der Kinder – meist nicht oder nicht systematisch in der schulischen Konzeption durchgängiger Sprachbildung und in die Gestaltung sprachsensiblen Fachunterrichts eingebunden. Mit Blick auf die relativ hohe Anzahl an mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem ist die monolingual-deutsche Fokussierung in besonderem Maße problematisch, wenn durchgängige Sprachbildung ganzheitlich betrachtet werden soll. Für Schüler*innen, die erst im Verlauf ihrer Schulbiografie nach Deutschland migrieren, verschärft sich dieses Problem in besonderem Maße, wenn ihre mehrsprachigen Fähigkeiten nicht gestärkt und nicht zielgerichtet zum Erlernen der deutschen Sprache und für das fachliche Lernen genutzt werden.

Im vorliegenden Beitrag werden die verschiedenen Achsen der durchgängigen Sprachbildung beleuchtet und mögliche Ergänzungen für neu zugewanderte Schüler*innen diskutiert. Ziel ist es, durchgängige Sprachbildung mit Blick auf neu zugewanderte Schüler*innen und ihre gesamtsprachlichen Ressourcen darzustellen und Impulse für Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu liefern.

1. Neu zugewanderte Schüler*innen in Deutschland

Das deutsche Schulsystem ist von der Primarstufe über die Sekundarstufe in den einzelnen Bildungsetappen nach Alter und zeitlich kontinuierlich sowie national (-sprachlich) organisiert, so dass davon ausgegangen wird, dass Schulbiografien in der Regel linear und ohne zeitliche, räumliche oder sprachliche Unterbrechungen verlaufen (vgl. Schroeder & Seukwa, 2018, S. 141). Erfolgt Migration im schulpflichtigen Alter, entsteht jedoch eine räumliche sowie oft auch sprachliche sowie – je nach formaler Bildungsvorerfahrung und Anschluss des Schulbesuchs –

auch eine zeitliche Diskontinuität. So ergibt sich die Anforderung, Schüler*innen mit diskontinuierlichen Bildungsverläufen adäquat in die Schule bzw. den Unterricht einzubinden. Für diese Schüler*innen zeigen sich erschwerte Bedingungen für den Verbleib und Erfolg im deutschen Schulsystem (vgl. Massumi, 2019). Die Gruppe der Schüler*innen, die im schulpflichtigen Alter, d.h. mit sechs Jahren oder älter, neu nach Deutschland zuzieht, ins Schulsystem eintritt und zu diesem Zeitpunkt über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügt, wird daher – zumindest temporär – als neu zugewandert bezeichnet (vgl. Massumi et al., 2015). Zugleich gibt diese Gruppenkonstruktion keine Hinweise darauf, ob, wie lange und in welcher Qualität vor der Ankunft in Deutschland eine Schule besucht wurde, ob und wie lange zeitliche Unterbrechungen in der Schulbiografie bestehen und welche Ressourcen jeweils vorliegen, z. B. in welchen Sprachen ein Kind oder Jugendlicher über Fähigkeiten verfügt. Vor diesem Hintergrund ist also eine vergleichsweise heterogene Ausgangslage zu vermuten.

Der auffälligste Unterschied zu den ausschließlich in Deutschland aufwachsenden Kindern und Jugendlichen betrifft zumeist die Deutschkenntnisse. Welche Sprachkenntnisse neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nach Deutschland mitbringen, wird sowohl hinsichtlich der typologischen Vielfalt als auch mit Blick auf die erlernten Schriften oder Fremdsprachen u. a. durch globale Entwicklungen sowie durch Migrationswege und -dynamiken beeinflusst. Zugleich gibt es auch unter nicht (neu) zugewanderten Schüler*innen eine große Spannweite hinsichtlich ihrer Kenntnisse im Deutschen und in weiteren Sprachen, besonders bei Eintritt in die Schule und in den ersten Schuljahren.¹ Den Erwerb der Verbstellung im Deutschen bringen Pagonis und Karas-Bauer (2020) bei neu zugewanderten Kindern im Grundschulalter vorrangig mit den Erwerbsbedingungen in Verbindung: Anhand ihrer Daten argumentieren sie, dass ausreichender zielsprachlicher Input zentral für die Erwerbsgeschwindigkeit ist. Insgesamt wird spätestens in der Sekundarstufe die Kerngrammatik des Deutschen vorausgesetzt und auch als Kriterium für die Form der Aufnahme in die Schule genutzt. Als Ansatzpunkt bei neu zugewanderten Schüler*innen wird somit ein Defizit im Deutschen genutzt, das weitere sprachliche Ressourcen in Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen unberücksichtigt lässt.

1 Spezifische, meist additive DaZ-Angebote richten sich daher zu Schulbeginn oft an Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache. Kritisch ist dabei jedoch auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung zu verweisen (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Empirische Studien belegen immer wieder eine defizitäre Perspektive von Lehrkräften auf Schüler*innen, die (u. a.) eine andere Familiensprache als Deutsch nutzen, indem ihnen pauschal Deutschförderangebote bereitgestellt werden und ihre mehrsprachigen Ressourcen unberücksichtigt bleiben und oftmals sogar sanktioniert werden (vgl. u. a. Panagiotopoulou, Rosen & Strzykala, 2018).

2. Durchgängigkeit sprachlicher Bildung an den Übergängen – Vorgaben und Rahmenbedingungen bei der Aufnahme neu zugewanderter Schüler*innen

Um eine Durchgängigkeit in der sprachlichen Bildung über die gesamte Bildungsbiografie herzustellen, muss den Übergängen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Fall neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher steht die Aufnahme in die Schule am Anfang. Neben sprachlichen Aspekten spielen die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle; ein Schulplatz muss zeitnah zur Verfügung gestellt werden.

Grob kann bei den parallel zum Regelunterricht organisierten Formaten danach unterschieden werden, ob teilintegrativ vorgegangen wird und die Schüler*innen sukzessive zunehmend am Unterricht einer Regelklasse teilnehmen oder ob der – ebenfalls für neu zugewanderte Schüler*innen spezifische – Übergang vollständig zu einem bestimmten Zeitpunkt erfolgt.² Die Heterogenität solcher spezifischen Lerngruppen zeigt sich nicht nur in den vielfältigen Bezeichnungen, sondern auch hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte, des Curriculums, der Einbindung in die Schule oder der organisatorischen Gestaltung des Übergangs (vgl. Decker-Ernst, 2017; Gamper, Marx, Röttger & Steinbock, 2020). Selbst innerhalb beider Formen kann es regional oder standortabhängig eine sehr starke Variation geben, so dass eine Ausdifferenzierung der Modelle vorgenommen werden kann (z. B. Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum, 2016), oft aber auch der Blick auf die einzelne Schule notwendig ist. Dies bestätigen auch Ergebnisse einer Online-Befragung an Berliner Schulen, die Unterschiede in der Einbindung der Schüler*innen weniger auf das Beschulungsmodell als vielmehr auf Einzelfalllösungen zurückführen (Gamper et al., 2020). Ein gymnasiales Fallbeispiel liefert die Arbeit von Erichsen (2020), die ein Netzwerk abbildet und auf den Einfluss der Zusammenarbeit innerhalb der Schule verweist. Interviews mit Schüler*innen (Michalak, Lotter & Grimm, 2020) und Lehrkräften (von Dewitz & Bredthauer, 2020) machen u. a. deutlich, dass auch die soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft beim Übergang eine wichtige Rolle spielt.

Bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen wird jedoch verstärkt eine pauschal vorgenommene Zuordnung zu niedrig qualifizierenden Schulformen vorgenommen, statt nach pädagogisch-fachlichen Kriterien vorzugehen (Emmerich, Hormel & Jording, 2016; Emmerich, Hormel & Jording, 2017). Dies ist problematisch, weil die Schüler*innen zumeist auf den anfangs zugewiesenen Schulformen verbleiben (vgl. Emmerich, Hormel & Kemper, 2020). Die Zuweisung zu einer Schulform aufgrund fehlender Deutschkenntnisse verweist auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung. Dies verschärft sich, wenn keine differenzierte Leistungsdiagnose vorgenommen wird. Einen Vorschlag für ein Diagnoseverfahren, das Literalität in Deutsch sowie Dari erfasst, haben Czinglar,

2 Weiterführend zu den verschiedenen schulorganisatorischen Modellen siehe Massumi et al., 2015.

Schumacher, Mirova & Faseli (2020) vorgelegt. Insgesamt scheint es hilfreich, Schulformen mit innerer Durchlässigkeit zu wählen, an denen verschiedene Bildungsabschlüsse erreicht werden können, um eine Durchgängigkeit zu ermöglichen.

Zudem ist für Neuzugewanderte häufig kein Zugang zu Herkunftssprachlichem Unterricht gegeben – sei es, weil das Angebot fehlt oder sich der Unterricht vorrangig an mehrsprachig in Deutschland aufgewachsene Schüler*innen richtet (vgl. Massumi, 2019; Vogel, 2020). Sprachlich gesehen kann Durchgängigkeit jedoch nur gewährleistet werden, wenn neben dem Ausbau der Deutschkenntnisse eine Anschlussfähigkeit vorhandener sprachlicher Ressourcen in den Sprachen des Schülers bzw. der Schülerin hergestellt wird. Herkunftssprachlicher Unterricht kann ein Baustein davon sein.

3. Durchgängigkeit sprachlicher Bildung zu Lebenslagen

Im Konzept der durchgängigen Sprachbildung sind die Lebenslagen der Schüler*innen mitzudenken.³ Beim schulischen Netzwerk gibt es hauptsächlich im Fall von Fluchtmigration teilweise spezifische Unterstützungsbedarfe neu zugewanderter Familien, etwa mit Blick auf Begleitung und Beratung, welche aber i.d.R. nicht direkt mit sprachlicher Bildung verbunden sind. Zugleich verweisen empirische Befunde (vgl. Massumi, 2019) darauf, dass Schüler*innen, die nicht fluchtbedingt nach Deutschland migriert sind, Anlaufstellen fehlen und sie ihre unzureichenden Deutschkenntnisse als Barriere wahrnehmen, um allgemeine Beratungsangebote, z. B. über Klassen- oder Beratungslehrkräfte, in Anspruch zu nehmen. Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen, die in Bezug auf Lebenslagen im Kontext von Migration professionalisiert und mehrsprachig aufgestellt sind, könnte eine Möglichkeit darstellen, um die Lebenslagen von Neuzugewanderten zu stabilisieren und damit die Weichen für eine schulische Entfaltung zu stellen. Zudem könnte die Zusammenarbeit zur Sensibilisierung der (Fach-)Lehrkräfte für dieses Thema beitragen: Empirische Befunde verweisen darauf, dass Lehrkräfte der Lebenssituation geschuldete Phänomene, wie es bei Müdigkeit oder Fehlzeiten der Fall sein kann – nicht erkennen und als Mangel an Motivation und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen interpretieren (vgl. ebd.).

Die Forschung (z. B. Ahrenholz & Maak, 2013) belegt, dass Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit neu zugewanderten Eltern häufig als besondere Herausforderung empfinden, u. a. aufgrund fehlender gemeinsamer Sprachkenntnisse. Hier könnte Durchgängigkeit durch den Einsatz mehrsprachiger pädagogischer

3 Das vorliegende Verständnis des sozialpädagogischen Begriffs der Lebenslagen bezeichnet in Anlehnung an Seukwa (2016) ein Bündel von Aspekten, die die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten bestimmen und die wechselseitig wirken (ökonomische Mittel, erworbene Bildung, soziale Beziehungen, rechtliche Bedingungen, körperliche und geistige Verfassung).

Fachkräfte (z.B. Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen), die Bereitstellung mehrsprachiger Ressourcen wie Informationsmaterialien oder das Hinzuziehen von Übersetzer*innen verbessert werden. Für einige Elterngruppen existieren, besonders im Primarbereich, auch zweisprachig ausgerichtete Unterstützungsprogramme. Für *Rucksack Schule* zeigen Lengyel, Ilić, Rybarski & Schmitz (2019), dass sich so ein Zuwachs der bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen und in der Familiensprache erzielen lässt. Für speziell auf neu zugewanderte Familien ausgerichtete Angebote liegen jedoch bislang keine Studien vor. Medvedev (2018) schlägt vor, die Ansprache der Eltern danach zu unterscheiden, welche Deutschkenntnisse sie haben, ob sie das deutsche Schulsystem selbst durchlaufen haben und kennen und ob sie – sei es im Ausland oder in Deutschland – negative und diskriminierende Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen gemacht haben. Ob ein*e Schüler*in neu zugewandert ist, tritt demgegenüber bei einer solchen Einteilung in den Hintergrund.

Mehrsprachige Ressourcen der Eltern können sinnvoll in die Schule eingebunden werden, etwa bei der Übersetzung von Informationsmaterialien und durch den Einbezug in außerunterrichtliche Aktivitäten, wie im Offenen Ganztag (z.B. Herwartz-Emden & Waburg, 2017). Relevant ist, dass auch bei neu zugewanderten Familien die Fokussierung auf den Erwerb des Deutschen nicht mit einer Vernachlässigung der weiteren sprachlichen Ressourcen einhergeht, sondern im Rahmen einer ganzheitlichen Sprachbildung das gesamtsprachliche Repertoire Anerkennung findet und ausgebaut wird.

4. Durchgängigkeit sprachlicher Bildung im (Fach-)Unterricht

Die Anwesenheit neu zugewanderter Schüler*innen im Unterricht der Regelklasse erhöht für gewöhnlich die Heterogenität mit Blick auf die (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. So verweisen Lehrkräfte in Interviews darauf, dass sie die Einbindung neu zugewanderter Schüler*innen in den Unterricht einer Regelklasse insbesondere aufgrund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse als besonders herausfordernd betrachten (vgl. Frenzel, Niederhaus, Peschel, & Rüter, 2016). Der Anspruch, sprachliche Differenzierungsangebote im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts bereitzustellen, erhöht sich bei Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen.

Interviews mit Schüler*innen an weiterführenden Schulen (Massumi, 2019) belegen, dass diese den erwarteten bildungssprachlichen Anforderungen ihrer Regelklasse nicht gerecht werden, auch wenn sie z.T. vorher beim Besuch spezifisch eingerichteter Klassen gute Leistungen im Deutschunterricht erbracht haben. Untersuchungen zum Lesen im Deutschen zeigen in einem Gruppenvergleich deutliche Unterschiede zwischen neu zugewanderten und in Deutschland aufgewachsenen Schüler*innen im Regelunterricht der Sekundarstufe (Marx, Gill & Brosowski, 2021). Schüler*innen selbst berichten sowohl von Schwierigkeiten, dem Fachunterricht zu folgen und enormen Anstrengungen für gute Leistungen,

als auch davon, dass sie häufig auf sich allein gestellt bleiben und ihre fachlichen Fähigkeiten nicht einbringen können (Massumi, 2019). Lehrkräften gelingt keine sachgemäße Einschätzung der Fachkenntnisse, wenn sie sprachliche Merkmale der auf Deutsch geforderten Bearbeitung (falsch) fokussieren (vgl. ebd.). Durchgängigkeit wird an dieser Stelle verhindert. In Unterrichtsbeobachtungen (Terhart & von Dewitz, 2017) wird zudem deutlich, wie schnell Versuche, sporadisch und ohne fachliche Einbindung auf (vermeintliche) sprachliche Fähigkeiten von Schüler*innen zurückzugreifen, misslingen. Fachlich – allerdings nicht mehrsprachig – einschlägige Unterrichtseinheiten für neu zugewanderten Jugendlichen einer Vorbereitungsklasse analysieren dagegen Birnbaum, Erichsen, Fuchs und Ahrenholz (2018) am Beispiel Geschichte und Biologie mit Blick auf die Verbindung von DaZ zu fachlichen Inhalten. Für einzelne Unterrichtsfächer im Regelunterricht mangelt es bislang an Forschung. Eine Ausnahme bilden Untersuchungen im Fach Mathematik: Sprütten und Prediger (2019) zeigen, wie eine fachliche Diagnostik auch bei geringen Deutschkenntnissen aussehen kann und verweisen anhand ihrer sehr heterogenen Ergebnisse auf die Notwendigkeit einer differenzierten Förderung. Uribe und Prediger (2021) bilden für mehrsprachige und neu zugewanderte Schüler*innen ab, wie verschiedene Repräsentationen, Register und Sprachen im Lernprozess genutzt werden, um Bedeutung herzustellen. Im Fall der beiden neu zugewanderten Schüler ist die Lehrkraft jedoch aufgrund ihrer (fehlenden) Sprachkenntnisse nicht dazu in der Lage, ein fachliches *Scaffold* bereitzustellen. Derartige Befunde verweisen auf die Notwendigkeit, Konzepte (weiter-) zu entwickeln, bei denen Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Fachunterricht und für das Lernen nutzen können und Lehrkräfte entsprechend ausgebildet sind.

Eine Orientierung am individuellen Lernstand ist fachlich als auch sprachlich aufgrund der heterogenen Ausgangslage geboten und kann mit einer Verknüpfung von fachlicher Förderung und Unterstützung im Deutschen einhergehen, um zu vermeiden, dass im DaF/DaZ-Unterricht z. B. grammatische Strukturen oder bestimmte Themen mehrfach wiederholt werden, während andere – für den Fachunterricht relevante – Kompetenzen vernachlässigt werden. Eine Infantilisierung der Schüler*innen kann erfolgen, wenn Methoden oder Materialien aus niedrigeren Klassenstufen für Jugendliche mit dem Ziel benutzt werden, sprachliche Komplexität zu reduzieren. Dieser Transfer ist jedoch ohne didaktische Anpassungen an die höhere Altersstufe nicht ohne weiteres möglich und wenig zielführend.

5. Fazit

Durchgängige Sprachbildung richtet sich an alle Schüler*innen und berücksichtigt ihre individuellen Ausgangslagen. Dementsprechend sind neu zugewanderte Schüler*innen – über an sie gerichtete anfängliche Deutschförderangebote hinaus – in Schule und Unterricht konsequent mitzudenken und die dargestellten Be-

sonderheiten einzubeziehen. So sollten die didaktischen Prinzipien durchgängiger Sprachbildung (inkl. vorhandener Konzepte sprachsensiblen Fachunterrichts) im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung auch Migration und Neuzuwanderung berücksichtigen, um der Vielfalt der Schule und dem Anspruch auf sprachliche Bildung für alle gerecht zu werden (vgl. KMK, 2019). Auch bei der Professionalisierung sollte Neuzuwanderung mitgedacht und aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive bearbeitet werden, um die Durchgängigkeit sprachlicher Bildung zu stärken.

Weitere Forschung ist nach wie vor in vielen Bereichen notwendig: Die sprachliche Entwicklung jenseits des Erwerbs des Deutschen ist bei neu zugewanderten Schüler*innen nicht bzw. kaum untersucht und auch die Frage danach, wie eine systematische Verbindung der DaZ-Förderung mit dem Fachunterricht aussehen sollte, ist noch nicht beantwortet – um nur zwei präzise Beispiele zu nennen.

Literatur

- Ahrenholz, B., Fuchs, I. & Birnbaum, T. (2016). „Dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt“ – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. *BiSS-Journal*. Verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-november-2016-2.pdf>
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*, im Auftrage des TMBWK. Verfügbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de>
- Birnbaum, T., Erichsen, G., Fuchs, I. & Ahrenholz, B. (2018). Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 231–250). Weinheim: Beltz Juventa.
- Czinger, C., Schumacher, A.-C., Mirova, F. & Faseli, S. (2020). Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 376–391. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0066>
- Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2016). Des-/Integration durch Bildung? Flucht und Migration als Bezugsprobleme kommunalen Bildungsmanagements, *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit*, 13, 115–125.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(3), 209–222.
- Emmerich, M., Hormel, U. & Kemper, T. (2020). Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2(40), 133–151.

- Erichsen, G. (2020). Zur Situation der Beschulung neu zugewanderter Schüler/innen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 392–409. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0065>
- Frenzel, B., Niederhaus, C., Peschel, C. & Rütther, A. K. (2016). Besonderheiten des Unterrichts neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 171–195). Münster: Waxmann.
- Gamper, J., Marx, N., Röttger, E. & Steinbock, D. (2020). Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 347–358. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0067>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Herwartz-Emden, L. & Waburg, W. (2017). Elternarbeit mit Migrant(inn)en und Flüchtlingen. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Flüchtlinge und Migration. Jahrbuch Ganztagschule 2017* (S. 27–38). Schwalbach: Wochenschau.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken* [online]. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Lengyel, D., Ilić, V., Rybarski, K. & Schmitz, M. (2019). *Evaluation „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse* [online]. Verfügbar unter: https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kurzzusammenfassung_erkenntnisse_evaluation_rucksack_schule_lengyel_u.a.pdf
- Marx, N., Gill, C. & Brosowski, T. (2021). Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000583>
- Massumi, M. (2019). *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15893>
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griefsbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Medvedev, A. (2018). Elterndiversität als Chance und Risiko für ihre pädagogische Praxis im Kontext von Neuzuwanderung. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 308–323). Weinheim: Beltz Juventa.
- Michalak, M., Lotter, S. & Grimm, T. (2020). Bewältigung der Übergänge in die Realschule. Perspektive der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und der Lehrkräfte. In Budde, M. & Prüsmann, F. (Hrsg.), *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zu Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten* (S. 33–56). Münster: Waxmann.

- Pagonis, G. & Karas-Bauer, M. (2020). Zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch zugewanderte Kinder im Grundschulalter: Entwicklungsstand im Bereich der Verbstellung nach zwölf Kontaktmonaten. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 47 (4), 359–375. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0061>
- Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & Strzykala, J. (2018). Inklusion von neu zugewanderten Schüler*innen durch mehrsprachige Lehrkräfte aus zugewanderten Familien? Deutschförderung unter den Bedingungen von (Flucht-)Migration. In Í. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 210–227). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.13>
- Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2018). Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 141–157). Weinheim: Beltz Juventa
- Seukwa, L. H. (2016). Flucht. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 169–210). Weinheim: Beltz.
- Sprütten, F. & Prediger, S. (2019). Wie hängen die Mathematikleistungen von Neuzugewanderten mit Herkunftsregion und Schulbesuchsdauer zusammen? Ergebnisse eines sprachentlasteten Tests. *Mathematica Didactica*, 42 (2), 147–161.
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2017). Newcomer Students in German Schools. Inclusive and Exclusive Structures and Practices. *European Educational Research Journal*, 17 (2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Uribe, Á. & Prediger, S. (2021). Students' multilingual repertoires-in-use for meaning-making: Contrasting case studies in three multilingual constellations. *Journal of Mathematical Behavior*, 62, 1–23. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100820>
- Vogel, D. (2020). *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!. Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen* [online]. Verfügbar unter: <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2020/07/rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf>
- von Dewitz, N. & Bredthauer, S. (2020). Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 429–442. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0063>

Bilinguale Schulprogramme

Im weitesten Sinne sind alle modernen Schulprogramme bilingual, da Schülerinnen und Schüler in allen Schularten in mehr als einer Sprache unterrichtet werden. Neben den klassischen Fremdsprachenunterricht treten aber das *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, die Einweg- und die Zweiweg-Immersion (auch duale Immersion genannt) als Schul- oder Unterrichtsprogramme, die gezielt und über das übliche Maß hinaus die Bilingualität der Schülerinnen und Schüler anstreben. Zunächst werden knapp die theoretischen Überlegungen dargestellt, die Vorteile bilingualer Programme begründen können. Diese Programme sind in unterschiedlichem Ausmaß immersiv, sie lassen die Schülerinnen und Schüler „in ein Sprachbad eintauchen“. Alle Programme werden hier kurz beschrieben (mit Ausnahme des Herkunftssprachenunterrichts), um dann jeweils eine eigene empirische Studie zu den Lernerfolgen in der Zweitsprache zu präsentieren. Zum konventionellen Fremdsprachenunterricht präsentieren wir eine aktuelle Studie zum Frühbeginn, zu CLIL werden Daten aus der Hamburger Schulleistungsstudie KESS berichtet, zur Einwegimmersion Daten aus der MOBI-Studie an immersiven Grundschulen und zur Zweiweg-Immersion Daten aus der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB).

1. Bilingualer Unterricht und seine theoretische Begründung

In bilingualen Programmen wird eine Zweitsprache (L2) als Unterrichtssprache verwendet und dabei entweder im Fremdsprachenunterricht auch zum eigentlichen Lernziel oder im bilingualen Sachfachunterricht als Instruktionssprache zur Vermittlung von Inhalten eingesetzt. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht steht neben der Kommunikation die Vermittlung von Wortschatz und Syntax im Mittelpunkt. Der im engeren Sinne bilinguale Unterricht lässt Schülerinnen und Schüler in die Sprache eintauchen; Sprachrichtigkeit, Wortschatz und Grammatik bleiben im Hintergrund, die mündliche Kommunikation in authentischen Unterrichtssituationen steht im Vordergrund, während zugleich die Vorgaben der regulären Lehrpläne als Orientierung dienen. So verfolgt der bilinguale Unterricht einen *focus on meaning* im Vergleich zum traditionellen Fremdsprachenunterricht mit dem stärkeren *focus on form(s)*.

Das Ziel (fast) aller bilingualen Schulprogramme ist der additive Bilingualismus mit hohen Kompetenzen in der Majoritäts- und der Minoritätssprache. Dabei soll sich möglichst kein Nachteil des immersiven Unterrichts für die Ma-

joritätssprache und das Wissen in den Sachfächern ergeben. Damit ist eine Befürchtung mancher Eltern ausgedrückt, die davon ausgehen, dass es insbesondere in der Grundschule bei einem hohen Anteil von Instruktionen in einer Minoritätssprache oder gleichzeitiger oder zeitlich nur wenig versetzter Alphabetisierung in zwei Sprachen zu Interferenzen führe und der doppelte Schriftspracherwerb Probleme in beiden Sprachen hervorbringe.

Warum sollte bilingualer Unterricht eigentlich förderlich sein? Zunächst einmal steigert Instruktion in einer Zweitsprache das Ausmaß des Sprachkontakts durch zusätzlichen Unterricht (*amount of exposure*) und darüber die Sprachkompetenzen. Zudem liegt nach der Interdependenzhypothese von Cummins (1979) der Entwicklung von Bilingualität eine gemeinsame Sprachfähigkeit (*common language proficiency*) zugrunde, die bei hinreichendem Sprachkontakt in der Zweitsprache zur wechselseitigen Verbesserung der Entwicklung in beiden Sprachen beiträgt. Solche positiven Transferprozesse zwischen zwei Sprachen setzen laut Cummins (1979) doppelter Schwellenhypothese ein Mindestniveau in beiden Sprachen voraus. Insgesamt ergeben die wenigen Längsschnittstudien, die Transferprozesse zwischen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache untersucht haben (Baker, Park & Baker, 2012; Dressler & Kamil, 2006) aber uneinheitliche Ergebnisse. Gebauer, Zaunbauer und Möller (2013) konnten solche reziproken Transfereffekte vom deutschen und englischen Leseverständnis in der dritten Jahrgangsstufe auf Leseflüssigkeit und Leseverständnis in der vierten Jahrgangsstufe bei einem Programm zur Einwegimmersion nachweisen (s. Kasten 2).

Kognitionspsychologisch betrachtet kann der vermehrte Unterricht in einer Zweitsprache der Verbesserung exekutiver Funktionen dienen. So werden inhibitorische Prozesse geschult, wenn beispielsweise beim zweitsprachlichen Unterricht lexikalische und syntaktische Repräsentationen der gerade nicht verwendeten Sprache unterdrückt werden müssen (Bialystok, 2005). Auch das Einüben des häufigen Wechsels (*Shifting*) zwischen den Sprachen kommt dem Spracherwerb in beiden Sprachen zugute. Die positiven Effekte des bilingualen Lernens auf die exekutiven Funktionen werden in einer Metaanalyse (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010) bestätigt, neuerdings auch sehr kritisch bezüglich ihrer Replizierbarkeit diskutiert (Paap, Johnson & Sawi, 2015).

2. Lehrgangsorientierter Fremdsprachenunterricht

Ziel des traditionellen lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterrichts in der Schule ist die Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen an alle Schülerinnen und Schüler. In eigens dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden ist die Fremdsprache selbst der Lerngegenstand, der auf der Basis von ausgewählten Sachthemen beispielsweise Wortschatz und Grammatik entlang der Vorgaben von Lehrbüchern erarbeitet. Der Erwerb der L2 geschieht somit nicht auf „natürliche“ Weise, sondern durch vorgefertigten und systematisierten Input im Sinne des Fremdsprachenlernens.

Fremdsprachige Leistungen als Ergebnis lehrplansorientierten Fremdsprachenunterrichts sind etwa für die Sekundarstufe I in der Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International“ (DESI) untersucht worden (Klieme & Beck, 2006). Dabei wurden die Englisch-Leistungen und ihre Determinanten an einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und am Ende der 9. Klassenstufe untersucht. Während ein Großteil der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien Leistungen zeigt, die auch an amerikanischen Universitäten zu einem Studium berechtigen würden, ergaben sich im nicht-gymnasialen Bereich am Ende der schulischen Ausbildung deutliche Defizite gegenüber den im Lehrplan geforderten Kompetenzen (Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004).

Ein aktuell umstrittenes Thema ist die Einführung frühen Englischunterrichts in der Grundschule, die im europäischen Bildungsraum innerhalb der letzten beiden Jahrzehnte annähernd flächendeckend erfolgt ist und zu der eine aktuelle Evaluationsstudie vorliegt (Kasten 1).

1. Jünger ist nicht immer besser! Zum frühen Beginn des Englischunterrichts

Grundlage der Politik des frühen Fremdsprachenlernens ist die Annahme, dass Kinder besser Sprachen lernen, je jünger sie sind. Der Frühbeginn soll damit neben dem erhöhten Sprachkontakt durch zusätzlichen Unterricht (*amount of exposure*) auch den Vorteil größerer Lernerfolge durch geringes Alter bei Beginn (*age of onset*) bieten. Baumert, Fleckenstein, Leucht, Köller und Möller (2020) untersuchten die Englischleistungen bei frühem, mittlerem und spätem Beginn mit den Daten zur Überprüfung der nationalen Bildungsstandards (BISTA) in der neunten Jahrgangsstufe im Schuljahr 2014/2015. Die Stichprobe bildeten 19.000 Schülerinnen und Schüler, von denen 7 % in der ersten oder zweiten Klasse der Grundschule mit Englischunterricht starteten (früher Beginn), 65 % in der dritten oder vierten Grundschulklasse (mittlerer Beginn) und 28 % in der fünften Klasse (später Beginn). Bei Früh- und Mittelbeginn wurde um 36 % bzw. 19 % mehr Englischunterricht erteilt. Dennoch erbrachten Tests zum Lese- und Hörverständnis langfristige ernüchternde Ergebnisse: Der Englischunterricht in der Grundschule scheint – gleichgültig, ob er dort früher oder später einsetzt – für die am Ende der Sekundarstufe I erreichte Sprachbeherrschung im Englischen praktisch ohne jede Bedeutung und für Grundschülerinnen und Grundschüler mit Migrationshintergrund sogar eher nachteilig zu sein. Diese Befunde sprechen relativ eindeutig *gegen* positive Effekte eines frühen Beginns mit dem Englischunterricht in der ersten Grundschulklasse (vgl. Jäkel, Schurig, Florian & Ritter, 2017); obwohl die Leistungen am Ende der Grundschulzeit bei Frühbeginn durchaus zufriedenstellend ausfielen, konnten die höheren Lernraten (Zuwächse pro Zeiteinheit) bei Spätbeginn die zusätzliche Lernzeit bei Frühbeginn vollständig kompensieren. Mögliche Erklärungsansätze zur Qualität des Fremdsprachenunterrichts, zur Ausbildung von Grundschullehrkräften sowie vor allem zu Anpassungsproblemen beim Übergang in die Sekundarstufe werden bei Fleckenstein, Möller und Baumert (2020) diskutiert.

3. Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL)

Auf europäischer Ebene spricht man von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), wenn Teile des Sachfachunterrichts in der Fremdsprache unterrichtet werden. CLIL strebt eine Integration von Sachfach- und Sprachlernen an: Das reguläre Curriculum bleibt erhalten, die Unterrichtssprache ist eine Zweitsprache, meist Englisch. Zusätzlich wird die L2 häufig durch explizites Lernen von Sprachstrukturen im Fremdsprachenunterricht gefördert (Genesee, 2004). In welchem Umfang Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden, variiert von Programm zu Programm (Johnson & Swain, 1997). Die Grenzen zwischen CLIL und Einwegimmersion sind daher fließend. CLIL findet in Deutschland überwiegend in der Sekundarstufe I und II statt. Oft ist das anfängliche Sprachniveau noch gering und wird durch Vorbereitungskurse unterstützt.

Obwohl die Zahl der Sekundarschulen mit bilingualen Unterrichtsangeboten in Deutschland ständig steigt, gibt es kaum empirische Befunde zu deren Effekten. Positive Effekte für die Englischkompetenzen zeigten Daten aus DESI (Nold, Hartig, Hinz & Rossa, 2008) oder den Ländervergleichen des IQB (Köller, Leucht & Pant, 2012). Keine der Studien liefert allerdings längsschnittliche Datenanalysen, was ihre Aussagekraft begrenzt.

Zu den Leistungen in bilingual unterrichteten Sachfächern der Sekundarstufe ergeben die deutschen Studien meist keinerlei Auskünfte, sie beschränken sich auf Effekte in Englisch und Deutsch. Dallinger, Jonkmann, Hollm und Fiege (2016) berichten allerdings positive Effekte von CLIL auf die Leistungen in Geschichte. International werden bezüglich der Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften, wenn diese Fächer in der L2 gelernt werden, meist kleine positive Effekte bilingualen Unterrichts, auch wenn die Leistungstests in der L1 vorgegeben werden (De Courcy & Burston, 2000). Eine ausreichende Kompetenz in der L2 auf Seiten der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler stellt allerdings die Voraussetzung für den Lernerfolg dar, ist aber nicht immer gegeben (Lo & Lo, 2014).

2. Bilingualer Sachfachunterricht hat eher geringe Effekte!

Der Frage, ob die Englischkompetenzen in CLIL-Programmen in vorherigen Studien nicht überschätzt wurden, gehen Feddermann, Möller & Baumert (2021) nach. Sie argumentieren, dass häufig weder Selektionseffekte noch Effekte von Extra-Vorbereitungsstunden berücksichtigt wurden, wenn Leistungen von CLIL-Programmen mit regulärem Unterricht verglichen wurden. Daher wurden vollständige Umfragedaten aus der Hamburger KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) aus den Jahren 2002–2007 analysiert. Insgesamt wurde die Entwicklung der Englischkenntnisse von 385 Schülerinnen und Schülern aus CLIL-Klassen mit denen von 5.578 aus regulären Schulprogrammen verglichen. Zunächst zeigten sich in der fünften Jahrgangsstufe deutliche Selektionseffekte in den soziodemografischen Variablen und den kognitiven Fähigkeiten zugunsten der CLIL-

Programme. Zudem zeigten die Daten signifikante Vorbereitungseffekte von zusätzlichem Englischunterricht für die CLIL-Schülerinnen und Schüler. Wenn die Selektions- und Vorbereitungseffekte statistisch kontrolliert wurden, zeigten sich nur noch kleine und wenig bedeutsame zusätzliche Effekte durch den CLIL-Unterricht selbst. Ähnliche Ergebnisse erbrachten auch Re-Analysen der Daten aus der Hamburger KERMIT-Studie (Feddermann et al., 2021). Insgesamt werfen diese Ergebnisse die Frage auf, ob der zusätzliche Aufwand, den CLIL-Programme notwendig machen, gerechtfertigt ist oder ob nicht mehr Englischstunden für alle Schülerinnen und Schüler einen höheren Effekt erzielen würden.

4. Einwegimmersion

Bei der Einwegimmersion wird eine Fremdsprache als Unterrichtssprache für Schülerinnen und Schüler eingesetzt, deren L1 Majoritätssprache des Landes ist (Johnson & Swain, 1997). Beispielsweise „tauchen“ Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache in die neue Sprache Englisch ein. Dabei ergeben sich die Inhalte der fremdsprachlichen Kommunikation aus den Erfordernissen der unterrichteten Fächer. Die Schülerinnen und Schüler werden sprachlich eher wenig korrigiert und erschließen sich die neue Sprache aus dem Zusammenhang, in dem sie verwendet wird. Das Lernen grammatikalischer Regeln oder das Vokabellernen werden im Immersionsunterricht in den Hintergrund gerückt.

Immersion kann früher (häufig schon in Kindertagesstätten) oder später (beispielsweise in der Sekundarstufe) einsetzen und dabei als vollständige Immersion oder als Teilimmersion (Cummins, 1998) durchgeführt werden. Bei vollständiger Immersion wird auf die Erstsprache als Unterrichtssprache gänzlich verzichtet, nur die Zweitsprache wird als Unterrichtssprache gesprochen. Bei teilimmersivem Unterricht wird die Erstsprache in einem kleinen Teil der Fächer oft zur Alphabetisierung eingesetzt. Die empirischen Studien zeigen meist sehr positive Befunde für die fremdsprachlichen Leistungen (Marsh, Hau & Kong, 2000). Eine Meta-Analyse von zehn Studien ergab höhere L2-Kompetenzen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler moderater Effektstärke in der Sekundarstufe (Lo & Lo, 2014).

Die meisten Forschungsergebnisse zum bilingualen Lernen in der Variante des Immersionsunterrichts stammen aus Kanada mit seinen französisch- und englischsprachigen Landesteilen (zum Überblick Baker, 2011). Empirische Studien konnten die Befürchtungen der Eltern bezüglich etwaiger Leistungseinbußen in der Erstsprache oder anderen Schulfächern durch immersiven Unterricht weitgehend widerlegen (vgl. z.B. Genesee, 2004). Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigten eine funktionale Beherrschung der L2 ohne Verschlechterung der L1 (Marsh, Hau & Kong, 2002). Bei der Evaluation solcher Programme müssen allerdings Selektionseffekte berücksichtigt werden, da immersive Unterrichtsprogramme meist von sozial und kognitiv positiv selektierten Schülerinnen und Schülern besucht werden.

3. (Einweg-)Immersion fördert die English-Kompetenzen!

Längsschnittlich wurden die Folgen englischsprachiger Immersion an deutschen Grundschulen in einer Studie mit 306 monolingual und 351 teilimmersiv englischsprachig unterrichteten Schülerinnen und Schülern untersucht (Gebauer et al., 2013). In den Immersionsklassen erfolgte der gesamte Unterricht mit Ausnahme des Deutschunterrichts (mit Alphabetisierung in der L1 Deutsch) in der L2 Englisch, in den Parallelklassen wurde auf herkömmliche Weise unterrichtet.

Die Analysen zeigten beispielsweise, dass beide Schülergruppen im Lesen und Schreiben deutscher Texte ähnliche Leistungen zeigten, dass also der geringe Unterrichtsumfang auf Deutsch für die Immersionsschüler und -schülerinnen zumindest keinen Nachteil hatte. Dagegen waren sie im Englischen den regulär Beschulerten weit überlegen, ihre Leistungen lagen am Ende der Grundschulzeit im Durchschnittsbereich der Altersnorm in englischsprachigen Ländern.

Weitere Befunde deuten auf die Existenz von positiven Transferprozessen zwischen den Leistungen hin: die Immersionsschüler und -schülerinnen zeigten auch bei statistischer Kontrolle wichtiger Drittvariablen wie etwa der Intelligenz und dem sozioökonomischen Status bessere Leistungen in Mathematik (Fleckenstein, Gebauer & Möller, 2019) und in Gedächtnisaufgaben (Kuska, Zaunbauer & Möller, 2010). Insgesamt scheint teilimmersiver Grundschulunterricht die Leistungsentwicklung von Grundschülerinnen und Grundschülern eher zu fördern. Die Ergebnisse fügen sich damit in die Befunde internationaler Forschung ein.

5. Duale Immersion

Bei dualer Immersion setzt sich die Schülerschaft aus Sprechenden zweier Erstsprachen zusammen (z. B. Deutschsprachige und Türkischsprachige). Anders ausgedrückt, es werden Sprechende der Majoritätssprache und einer Minoritätssprache gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Wie viele Fächer in der Majoritätssprache oder in der Minoritätssprache unterrichtet werden, schwankt in Abhängigkeit von der Zielsetzung der Programme. In den USA etwa sind duale Immersionsprogramme für die Partnersprachen Spanisch und Englisch am häufigsten (Howard, Sugarman & Christian, 2003). Manche beginnen mit der Verwendung des Spanischen in den meisten Fächern (z. B. im Verhältnis 90:10) und leiten über zu einer Gleichverteilung oder Dominanz des englischsprachigen Unterrichts. In Deutschland sind Schulen mit dual-immersiven Unterrichtsprogrammen, die meist von Schulbeginn an auf eine doppelte Alphabetisierung für zwei Sprachen setzen, selten. Sie bieten sich vor allem für Metropolregionen an, da genügend Schülerinnen und Schüler beider Erstsprachen sich für die jeweilige Sprachkombination entscheiden müssen. Neben den bilingualen Grundschulklassen in Hamburg (Duarte, 2011; Gogolin, Neumann & Roth, 2003) ist vor allem die Staatliche Europaschule in Berlin (SESB) zu nennen, die duale Immersionsprogramm für inzwischen neun Partnersprachen anbietet (Kasten 4).

Die wissenschaftliche Analyse dualer Immersionsprogramme ergab international in large scale-Studien meist positive Effekte auf schulische Leistungen (im Überblick Kim, Hutchison & Winsler (2014)). Für Deutschland untersuchten Baumert, Köller & Lehmann (2012) die Effekte des Zwei-Wege-Immersionsprogramms der SESB für die Partnersprachen Deutsch und Englisch am Ende der Grundschulzeit (in Berlin in der 6. Jahrgangsstufe). Die immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler der Sprachmajorität und der Sprachminorität zeigten in beiden Sprachen und in Mathematik bessere Leistungen als monolingual unterrichtete aus Regelschulen auch bei Kontrolle von Alter, sozioökonomischem Hintergrund und Intelligenz.

4. (Zweiweg-)Immersion fördert die Zweitsprach-Kompetenzen!

Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) fasst an verschiedenen Grund- und Sekundarschulen in Berlin eingerichtete Klassen zusammen, die jeweils Unterricht in einer von insgesamt neun Partnersprachen und deutschsprachigen Unterricht anbieten. An der SESB gibt es neun Partnersprachen (Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch). In einem umfangreichen Evaluationsprojekt wurden quer- und längsschnittlich die Leistungsentwicklungen an der SESB von der vierten bis zur sechsten und in der neunten Jahrgangsstufe untersucht (zum Überblick Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller & Baumert, 2017). Preusler, Zitzmann, Paulick, Baumert und Möller (2019) fanden beispielsweise, dass die untersuchten fast 1.000 Schülerinnen und Schüler an der SESB in ihrer jeweiligen Erstsprache ein höheres Leseverständnis hatten als in ihrer jeweiligen L2 (Erstsprachenhypothese) und dass das Leseverständnis in der Mehrheitssprache Deutsch unabhängig von der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler höher war als das Leseverständnis in den Minoritätssprachen. In einer weiteren Detailanalyse wurde die Entwicklung des deutschen Leseverständnisses von der vierten bis zur sechsten Jahrgangsstufe untersucht. Im Vergleich zu den 992 konventionell unterrichteten Schülerinnen und Schülern aus Berliner Regelschulen hatten die 984 SESB-Schülerinnen und Schüler das gleiche Niveau im deutschen Leseverständnis erreicht, wenn Hintergrundvariablen wie Muttersprache, sozioökonomischer Hintergrund und kognitive Fähigkeiten einbezogen wurden. Trotz des vom Umfang her deutlich eingeschränkten Deutschunterrichts zeigten SESB-Schülerinnen und Schülern also das gleiche Leseverständnis wie Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht. Zudem hatten sie den Vorteil, eine zusätzliche Sprache in erheblichem Ausmaß zu lernen und in der Drittsprache Englisch in der neunten Jahrgangsstufe bessere Leseleistungen zu zeigen (Fleckenstein et al., 2018; Möller et al., 2017).

6. Fazit

Die große Mehrzahl der Studien zum bilingualen Unterricht berichtet sehr positive Effekte auf die L2-Kompetenzen und meist keine Einbußen in den schulischen Leistungen anderer Fächer, die auf immersive Unterrichtsformen zurückgeführt werden könnten. Dies gilt insbesondere für die Einweg- und Zweiwegimmersion, in schwächerem Maße für CLIL-Programme. Häufig sind die Immersionsschülerinnen und -schüler den monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern sogar überlegen, jedenfalls dann, wenn das Unterrichtsprogramm angemessen durchgeführt wurde. Unklar bleibt in vielen Studien, inwiefern Selektions- und Vorbereitungseffekte zu den Leistungsvorteilen der immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler beitragen. Empirische Studien mit Kontrolle solcher Störvariablen bringen häufig nicht ganz so positive Ergebnisse für die Programme, aber dafür wirklichen Erkenntnisfortschritt.

Zukünftige Forschung sollte genauer ergründen, welche Elemente bilingualer Programme sich positiv auswirken, wie also der bilinguale Unterricht gestaltet sein sollte. Dabei sollten vermehrt auch sprachproduktive Kompetenzen untersucht werden. Insgesamt stellen die Programme sicher eine deutliche Bereicherung des Schullebens dar; die fremdsprachlichen Kompetenzen profitieren vermutlich dann am stärksten, wenn der Anteil fremdsprachlicher Kommunikation deutlich erhöht ist wie in den Immersionsprogrammen, so dass die Zweitsprache zum (auch außerunterrichtlichen) Medium der Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Sprachenfokus zum bedeutsamen Definitionsmerkmal der Schule wird.

Literatur

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, D., Park, Y. & Baker, S. (2012). The reading performance of English learners in grades 1–3: the role of initial status and growth on reading fluency in Spanish and English. *Reading and Writing*, 25(1), 251–281. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9261-z>
- Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O. & Möller, J. (2020). Starting foreign language learning early at school: Long-term proficiency of early, middle, and late beginners. *Language Learning*, 94, 1091–1135. <https://doi.org/10.1111/lang.12414>
- Baumert, J., Köller, O. & Lehmann, R. H. (2012). Leseverständnis im Englischen und Deutschen und Mathematikleistungen bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit. Ergebnisse eines Zwei-Wege-Immersionsprogramms. *Unterrichtswissenschaft*, 40(4), 290–315.
- Białystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Hrsg.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (S. 417–432). Oxford: Oxford University Press.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Hrsg.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (S. 34–47). Numazu, Japan: Katoh Gakuen.
- Dallinger, S., Jonkman, K., Hollm, J. & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- De Courcy, M. C. & Burstion, M. (2000). Learning mathematics through French in Australia. *Language and Education*, 14, 75–95. <https://doi.org/10.1080/09500780008666780>
- Dressler, C. & Kamil, M. L. (2006). First- and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners* (S. 197–238). Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830973171>
- Feddermann, M., Möller, J. & Baumert, J. (2021). Effects of CLIL on second language learning: Disentangling selection, preparation, and CLIL-effects. *Learning and Instruction*, 74, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101459>
- Fleckenstein, J., Gebauer, C. & Möller, J. (2019). Promoting mathematics achievement in one-way immersion: Performance development over four years of elementary school. *Learning and Instruction*, 56, 228–235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.010>
- Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource: Kompetenzen dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler in der Drittsprache Englisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0792-9>
- Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2020). Ist jünger immer besser? Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34, 133–148. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000267>
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2013). Cross-Language Transfer in English Immersion Programs in Germany: Reading Comprehension and Reading Fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 64–74. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.09.002>
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hrsg.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (S. 547–576). Malden: Blackwell.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). *Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Bericht 2003*. Universität Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Howard, E. R., Sugarman, J. & Christian, D. (2003). *Two-way immersion education: What we know and what we need to know*. Baltimore, MD: Hopkins University.
- Jäkel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67, 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667>

- Kim, Y. K., Hutchison, L. A. & Winsler, A. (2014). Bilingual education in the United States: an historical overview and examination of two-way immersion, *Educational Review*, 67, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.865593>
- Klieme, E. & Beck, B. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Köller, O., Baumert, J., Cortina, K. S., Trautwein, U. & Watermann, R. (2004). Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards: Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 679–700.
- Köller, O., Leucht, M. & Pant, H. A. (2012). Effekte bilingualen Unterrichts auf die Englischleistungen in der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 334–350.
- Kuska, S. K., Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2010). Sind Immersionsschüler wirklich leistungsstärker? Ein Lernexperiment. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 143–153. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/000015>
- Lo, Y. Y. & Lo, E. S. C. (2014). A Meta-Analysis of the Effectiveness of English-Medium Education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47–73. <https://doi.org/10.3102/0034654313499615>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Kong, C.-K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70(3), 302–346. <https://doi.org/10.17763/haer.70.3.gm047588386655k5>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Kong, C.-K. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English compared with Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39, 727–763. <https://doi.org/10.3102/00028312039003727>
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (2017). *Erfolgreich integrieren – Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Nold, G., Hartig, J., Hinz, S. & Rossa, H. (2008). Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 451–457). Weinheim: Beltz.
- Paap, K. R., Johnson, H. A. & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265–278. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.04.014>
- Preusler, S., Zitzmann, S., Paulick, I., Baumert, J. & Möller, J. (2019). Ready to Read in Two Languages? Testing the Native Language Hypothesis and the Majority Language Hypothesis in Two-Way Immersion Students. *Learning and Instruction*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101247>

Kerstin Göbel, Christoph Gantefort und Timo Ehmke

Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln?

Die heterogenen Sprachvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern stellen für Schulen und Lehrpersonen sowohl Chancen im Hinblick auf vielfältige Sprachnutzungsmöglichkeiten als auch Herausforderungen im Hinblick auf die zum Teil erhöhten Sprachförderbedarfe in der deutschen Sprache von Lernenden einer anderen Herkunftssprache (Sprache/n die Lernende ggf. neben Deutsch in ihren Familien sprechen) dar. Die schulischen Leistungen und die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigen Sprachlernbiografien oder sprachlichem Unterstützungsbedarf in die Lerngemeinschaft wird maßgeblich durch kontinuierliche Sprachlernunterstützung, kognitiv anregende Lernangebote im Unterricht sowie durch ein unterstützendes Lernklima in der Schule und im Unterricht beeinflusst. Im folgenden Kapitel werden Konzepte und Befunde zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften für sprachbildendes Handeln im Unterricht in den Blick genommen, um darzulegen, über welches Wissen, welche Einstellungen und welche Fertigkeiten Lehrkräfte verfügen sollten, um in sprachlich heterogenen Klassen einen lernförderlichen Unterricht sowie günstige Sprachlernbedingungen und ein unterstützendes Klima für Lernende mit unterschiedlichen Sprachvoraussetzungen zu gestalten. Weiterhin sollen mögliche Lerngelegenheiten für den Erwerb relevanter Einstellungen und Kompetenzen beschrieben und anhand eines exemplarischen Studienmodells für die Lehrpersonenausbildung konkretisiert werden.

1. Kompetenzmodelle

Der Herausforderung eines erhöhten Sprachförderbedarfs soll durch kontinuierliche Sprachförderung Rechnung getragen werden (KMK, 2013). Bereits im Jahr 2014 haben die Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften daher die Relevanz der Vorbereitung von Lehrpersonen auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Schule und Unterricht deutlich adressiert (KMK, 2014). Im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften, die Lernende unterschiedlicher Sprachvoraussetzungen unterrichten, ergibt sich vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit, Kompetenzbereiche zu definieren, die für die professionelle Gestaltung von Unterrichtssituationen im Kontext von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sowie für die Gestaltung der Schule relevant sind. Unter Bezugnahme auf das Modell professioneller

Kompetenzen von Baumert und Kunter (2006) kann auch für die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen einerseits und für die konstruktive Einbeziehung der mehrsprachigen Sprachlernbiographien der Lernenden andererseits angenommen werden, dass sowohl professionelles Wissen zum Sprachenlernen, als auch professionelles didaktisches Wissen über die Förderung der Verkehrssprache Deutsch sowie weiterhin professionelles und didaktisches Wissen über den konstruktiven Einbezug von anderen Sprachen im Fachunterricht relevant sind. Darüber hinaus sind die professionellen Einstellungen von Lehrpersonen im Hinblick auf den Umgang mit Sprachförderung sowie Mehrsprachigkeit wichtige Voraussetzungen (Schroedler & Fischer, 2020).

Im US-amerikanischen Raum lassen sich entsprechende normative Kompetenzmodelle (Lucas & Villegas, 2011) unter dem Begriff *pedagogical language knowledge* (Bunch, 2013) oder dem *linguistically responsive teaching* ausmachen (Lucas & Villegas, 2011). Lucas und Villegas (2011) schlagen mit dem Ansatz des *linguistically responsive teaching* einen theoretischen Rahmen vor, um angehende Lehrkräfte auf das sprachensible Unterrichten angemessen vorzubereiten. In ihrem Kompetenzmodell differenzieren sie dabei zwischen Wissen und Können (*pedagogical knowledge and skills of linguistically responsive teachers*) und Einstellungen von Lehrkräften (*orientations of linguistically responsive teachers*). Während die beiden vorherigen Kompetenzmodelle normativ-deskriptiv angelegt sind, wurde im deutschsprachigen Raum in dem Projekt „DaZKom“ ein theoretisches Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das auch eine empirische Überprüfung der Kompetenzen durch ein Testverfahren erlaubt (vgl. Abschnitt 4.8.2.4).

2. Forschungsbefunde

Vor dem Hintergrund sprachlicher Bildung als zentraler Querschnittsaufgabe in Schule und Unterricht nehmen Erkenntnisse zur Relevanz von Mehrsprachigkeit für das fachliche und sprachliche Lernen sowie zu Einstellungen von Lehrpersonen eine zunehmend wichtige Position im Diskurs ein.

2.1 Mehrsprachigkeit als Ressource

Die in der Familie gesprochenen Sprachen sind für die individuelle Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung, da mit ihnen wichtige Lebensereignisse in Verbindung stehen und sie eine wichtige Grundlage für die Identitätsentwicklung bilden. Die Bewertung dieser Familiensprachen nimmt auf das Selbstbild der Lernenden einen bedeutsamen Einfluss. Neben der Bedeutung der Familiensprache für die individuelle Entwicklung und das fachliche Lernen zeigt sich für Lernende mit mehrsprachigen Sprachlernbiographien, dass ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen eine Ressource im Hinblick auf das weitere Sprachenlernen darstellen und mehrsprachige Sprachlernerfahrungen

weiterhin positive Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten wie die Aufmerksamkeitsfokussierung haben, die gerade auch beim Erwerb der dritten Sprache (Tertiärspracherwerb) besonders relevant werden (Hufeisen, 2020; Poarch & Bialystok, 2017). Die Anerkennung und Wertschätzung sprachlicher Vielfalt und kultureller Identitäten stellt für die Entwicklung unserer Gesellschaft aber auch für die psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Bildungsziel dar (KMK, 2013); das Beherrschen mehrerer Sprachen bildet eine wichtige Zielvorstellung der europäischen Kommission (EU-Kommission, 2005). Dennoch müssen Lernende anderer Erstsprachen als Deutsch häufig erleben, dass ihren Familiensprachen in der Schule selten positive Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. Stattdessen werden sie als Problem beurteilt oder einfach ignoriert (Gogolin, 2019). Die Ressourcen von Lernenden mit vielfältigen Sprachlernerfahrungen werden in den Schulen bislang noch wenig produktiv genutzt (Bredthauer, 2018; Göbel & Vieluf, 2017). Die mangelnde Anerkennung der Plurilingualität der Lernenden und die bisweilen diskriminierende Behandlung der Familiensprachen wirkt sich negativ auf die soziale Eingebundenheit dieser Lernenden aus, kann Rückzugstendenzen von mehrsprachigen Lernenden in die eigene Kulturgemeinschaft verstärken und so auch die Anpassungsprozesse betroffener Schülerinnen und Schülern erschweren sowie weiterhin auch fachbezogene Lernprozesse negativ beeinflussen (Horenczyk, Jasinskaja-Lahti, Sam & Vedder, 2013). Ein schüler*innenorientierter Rückgriff auf interkulturelle und sprachliche Erfahrungen aller Lernenden kann sich hingegen positiv auf Motivation und Leistungsentwicklung auswirken (Vieluf & Göbel, 2019). Dabei wirkt sich die positive Wertschätzung von Herkunftssprachen insbesondere auf die Entwicklung von Lernenden mit mehrsprachigen Sprachlernbiographien günstig aus (Małolepsza & Mehlhorn, 2020) und kann psychosoziale Ressourcen zur Bewältigung von Akkulturationssituationen bieten (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006).

2.2 Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht

Konzepte und Befunde aus den Bereichen Sprachförderung und Mehrsprachigkeitsdidaktik verdeutlichen, dass zur Vermittlung verkehrssprachenspezifischer Kompetenzen, zur Förderung von Sprachbewusstheit und darüber hinaus zur Förderung von Wertschätzung gegenüber der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Lernenden der Einbezug der von ihnen mitgebrachten Sprachen (Herkunftssprachen) im Unterricht deutlicher akzentuiert werden sollte (Duarte, 2019, Göbel & Schmelter, 2016). Vor allem in den Sprachlernfächern können die Familiensprachen zur Nutzung von Sprachentransferstrategien sinnvoll herangezogen werden. Konzepte, die die Förderung von Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht aufgreifen, nehmen Mehrsprachigkeit sowohl als Ziel als auch als Bedingung jeglichen Sprachenunterrichts in den Blick. Der Sprachenunterricht soll demnach über die (additive) Zielsprachenförderung hinaus auch alle Sprach(lern)kompetenzen einbeziehen und die Ausbildung von Sprachenlernbewusstheit (*language learning*

awareness) zum Ziel haben. Sprachentransferstrategien ermöglichen den Lernenden, sich zunächst unbekannte Lexeme mithilfe anderer Sprachen zu erschließen, und so ihre vorhandenen Sprachkenntnisse produktiv in den Unterricht einzubringen (Hopp & Jakisch, 2020). Empirische Befunde zeigen, dass sprachentransferunterstützende Unterrichtsstrategien sich positiv auf Sprachlernleistungen auswirken können, wobei mehrsprachige Lernende in besonderer Form von ihren vorhandenen Sprachkenntnissen beim L3-Erwerb profitieren können (vgl. Hesse, Göbel & Hartig, 2008). Es scheint jedoch wichtig, die Sprachentransferstrategien explizit zu machen und im Unterricht zu unterstützen (Bär, 2009). Die migrationsspezifischen Sprachen werden jedoch auch im Fremdsprachenunterricht bislang eher selten aufgegriffen. Wenn Lehrpersonen die Sprachen ihrer Lernenden aufgreifen, dann geschieht dies zumeist unsystematisch (Heyder & Schädlich, 2015). Dabei werden mehrsprachigkeitsorientierte Vergleiche zumeist zur deutschen Sprache hergestellt (Göbel & Vieluf, 2017), weitere sprachliche Ressourcen der Lernenden werden am ehesten dann genutzt, wenn es sich um Prestigesprachen handelt (Mehlhorn, 2020). Dieser Sachverhalt wird einerseits auf das Fehlen mehrsprachigkeitsorientierter Aufgabenbeispiele in den Lehrwerken zurückgeführt, andererseits zeigen Untersuchungen, dass Lehrpersonen sich aufgrund von fehlenden sprachlichen Kompetenzen in den Herkunftssprachen der Lernenden unsicher fühlen (Schöpp, 2015). Somit steht selbst der Fremdsprachenunterricht in einem distanzierten Verhältnis zu einer umfänglichen Mehrsprachigkeitsorientierung und trägt daher der kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft noch wenig Rechnung. Aktuelle Projekte versuchen durch eine mehrsprachigkeitsorientierte Aufgabenentwicklung beispielsweise für den Französischunterricht (Projekt Franzimo) und den Polnisch- sowie Russischunterricht neue Vorschläge zu entwickeln, die auch für die Lehrwerksentwicklung nutzbar gemacht werden können (Göbel et al., 2021; Małolepsza & Mehlhorn, 2020; Schmelter, Göbel & Buret, 2023) und über den Fremdsprachenunterricht hinaus zeigen sich Initiativen, die Erstsprachen aller Lernenden für die Sprachförderung im Mathematikunterricht, Biologieunterricht oder Philosophieunterricht nutzbar zu machen. Diese können zum Teil zeigen, dass die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im Sinne translingualen sprachlichen Handelns der Lernenden mit positiven Effekten auf den fachlichen Kompetenzerwerb einhergeht (Beese & Gürsoy, 2019; Prediger, 2019).

2.3 Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit

Befunde aus der Schulklimaforschung machen deutlich, dass Schulen, die ein Schulklima realisieren, welches die kulturelle Diversität der Schülerinnen und Schüler durch eine pluralistische Haltung positiv bewerten, ein günstiges Umfeld für die Identifikation der Lernenden mit dieser Schule darstellen und sich dies positiv auf die schulischen Lernergebnisse und das akademische Selbstkonzept der Lernenden auswirkt (Schachner, Noack, van de Vijver & Eckstein, 2016).

Eine pluralistische Schulkultur geht mit einem geringeren Belastungserleben der Lehrpersonen einher (Tatar & Horenczyk, 2003). Weiterhin zeigen verschiedene psychologische Untersuchungen zu negativen Interaktionspraktiken und Erwartungseffekten, wie beispielsweise dem Stereotype Threat (wahrgenommene negative Stereotype gegenüber Lernenden haben einen ungünstigen Effekt auf deren Leistungsentwicklung), dass sich defizitorientierte bzw. kulturreduktionistische Ursachenzuschreibungen ungünstig auf die Leistungsentwicklung der Lernenden auswirken (Göbel & Frankemölle, 2020). Die professionellen Einstellungen von Lehrpersonen im Hinblick auf die Akzeptanz, Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Anderskulturalität sowie hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen in multikulturellen Lehr-Lern-Situationen sind daher für die Unterrichtsgestaltung von besonderer Bedeutung. Lehrpersonen mit hohen multikulturellen Überzeugungen nehmen kulturelle Gegebenheiten bedeutsamer wahr als Lehrpersonen mit geringen multikulturellen Überzeugungen und sind eher dazu bereit, diese in den Unterricht einzubeziehen (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015). In einer schweizerischen Studie zeigen Lehrpersonen mit eher integrativen Einstellungen ein konstruktiveres und sozial adaptiveres *classroom management* als Lehrpersonen mit assimilativen Einstellungen (Makarova & Herzog, 2013). Über die Entwicklung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für den Unterricht hinaus scheint also die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber den von Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Sprachen eine bedeutsame Rolle für die Implementation von Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht zu spielen (Bredthauer & Engfer, 2018; Mehlhorn, 2015). Je deutlicher die Erstsprache der Lernenden durch die Lehrperson berücksichtigt und als konstruktiv für den Unterricht eingeschätzt wird, desto höher schätzen auch die Lernenden selbst die Wichtigkeit dieser Sprache ein (Rück, 2009). Positive Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit sind einerseits relevant für den Einbezug der Herkunftssprachen der Lernenden, es zeigen sich jedoch vereinzelt problematische Wirkungen im Hinblick auf die Förderung der Verkehrssprache (Kratzmann, Lehl & Ebert, 2013).

2.4 Kompetenzen von Lehrkräften beim sprachbildenden Handeln

In der deutschsprachigen Forschung zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften beim sprachbildenden Handeln liegen sowohl theoretische Strukturmodelle als auch erste empirische Befunde vor (BMBF-Projekt DaZKom: Ehmke & Hammer, 2018; Ohm, 2018). Für einen professionellen sprachsensiblen Unterricht müssen Lehrkräfte demnach über Kompetenzen in den Bereichen (1) Fachregister (Fokus auf Sprache), (2) Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozesse) und (3) Didaktik (Fokus auf Lehrprozesse) verfügen (Ohm, 2018).

Die Messskala der DaZ-Kompetenz unterscheidet dabei vier fachliche Niveaustufen. Als 0-Niveau wurde von den Expert*innen eine nicht erkennbare DaZ-Sensibilisierung definiert. Lehrpersonen, die auf dieser Stufe zu verorten sind, bringen eine offensichtlich DaZ-relevante Unterrichtssituation nicht in einen

solchen Zusammenhang. Lehrpersonen, die sich auf dem Niveau 1 befinden, das als von der Expert*innenrunde als „unspezifische DaZ-Sensibilisierung“ betitelt wurde, verfügen über die notwendige DaZ-Kompetenz, um in Ansätzen sensibilisiert auf eine sprachliche Benachteiligung von mehrsprachigen Schüler*innen im Fachunterricht reagieren zu können. Das Niveau 2 repräsentiert Lehr-/Testpersonen, die eine „handlungsbezogene DaZ-Sensibilisierung“ nachweisen. Sie beziehen sich nicht nur auf die spezifische Situation, sondern sind auch in der Lage sie differenziert zu erfassen, zu analysieren und zu interpretieren, und letztendlich hieraus konkrete Handlungsoptionen abzuleiten. DaZ-Expertise wird den Antworten von Lehr-/Testpersonen attestiert, die das Niveau 3 erreichen. Diese Lehrenden können aufgrund eines sehr hohen Grades an DaZ-Kompetenz Unterrichtsinteraktionen und Lernsituationen im Fachunterricht adäquat wahrnehmen, diese fachlich-kategorial einordnen und begrifflich-theoretisch diskutieren. Für die universitäre Lehrkräftebildung ist das Niveau 2 als wünschenswert anzusehen.

Im Rahmen des BMBF-Projekts *DaZKom* wurde dieses Modell anhand eines wissensorientierten Paper-Pencil-Testinstrumentes empirisch geprüft und validiert (Ehmke & Hammer, 2018; Ehmke & Lemmrich, 2018; Hammer et al., 2015). Um darüber hinaus eine stärker performanznahe Messung zu realisieren, wurde zudem ein videobasierter Test (DaZKom-Video: Lemmrich et al., 2020) entwickelt und validiert, der im sprachsensiblen Unterricht situationsspezifische Fähigkeiten im Sinne des Kompetenzkontinuums nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015), wie etwa Wahrnehmen und Entscheidungen treffen, erfasst. Empirische Studien zeigen, dass einerseits angehende Lehrkräfte, aber teilweise auch erfahrene Lehrkräfte nur über ein Kompetenzniveau verfügen, das unterhalb der von Expertinnen und Experten als wünschenswert eingestuften Regelstandards liegt (Hecker et al., 2023; Lemmrich et al., 2020).

Darüber hinaus zeigen die Studien aber auch, dass das Kompetenzniveau von angehenden Lehrkräften im Bereich der DaZ-Kompetenz und insbesondere auch der Kompetenzen für sprachbildendes Handeln durch entsprechend gestaltete Lerngelegenheiten systematisch erworben bzw. gesteigert werden können (Paetsch, Hammer, Darsow & Ehmke, 2019). So erreichen insbesondere Studierende, die über ein DaZ-Zertifikat verfügen, die Lehrerfahrung mit DaZ-Schülerinnen und -Schüler haben oder die über mehr DaZ-relevante Lerngelegenheiten im Studium berichten, eine höhere DaZ-Kompetenz als Studierende, die nicht über diese Lerngelegenheiten verfügen (Lemmrich et al. 2020). In Studien mit dem DaZKom-Paper-&-Pencil-Testinstrument, die die Veränderung der DaZ-Kompetenz bei Lehramtsstudierenden untersucht haben, konnten Lernzuwächse im Umfang von $d = 0.55$ Effektstärke bei BA-Studierenden und $d = 0.66$ Effektstärke bei MA-Studierenden festgestellt werden (Paetsch, Darsow, Wagner, Hammer & Ehmke, 2019).

3. Professionelle Förderansätze und -konzepte

Eine begleitete und reflektierende Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium scheint für die Förderung zentraler Kompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht daher ausgesprochen relevant. Eine rein informationsorientierte, analytische Vorgehensweise scheint jedoch nicht ausreichend, um auch einstellungsrelevante Perspektiven zu adressieren. Daher sollten auch affektiv-erfahrungsorientierte Elemente wie angeleitete Übungen zum Perspektivwechsel und zur Selbstreflexion in die Lehrpersonenausbildung integriert werden, um wertschätzende und interkulturelle Einstellungen und die entsprechende Fähigkeit zur Selbstreflexion zu fördern. Empirische Befunde zeigen des Weiteren, dass zur Entwicklung entsprechender Einstellungen Kulturkontakte eine wichtige Rolle spielen (Pettigrew & Tropp, 2006). Ziel führend wäre es darüber hinaus, die Förderung von positiven Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und Sprachförderung auch in die zweite Phase der Lehramtsausbildung einzubinden, um negativen Entwicklungen während des Vorbereitungsdiensts (z. B. Bender-Szymanski, Hesse & Göbel, 2000) durch praxisbegleitende Reflexionsmaßnahmen vorzubeugen. Um vertiefte Einsichten in soziale Ungleichheiten, Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermitteln, haben sich z. B. die Durchführung eigener kleiner ethnographischer Studien (z. B. Olmedo, 1997), sowie die kriteriengeleitete Hospitation an Schulen mit hoher Diversität als hilfreich erwiesen (Causey, Thomas & Armento, 2000).

4. Vorstellung eines exemplarischen Studienmodellkonzepts

Die Aus- und Weiterbildungsangebote im deutschsprachigen Raum greifen die Desiderate zur Professionalisierung im Hinblick auf Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsorientierung bereits auf, wobei sich sowohl mit Blick auf die drei Phasen der Lehrer*innenbildung als auch im föderalen Kontext ein heterogenes Bild offenbart. In Nordrhein-Westfalen belegen z. B. alle Lehramtsstudierenden das verpflichtende Modul ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘ mit mindestens 6 Leistungspunkten. Damit stellt Nordrhein-Westfalen eines der Bundesländer mit einem obligatorischen Studienanteil für alle Lehramtsstudierenden dar. Eine allgemeine strukturelle Verankerung entsprechender Inhalte liegt in der Mehrzahl der Bundesländer vor, wenngleich nicht für alle Lehramtstypen verpflichtend (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014). Im Vorbereitungsdienst werden in Nordrhein-Westfalen unter der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ Aspekte sprachlicher Bildung in die Ausbildung integriert, indem das sprachensible Unterrichten in allen Fächern und der wertschätzende Umgang mit Mehrsprachigkeit betont werden (MSW NRW, 2016, S. 3). Eine bundesweite Übersicht zur Stellung sprachlicher Bildung im Vorbereitungsdienst stellt in diesem Zusammenhang ein Desiderat

dar – in Berlin liegt z. B. eine noch dezidiertere Verankerung des Handlungsfeldes in den Ausbildungsplänen vor (vgl. Jostes & Darsow, 2017). Berufsbegleitende Weiterbildungen zum Thema sprachliche Bildung schließlich erscheinen angesichts der in diesem Bereich gegebenen Pluralität der Anbieter als am stärksten durch Diffusität gekennzeichnet (vgl. Mörs & Bach, 2017). In Nordrhein-Westfalen ist jedoch die Weiterbildungsinitiative des Landes hervorzuheben, welche an allen lehrer*innenbildenden Universitäten seit 2016 im Umfang von 6 bzw. 30 Leistungspunkten angeboten wird (vgl. Asmacher, Serrand & Roll, 2021). Bundesweit betrachtet kommt den Weiterbildungsangeboten im Rahmen des Programms ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ strukturelle Bedeutung zu (vgl. Mörs & Roth, 2017).

Das Modul ‚Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte‘ ist an der Universität zu Köln, welche im Folgenden schwerpunktmäßig betrachtet wird, im Master of Education angesiedelt. Hervorzuheben ist zunächst, dass im Rahmen dieses Studienanteils unabhängig von familiären Migrationserfahrungen die sprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht. Die Studierenden belegen zunächst eine einführende Vorlesung im Flipped-Classroom Format, absolvieren daran anschließend das Praxissemester und belegen parallel dazu oder konsekutiv ein oftmals fachdidaktisch ausgerichtetes Seminar (vgl. Gantefort & Michalak, 2017). Eine wesentliche Lerngelegenheit stellt dabei die Verknüpfung des Studienanteils mit dem Praxissemester dar: Als Teil ihrer Prüfungsleistung reflektierten die Studierenden den von ihnen gestalteten Unterricht (eine exemplarische Unterrichtsstunde) in einem schriftlichen Format aus der Perspektive sprachlicher Bildung, womit eine Synthese von erworbenem Fachwissen aus dem Bereich sprachliche Bildung mit realen Unterrichtserfahrungen angestrebt wird (vgl. Mercator-Institut, o. J.) und somit affektiv-erfahrungsbaute Lerngelegenheiten eröffnet werden.

Der Schwerpunkt dieser schriftlichen Reflexion liegt auf Kerndimensionen des sprachsensiblen Unterrichtens in Anlehnung an das Scaffolding-Konzept. Die Studierenden arbeiten zunächst ausgehend von den fachlichen Zielen ihrer Unterrichtsstunde die sprachlichen Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene heraus, welche für die Aneignung der fachlichen Fähigkeiten relevant sind. Mit Blick auf die Subjektebene der Lernenden stellen die Studierenden Überlegungen dazu an, mit welchen diagnostischen Verfahren und Techniken sie die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in Bezug auf die sachseitig ermittelten sprachlichen Anforderungen feststellen können. Schließlich ist es die Aufgabe der Studierenden, den sprachlichen Bedarf als Verhältnis von sprachlichen Anforderungen und sprachlichen Fähigkeiten zu formulieren und Überlegungen dazu anzustellen, inwiefern sie in ihrer Unterrichtsstunde erforderliche Sprachhilfen bereitgehalten haben bzw. die Methodenauswahl mit Blick auf den Bedarf als sprachlernförderlich gelten kann. Mit Blick auf das oben thematisierte DaZKom-Modell ergeben sich zusammenfassend Bezüge zu den Subdimensionen ‚grammatische Strukturen und Wortschatz‘, ‚Semiotische Systeme‘, ‚Zweitspracherwerb‘, ‚Diagnose‘ und ‚Förderung‘.

Alle drei hier thematisierten Aspekte des sprachsensiblen Unterrichts beinhalten die übergreifende Dimension ‚Mehrsprachigkeit‘, z. B. indem die Studierenden herausarbeiten, an welchen Stellen des Unterrichts eine Aktivierung und Nutzung gesamtsprachlicher Repertoires der Aneignung fachlicher und fachsprachlicher Fähigkeiten, der Entwicklung von Sprachen(lern)bewusstheit oder der Identitätsentwicklung der Lernenden dienlich ist. Studierende können darüber hinaus Lehrveranstaltungen wählen, in denen sie das Themenfeld Mehrsprachigkeit z. B. selbsterfahrungsbasiert vertiefen können (vgl. z. B. Goltsev & Bredthauer, 2020).

Auf der lokalen Ebene der Ausbildungsregion Köln bestehen seit Einführung des Praxissemesters im Rahmen eines sprachbildungsbezogenen Fachverbundes Kooperationen mit den Zentren für schulpraktische Studien, sodass im Rahmen des Vorbereitungsdienstes an das oben skizzierte Modell des sprachsensiblen Unterrichts angeknüpft werden kann. Ein wesentliches Desiderat besteht in der systematischen und überregionalen Verknüpfung der Qualifizierung für sprachliche Bildung über die Phasen der Ausbildung hinweg. Von Jostes und Darsow (2017) wurde dazu bereits ein Modell für ein phasenübergreifendes Curriculum vorgelegt.

An dieser Stelle soll abschließend das Potenzial unterstützender digitaler Tools und Medien als Scharnierstellen zwischen den Ausbildungsphasen betont werden. Diese können in einem phasenübergreifenden Spiralcurriculum als wiederkehrende Ankerpunkte fungieren. Exemplarisch kann hier der vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache entwickelte ‚Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht‘ (vgl. Gantefort, Giesau & Socha, 2020) aufgeführt werden, welcher (angehende) Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer darin unterstützt, zum sprachlichen Bedarf passende Unterrichtsmethoden und Sprachhilfen sowie Möglichkeiten zur Aktivierung und Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht zu identifizieren. Dieses Tool stellt eine Ressource dar, die in potenziell jeder Phase der Lehrer*innenbildung funktional und adaptiv an die curricularen Schwerpunkte angepasst genutzt werden kann. Im Rahmen des Verbundprojektes ‚Communities of Practice in NRW für eine innovative Lehrerbildung‘ (ComeIn; vgl. Universität Duisburg-Essen, o.J.) werden derzeit in einer Community of Practice für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache vergleichbare digitale Ressourcen, die sich für die sprachbildungs- und/oder digitalisierungsbezogene Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften eignen, erfasst, systematisiert und zum Teil modifiziert. Eines der Projektziele besteht darin, digitale Ressourcen zur Professionalisierung in sprachlicher Bildung für Akteur*innen in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung über ein Metaportal auffind- und einsetzbar zu machen.

Literatur

- Asmacher, J., Serrand, C. & Roll, H. (2021). *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993032>
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beese, M., Kleinpaß, A., Krämer, S., Reschke, M., Rzeha, S. & Wiethoff, M. (2017). *Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Klett.
- Beese, M. & Gürsoy, E. (2019). Biologie hat viele Sprachen. *Lernende Schule*, 86, 32–37.
- Behr, U. (2005). *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Bender-Szymanski, D., Hesse, H. G. & Göbel, K. (2000). Akkulturation in der Schule: Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkung auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 213–244). Wiesbaden: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_10
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780415963619>
- Blömeke, S., Gustafsson, G. & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 3, 275–286. <https://doi.org/10.31244/ddS.2018.03.08>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* [online]. edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298–341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Casey, V. E., Thomas, C. D. & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33–45. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00039-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00039-6)
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Ehmke, T. & Hammer, S. (2018). Skalierung und dimensionale Struktur des DaZKom-Testinstruments. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.),

- Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 129–148). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- EU-Kommission (2005). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Kommission der EU*. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0313:FIN:DE:PDF>
- Gantefort, C., Giesau, M. & Socha, M. (2020) *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht: Kurz erklärt* [online]. Verfügbar unter: https://backend.methodenpoolapp.de//pdfs/info/Methodenpool_HowTo_2020.pdf
- Gantefort, C. & Michalak, M. (2017). Zwischen Sprache und Fach – Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium der Universität zu Köln. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 61–74). Münster: Waxmann.
- Göbel, K. & Frankemölle, B. (2020). Interkulturalität und Wohlbefinden im Schulkontext. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 7–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27825-0_30-1
- Göbel, K. & Schmelter, L. (2016). Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In I. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit* (S. 271–286). Leverkusen: Budrich.
- Göbel, K., Schmelter, L. Buret, J., Frede, G., Neuber, K. & Struck, L. (2021). „*Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert*“. *Projektbericht: Zielstellung, Projektkonzeption und Projektumsetzung* [online]. Verfügbar unter: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00074092
- Göbel, K. & Vieluf, S. (2017). Specific effects of language transfer promoting teaching and insights into the implementation in EFL-Teaching. *Orbis Scholae*, 11(3), 103–122.
- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung – Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. *Journal für Bildungsforschung Online*, 11(1), 74–91.
- Goltsev, E. & Bredthauer, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *Die Hochschullehre*, 6, 17–34.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hammer, S., Carlson, S. A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S. & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 61, 32–54.
- Hecker, L., Falkenstern, S., Lemmrich, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., & Ohm, U. (2023). Collaborating for the standard: Empirically-based determination of teacher expertise in the field of german as a second language (GSL). [Mit Kollaboration zum Standard: Empirisch basierte Bestimmung von Lehrkräfte-Expertise im Bereich

- Deutsch als Zweitsprache (DaZ)] Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01139-3>
- Hesse, H. G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Weinheim: Beltz.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In F. Ammann & E. Maria (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 233–252). Berlin: Frank & Timme.
- Hopp, H. & Jakisch, J. (2020). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 195–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_28
- Horenczyk, G., Jasinskaja-Lahti, I., Sam, D. L. & Vedder, P. (2013). Mutuality in acculturation. *Zeitschrift für Psychologie*, *221*(4), 205–213. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000150>
- Hufeisen, B. (2020). Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 75–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_10
- Jostes, B. & Darsow, A. (2017) Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung – Grundlegende Fragen und Vorgehen. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 289–306). Münster: Waxmann.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- KMK, Kultusministerkonferenz (2014). *Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kratzmann, J., Lehl, S. & Ebert, S. (2013). Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, *2*(3), 133–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000100>
- Lemmrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A. & Ohm, U. (2020). Linguistically Responsive Teaching in Multilingual Classrooms: Development of a Performance-Oriented Test to Assess Teachers' Competence. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant, M. Toepper & C. Lautenbach (Hrsg.), *Student Learning in German Higher Education: Innovative Measurement Approaches and Research Results* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_7
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. In T. Lucas (Hrsg.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (S. 55–72). UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843239>
- Makarova, E. & Herzog, W. (2013). Teachers' Acculturation Attitudes and Their Classroom Management: An Empirical Study among Fifth-Grade Primary School Teachers

- in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.256>
- Małolepsza, M. & Mehlhorn, G. (2020). Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Polnischunterricht. In B. Stolarczyk & C. Merkelbach (Hrsg.), *Herkunftssprachen – Polnisch, Russisch und Türkisch in der interkulturellen Gesellschaft der Bundesrepublik* (S. 73–93). Shaker.
- Mehlhorn, G. (2015). Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(2), 60–72.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (o.J.). *DaZ-Modul: Reflexionsaufgabe zum Praxissemester und Planungshilfe* [online]. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Reflexionsaufgabe_zum_Praxissemester__mit_Planungshilfe_.pdf
- Mörs, M. & Bach, C. (2017). Sprachbildung in der Lehrerfortbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 365–378). Münster: Waxmann.
- Mörs, M. & Roth, H.-J. (2017). Qualifizierung der Fachkräfte im Primar- und Sekundarbereich: Ziele, Elemente und Gelingensbedingungen für Fortbildungen. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte entwickeln. Bildung durch Sprache und Schrift* (S. 262–275). Stuttgart: Kohlhammer.
- MSW NRW (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen* [online]. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Kerncurriculum.pdf>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Olmedo, I. (1997). Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00019-4)
- Paetsch, J., Darsow, A., Wagner, F. S., Hammer, S. & Ehmke, T. (2019). Prädiktoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 47(1), 51–77. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00038-7>
- Paetsch, J., Hammer, S., Darsow, A. & Ehmke, T. (2019). Preservice teachers' competency development and opportunities to learn in teaching multilingual learners in Germany. In S. Hammer, K. M. Viesca & N. L. Commins (Hrsg.), *Teaching content and language in the multilingual classroom: International research on policy, perspectives, preparation and practice* (S. 124–142). UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429459443-10>
- Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Hrsg.), *Reducing prejudice and discrimination* (S. 93–114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poarch, G. J. & Bialystok, E. (2017). Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 175–191. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0739-1>
- Prediger, S. (2019). *Sprachbildender Mathematikunterricht in der Sekundarstufe – ein Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Rück, N. (2009). *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: University Press.

- Schachner, M., Noack, P., van de Vijver, F. & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schader, B. (2012). Sprachenvielfalt als Chance. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schädlich, B. (2013). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24(1), 29–50.
- Schöpp, F. (2015). Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. In E. M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 159–183). Berlin: Frank und Timme.
- Schmelter, L., Göbel, K. & Buret, J. (2023): Aufgabenkonzept zur Unterstützung von Mehrsprachigkeitsorientierung im schulischen Französischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 409–442. <https://doi.org/10.48694/zif.3571>
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397–408. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6)
- Universität Duisburg-Essen (o.J.) *Projektvorstellung ComeIn* [online]. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/comein/projektvorstellung/>
- Vieluf, S. & Göbel, K. (2019). Making intercultural learning in EFL lessons interesting – the role of teaching processes and individual learning prerequisites and their interactions. *Teaching and Teacher Education*, 79, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.019>

Irit Bar-Kochva, Hannes Schröter und Josef Schrader

Sprachliche Bildung im Erwachsenenalter

Der Bereich der sprachlichen Bildung Erwachsener lässt sich in Deutschland in vier Teilbereiche unterscheiden: Fremdsprachen, Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung und Fachsprachen. Da grundlegenden (schrift-)sprachlichen Deutschkompetenzen eine Schlüsselfunktion bei der Integration und gesellschaftlichen Teilhabe zukommt, werden die Hauptbildungsangebote in den beiden Teilbereichen Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, nämlich Integrationskurse und Alphabetisierungskurse, in diesem Kapitel näher betrachtet. So werden jeweils die Rahmenbedingungen, Adressatengruppen und Teilnehmendenzahlen, Inhalte und Ziele der Kurse sowie Lernergebnisse dargestellt. Abschließend stellen wir einige der besonderen Herausforderungen für die Lehre in Integrations- und Alphabetisierungskursen vor und beschreiben ausgewählte digitale Tools, die Lernende beim Erwerb und Lehrkräfte bei der Vermittlung (schrift-)sprachlicher Deutschkompetenzen unterstützen können.

1. Einleitung

Gute Sprachkompetenzen sind essentiell, um persönliche, soziale sowie berufliche Ziele zu erreichen (Geis-Thöne, 2019). Aufgrund des Globalisierungsprozesses der Märkte und der internationalen Migration sind neben Kompetenzen in der Erstsprache auch Zweitsprach- und Fremdsprachkenntnisse für viele Menschen im Arbeitsalter und darüber hinaus von Bedeutung. Zudem legen Erkenntnisse aus neurokognitiven Studien nahe, dass das Erlernen einer Sprache im Erwachsenenalter dazu beitragen kann, die kognitiven Fähigkeiten im höheren Alter zu erhalten (Bubicco et al., 2019). Die sprachliche Bildung kann somit als eine lebenslange Aufgabe betrachtet werden.

Fremdsprach-, Zweitsprach-, Alphabetisierungs- und Fachsprachkurse bilden die Haupttypen der Sprachbildungsangebote für Erwachsene. Fremd- und Zweitsprachkurse adressieren explizit die vier Sprachdimensionen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Alphabetisierungskurse fokussieren hingegen das Lesen und Schreiben und werden für gering literalisierte Erwachsene angeboten, die Deutsch als Erstsprache oder Deutsch als Zweitsprache sprechen. In Fachsprachkursen werden zumeist exklusiv der Wortschatz und die linguistischen Besonderheiten des jeweiligen Fachgebiets behandelt, beispielsweise die Kommunikation über medizinische oder technische Informationen. Hierbei findet der Unterricht zumeist im beruflichen Aus- oder Weiterbildungskontext statt und wird entwe-

der in der Landessprache oder in derjenigen Fremdsprache abgehalten, welche in der Kommunikation des spezifischen Faches dominant ist. Im Gegensatz zu Fachsprachkursen zielen Fremdsprach-, Zweitsprach- und Alphabetisierungskurse darauf, die Sprachkompetenzen für ein breites Spektrum von Anwendungskontexten zu verbessern. Diese Sprachkurse werden in unterschiedlichen Settings angeboten, z. B. in staatlichen oder kirchlichen Einrichtungen, privaten Schulen, Betrieben und Vereinen.

Im folgenden Kapitel werden die Integrationskurse, in denen der Fokus auf dem Erlernen des Deutschen als Zweitsprache liegt, sowie Alphabetisierungskurse, die die schriftsprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache bei gering lateralisierten Erwachsenen fördern sollen, näher betrachtet. Diese beiden Kurstypen sind aufgrund der Schlüsselfunktion, die grundlegenden (schrift-)sprachlichen Deutschkompetenzen bei der Integration und gesellschaftlichen Teilhabe zukommt, von besonderer Bedeutung. Es wird zunächst ein Überblick über die Rahmenbedingungen von Integrationskursen und Alphabetisierungskursen gegeben, sowie auf Kursinhalte, Kursziele und typische Lernergebnisse eingegangen. Schließlich werden einige der besonderen Herausforderungen in der Lehre in diesen Sprachkurstypen beschrieben und es wird auf ausgewählte aktuelle Entwicklungen bei digitalen Tools eingegangen, welche Lehrkräfte und auch Lernende bei der Bewältigung mancher dieser Herausforderungen unterstützen können.

2. Integrationskurse

2.1 Rahmenbedingungen der Kurse

Die Migrationsbewegungen der letzten Jahre verdeutlichten die Notwendigkeit der Förderung von Deutsch als Zweitsprache für alt und neu zugezogene Migrantinnen und Migranten. Das zentrale bundesweite Angebot für diese Gruppe bilden die durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verantworteten Integrationskurse, die neben Grundkenntnissen der deutschen Sprache auch Wissen über die sozialen, kulturellen und gesetzlichen Grundlagen des Zusammenlebens in Deutschland vermitteln. Diese werden über unterschiedliche Träger angeboten, wobei die Volkshochschulen (VHS) den größten Anteil des Kursangebots abdecken. So besuchten im ersten Halbjahr 2022 34,9 % der neuen Kursteilnehmenden Integrationskurse an einer VHS, 21,4 % an einer Sprach-/Fachschule, 9,1 % in einem Bildungswerk oder einer Bildungsstätte, und die übrigen Teilnehmenden verteilten sich auf Kurse anderer Träger (BAMF, 2022).

Um der Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf Themenschwerpunkte und Lerntempo zu begegnen, werden neben den allgemeinen Integrationskursen auch Kurse für spezifische Personengruppen angeboten (BAMF, 2023a). Dies sind unter anderem Jugendintegrationskurse, Elternkurse, Integrationskurse für Frauen, Integrationskurse mit Alphabetisierung, Förderkurse (für bereits länger in Deutschland lebende Menschen) und Integrationskurse für Zweitschriftler-

nende (für Personen, die das Lesen und Schreiben ursprünglich in einer nicht-lateinischen Schrift erlernt haben). Darüber hinaus werden auch Intensivkurse angeboten. Nach dem Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022 (BAMF, 2022) besuchten 84,2 % aller Teilnehmenden einen allgemeinen Integrationskurs, 8,4 % einen Integrationskurs mit Alphabetisierung und 2,8 % einen Eltern- bzw. Frauenintegrationskurs. Die weiteren Teilnehmenden besuchten einen anderen Integrationskurstyp (jeweils unter 2 %), wobei lediglich 0,7 % aller Teilnehmenden an einem Intensivkurs teilnahmen.

Der allgemeine Integrationskurs besteht aus 700 Unterrichtseinheiten (BAMF, 2023b). Die Kurse für spezifische Zielgruppen haben entweder einen kleineren (z. B. Intensivkurse mit 430 Unterrichtseinheiten; BAMF, 2023c) oder einen größeren zeitlichen Umfang (bis zu 1.200 Unterrichtseinheiten bei Integrationskursen mit Alphabetisierung; BAMF, 2023d). Innerhalb der Kurse widmen sich ca. 85 % der Unterrichtseinheiten dem Erlernen der deutschen Sprache („Sprachkurs“) und die übrigen Unterrichtseinheiten dem Thema Leben in Deutschland („Orientierungskurs“; BAMF, 2023b).

2.2 Inhalte der Integrationskurse (im Kursteil „Sprachkurs“)

Inhaltlich fokussieren die Integrationskurse auf den Gebrauch der deutschen Sprache in alltagsrelevanten Kontexten (BAMF, 2023b). So wird die deutsche Sprache im Kontext unterschiedlicher Themenbereiche erlernt, unter anderem in den Bereichen Arbeit und Beruf, Ausbildung und Erziehung von Kindern, Einkaufen und Wohnen, Freizeit und soziale Kontakte, Medien und Mobilität sowie Gesundheit. Darüber hinaus lernen die Teilnehmenden auf Deutsch Briefe und E-Mails zu schreiben, Formulare auszufüllen, zu telefonieren und sich auf eine Arbeitsstelle zu bewerben. Die Sprachdidaktik in den Integrationskursen orientiert sich an dem von Goethe-Institut entwickelten „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ (Kaufmann, 2016).

Integrationskurse folgen, wie bei Kursen für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache üblich, innerhalb des Curriculums und bei den Evaluationsprozessen der Einstufung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER; Trim, North & Coste, 2001). Nach dem GER gibt es sechs aufsteigende Stufen der Sprachkompetenz: A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Entsprechend der Integrationskursverordnung sollen Teilnehmende nach dem Besuch des Integrationskurses GER Niveau B1 erreichen (§ 3 Absatz 2 Satz 1 IntV). Dies entspricht Sprachkompetenzen auf einem mittleren Niveau, die es Menschen erlaubt, selbstständig in ihrem Alltag zurechtzukommen und sich durch Lesen und Schreiben, gemäß ihrem Alter und Bildungsstand, auszudrücken. Der Lehrplan nach dem „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ orientiert sich ebenfalls an den GER-Stufen.

2.3 Lernergebnisse in Integrationskursen

Die vom BAMF veröffentlichten Daten zu den Integrationskursen ermöglichen es, sowohl die generelle Wirksamkeit bei der Förderung von Deutschkenntnissen als auch den Lernerfolg spezifischer Gruppen von Teilnehmenden abzuschätzen. Ein Bericht des BAMF-Forschungszentrums (Tissot et al., 2019) bewertet die Wirkung bei der Förderung sprachlicher Kompetenzen grundsätzlich als positiv, benennt zugleich aber auch bestehende Herausforderungen.

Der Bericht basiert auf unterschiedlichen Datenquellen, unter anderem auf der Befragung von rund 2.500 Geflüchteten, die im Zeitraum von 2013–2016 nach Deutschland kamen. Mit 61% lag der Anteil der Befragten, die ihre Deutschkenntnisse selbst als sehr gut einschätzen, bei Absolventen eines Integrationskurses deutlich höher als bei Befragten, die keinen Integrationskurs besucht hatten (17%). Gleichzeitig zeigen die Erfolgsquoten beim finalen Sprachtest am Ende des Integrationskurses (DTZ – Deutshtest für Zuwanderer), dass ein großer Teil der Teilnehmenden nicht das vorgesehene B1-Niveau erreicht. So schlossen laut dem Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022 (BAMF, 2022) über alle Integrationskursstypen hinweg lediglich 60,6% der Testteilnehmenden den DTZ auf B1-Niveau ab. Allerdings zeigt der Vergleich mit den entsprechenden Quoten der vorherigen Jahre (2015: 69,9%, 2016: 66,9%, 2017: 58,6%, 2018: 52,0%, 2019: 50,6%, 2020: 51,8%, 2021: 60,2%), dass der Anteil der Teilnehmenden, die am Ende des Kurses das angestrebte B1-Niveau erreicht haben, deutlich schwankt. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sich die Zusammensetzung der Gruppe der Migrantinnen und Migranten über den entsprechenden Zeitraum hinweg deutlich verändert hat. Analysen zeigen, dass Merkmale wie das Herkunftsland, das Lebensalter oder das Geschlecht der Kursteilnehmenden mit dem beim DTZ erreichten sprachlichen Kompetenzniveau zusammenhängen. So ist beispielsweise der Anteil der Kursteilnehmenden, die das B1-Niveau erreichen, unter Personen, die aus anderen EU-Staaten nach Deutschland migriert sind, höher als bei Geflüchteten. Ebenso schneiden im Durchschnitt jüngere Kursteilnehmende beim DTZ besser ab als ältere Teilnehmende und Frauen besser als Männer (Tissot et al., 2019). Mögliche Auswirkungen der Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 auf den Lernerfolg in Integrationskursen sind ebenfalls zu berücksichtigen.

Das Erlernen der deutschen Sprache hängt auch mit den persönlichen Lebensverhältnissen Geflüchteter in Deutschland zusammen. So ergab eine quantitative Analyse einer Befragung von Geflüchteten (N=2.584), dass Integrationskursteilnehmende, die mit ihrer Partner oder ihrer Partnerin im selben Haushalt leben, geringere Deutschkenntnisse aufweisen als allein lebende Teilnehmende (Tissot et al., 2019). Geflüchtete, die in einer Gemeinschaftsunterkunft leben, haben geringere Deutschkompetenzen als Geflüchtete, die in einer Privatunterkunft leben. Diese Befunde können darauf hindeuten, dass bessere Deutschkenntnisse erworben werden, wenn wenig Möglichkeiten für die Kommunikation in der Herkunfts- oder einer Drittsprache bestehen. Zusätzliche qualitative Interviews mit Kurs-

teilnehmenden und Lehrkräften ergaben, dass Sorgen um die Familie, beengte Wohnverhältnisse, Krankheit und traumatische Ereignisse besondere Belastungen für Teilnehmende in Integrationskursen bilden, die sich potentiell negativ auf den Kurserfolg auswirken (Tissot et al., 2019).

Wie in der Einleitung beschrieben, beziehen sich Zweitsprachkurse wie die Integrationskurse explizit auf die vier Sprachdimensionen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Bemerkenswert ist, dass die Analyse der DTZ-Ergebnisse zeigt, dass der Erwerb von Schreibkompetenzen auf B1-Niveau am schwierigsten ist, während Sprechkompetenzen vergleichsweise am einfachsten auf B1-Niveau zu erwerben sind (vgl. Tissot et al., 2019). Integrationskurse mit Alphabetisierung vermitteln grundlegende schriftsprachliche Deutschkenntnisse an Migrantinnen und Migranten mit sehr geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Als Ziel für Lernende in Alphabetisierungskurse wird das Sprachniveau A2 vorgegeben, das Sprachniveau B1 soll dann in weiterführenden Integrationskursen erreicht werden (BAMF, 2015). Laut der Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022 (BAMF, 2022), erreichten 38,9% der Teilnehmenden eines Integrationskurses mit Alphabetisierung das Sprachniveau A2, und 22,9% konnten das Niveau B1 erreichen. Rund 38% der Teilnehmenden lagen unter dem A2 Niveau. In den allgemeinen Integrationskursen erreichten 67,1% der Teilnehmenden das Sprachniveau B1. Auch qualitative Interviews mit Kursträgern, Lehrkräften und Teilnehmenden ergaben, dass in Integrationskursen mit Alphabetisierung häufig nur geringe und langsame Fortschritte beim Erwerb von Deutschkompetenzen gemacht werden, so dass große Schwierigkeiten beim Erreichen der Lernziele bestehen (Tissot et al., 2019). Als mögliche Gründe hierfür wurden fehlende Grundbildungskompetenzen und Lerngewohnheiten der Kursteilnehmenden angeführt. Allerdings unterscheiden sich auch die Merkmale der Teilnehmenden in Integrationskursen mit Alphabetisierung von denen der Teilnehmenden in allgemeinen Integrationskursen. So sind die Teilnehmenden in Integrationskursen mit Alphabetisierung im Durchschnitt älter und stammen überwiegend aus Herkunftsländern mit hoher Schutzquote, d.h. typischerweise nicht aus „sicheren“ Herkunftsländern (Tissot et al., 2019).

3. Alphabetisierungskurse (außerhalb des Integrationskursbereichs)

3.1 Rahmenbedingungen der Alphabetisierungskurse

Befunde internationaler und nationaler Large-Scale-Studien zeigen, dass in Deutschland viele Erwachsene im erwerbsfähigen Alter nicht über hinreichende Schriftsprachkenntnisse verfügen, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind (Grotlüschen & Buddeberg, 2020; OECD, 2016). So haben in Deutschland 12,1% der Erwachsenen erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Es ist bemerkenswert, dass nach den Da-

ten der LEO-Studie 2018 Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte in der Gruppe gering Literalisierter zwar überproportional vertreten sind (47,4 %), aber dennoch über die Hälfte (52,6 %) der betroffenen Personen Deutsch als Erstsprache sprechen. Somit bildet eine andere Erstsprache nur eine von verschiedenen möglichen Ursachen für geringe schriftsprachliche Deutschkompetenzen.

Lese- und/oder Schreibfähigkeiten von gering literalisierten Erwachsenen werden in Deutschland üblicherweise anhand einer sechsstufigen Skala kategorisiert, welche die Alpha-Levels 1 bis 6 umfasst (Grotlüschen & Riekmann, 2012). Personen mit schriftsprachlichen Kompetenzen auf Alpha-Level 1 verfügen lediglich über Kenntnisse auf Buchstabenebene. Zur Gruppe mit Kompetenzen auf Alpha-Level 2 gehören Erwachsene, die einzelne Wörter lesen oder schreiben können, jedoch Schwierigkeiten auf der Satzebene aufweisen. Auf Alpha-Level 3 befinden sich Personen, die einzelne Sätze lesen und schreiben können, jedoch Schwierigkeiten beim verständnisvollen Lesen selbst kurzer Texte haben. Laut der LEO-Studie 2018 (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) ist der Anteil der Personen an der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, die lediglich über schriftsprachliche Deutschkompetenzen auf dem Alpha-Level 1 verfügen, mit 0,6 % sehr gering. Allererdings weisen weitere 3,4 % bzw. 8,1 % der Personen Kompetenzen auf, die nicht über den Alpha-Level 2 bzw. den Alpha-Level 3 hinausgehen. Weitere 20,5 % der Population gelten zwar nicht als gering literalisiert, weisen aber dennoch Defizite bei der Rechtschreibung von einfachen und gebräuchlichen Wörtern auf.

Ziel der Bund-Länder-Initiative „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) ist es, die Lese- und Schreibfähigkeiten der gering literalisierten erwachsenen Bevölkerung in Deutschland zwischen den Jahren 2016 und 2026 deutlich zu erhöhen (BMBF, 2016). Innerhalb der AlphaDekade arbeiten Bund und Länder gemeinsam mit einer Reihe von Partnern¹ an Maßnahmen in den Feldern Wissenschaft, Politik und Praxis zur Förderung der sprachlichen Grundbildung Erwachsener. Unter anderem soll die Initiative dazu beitragen, Lernangebote und Bildungsstrukturen weiterzuentwickeln.

Das Hauptangebot für Erwachsene, die ihre Kompetenzen in Lesen und Schreiben verbessern möchten, bilden Alphabetisierungskurse, die üblicherweise dem Bereich der Grundbildung zugeordnet sind. Diese werden von staatlichen, kirchlichen, gewerkschaftlichen, politischen sowie kommerziell arbeitenden Einrichtungen angeboten. Zusätzlich besteht ein Angebot nichtformaler Lernsettings wie etwa Selbsthilfegruppen und Lerncafés. Wie bei den Integrationskursen sind die VHS auch ein zentraler Anbieter von Alphabetisierungskursen. Im Jahr 2020 wurden 15.697 Belegungen in VHS-Alphabetisierungskursen dokumentiert (Programmbereich Grundbildung exklusive Integrationskurse; siehe Echarti, Huntemann, Reichart & Lux, 2022). Im Gegensatz zu Integrationskursen besteht keine zentrale Regulierung von Alphabetisierungskursen für die allgemeine erwachsene Bevölkerung. Dementsprechend gibt es auch keine regelmäßig geführten, überge-

1 Die gesamte Liste der Partner ist unter www.alphadekade.de zu finden.

ordneten Statistiken zur Anzahl der Teilnehmenden geordnet nach Trägern oder Lernsettings. Nach den Daten der LEO-Studie 2018 haben jedoch schätzungsweise nur 0,7% der gering literalisierten Erwachsenen in den letzten 12 Monaten vor der Befragung einen Kurs aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung besucht (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2020; siehe auch Dutz & Bilger, 2020).

3.2 Inhalte der Alphabetisierungskurse

Inhaltlich beziehen sich Alphabetisierungskurse oft auf erwachsenenrelevante Kontexte. Während in einem Teil der Kurse Lesen und Schreiben in Bezug auf den Lebensalltag unterrichtet werden, haben andere Kurse einen spezifischen inhaltlichen Fokus (z. B. die Arbeitswelt). In aller Regel sind Alphabetisierungskurse im Vergleich zu Integrationskursen weniger standardisiert (von Rosenblatt & Lehmann, 2013). So werden beispielsweise die schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden vor dem Kursbeginn oder die Sprachstandsverläufe während des Kursbesuchs nicht regelmäßig erfasst. Ebenso existieren derzeit noch keine einheitlichen und verbindlichen Standards hinsichtlich erwachsenenorientierter Kurscurricula oder erwachsenengerechter Unterrichtsmaterialien.

Einen wichtigen Beitrag zu einer weitergehenden Standardisierung im Bereich der Alphabetisierung bilden die DVV-Rahmencurricula Lesen und Schreiben, welche die notwendigen Kompetenzen zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen systematisch beschreiben. Für den Bereich Lesen werden Empfehlungen für das Erreichen der Lesekomponenten Buchstaben-Laut-Beziehung, Leseflüssigkeit und Textverstehen gegeben, wobei der Fokus auf der Automatisierung des Leseprozesses durch strukturierte Wiederholungen sowie auf Leseverständnisstrategien liegt (Rosebrock, Gausche, Haase, & Zimmer, o. J.). Im Bereich Schreiben werden die Regeln der deutschen Rechtschreibung systematisch behandelt (Ossner, 2015). Zudem steht eine Sammlung von erwachsenengerechtem Begleitmaterial für das Unterrichten von Lesen und Schreiben zur Verfügung, welches den Richtlinien der Rahmencurricula folgt (Volkshochschulverband, o. J.). Die Alpha-Levels dienen häufig als Grundlage, um in Alphabetisierungskursen Lernziele festzulegen und Unterrichtsmaterialien auszuwählen. So können mit der Alpha-kurzdiagnostik des DVV (Ossner, Rosebrock & Scherf, 2018) und der erweiterten LEA-Diagnostik (Grotlüschen, 2010) die gegenwärtigen schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden basierend auf die Alpha-Levels eingeschätzt werden. Ebenso orientieren sich die DVV-Rahmencurricula sowie das begleitende Lernmaterial anhand der Alpha-Levels.

Lernergebnisse in Alphabetisierungskursen

Es gibt nur wenige Untersuchungen zur Effektivität von Alphabetisierungskursen außerhalb des Integrationskurskontextes. Eine Ausnahme bildet die Studie von von Rosenblatt und Lehmann (2013), in der 299 Kursteilnehmende mit Deutsch

als Erstsprache unter anderem danach gefragt wurden, wie gut sich ihre Kompetenzen im Lesen und Schreiben durch den Besuch von Alphabetisierungskursen verbessert hätten. Alle Befragten hatten mindestens ein Jahr an einem Alphabetisierungskurs teilgenommen, im Durchschnitt besuchten die Befragten bereits zwischen drei und vier Jahren ein entsprechendes Kursangebot. Etwas über zwei Drittel der Stichprobe antworteten auf die Frage „Wie viel hat Ihnen der Kurs bisher dafür gebracht, dass Sie besser lesen können?“ mit „sehr viel“ (32 %) oder „viel“ (38 %). Das verbleibende Drittel schätzte die Verbesserung der eigenen Lesekompetenzen durch den Kursbesuch als gering ein (28 %) oder sah keinerlei Verbesserung (2 %). Auf die entsprechende Frage zum Bereich Schreiben antworteten 42 % der Befragten, keine oder nur geringe Fortschritte durch den Kursbesuch erzielt zu haben. Dieses Ergebnis erscheint, gerade angesichts der berichteten Kursteilnahme von durchschnittlich drei bis vier Jahren, ernüchternd. In derselben Untersuchung wurde auch ein Test zur Erfassung der Lese- und Schreibfähigkeiten durchgeführt. Da die schriftsprachlichen Kompetenzen nur jeweils einmal überprüft wurden, war eine Quantifizierung des Lernzuwachses allerdings nicht möglich. Laut der Testergebnisse lagen die schriftsprachlichen Kompetenzen von über zwei Dritteln der Studienteilnehmenden im Bereich der Alpha-Levels 1-3. Wenngleich dies nicht per se bedeutet, dass keine Lernfortschritte gemacht wurden, galt somit ein Großteil der Studienteilnehmenden trotz des mehrjährigen Kursbesuchs weiterhin als gering literalisiert.

Der begrenzte Erfolg von Alphabetisierungskursen ist kein deutsches Spezifikum. Eine methodisch sehr gut angelegte Studie untersuchte die Effektivität unterschiedlicher Unterrichtsmethoden in US-amerikanischen Alphabetisierungskursen mit 198 erwachsenen Lernenden (Greenberg et al., 2011). Die Studienteilnehmenden wurden randomisiert einer von vier unterschiedlichen Unterrichtsansätzen zugeordnet, die sich hinsichtlich verschiedener Leseaspekte (Dekodierung, Leseflüssigkeit und Leseverstehen) und Trainingsmethoden (extensives Lesen, wiederholtes lautes Lesen, direkte Anleitung, korrekatives Lesen und übliche Trainingsmethoden in lokal-organisierten Alphabetisierungsangeboten) unterschieden. Die Teilnehmenden nahmen im Mittel 90 Stunden am jeweiligen Lesetraining teil. In allen Bedingungen machten die Studienteilnehmenden Lernfortschritte. Die je beobachteten Effektgrößen waren jedoch klein, d. h. es wurden durchschnittlich nur geringe Kompetenzzuwächse beim Lesen erzielt. Angesichts der Vielzahl der eingesetzten Unterrichtsmethoden deuten die Ergebnisse daraufhin, dass bei der Gruppe gering literalisierter Erwachsener grundsätzlich eher langsame Lernfortschritte beim Lesen zu erwarten sind. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass neben einem geringen sozioökonomischen Hintergrund und negativen Lernerfahrungen in Kindheit und Jugend auch ein phonologisches Defizit, welches mit Lese- und Rechtschreibschwäche assoziiert ist, als Risikofaktor für geringe Literalität im Erwachsenenalter vermutet wird (Grosche, 2013). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Alphabetisierungskurse durchaus die Lesekompetenzen fördern, auch wenn es einen langen Atem braucht, bis größere Lernfortschritte sichtbar werden.

4. Herausforderungen für Lehrkräfte beim Unterrichten in Integrations- und Alphabetisierungskursen

Abschließend werden einige der gemeinsamen Herausforderungen für die Lehrenden in Integrations- und Alphabetisierungskursen beschrieben. Zudem werden ausgewählte aktuelle Entwicklungen von digitalen Lehr-/Lernmedien skizziert, die die Arbeit der Lehrkräfte im Bereich der sprachlichen Grundbildung Erwachsener unterstützen sollen.

Im Bereich der sprachlichen Grundbildung Erwachsener bestehen keine zentralen Qualifizierungsrichtlinien für Lehrkräfte, die mit der staatlich geregelten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulbereich vergleichbar wären. Zwar wurden für Lehrkräfte in Integrationskursen Kriterien für Qualifikationsanforderungen festgelegt (Tissot et al., 2019), jedoch mag eine gewisse Flexibilität bei der Bewertung bestehen, ob diese im Einzelfall voll erfüllt werden. Dies mag auch der Tatsache geschuldet sein, dass die Nachfrage nach Lehrkräften in diesem Bereich in den vergangenen Jahren, beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Anzahl von Geflüchteten, deutlichen Schwankungen unterlag, auf die Aus- und Fortbildung nur zeitlich verzögert reagieren konnten. Vergleichbare Normierungen der notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen fehlen bei Lehrkräften im Bereich der Alphabetisierung außerhalb der Integrationskurse. Für Lehrkräfte in beiden Bereichen gilt, dass sie häufig in prekären Beschäftigungssituationen arbeiten. So befand sich laut einer standardisierten Online-Befragung von 260 Volkshochschulen nur jede/r zehnte Lehrende in einem regulären Beschäftigungsverhältnis, wohingegen die übrigen 90 % der Lehrkräfte auf Honorarbasis arbeiteten (Christ, Horn & Ambos, 2019). Diesen schwierigen Beschäftigungsbedingungen stehen die besonderen Herausforderungen des Unterrichts im DaZ- und Alphabetisierungsbereich entgegen. So müssen die Lehrkräfte häufig mit heterogenen Gruppen arbeiten, da sich die Kursteilnehmenden hinsichtlich Alter, Kultur, Herkunftssprache, Lebenssituation, Bildungshintergrund und Lerngewohnheiten unterscheiden. So besuchten im Zeitraum zwischen 2015 und 2018 Teilnehmende aus über 150 Herkunftsländern einen Integrationskurs (Tissot et al., 2019). Durch eine Zuteilung der Teilnehmenden zu verschiedenen Kursen aufgrund des aktuellen sprachlichen Kompetenzniveaus kann die Heterogenität zwar reduziert werden, dennoch müssen die Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lernprofilen und Lerntempi ihrer Kursteilnehmenden umgehen. Eine zweite Herausforderung bildet, insbesondere in Alphabetisierungskursen und Integrationskursen mit Alphabetisierung, der häufig nur langsame Lernfortschritt der Teilnehmenden. Dies kann, in Kombination mit nicht ausreichend vorhandenem erwachsenengerechten und für ein langsames Lerntempo geeignetem Lernmaterial, eine besondere Hürde für das Erreichen der Lernziele bilden. So wurde in einer Reihe von 21 qualitativen Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften und Trägern von Integrationskursen die Heterogenität der Kursgruppen sowie die Unzufriedenheit mit dem Lerntempo als mögliche Ursachen für häufige Konflikte unter den Teilnehmenden sowie zwischen Teilnehmenden und Lehrkräften angeführt (Tissot et

al., 2019). Ein langsames Lerntempo wurde zudem als eine Ursache für Frustration bei den Lehrkräften und den Teilnehmenden genannt. Dies stellt besondere Anforderungen an die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte.

Im Bereich der sprachlichen Grundbildung Erwachsener besteht ein breites Angebot an digitalen Medien wie Lernplattformen, Lernsoftware, Apps und Videos, um das Selbststudium der Lernenden zu fördern. Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren digitale Tools entwickelt, um Lehrkräfte bei der Lernstandsdiagnostik und der Vorbereitung des Unterrichts zu unterstützen und hierdurch bindendifferenzierten Unterricht in heterogenen Kursgruppen zu fördern. So erlaubt die Online-Diagnostik *lea.ONLINE* (Koppel, Wolf & Scherf, 2016) eine digital unterstützte, niedrighschwellige Kurzdiagnostik zur Erfassung der gegenwärtigen schriftsprachlichen Deutschkompetenzen von Lernenden auf Basis der Alpha-Level. Beispiele für digitale Tools, welche Lernmaterial im Bereich der Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache anbieten, sind das VHS-Lernportal (DVV) und die Suchmaschine KANSAS (Dittrich, Weiss, Schröter & Meurers, 2019; Kholin et al., 2020). Das VHS-Lernportal bietet digitale Kurse in verschiedenen Bereichen der Grundbildung inklusive Lesen und Schreiben sowie Deutschkurse nach GER Niveaus. Die Materialien im Lernportal erlauben eine flexible Umsetzung in Kursen, als Blended-Learning und in der Form des individuellen Selbstlernens, da die Auswahl der Aufgaben auf einer Online-Evaluierung der Fähigkeiten basiert. Die Suchmaschine KANSAS wurde entwickelt, um Lehrkräfte im Bereich der Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache bei der Recherche und Auswahl authentischer und kompetenzgerechter Sprachlerntexte im Internet und in digitalen Korpora zu unterstützen. Die Suchmaschine kombiniert die inhaltliche Suche mit computerlinguistischen Analysen, welche eine Filterung und Gewichtung der Texte nach globaler Textkomplexität anhand der Alpha-Level oder der Häufigkeit spezifischer sprachlicher Konstruktionen erlaubt. Zudem können auch selbsterstellte Texte überprüft werden. Somit wird es den Lehrkräften erleichtert, sowohl die inhaltlichen Interessen als auch die gegenwärtigen Lesekompetenzen ihrer Kursteilnehmenden bei der Auswahl von Lerntexten für den Unterricht zu berücksichtigen.

5. Perspektive auf zukünftige Forschung

Die sprachliche Grundbildung Erwachsener bildet eine Herausforderung an das deutsche Bildungssystem von großer gesellschaftlicher Bedeutung. Eine zentrale Forschungsfrage ist, wie der Unterricht in Integrations- und Alphabetisierungskursen so gestaltet werden kann, dass optimale Voraussetzungen für Lernerfolge geschaffen werden. Um effektive Lehr-/Lernprozesse zu ermöglichen, müssen sowohl die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden, inklusive ihrer Kenntnisse in anderen Sprachen, berücksichtigt werden als auch die notwendigen Kompetenzen der Lehrenden durch entsprechende (Weiter-)Qualifikation gewährleistet sein. Forschungsdesiderate bilden unter anderem Interventionsstu-

dien zur Überprüfung der Wirkung (weiterentwickelter) didaktischer Konzepte, Implementationsstudien zur Umsetzung didaktischer Konzepte in die Bildungspraxis und Längsschnittstudien zur Erfassung und Analyse der sprachlichen Kompetenzentwicklung. Digitale Lehr-/Lerntools bieten zusätzliche Möglichkeiten, binnendifferenzierten Sprachunterricht auch in heterogenen Lerngruppen umzusetzen. Die Entwicklung und Erprobung praxisgerechter digitaler Tools zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen und deren sinnvolle Integration in den Unterrichtsalltag bildet eine weitere wichtige Forschungsperspektive.

Literatur

- BAMF (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeager/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.html?nn=282388>
- BMBF (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026*. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- BAMF (2022). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2022-1-hj-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html?nn=284810
- BAMF (2023a). *Spezielle Kursarten*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html>
- BAMF (2023b). *Inhalt und Ablauf – Integration*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Paedagogisches/InhaltAblauf/inhalt-ablauf-node.html>
- BAMF (2023c). *Intensivkurs*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/Intensiv/intensiv.html>
- BAMF (2023d). *Alphabetisierungskurs*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/Alphabetisierung/alphabetisierung.html>
- Bubbico, G., Chiacchiaretta, P., Parenti, M., Di Marco, M., Panara, V., Sepede, G., Ferretti, A. & Perrucci, M. G. (2019). Effects of second language learning on the plastic aging brain: functional connectivity, cognitive decline, and reorganization. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00423>
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Dittrich, S., Weiss, Z., Schröter, H. & Meurers, D. (2019). Integrating large-scale web data and curated corpus data in a search engine supporting German literacy education. *Linköping Electronic Conference Proceedings*, 164, 41–56.
- Dutz, G. & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grötluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: WBV Media.

- Echarti, N., Huntemann, H., Reichart, E. & Lux, T. (2022). *Volkshochschul-Statistik: 59. Folge, Berichtsjahr 2020*. wbv. <https://doi.org/10.3278/I70681>
- Geis-Thöne, W. (2019). Sprachkenntnisse entscheidend für die Arbeitsmarktintegration. *IWTrends Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 46(3), 73–89.
- Greenberg, D., Wise, J. C., Morris, R., Fredrick, L. D., Rodrigo, V., Nanda, A. O. & Pae, H. K. (2011). A randomized control study of instructional approaches for struggling adult readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/19345747.2011.555288>
- Grosche, M. (2013). Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82(2), 102–113. <https://doi.org/10.2378/vhn2013.art06d>
- Grotlüschen, A. (2010). *lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften: Diagnose*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Kaufmann, S. (2016). *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe Institut.
- Kholin, M., Gladkova, V., Weber, J., Jambor-Fahlen, S., Schröter, H. & Schrader, J. (2020). Digitale Tools in Alphabetisierungskursen als Brücke zwischen Standardisierung und Binnendifferenzierung am Beispiel von KANSAS. *ALFA-Forum*, 97, 28–33.
- Koppel, I., Wolf, K. & Scherf, K. (2016). otu.lea in der Alphabetisierungspraxis. Erste Erfahrungen mit der Online-Diagnostik in der Kursarbeit. *ALFA-Forum*, 89, 28–34.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Ossner, J., Rosebrock, C. & Scherf, D. (2018). *Alphakurzdiagnostik- DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen*. Bonn: Deutscher Volkshochschulen-Verband.
- Ossner, J. (2015). *Schreiben – DVV-Rahmencurriculum ohne Praxismaterial*. Bonn: Deutscher Volkshochschulen-Verband.
- Rosebrock, C., Gausche, S., Haase, A. & Zimper, D. (o.J.). *DVV – Rahmencurriculum Lesen*. Bonn: Deutscher Volkshochschulen-Verband.
- Tissot, A., Croisier, J., Pietrantuono, G., Baier, A., Ninke, L., Rother, N. & von Gostomski, C. B. (2019). *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“*. Verfügbar unter: https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/download/gruppen/bamf-zwischenbericht-evik-i_0.pdf
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Volkshochschulverband (o.J.). *Rahmencurriculum-Transfer*. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/rahmencurriculum.php>
- von Rosenblatt, B. & Lehmann, R. H. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 55–77. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0342-z>

Forschung und Transfer

Petra Stanat

Einführung

Das, was wir über sprachliche Bildung wissen, basiert auf Forschung, die aus unterschiedlichen Disziplinen stammt und mit einer Vielfalt von Methoden generiert wurde. In den Kapiteln 1–4 dieses Bandes, die sich mit inhaltlichen Fragestellungen beschäftigen, wird der mit diesen Methoden generierte Forschungsstand dargestellt. Kapitel 5 zielt nun darauf ab, die verschiedenen Herangehensweisen zu systematisieren und zu verdeutlichen, welche spezifischen Beiträge zur Weiterentwicklung des Forschungsstands diese liefern können. In jedem der vier Beiträge des Kapitels wird (z. T. in leicht abweichender Reihenfolge der Abschnitte) skizziert, was den jeweiligen Forschungsansatz im Kern kennzeichnet, welche Arten von Fragestellungen damit bearbeitet werden können und welche spezifischen Zugänge, Forschungsdesigns bzw. Vorgehensweisen hierfür zur Verfügung stehen. Ferner wird darauf eingegangen, welche grundlegenden Qualitätsmerkmale beim jeweiligen Forschungsansatz zentral sind, um eine hohe Aussagekraft erreichen zu können, und welche spezifischen Chancen und Grenzen mit der Herangehensweise verbunden sind. Die Beiträge schließen mit einer Diskussion bestehender Forschungsdesiderata und einem Ausblick. Insbesondere die ersten drei Beiträge enthalten zudem Beschreibungen einzelner Studien, um die Forschungsansätze anhand konkreter Beispiele zu illustrieren.

Im ersten Beitrag von Henrike Terhart und Yasemin Uçan liegt der Fokus auf qualitativer Forschung, die eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge umfasst. Im Allgemeinen geht es um die explorative Rekonstruktion der Erzeugung von Bedeutung oder Sinn, von Zuschreibungen oder Praktiken. Ein zentrales Prinzip ist die Offenheit der Analyse, bei der sich Forschende einem Forschungsgegenstand annähern und durch einen sozialen Austausch mit den Beteiligten darauf abzielen, anhand von wenigen Fällen allgemeine Annahmen über Zusammenhänge oder Dynamiken zu generieren. In dem Beitrag wird auf verbreitete methodische Ansätze qualitativer Forschung eingegangen und jeweils anhand von Beispielen illustriert, welche Fragestellungen zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit sich damit bearbeiten lassen. Viele dieser Studien beschäftigen sich mit Normalitätsvorstellungen, die bezogen auf Sprachgebrauch und Sprachkompetenz in pädagogischen Kontexten in Diskursen oder Handlungen sichtbar werden. Das inhaltliche Spektrum der Fragestellungen, die mit qualitativen Methoden untersucht werden können, ist jedoch sehr groß. So werden qualitative Zugänge beispielsweise auch genutzt, um zu rekonstruieren, welche sprachlichen Hürden sich

mehrsprachigen Kindern mit geringen Deutschkenntnissen im Fachunterricht stellen und wie sie damit umgehen.

Die im zweiten Beitrag von Petra Stanat und Aileen Edele beschriebene hypothesenprüfende Forschung geht von theoretischen Annahmen aus, denen mit quantitativen Methoden gezielt nachgegangen wird, um ihre Gültigkeit zu prüfen. Dies wird anhand von zwei Studien illustriert. Bei der ersten Studie geht es um die Prüfung von Effekten einer Lehrkräftefortbildung, von der aus theoretischen Gründen angenommen wird, dass sie zu einer Verbesserung des Unterrichts für Zweitsprachlernende führen sollte. Die zweite Studie prüft die Hypothese, dass Mehrsprachigkeit mit positiven Effekten auf bestimmte kognitive Funktionen (sog. Exekutivfunktionen) verbunden ist, mehrsprachige Personen in diesen kognitiven Funktionen also überlegen sind. Bei beiden Fragestellungen handelt es sich um Kausalhypothesen, die Annahmen darüber treffen, wie sich eine Variable auf eine andere auswirkt. Solche Fragestellungen sind in der Forschung oft von Interesse, die Etablierung von Kausalität ist jedoch mit besonderen Herausforderungen verbunden. Welche Forschungsdesigns hierfür geeignet sind und was bei ihrer Anwendung zu beachten ist, wird im Beitrag skizziert und anhand der beiden Studien exemplarisch konkretisiert.

Im dritten Beitrag von Sofie Henschel geht es um die Evaluation von Konzepten der Sprachbildung und Sprachförderung. Hierbei können sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz kommen, wobei die Eignung der Methode von den Evaluationsfragestellungen abhängt, die untersucht werden sollen. Der Beitrag geht auf verschiedene Ziele und Funktionen von Evaluationen ein und beschreibt drei Formen und Fragestellungen von Evaluationen, die bei einer systematischen Entwicklung von Konzepten der Sprachbildung und -förderung in verschiedenen Stadien zum Einsatz kommen sollten. Diese beginnt mit einer Konzeptevaluation, bei der es darum geht, die theoretische und empirische Fundierung des untersuchten Ansatzes der Sprachbildung bzw. -förderung zu bewerten, um die Wahrscheinlichkeit abzuschätzen, dass dieser die intendierten Wirkungen erzielen wird. Bei der anschließenden formativen Evaluation wird die Umsetzung des Ansatzes begleitet, um mögliche Schwachstellen zu identifizieren, die durch geeignete Anpassungen oder Ergänzungen behoben werden sollten. Die summative Evaluation schließlich zielt darauf ab, die Wirksamkeit des Ansatzes zu überprüfen, was einer hypothesenprüfenden Untersuchung entspricht. Auch dieser Beitrag enthält Beispiele, die in diesem Fall dazu dienen, die verschiedenen Formen der Evaluation von Konzepten der Sprachbildung und -förderung zu illustrieren.

Beim vierten Beitrag von Elmar Souvignier und Marcus Hasselhorn, der sich mit Transfer und Implementation befasst, schließlich geht es um die Frage, wie Konzepte der Sprachbildung und -förderung in der Praxis umgesetzt und nachhaltig verankert werden können. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Beobachtung, dass in der Forschung bereits gut gesicherte Erkenntnisse über wirksame Förderung vorliegen, diese in der Praxis bislang jedoch nur sehr eingeschränkt zum Tragen kommen. Um eine breite und nachhaltige Implementation evi-

denzbasierter Ansätze zu erreichen, sind Transferprozesse an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis erforderlich, die ihrerseits Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sind. Zwei Pole bilden dabei auf der einen Seite Top-down-Prozesse, bei denen in der Forschung entwickelte Ansätze in der vorgegebenen Weise von der Praxis umgesetzt werden, und auf der anderen Seite Bottom-up-Prozesse, bei denen die Ansätze von der Praxis entwickelt und ggf. von Wissenschaft begleitet werden. Im Beitrag wird vor allem auf ein stärker partizipatives Vorgehen eingegangen, bei dem Wissenschaft und Praxis den Transfer von Ansätzen wirksamer Förderung in enger Zusammenarbeit gestalten und im Verlauf der Umsetzung bei Bedarf anpassen („Continuous Improvement“). Dieses Vorgehen wird als besonders vielversprechend charakterisiert, sofern die hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen in Form von Ressourcen und Unterstützung vorhanden sind.

Die Beiträge in diesem Band insgesamt verdeutlichen, dass Forschung zu sprachlicher Bildung kumulativ angelegt sein muss, um Ergebnisse zu generieren, die für die Verbesserung von Praxis nützlich sind. Dies reicht von Grundlagenforschung, die mit qualitativen und quantitativen Methoden durchgeführt wird, über die Entwicklung von Fördermaßnahmen und deren Evaluation bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung von Transferprozessen und Implementation. Hier ist schon viel geleistet worden, aber es ist auch noch viel zu tun. Wichtig ist dabei vor allem auch die Qualität der Forschung, die für die Belastbarkeit der Ergebnisse entscheidend ist. Dies wird in Diskussionen, die wissenschaftliche und praktische Relevanz gelegentlich als Gegensatz darstellen, manchmal übersehen.

Henrike Terhart und Yasemin Uçan

Qualitative Forschung zu sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Das Paradigma der qualitativen Sozialforschung ist ein empirischer Forschungszugang, der über unterschiedliche Disziplinen hinweg eine breite Anwendung findet. Die methodischen Ansätze, die der qualitativen Forschung zugeordnet werden, unterscheiden sich z.T. erheblich. Zugleich eint sie der „Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2008, S. 14). Je nach Erkenntnisziel steht dabei entweder die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Bedeutungserzeugungen und -zuschreibungen im Fokus und/oder es werden Praktiken als Herstellung sozialer Wirklichkeit im Vollzug untersucht. Zudem liegen Ansätze vor, die latente Konfigurationen des Sozialen in unterschiedlichsten Daten hermeneutisch rekonstruieren. Zur Erforschung sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit kommen verschiedene Forschungsansätze qualitativer Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft sowie in der Sprachwissenschaft und -didaktik zum Einsatz. Seit ihren Anfängen zeichnet sich qualitative Sozialforschung durch einen gesellschaftsanalytischen und nicht selten -kritischen Anspruch aus und bietet Zugänge zu marginalisierten Perspektiven, sozialen Problemlagen und gesellschaftlichen Transformationen (Engel et al., 2021).

1. Kennzeichen qualitativer Forschung

Das Paradigma der qualitativen Sozialforschung lässt sich nicht auf *eine* theoretische Grundlage zurückführen. Auch in entsprechend angelegter Forschung zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit finden sich unterschiedliche theoretische Bezugspunkte und damit einhergehende methodologische Ansätze (Bennewitz, 2013, S. 43 f.). Die Vielfalt methodologischer Ansätze sowie die fortlaufende Ausdifferenzierung der Methoden in den letzten Jahrzehnten wirft die Frage nach den geteilten Grundannahmen qualitativer Forschung auf.

Nach Mruck und Mey (2000) lassen sich drei aufeinander aufbauende Kennzeichen qualitativer Sozialforschung ausmachen: Das *Fremdheitspostulat* (a) zeigt an, dass nicht selbstverständlich von einem geteilten Wissenshorizont der an Forschung Beteiligten ausgegangen werden kann. Daran anschließend werden

nach dem *Prinzip der Offenheit* (b) keine vorab aufgestellten Hypothesen durch die Empirie überprüft, sondern es findet mithilfe „wenig vorstrukturierender Methoden [...] eine sukzessive [...] Annäherung an das jeweils interessierende Forschungsfeld zu einer Theorie- bzw. Hypothesenbildung“ (ebd., [6]) statt. Das *Prinzip der Kommunikation* (c) verweist in diesem Prozess auf das Verständnis von qualitativer Forschung als soziale Praxis, welche den kommunikativen, oftmals sprachlichen, Austausch zwischen allen an der Forschung Beteiligten „als konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses erachtet“ (ebd.; weiterführend Flick, von Kardorff & Steinke, 2008, S. 22 ff.). Deutlich wird damit, dass in qualitativer Forschung soziale Wirklichkeit nicht als objektiv gegeben, sondern als gemeinsame Herstellung von (latenten) Bedeutungen verstanden wird. Ausgehend vom Einzelfall bzw. wenigen Fällen werden Annahmen über das Allgemeine entwickelt. Die damit benannte Forschungslogik der Induktion vertritt einen theoriegenerierenden Anspruch. Eine Grundlage für diese interpretatorische Arbeit ist neben dem theoretischen auch das individuelle Vorwissen der Forschenden, womit die Standortgebundenheit von Forschenden unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen sozialen Positioniertheit und Perspektive angesprochen ist (z. B. Breuer, 2003).

2. Fragestellungen und Zugänge qualitativ-rekonstruktiver Studien zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit

In der empirischen Forschung zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum hat sich eine umfassende qualitative Forschungspraxis etabliert. Der Anspruch, abhängig vom Forschungsgegenstand eine angemessene Forschungsmethodik zu verwenden, führt zu anhaltenden methodischen Ausdifferenzierungen. Diese Ausdifferenzierungen basieren u. a. auf einer Triangulation als Kombination und systematische Bezugnahme von Methoden, Daten und/oder Forschenden aufeinander (Flick, 2011). Basierend auf einer Sichtung einschlägiger qualitativer Studien im deutschsprachigen Raum wird im Folgenden ein Überblick über forschungsmethodische Ansätze und damit einhergehende methodologische Grundannahmen in der sprachlichen Bildung gegeben.

2.1 Ethnografische Studien

Die Ethnografie stellt ein sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm dar, bei dem zunächst „mehr oder weniger unbekannte ethnische, kulturelle oder soziale Gruppen, Gemeinschaften, Institutionen oder andere soziale Einheiten und deren Handlungsweisen, Wissensformen und materiale Kulturen untersucht werden“ (Knoblauch & Vollmer, 2019, S. 599). Für die Untersuchung pädagogischer Settings hat sich eine ethnografische Forschung etabliert (Heinzel, 2010). Im Rahmen ethnografischer Studien stellt die teilnehmende Beobachtung den zentralen

Zugang dar, bei dem Forschende im Forschungsfeld kopräsent sind und dieses als Teilnehmende erforschen (Kelle, 2018). Grundlage bildet die theoretische Prämisse, „dass Menschen über ihre kulturelle Praxis in erster Linie praktisch und nicht unbedingt reflexiv oder diskursiv verfügen“ (ebd., S. 224). Die Analyse der auf Basis von teilnehmenden Beobachtungen entwickelten dichten Beschreibungen wird oftmals unter Rückgriff auf die Grounded Theory vorgenommen (Glaser & Strauss, 1967; Bryant & Charmaz, 2019).

Ethnografien zur Rekonstruktion der pädagogischen Praxis im Kontext sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit gehen z. B. der Frage nach, wie die Differenzkategorie *Sprache* als sozial ungleichheitsrelevant in Bildungsinstitutionen wirksam wird. Es wird davon ausgegangen, dass die pädagogische Praxis in bildungs- und sprachpolitische Gegebenheiten und institutionelle Bedingungen eingebettet ist sowie durch Sprachideologien und herrschende gesellschaftliche Diskurse beeinflusst wird (Diehm & Magyar-Haas, 2012; Panagiotopoulou, 2017, S. 236). Ethnografische Studien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in pädagogischen Settings, v. a. in der Schule, werden seit den 1990er Jahren durchgeführt; so untersuchte etwa Dirim (1996) die Sprachpraxis der Unterrichtsakteur*innen in einer deutschen Großstadtgrundschule. Aktuelle ethnografische Analysen gehen u. a. der Frage nach, wie pädagogisch professionell Tätige Sprachen und ihre Sprecher*innen entlang der Normsprache hierarchisch ordnen und auf diese Weise eine Unterscheidung zwischen einem legitimen und illegitimen Sprechen erzeugen (von Dewitz & Terhart, 2018; Zettl, 2019; Winter, 2021). Ferner wird untersucht, wie Lehrkräfte in sprachlich diversen Lerngruppen Potenziale einer Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgreifen (können) (Plöger & Fürstenau, 2021).

In ethnografischen Studien können neben teilnehmender Beobachtung als zentrale Methode der Materialgewinnung weitere Forschungsmaterialien wie z. B. quantitative Daten, Fotografien, Interviews u. v. m. einbezogen werden, um das Verständnis des jeweiligen Forschungsgegenstandes zu erweitern (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013, S. 309 f.).

2.2 Interviewstudien

Qualitative Leitfadeninterviews bieten einen strukturierten Ansatz, um subjektive Sinn- und Bedeutungszuschreibungen zu untersuchen. Bei einem Leitfaden handelt es sich um einen vorab erstellten Katalog von Interviewfragen zur Durchführung des Interviews, um eine maximale Offenheit des Interviews zugunsten des jeweiligen Forschungsinteresses einzuschränken (Helfferich, 2019, S. 670). Dabei unterscheidet sich das Maß an Standardisierung bzw. Offenheit der Interviewführung von halbstandardisierten Verfahren bis hin zu einer allgemeinen Liste mit Themen, die im Laufe des Interviews angesprochen werden sollen (Meuser, 2018, S. 152). Bei aller Vielfalt unterschiedlich akzentuierter Formen des Leitfadeninterviews besteht im Rahmen der Methodendiskussion Einigkeit v. a. darüber, dass eine „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978, S. 101 f.) zu vermeiden ist

und sich die Interviewführung stattdessen flexibel und an der interviewten Person orientieren soll.

In der qualitativen Forschung zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit werden Leitfadenterviews u. a. eingesetzt, um Deutungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Bildungsinstitutionen zu untersuchen. Die damit evozierten Sinnzuschreibungen sind von Interesse, da Deutungen „das Handeln im pädagogischen Alltag, die Arbeit mit den Kindern und ihren Eltern, und sei es nur als latente Hintergrundfolie oder als manifeste Erwartungshaltung, mit beeinflussen“ (Kuhn, 2020, S. 91 f.). Mitte der 1990er Jahre wurden z. B. in der Studie „Großstadt-Grundschule“ (Gogolin & Neumann, 1997) u. a. Leitfadenterviews mit Lehrkräften an Hamburger Schulen eingesetzt. Durch die Analyse der Interviewaussagen konnte ein monolingualer Habitus (Gogolin, 1994) rekonstruiert werden, mit dem Lehrkräfte die Monolingualität Deutschlands sowie der in ihr lebenden Menschen als ‚Normalfall‘ verstehen, auch wenn viele Schüler*innen mehrsprachig aufwachsen. In aktuellen Studien werden ebenfalls Leitfadenterviews zur Rekonstruktion subjektiver Deutungen von pädagogischen Professionellen zu sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit genutzt. So arbeitet Braband (2019) mittels einer Interviewstudie zu pädagogischen Fachkräften in Einrichtungen der Frühpädagogik heraus, dass ihre Vorstellungen zu einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit stärker durch Sprachideologien und -politiken als durch sprachpädagogisches Fachwissen gekennzeichnet sind. Darüber hinaus bieten sich Leitfadenterviews mit ihrer Fokussierung auf konkrete Themen auch für (international) vergleichende Forschung an (Witzel, 2000, S. 8): Panagiotopoulou und Rosen (2017) etwa arbeiten mittels Leitfadenterviews subjektive Deutungen von Lehrkräften an deutschen (Auslands-)Schulen in Athen und Montreal heraus, die in Deutschland professionalisiert und einsprachig aufgewachsen sind. Zudem werden Leitfadenterviews eingesetzt, um die Perspektiven mehrsprachiger Sprecher*innen aus einer lebensweltlichen Perspektive – und oftmals im Spannungsfeld zu monolingual orientierten Bildungsinstitutionen – zu untersuchen; so z. B. von Studierenden (Dobutowitsch, 2020), Eltern (Uçan, 2022) und Kindern (Wamhoff, Maahs & von Dewitz, 2022).

2.3 Gruppendiskussionen

Mit der Methode der Gruppendiskussion wird die Annahme vertreten, dass es sich bei Gruppen um Träger kollektiver u. a. milieu-, geschlechts- oder generationsspezifischer Orientierungen handelt, die im Rahmen von Diskussionen und in der Auseinandersetzung mit anderen Gruppenmitgliedern offengelegt werden (Bohnsack, 2000; Schäffer, 2018). Dies bedeutet, dass Meinungen und Einstellungen der Gruppenmitglieder nicht erst in der Diskussion ausgehandelt werden, sondern in dieser zum Vorschein treten (Schäffer, 2018, S. 102).

Davon ausgehend erachtet Putjata (2019) Gruppendiskussionen als geeignetes Verfahren zur Offenlegung von Sprachideologien und untersucht, wie sich im

Rahmen eines Universitätsseminars zu Deutsch als Zweitsprache sprachbezogene Normalitätsvorstellungen von angehenden Lehrkräften manifestieren und im Laufe des Seminars wandeln. Werden anfangs problematisierende Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen sichtbar (ebd., S. 88), offenbaren sich im Laufe des Seminars Reflexionsprozesse der Studierenden bezogen auf Normalitätsannahmen hinsichtlich einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit (ebd., S. 90). Thomauske (2017) wiederum rekonstruiert mittels (Fokus-) Gruppendifkussionen Orientierungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit in Kitas in Deutschland und Frankreich vor dem Hintergrund nationaler Sprachpolitiken und zeigt auf, wie diese im Rahmen von Diskussionen über „anderssprachige“ Kinder (ebd., S. 12) reproduziert werden. Mit dem Verfahren der Gruppendifkussion kann darüber hinaus die Perspektive von Lernenden selbst untersucht werden: Kämpfe und Westphal (2018) untersuchen mit zwei Gruppen von Kindern zwischen acht und zwölf Jahren, wie diese die Teilnahme an einer additiven Deutschförderung in der Schule untereinander verhandeln. Es lassen sich dabei zwei unterschiedliche Umgangsweisen der Kinder mit dem Förderangebot rekonstruieren: Eine Internalisierung der Zuschreibung als förderbedürftig in der einen Gruppe sowie eine Umkehrung der Sprachförderung als Chance zur Selbstoptimierung in der anderen Gruppe.

2.4 Biografieforschung und Sprachbiografien

In Anlehnung an eine sozialwissenschaftliche Biografieforschung (Schütze, 1983; Rosenthal, 2014) werden Sprachbiografien in den Erziehungs- und in den Sprachwissenschaften mittels biografisch-narrativer Interviews erhoben und zumeist sequenzanalytisch interpretiert (z. B. König, 2016; Schnitzer, 2018; Thoma, 2018). Unter dem Oberbegriff *Sprachbiografien* versammeln sich vielfältige Forschungsmethoden und Fragestellungen, so z. B. Sprachportraits, Sprachlerntagebücher oder autobiografische literarische Texte (für eine Übersicht Busch, 2013, S. 14 ff.). Diese verschiedenen Ansätze eint die Grundannahme, dass „Spracherwerb und Sprachgebrauch [...] unweigerlich mit individuellen biographischen Lebenswegen verknüpft [sind], die wiederum in spezifische soziale und gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind“ (König, 2016, S. 269). Erkenntnisleitend sind dabei u. a. Fragen hinsichtlich der Sprachaneignung im Rahmen der eigenen Lebensgeschichte, d. h., unter welchen Bedingungen Sprachen erworben wurden und inwieweit sie genutzt oder abgelehnt werden. Exemplarisch sei hier auf die Studie von Thoma (2018) verwiesen, die die Erfahrungen der Sprachaneignungen von Germanistikstudent*innen mit familiärer Migrationserfahrung in Österreich vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Macht- und Zugehörigkeitsverhältnisse untersucht. Schnitzer (2018) plädiert zudem für die Verbindung biografischer und ethnografischer Forschungsmethoden, um sowohl im Interview vorgenommene Selbst-Positionierungen als auch das sich in der Praxis vollziehende

„Positioniert-Werden“ in Hinblick auf Sprachgruppenzugehörigkeit herauszuarbeiten (ebd., S. 174).

2.5 Diskursanalytische Zugänge

Eine (sozialwissenschaftliche) Diskursanalyse interessiert sich für „die Genese, Zirkulation, Legitimationen und die Machteffekte von Diskursen“ (Keller & Bosančić, 2018, S. 49). In Anlehnung an Foucault (1988) werden Diskurse als Äußerungszusammenhänge verstanden, die Wirklichkeit konstituieren. Bei der Diskursanalyse handelt es sich um keine einzelne Methode, sondern um ein Feld diverser Forschungsperspektiven und theoretischer Bezüge (Keller & Bosančić, 2018, S. 47).

Im Feld der sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit gehen Arbeiten der Frage nach, wie über die Differenzkategorie *Sprache* hegemoniale diskursive Praxen erzeugt werden. Dirim und Pokitsch (2018) zeigen mit einer diskurstheoretischen Perspektive auf, wie Maßnahmen zum Erlernen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) „in politisch historische Entwicklungen und Verhältnisse eingebunden [sind], in denen auch ein ausgrenzendes Fremdmachen Tradition hat, welches der angestrebten unbenachteiligten Handlungsfähigkeit entgegenwirkt“ (ebd., S. 64). Diese Mechanismen werden insbesondere in institutionalisierten Strukturen wirkmächtig. Problematisiert wird, dass sprachliche Ordnungen zu verändernden Subjektivierungen beitragen, etwa indem eine Adressierung als sogenanntes „DaZ-Kind“ zu einer hierarchisierenden Unterscheidungspraxis in Bildungseinrichtungen wird – auch wenn dies nicht beabsichtigt ist (ebd., S. 65). Weitere Arbeiten analysieren u. a. die Differenzkategorie der Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem und seinen Institutionen (Heinemann & Dirim, 2016), in pädagogischen (Fach-)Zeitschriften (Bjegač & Holzmeyer, 2022) oder die diskursive Herstellung der Kategorie ‚Native Speaker‘ und ‚Muttersprache‘ (Khakpour, 2016; Knappik, 2016).

3. Chancen und Grenzen qualitativ-rekonstruktiver Forschung zu sprachlicher Bildung

Mit qualitativen Forschungszugängen kann ein Thema explorativ untersucht werden. Durch die induktiv ausgerichtete Forschungslogik lassen sich neue, andere oder zu bestehenden Erkenntnissen konträre Befunde erarbeiten. Qualitative Forschung zu sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit kann dazu beitragen, bestehendes Wissen zu befragen und Deutungszusammenhänge und Routinen zu rekonstruieren, die durch ihren engen Bezug zur sozialen Wirklichkeit zumeist unhinterfragt bleiben. So kann mittels qualitativer Zugänge die Widersprüchlichkeit pädagogischer Settings nachgezeichnet werden, etwa wenn Praktiken und Deutungen sprachlicher Ungleichmachung, z. B. in Form

eines Sprechverbots von einigen Sprachen im pädagogischen Alltag, trotz einer gleichzeitigen wertschätzenden Anerkennung von Mehrsprachigkeit im Selbstverständnis der pädagogischen Institutionen herausgearbeitet werden (z. B. Terhart & von Dewitz, 2018; Zettl, 2019). Darüber hinaus bietet ein qualitativer Zugang die Möglichkeit, die Perspektive von Sprecher*innen auf eigene sprachliche Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie Erfahrungen der Marginalisierung zu verstehen, was wiederum zur Weiterentwicklung sprachlicher Bildungsangebote herangezogen werden kann.

Demgegenüber werden auch Grenzen qualitativer Forschung deutlich: Es können z. B. keine Hypothesen überprüft und statistische Korrelationen und Kausalzusammenhänge etwa in Hinblick auf Sprachförderprogramme getroffen werden.

4. Qualitätsmerkmale qualitativer Studien zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit

Die Qualität qualitativer Forschung wird mithilfe von Gütekriterien bestimmt. Hierzu zählen nach Steinke (2008, S. 323 ff.) eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch die Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses. Zudem muss die Forschung vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses und bezogen auf den Gegenstand angemessen sein und diesen erfassen. Die Theoriebildung ist systematisch im empirischen Material zu begründen, sodass in einem ergebnisoffenen Prozess theoretische Vorannahmen potenziell durch die Daten irritiert und infrage gestellt werden können. Hinzu kommt, dass die theoretischen Ergebnisse auf die Grenzen ihres Geltungsbereichs hin zu prüfen sind und in sich konsistent und relevant sein sollten. Steinke verweist außerdem auf das Gütekriterium der reflektierten Subjektivität (ebd., S. 330 f.) und benennt damit die Aufgabe der Forschenden, die eigene Standortgebundenheit als Teil der Forschung einzubeziehen (vgl. auch Strübing et al., 2018, S. 88 f.). Exemplarisch kann an der Studie von Thoma (2018) aufgezeigt werden, dass die Autorin ein Spannungsverhältnis ausmacht zwischen einerseits der Reproduktion von Differenzmarkierungen und Zuschreibungen durch Forschung, indem sie als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft Interviewpartner*innen mit Migrationsbiografien adressiert. Andererseits versteht Thoma die Interviewsituation als einen Möglichkeitsraum sich wandelnder Positionierungen und für eine Aushandlung von Beziehungen. Darüber hinaus ist für eine Forschung zu sprachlicher Bildung im Besonderen auf Reflexionsprozesse von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Forscher*innen zu verweisen: Winter (2021) zeigt im Rahmen teilnehmender Beobachtungen in Kitas auf, wie sie als mehrsprachige Forscherin zwar eine verbessernde Anrufung erfährt, zugleich ihre Anwesenheit jedoch Kinder dazu ermächtigt, „über sprachliche Heterogenität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu sprechen sowie weitere Sprachen neben dem Deutschen aktiv und bewusst in der Institution Kita zu nutzen“ (ebd., S. 65). Ferner sind Fragen des Verstehens und der Übersetzung im Zuge einer mehrsprachigen Interviewführung Gegenstand der Reflexion (z. B. Uçan, 2019).

Grundsätzlich gilt auch für eine Forschung zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit, den eigenen „methodologischen Nationalismus“ (Wimmer & Glick Schiller, 2003) als unreflektierte Bezugnahme auf einen nationalstaatlichen Kontext kritisch zu hinterfragen. Damit rücken pluri-lokale Beziehungen und lebensweltlich mehrsprachige Sprachkonstellationen in den Fokus, ohne die fortbestehenden nationalstaatlichen Abhängigkeiten auszublenden (Pries, 2013, S. 883), die insbesondere in Bezug auf öffentliche Bildungsinstitutionen bestehen. Unter Bezug auf das Konzept der Transnationalität rekonstruiert Fürstenau (2004) im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie, wie Jugendliche sich durch die eigene Mehrsprachigkeit Bildungswege im transnationalen Raum eröffnen. Gogolin und Pries (2004) plädieren unter anderem dafür, den transnationalen Raum stärker im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung zu berücksichtigen.

5. Forschungsdesiderata und Ausblick

Methoden der qualitativen Sozialforschung bieten vielfältige Zugänge zu den Praktiken und Perspektiven der Beteiligten sprachlicher Bildung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Mit dem Paradigma der qualitativen Forschung geht das Potenzial einher, die Praxis sprachlicher Bildung durch eine systematische Analyse zu verstehen, (potenzielle) Widersprüchlichkeiten herauszuarbeiten und Ideen für die Weiterentwicklung entsprechender Bildungsangebote zu entwickeln. Neben der Rekonstruktion der institutionellen Praxis sprachlicher Bildungsangebote und den damit einhergehenden Überzeugungen professionell tätiger Pädagog*innen zeigt sich in qualitativer Forschung ein zunehmendes Interesse an den Perspektiven mehrsprachiger Sprecher*innen auf ihre sprachlichen Bildungsprozesse. Es wird angeregt, die Perspektive mehrsprachiger Menschen stärker aufzugreifen und dabei insbesondere die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen einzubeziehen.

Literatur

- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 43–59). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bjegač, V. & Holzmayer, M. (2022). Bildungssprache in Differenz – Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Intersektionale und Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 299–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369–384). Reinbek: Rowohlt.

- Braband, J. (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Fachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839449004>
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), 1–13.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (Hrsg.). (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas wuv.
- von Dewitz, N. & Terhart, H. (2018). „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“ – Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 107–125.
- Diehm, I. & Magyar-Haas, V. (2012). „Sprachliche Bildung“ im Kindergarten ethnographisch erforscht? Reflexionen über methodologische Herausforderungen. In M.-S. Honig & S. Neumann (Hrsg.), *(Doing) Ethnography in Early Childhood. Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg* (S. 33–52). Luxembourg: Universität of Luxembourg.
- Dirim, İ. (1996). 'Var mi lan Marmelade?' *Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Interkulturelle Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2018). Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen: Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In R. Mattig, M. Mathias & K. Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 59–80). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839436882-003>
- Dobutowitsch, F. (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule. Eine qualitative Studie über die sprachlichen Spielräume Studierender*. Münster: Waxmann.
- Engel, J., Epp, A., Lipkina, J., Schinkel, S., Terhart, H. & Wischmann, A. (2021). Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. Methodologische Wagnisse, diskursive Verschiebungen und Repräsentationskritiken. *Zeitschrift Qualitative Sozialforschung*, 22(1), 3–10.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.01>
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Foucault, M. (1988). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 301–322). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fürstenau, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapitel im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher im transnationalen Raum beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt*. Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (1997). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 5–19. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0002-4>
- Heinemann, A. M. B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 199–214). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_11
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“* (S. 39–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_3
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7(2), 97–115.
- Kämpfe, K. & Westphal, M. (2018). Sprachförderung und Wohlbefinden für zugewanderte Kinder in der Schule. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 188–202). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, H. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 224–227). Opladen: Barbara Budrich.
- Keller, R. & Bosančić, S. (2018). Diskursanalyse. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 44–49). Opladen: Barbara Budrich.
- Khakupour, N. (2016). Die Differenzkategorie Sprache. In M. Hummrich & N. Pfaff (Hrsg.), *Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnissetimmungen* (S. 209–220). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_17
- Knappik, M. (2016). Disinventing Muttersprache. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–240). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_12
- Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2019). Ethnographie. In N. Bauer & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 599–617). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_40
- König, K. (2016). Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In M. Raml (Hrsg.), *Deutsch-türkische Sprachbiographien* (S. 269–294). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kuhn, M. (2020). Ungleichheit in der frühen Kindheit – Zugänge und Befunde qualitativekonstruktiver Studien. In G. Müller & R. Thümmler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik* (S. 82–101). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meuser, M. (2018). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 151–153). Opladen: Barbara Budrich.

- Mruck, K. & Mey, G. (2000). Qualitative Sozialforschung in Deutschland. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 4.
- Panagiotopoulou, A. (2017). Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 205–218). Münster: Waxmann.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2017). Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Lehrkräften – Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. In M. Oberlechner, C. Trültzsch-Wijnen & P. Duval (Hrsg.), *Migration bildet. Migration Educates* (S. 159–177). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845276670-159>
- Plöger, S. & Fürstenau, S. (2021). Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(1), 70–83. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.05>
- Pries, L. (2013). Transnationalisierung. In S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 381–894). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_61
- Putjata, G. (2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Eine Empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4(1), 81–94. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07>
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 101–106). Opladen: Barbara Budrich.
- Schnitzer, A. (2018). Rekonstruktive Ungleichheitsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1–2), 163–180. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.11>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl.) (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thomauke, N. (2017). *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15836-1>
- Uçan, Y. (2019). Sprachen und Sprechen in der qualitativen Migrations- und Fluchtforschung. In B. Behrensen & M. Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen* (S. 115–139). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26775-9_7
- Uçan, Y. (2022). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37112-8>

- Wamhoff, D., Maahs, I.-M. & von Dewitz, N. (2022). Wichtiger find' ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher – Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig aufgewachsener Schüler*innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(1), 345–368.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2003). Methodological nationalism, the social sciences and the study of migration: An essay in historical epistemology. *The International Migration Review*, 37(3), 576–610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>
- Winter, C. (2021). Zwischen Teilnahme und Beobachtung: Die Rolle einer mehrsprachigen Forscherin in der Ethnografie sprachlicher Bildung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 57–70. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.05>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22.
- Zettl, E. (2019). *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27031-5>

Hypothesenprüfende Forschung

Ist Mehrsprachigkeit eine Hürde für Bildungserfolg oder entwickeln Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sogar kognitive Vorteile? Sollten neu zugewanderte Schüler:innen, die „quer“ in das deutsche Schulsystem einsteigen, besser erst einmal separat unterrichtet werden oder sollten sie von Anfang an am Unterricht der Regelklassen teilnehmen? Welche Maßnahmen der Zweitsprachförderung sind effektiv? Sowohl in der Forschung als auch in der Praxis zu sprachlicher Bildung existieren vielfältige Annahmen über Zusammenhänge zwischen Merkmalen, über Unterschiede zwischen Gruppen und über Effekte von Maßnahmen. Diese Annahmen können mehr oder weniger gut theoretisch fundiert und empirisch abgesichert sein. Nicht selten werden im Bildungsbereich, auch in Bezug auf Fragen der sprachlichen Bildung, mit Nachdruck Überzeugungen vertreten, für die es keine gute empirische Rechtfertigung gibt und die sich nicht selten sogar widersprechen.

Daher ist es wichtig, dass Forschung zu sprachlicher Bildung solche Annahmen bzw. Hypothesen überprüft und belastbare Befunde generiert. Wie man bei der Prüfung von Hypothesen vorgehen kann, welche Herausforderungen sich dabei stellen und wie man diesen Herausforderungen begegnen kann, ist Gegenstand des vorliegenden Kapitels (für eine kompakte Darstellung verschiedener Forschungsdesigns der quantitativen Sozialforschung siehe z. B. Stein, 2014). Der Fokus liegt dabei auf der Überprüfung von Kausalhypothesen, die Aussagen über Ursachen und Wirkungen beinhalten (z. B. „sprachsensibler Fachunterricht [Ursache] erhöht den Lernerfolg [Wirkung] von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“). Annahmen über kausale Zusammenhänge sind sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus praktischer Sicht besonders relevant, da sie oft Implikationen für die Wahl von Handlungsalternativen haben, z. B. für die Gestaltung sprachlicher Bildungsprozesse. Gleichzeitig ist es besonders anspruchsvoll, Kausalannahmen zu prüfen (Kühnel & Dingelstedt, 2014). In der folgenden Darstellung wird auf verschiedene Beispiele zur Prüfung von Hypothesen aus der Forschung zu sprachlicher Bildung Bezug genommen, um das jeweils beschriebene Vorgehen zu illustrieren. Zwei Beispiele, die zur Illustration der in diesem Kapitel erläuterten Konzepte besonders geeignet sind, werden etwas ausführlicher dargestellt (siehe Kästen) und im Text wiederholt aufgegriffen. Da die Konzepte sukzessive eingeführt werden, empfiehlt es sich, die Darstellung der Beispielstudien zweimal zu lesen – einmal vor und einmal nach Lektüre des Textes.

Beispielstudie 1: Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zur Förderung zweisprachlicher Kompetenzen von Schüler:innen (Babinski, Amendum, Knotek, Sánchez & Malone, 2018)

Hintergrund: Obwohl Kinder und Jugendliche, die in ihrer Familie eine andere Sprache sprechen, oft besondere Unterstützung beim Erwerb der Unterrichtssprache benötigen, sind Lehrkräfte oft nicht dafür ausgebildet, Zweitsprachlernende zu unterrichten. Hierfür sind effektive Fortbildungsangebote wichtig.

Ziel der Studie: Die in den USA durchgeführte Studie untersuchte die Wirksamkeit einer Fortbildung für Lehrkräfteteams, die sich jeweils aus einer Sprachlehrkraft im Bereich *English as a Second Language* (ESL) und aus zwei Fachlehrkräften zusammensetzten. Ziel der Fortbildungsmaßnahme war es, die englischen Sprachkompetenzen von Kindern aus spanischsprachigen Familien zu verbessern. Die Maßnahme umfasste drei Elemente: (1) Systematische Zusammenarbeit von Sprach- und Fachlehrkräften, (2) Vermittlung von Unterrichtsstrategien zur Förderung englischsprachiger Kompetenzen der Schüler:innen und (3) Vermittlung von Ansätzen zur Einbeziehung kultureller Ressourcen der Schüler:innen.

Studiendesign: Die Wirksamkeit der Fortbildung wurde anhand eines experimentellen Designs untersucht. Sprachlehrkräfte wurden gebeten, je zwei Fachlehrkräfte zu gewinnen, um mit ihnen als Team an der Studie teilzunehmen. Aus diesen Lehrkräfteteams wurden Paare gebildet, die sich hinsichtlich der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft ihrer Schule möglichst ähnlich waren (*Matching*). Anschließend wurde pro Paar jeweils ein Team per Zufall der Experimentalgruppe oder der Kontrollgruppe zugewiesen. Die Lehrkräfteteams in der Experimentalgruppe besuchten im Sommer eine fünftägige Fortbildung (35 Stunden) und nahmen im Verlauf des Schuljahres an vier inhaltlichen Anwendungsmodulen (je 6 Stunden) teil. Darüber hinaus konnten sie Coaching-Angebote wahrnehmen und sich in wöchentlichen Treffen mit ihrem Team abstimmen. Insgesamt nahmen 44 Lehrkräfte und 105 Schüler:innen mit Englisch als Zweitsprache vollständig an der Untersuchung teil. Um die Effekte der Fortbildungsmaßnahme zu prüfen, wurde zum einen der Unterricht der Lehrkräfte im Lauf des Schuljahres dreimal mit Hilfe standardisierter Instrumente beobachtet und zum anderen wurden zu Beginn (Prätest) und zum Ende (Posttest) des Schuljahres die englischen Sprachkompetenzen der Schüler:innen mit Leistungstests erfasst.

Ergebnisse: Die Datenanalysen zeigten, dass die Sprachlehrkräfte der Experimentalgruppe einige der Unterrichtsstrategien, die ihnen in der Fortbildung vermittelt worden waren, häufiger anwendeten als die Sprachlehrkräfte der Kontrollgruppe. Zudem fiel der Lernzuwachs bei den Schüler:innen, die von Lehrkräften der Experimentalgruppe unterrichtet worden waren, bei zwei der sieben getesteten Aspekte der Sprachkompetenz größer aus. Vor allem Schüler:innen mit geringen Ausgangskompetenzen in Englisch profitierten von der Maßnahme.

Einordnung: Die in der Studie geprüften Annahmen konnten weitgehend bestätigt werden. Durch das experimentelle Untersuchungsdesign und durch weitere Maßnahmen zur Kontrolle möglicher Störvariablen (z.B. Kontrolle der Umsetzung der Unterrichtsstrategien durch Beobachtungen, Kontrolle der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft in der Experimental- und Kontrollgruppe durch Matching) konnten alternative Erklärungen für die Ergebnisse weitgehend ausgeschlossen werden. Allerdings ist die Stichprobe der Studie recht klein. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Experimental- und Kontrollgruppen trotz der Zufallszuweisung doch nicht in allen Merkmalen, die für die Ergebnisse relevant sein könnten, vor Beginn der Studie vergleichbar waren, und es erschwert die Absicherung von kleineren Effekten.

Beispielstudie 2: Effekte von Mehrsprachigkeit auf Kognition (Crivello, Kuzyk, Rodrigues, Friend, Zesiger & Poulin-Dubois, 2016)

Hintergrund: Studien haben immer wieder gezeigt, dass Mehrsprachige im Durchschnitt nicht nur bestimmte sprachliche Vorteile, sondern auch bestimmte kognitive Vorteile aufweisen (Bialystok, 2017). Dies betrifft vor allem kognitive Exekutivfunktionen, die für den Umgang mit Aufmerksamkeitskonflikten wichtig sind¹. Allerdings kann aus dem einfachen Vergleich von Leistungen mehrsprachiger und einsprachiger Personen bei entsprechenden Aufgaben nicht eindeutig auf einen kausalen Effekt der Mehrsprachigkeit geschlossen werden, da auch andere Gruppenunterschiede für die beobachteten kognitiven Vorteile der Mehrsprachigen verantwortlich sein könnten. So wäre es beispielsweise denkbar, dass sich bei mehrsprachigen Personen nicht die Exekutivfunktionen besser entwickeln, sondern dass umgekehrt Personen mit ausgeprägten Exekutivfunktionen eher dazu neigen, ihre Mehrsprachigkeit aufrechtzuerhalten bzw. diese weiterzuentwickeln.

Ziel der Studie und Studiendesign: Um zu prüfen, ob tatsächlich Mehrsprachigkeit für die beobachteten kognitiven Vorteile verantwortlich ist, untersuchte die in Kanada und den USA mit Kleinkindern durchgeführte Studie mit längsschnittlichem Design, welchen Effekt ein zunehmender Grad von Bilingualität auf bestimmte Exekutivfunktionen hat. Dazu wurden die sprachlichen Gewohnheiten und der Wortschatz von 43 monolingualen Kindern und 39 bilingualen Kindern, die in der Familie Englisch und Französisch sprachen, im Alter von 2 Jahren (Messzeitpunkt 1) und 2,5 Jahren (Messzeitpunkt 2) erhoben. Zu Mess-

1 Ein Beispiel für eine Aufgabe mit Aufmerksamkeitskonflikt ist der *Simon Task*, bei dem Personen auf einer Tastatur z.B. immer eine linke Taste drücken sollen, wenn auf dem Bildschirm ein rotes Symbol zu sehen ist, und eine rechte Taste, wenn ein grünes Symbol zu sehen ist, wobei die Symbole an unterschiedlichen Stellen auf dem Bildschirm erscheinen. Generell ist die Reaktion verzögert, wenn das Symbol, bei dem die linke Taste gedrückt werden soll, rechts auf dem Bildschirm erscheint und umgekehrt. Im Durchschnitt ist die Verzögerung bei mehrsprachigen Personen jedoch weniger ausgeprägt als bei einsprachigen Personen.

zeitpunkt 2 wurden zudem mehrere Aufgaben zur Erfassung von Exekutivfunktionen eingesetzt. Die Forschenden prüften die Hypothese, dass Kinder, die im Untersuchungszeitraum den Grad ihrer Bilingualität ausbauen konnten, kognitive Konfliktaufgaben besser lösen als Monolinguale und als Bilinguale mit weniger ausgeprägter Bilingualität. Der Grad der Bilingualität wurde anhand der Zahl der Wörter, die ein Kind in beiden Sprachen beherrscht, operationalisiert. Eine der kognitiven Konfliktaufgaben bestand darin, zunächst mehrfach kleine Klötze in einen kleinen Eimer und große Klötze in einen großen Eimer zu legen (*Pre-switch-Phase*) und anschließend die umgekehrte Zuordnung vorzunehmen (*Post-switch-Phase*). Gezählt wurde die Anzahl richtiger Zuordnungen in der Post-switch-Phase.

Ergebnisse: Übereinstimmend mit der Hypothese konnten die bilingualen Kinder die kognitiven Konfliktaufgaben besser lösen als die monolingualen Kinder; bei anderen kognitiven Fähigkeiten, wie etwa dem Arbeitsgedächtnis, hatten sie hingegen keine Vorteile. In der Gruppe der bilingualen Kinder konnten diejenigen, die ihre Bilingualität im Untersuchungszeitraum ausgebaut hatten, die kognitiven Konfliktaufgaben besser lösen als Kinder, die ihre Bilingualität weniger stark weiterentwickelt hatten.

Einordnung: Studien mit nicht-experimentellem Design können die angenommenen kausalen Effekte weniger eindeutig untermauern als Studien mit experimentellem Design (vgl. Beispielstudie 1). Da es aus offensichtlichen ethischen Gründen nicht möglich ist, die Familiensprache experimentell zu variieren, müssen zur Prüfung von Hypothesen zu Effekten familiärer Mehrsprachigkeit jedoch nicht-experimentelle Untersuchungsdesigns eingesetzt werden. Eine Stärke der beschriebenen Studie besteht in ihrer längsschnittlichen Anlage. Das Design wäre allerdings noch stärker gewesen, wenn die Forschenden die Exekutivfunktionen auch schon zu Messzeitpunkt 1 erhoben und gezeigt hätten, dass sich der Unterschied zwischen der monolingualen und der bilingualen Gruppe über die Zeit vergrößert und dies in besonderem Maße für diejenigen bilingualen Kinder gilt, die ihre Bilingualität ausbauten.

1. Kennzeichen hypothesenprüfender Forschung

Hypothesenprüfende Forschung verfolgt das Ziel, zu überprüfen, ob vorab aufgestellte Annahmen tatsächlich zutreffen. Bei Kausalhypothesen beziehen sich die Annahmen auf die Existenz von Effekten und meistens auch auf deren Richtung (z. B. die Teilnahme der Lehrkräfte an der Fortbildung in Beispielstudie 1 wirkt sich positiv auf die englische Sprachkompetenz ihrer Schüler:innen aus). Es wird in hypothesenprüfenden Studien mindestens eine Alternativhypothese aufgestellt, die aufgrund theoretischer Überlegungen zutreffen sollte (z. B. Mehrsprachigkeit verbessert die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitskontrolle), und eine Nullhypothese, die davon ausgeht, dass dies nicht zutrifft (z. B. Mehrsprachigkeit ist irrelevant für die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitskontrolle). Nachdem die jeweilige Studie

durchgeführt wurde, wird mithilfe statistischer Analysen entschieden, wie wahrscheinlich es ist, dass das jeweilige Ergebnis zustande gekommen wäre, wenn tatsächlich die Nullhypothese gilt. Ist dies sehr unwahrscheinlich, gilt die Alternativhypothese als bestätigt und die Nullhypothese wird verworfen.

Von hypothesenprüfenden Studien (auch als *explanative* Studien bezeichnet) abzugrenzen sind *explorative* Studien, die einen Sachverhalt erkunden und dazu dienen, Forschungsfragen oder Hypothesen zu generieren, sowie *deskriptive* Studien, die feststellen sollen, wie verbreitet bestimmte Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen sind (Döring & Bortz, 2016).

Hypothesen sollten aus Theorien, die für die jeweilige Fragestellung relevant sind, abgeleitet werden, oder sich zumindest auf gesicherte empirische Befunde stützen; sie sollten also nicht „aus dem Bauch heraus“, ohne theoretisch fundierte Begründung, formuliert werden. Hypothesen beziehen sich auf einzelne Merkmale, die unterschiedliche Ausprägungen annehmen können und als „Variablen“² bezeichnet werden. Es geht in hypothesenprüfender Forschung um die Identifikation von Beziehungen dieser Merkmale untereinander, nicht um eine umfassende Beschreibung von Personen- bzw. Personengruppen, von Interaktionsprozessen o. ä. (Döring & Bortz, 2016).

Wichtig ist, dass die Hypothesen empirisch überprüfbar sind und ihr Geltungsbereich abgesteckt wird. Die Hypothesen müssen also so eindeutig und konkret formuliert sein, dass sie sich durch beobachtete Daten bestätigen oder widerlegen lassen, und es muss klar sein, für welche Personen und unter welchen Bedingungen die Annahmen gelten sollten. Hierbei sind zwei Ebenen zu unterscheiden: die konzeptuelle Ebene und die operationale Ebene. Auf der konzeptuellen Ebene wird die jeweilige Hypothese anhand von theoretischen Konzepten formuliert, die sich aus den theoretischen Grundlagen ergeben (z. B. in Beispielstudie 2: Bilingualität und Exekutivfunktionen). In der Regel sind diese Konstrukte nicht direkt messbar. Um die Hypothese prüfen zu können, müssen die Konstrukte in messbare Größen übersetzt werden (z. B. in Beispielstudie 2: Anzahl der Wörter, die ein Kind in beiden Sprachen beherrscht, und Lösung kognitiver Konfliktaufgaben). Diese als *Operationalisierung* bezeichnete Übersetzungsleistung ist für die Aussagekraft der Ergebnisse von zentraler Bedeutung.

Studien, die auf die Prüfung von Kausalhypothesen abzielen, müssen so weit wie möglich sicherstellen, dass sich die Ergebnisse tatsächlich kausal interpretieren lassen und sich die vorliegenden Befunde nicht anders erklären lassen als durch die angenommenen Mechanismen. Nur wenn sich die Veränderung einer *abhängigen Variable* (Wirkung) eindeutig auf den Einfluss einer *unabhängigen Variable* (Ursache) zurückführen lässt, ist eine Studie *intern valide* und kann die aufgestellte Kausalannahme bestätigen. So sollte etwa in der Beispielstudie 1 sichergestellt werden, dass positive Effekte auf die Sprachkompetenz der

2 Bei einer Variable handelt es sich um ein Merkmal, das mindestens zwei einander ausschließende Ausprägungen hat, wie Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme (z. B. Teilnahme vs. keine Teilnahme) oder Familiensprache (z. B. nur Deutsch vs. Deutsch und eine andere Sprache vs. nur eine andere Sprache).

Schüler:innen eindeutig auf die Fortbildungsmaßnahme zurückgehen und nicht etwa darauf, dass Lehrkräfte, die an der Fortbildung teilnehmen, allgemein besonders engagiert sind und besonders guten Unterricht machen. Solche Faktoren, die ebenfalls für die Veränderungen verantwortlich sein könnten, die aber nicht Gegenstand der Untersuchung sind, werden als *Störvariablen* bezeichnet. Wenn Effekte von Störvariablen nicht ausgeschlossen werden können, ist die interne Validität der Untersuchung – also ob die beobachteten Ausprägungen einer abhängigen Variablen auf die unabhängige Variable zurückzuführen sind – eingeschränkt. Entsprechend wird bei der Planung von Studien zur Überprüfung von Kausalhypothesen versucht, das Forschungsdesign so anzulegen, dass der Einfluss potenzieller Störvariablen ausgeschaltet oder zumindest kontrolliert werden kann.

Der Königsweg dazu ist das Experiment mit Zufallszuweisung der Untersuchungsteilnehmenden zu den Ausprägungen der unabhängigen Variablen. Allerdings ist eine solche Zufallszuweisung im Bildungsbereich oft nicht umsetzbar. Im Folgenden wird daher sowohl auf Fragestellungen eingegangen, die sich mit experimentellen Designs untersuchen lassen, als auch auf Fragestellungen, für deren Bearbeitung andere Designs herangezogen werden müssen, wobei der Fokus in diesem Kapitel auf quantitativen Studien liegt.

2. Fragestellungen und Forschungsdesigns

In der Forschung zu sprachlicher Bildung werden etliche Fragestellungen verfolgt, die sich auf theoretische Annahmen beziehen und entsprechend mit hypothesenprüfenden Studien untersucht werden sollten. Viele dieser Annahmen sind kausal. So wird etwa geprüft, ob bestimmte Maßnahmen der Sprachförderung wirksam sind (siehe Beispielstudie 1), oder es wird untersucht, wie sich Mehrsprachigkeit auf bestimmte kognitive Fähigkeiten auswirkt (siehe Beispielstudie 2). Weitere Fragestellungen, die Kausalhypothesen beinhalten, finden sich in verschiedenen anderen Kapiteln dieses Bandes. Drei grundlegende Forschungsdesigns, mit denen sich Kausalhypothesen prinzipiell untersuchen lassen, die sich aber in der internen Validität unterscheiden, werden im Folgenden skizziert (Döring & Bortz, 2016).

2.1 Experimentelle Designs

Zur Prüfung von Kausalhypothesen sind, wie bereits erwähnt, experimentelle Forschungsdesigns am besten geeignet, die hierbei als „Königsweg der Erkenntnis“ (Döring & Bortz, 2016, S. 194) gelten (siehe auch Eifler, 2014). Ziel echter Experimente (Englisch: *experimental studies* bzw. *randomized control trials*) ist es, eindeutige Belege für Effekte einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf eine oder mehrere abhängige Variablen zu generieren. Experimente zeichnen sich durch zwei zentrale Merkmale aus. Das erste Merkmal besteht darin, dass bei ex-

perimentellen Studien die Ausprägungen der unabhängigen Variablen, deren Wirkungen die Studie untersuchen soll, aktiv manipuliert bzw. systematisch variiert werden. Will man also etwa die Wirkungen einer bestimmten Fördermaßnahme überprüfen, wie in Beispielstudie 1, wird eine Experimentalgruppe dieser Maßnahme (auch als *Treatment* bezeichnet) ausgesetzt, eine Kontrollgruppe hingegen nicht. In diesem Fall ist die unabhängige Variable also die Teilnahme an der Maßnahme mit den Ausprägungen „Teilnahme“ versus „keine Teilnahme“. Als abhängige Variablen werden diejenigen Merkmale erfasst, auf die sich das Treatment auswirken soll, in Beispielstudie 1 unter anderem die Sprachkompetenz der Schüler:innen. Beim zweiten zentralen Merkmal echter Experimente handelt es sich um die zufällige (*randomisierte*) Zuweisung der Untersuchungsteilnehmenden zu den Ausprägungen der unabhängigen Variablen, die auch als „Untersuchungsbedingungen“ oder „Versuchsbedingungen“ bezeichnet werden. So wurde in Beispielstudie 1 per Zufall entschieden, welche Lehrkräfteteams die Fortbildung erhielten (Experimentalgruppe) und welche nicht (Kontrollgruppe)³. Um zu vermeiden, dass der Kontrollgruppe ein Treatment vorenthalten wird, das sich als wirksam erweist, erhält sie dieses häufig ebenfalls, allerdings erst nach Abschluss des Experiments (Wartekontrollgruppe). Die jeweiligen abhängigen Variablen werden in der Regel mindestens einmal vor dem Treatment (Prätest) und einmal nach dem Treatment (Posttest) erhoben sowie idealerweise zusätzlich zu noch späteren Zeitpunkten (Follow-up), um zeitverzögerte Effekte zu ermitteln und um Hinweise auf die Nachhaltigkeit der Wirkungen zu gewinnen.

Wenn die untersuchte Maßnahme die erwartete Wirkung hat, sollten sich die Experimental- und die Kontrollgruppe nach dem Treatment in den abhängigen Variablen unterscheiden. Dieser Unterschied kann jedoch nur dann kausal auf das Treatment zurückgeführt werden, wenn die beiden Gruppen vorher ähnlich zusammengesetzt waren – dies soll durch die randomisierte Zuweisung zu den Experimental- und Kontrollbedingungen gewährleistet werden. Bei kleineren Fallzahlen kann es aber auch bei einer Zufallszuweisung passieren, dass sich die Experimental- und Kontrollgruppe in relevanten Merkmalen unterscheiden, etwa wenn der Zufall mehrsprachige Kinder überwiegend der Experimentalgruppe und monolinguale Kinder überwiegend der Kontrollgruppe zuweist. Daher ist es auch bei experimentellen Studien wichtig, dass anhand von Daten einer Prätest-Erhebung geprüft wird, inwieweit die Vergleichbarkeit der Gruppen gewährleistet ist. Unter Umständen kann es zudem sinnvoll sein, die Gruppen im Hinblick auf relevante Merkmale zu parallelisieren, wie in Beispielstudie 1 (*Matching*).

Neben *personenbezogenen Störvariablen* können auch *untersuchungsbedingte Störvariablen* auftreten, etwa wenn die Experimental- und Kontrollgruppen nicht nur in Bezug auf die unabhängige Variable, sondern auch in Bezug auf andere Faktoren unterschiedlich behandelt werden, die sich ebenfalls auf die abhängige

3 In Beispielstudie 1 wurde der randomisierten Zuweisung der Lehrkräfteteams zu den Versuchsbedingungen noch eine Paarbildung vorgeschaltet, um die Vergleichbarkeit der Schüler:innen in der Experimental- und Kontrollgruppe sicherzustellen. Dieser Schritt ist nicht zwangsläufig Teil experimenteller Designs.

Variable auswirken können. In Beispielstudie 1 wäre das etwa dann der Fall, wenn in der Experimentalgruppe viel mit digitalem Unterrichtsmaterial gearbeitet wird, das besonders motivierend ist, in der Kontrollgruppe hingegen nicht. Dies könnte dazu führen, dass die Schüler:innen in der Experimentalgruppe aufmerksamer am Unterricht teilnehmen und sich ihre sprachlichen Kompetenzen aus diesem Grund besonders positiv entwickeln; mit der eigentlich interessierenden Fortbildungsmaßnahme hätte die Veränderung aber nichts zu tun. Ziel hypothesenprüfender Untersuchungen ist es, potenzielle Störvariablen so weit wie möglich auszuschalten oder sie zumindest zu erfassen und in den Analysen zu berücksichtigen.

Die randomisierte Zuweisung zu den Versuchsbedingungen einer experimentellen Studie kann auf verschiedenen Ebenen (z. B. Schüler:innen, Lehrkräfte, Schulklassen) erfolgen, wobei entscheidend ist, wo das Treatment ansetzt. Soll zum Beispiel die Wirkung eines Treatments untersucht werden, das mit Kindern individuell durchzuführen ist, wie etwa eine individuelle Zusatzförderung bei einer Leseschwäche, würden idealerweise die einzelnen Schüler:innen der Stichprobe, die für die Studie ausgewählt wurden, zufällig der Experimental- und der Kontrollgruppe zugewiesen werden. Sollen hingegen Effekte einer Förderung überprüft werden, die in Lerngruppen umzusetzen ist, erfolgt die Zuweisung zu den Untersuchungsbedingungen auf Lerngruppenebene. So ging letztlich auch die Beispielstudie 1 vor, in der die Lehrkräfteteams randomisiert der Experimental- und Kontrollgruppe zugewiesen wurden und mit ihnen die jeweiligen Lerngruppe.

2.2 Quasi-experimentelle Designs

Aufgrund der hohen internen Validität echter Experimente wäre es wünschenswert, ihr Potenzial zur Beantwortung von Fragestellungen zu sprachlicher Bildung verstärkt zu nutzen. Dies ist jedoch oft nicht möglich, so dass häufig auf andere Forschungsdesigns zurückgegriffen werden muss. Wenn etwa die Wirksamkeit von Interventionen bzw. Förderansätzen im Feld untersucht werden soll, aber keine randomisierte Zuweisung zu den Untersuchungsbedingungen möglich ist, muss auf ein quasi-experimentelles Design zurückgegriffen werden. Wie beim Experiment wird dabei eine unabhängige Variable aktiv manipuliert, indem z. B. manche Schüler:innen an einer Intervention teilnehmen (Experimentalgruppe) und andere nicht (Kontrollgruppe). Die Zuweisung zu den Gruppen erfolgt jedoch nicht randomisiert, sondern es werden existierende Gruppen untersucht. In Beispielstudie 1 etwa haben sich die Lehrkräfte auf die Zufallszuweisung zu den Untersuchungsbedingungen eingelassen, was jedoch nicht immer der Fall ist, etwa weil im Schuljahr, in dem die Untersuchung stattfinden soll, nur manche Lehrkräfte die zeitlichen Ressourcen haben, um an einer umfangreichen Fortbildungsmaßnahme teilzunehmen. Zudem können in der Regel nicht die einzelnen Schüler:innen zufällig einer Lehrkraft zugeordnet werden, die an der Maßnah-

me teilnimmt, sondern die gesamte Klasse wird gemeinsam mit ihrer Lehrkraft einer Untersuchungsbedingung zugeordnet. Dadurch unterscheiden sich die Experimental- und Kontrollgruppe häufig systematisch, etwa wenn besonders gut ausgebildete und/oder motivierte Lehrkräfte eher an der Experimentalbedingung teilnehmen. Wäre dies in Beispielstudie 1 der Fall gewesen, könnten Vorteile der Experimentalgruppe, die nach der Fortbildung beobachtet wurden, fälschlich als Effekt dieser Maßnahme gedeutet werden.

Aufgrund solcher personenbezogenen Störvariablen ist die interne Validität von Quasi-Experimenten insgesamt geringer als die echter Experimente und es muss ein höherer Aufwand betrieben werden, um solche Störeinflüsse einzudämmen. Daher ist es bei quasi-experimentellen Studien besonders wichtig, theoriegeleitet bzw. auf Basis früherer Befunde potenzielle Störvariablen zu identifizieren, zu erheben und soweit wie möglich zu kontrollieren. Naheliegende Störvariablen sind in Studien zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Sprachförderung unter anderem die Ausbildung der Lehrkräfte – zum Beispiel könnten Lehrkräfte, die eine Ausbildung in „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) haben, den jeweiligen Ansatz erfolgreicher umsetzen als Lehrkräfte ohne DaZ-Ausbildung –, aber auch die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen und ihr außerschulisches Sprachumfeld. Solche Aspekte sollten erfasst und bei der Auswertung der Studienergebnisse berücksichtigt werden. Alternativ können potenzielle Störvariablen konstant gehalten werden, etwa indem man keine bzw. ausschließlich DaZ-Lehrkräfte an der Studie teilnehmen lässt. Eine weitere Möglichkeit, Störvariablen zu kontrollieren, besteht darin, darauf zu achten, dass sie in beiden Bedingungen gleich verteilt sind (z. B. 30 % DaZ-Lehrkräfte). Auch das bereits erwähnte *Matching*, bei dem für jede teilnehmende Person der Experimentalgruppe ein „Zwilling“ für die Kontrollgruppe mit möglichst ähnlichen Ausprägungen auf potenziellen Störvariablen gesucht wird (z. B. hinsichtlich Familiensprache, Bildungsgrad der Eltern, Vorwissen), kann ein sinnvoller Umgang mit Störvariablen sein. Dennoch ist die Unsicherheit von Schlussfolgerungen darüber, was die beobachteten Gruppenunterschiede verursacht hat, bei quasi-experimentellen Untersuchungen größer als bei experimentellen Studien.

2.3 Nicht-experimentelle Designs

Manchmal ist nicht nur eine Randomisierung unmöglich, sondern auch die experimentelle Manipulation der interessierenden unabhängigen Variablen, da die Variablen, deren Wirkungen man bestimmen will, nicht bzw. nicht in ethisch vertretbarer Weise experimentell variiert werden können. Dies betrifft zum Beispiel das Merkmal, ob ein Kind mehrsprachig oder einsprachig aufwächst – darüber entscheiden die Familien bzw. deren Umstände und nicht Leiter:innen von Studien, die sich für die Effekte von Mehrsprachigkeit interessieren. Daher werden zur Überprüfung von Kausalhypothesen zu Fragen sprachlicher Bildung oft auch nicht-experimentelle Designs verwendet, in denen existierende Gruppen bezüg-

lich der interessierenden Merkmale verglichen werden. Es findet also weder eine experimentelle Variation der unabhängigen Variablen noch eine randomisierte Gruppenzuweisung statt. Da sich Kinder aus Familien, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird, im Hinblick auf zahlreiche weitere Merkmale von Kindern aus einsprachigen Familien unterscheiden könnten, lassen sich Gruppenunterschiede in den untersuchten abhängigen Variablen (z. B. Exekutivfunktionen, deutschsprachiger Wortschatz) nicht mit Sicherheit auf den Sprachhintergrund zurückführen. So sind aufgrund der Zuwanderungsgeschichte in Deutschland Mehrsprachigkeit und Bildungshintergrund miteinander konfundiert, da mehrsprachige Kinder öfter in Familien mit geringem Bildungshintergrund aufwachsen als deutschsprachige Kinder, die bislang keine weitere Sprache erworben haben. Findet man also Nachteile für mehrsprachige Kinder im deutschsprachigen Wortschatz, könnte dies auf den Sprachhintergrund zurückzuführen sein oder auch darauf, dass in Familien mit niedrigerem Bildungshintergrund das sprachlich-kognitive Anregungsniveau oft geringer ist. Allgemein ist bei nicht-experimentellen Designs die Gefahr groß, dass sich die untersuchten Gruppen nicht nur hinsichtlich des interessierenden Merkmals (unabhängige Variable), sondern auch hinsichtlich anderer Merkmale (Störvariablen) unterscheiden.

Auch bei nicht-experimentellen Studien ist es daher besonders wichtig, schon bei der Planung genau zu überlegen, welche Merkmale mit der unabhängigen Variable zusammenhängen und sich ebenfalls auf die abhängige Variable auswirken könnten, um den Einfluss dieser Störvariablen zu kontrollieren. Hierzu gibt es verschiedene versuchsplanerische Möglichkeiten, wie etwa das Matching (s. o.), aber auch statistische Verfahren wie das *Propensity Score Matching*, bei dem statistische Zwillinge gebildet werden (Becker, 2011).

Die interne Validität nicht-experimenteller Studien lässt sich insbesondere durch die Umsetzung von Längsschnittdesigns erhöhen, bei denen die jeweiligen Untersuchungseinheiten über einen angemessen langen Zeitraum⁴ wiederholt untersucht werden. Annahmen über kausale Effekte von unabhängigen Variablen auf abhängige Variablen (oder auch Wechselwirkungen zwischen Variablen) lassen sich dann anhand von zeitverzögerten Zusammenhängen prüfen. Vereinfacht ausgedrückt sollten Veränderungen in der unabhängigen Variable zu einem Zeitpunkt t_1 zu Veränderungen in der abhängigen Variable zu späteren Zeitpunkten t_{1+x} führen. Beispielstudie 2 beinhaltet ein solches Vorgehen, da überprüft wurde, ob Bilingualität (unabhängige Variable) mit Veränderungen in den erfassten Exekutivfunktionen (abhängige Variable) zusammenhängt. Eine Schwäche dieser Studie besteht allerdings darin, dass nur die Exekutivfunktionen mehrfach erfasst wurden, nicht aber die Bilingualität. So lässt sich nicht überprüfen, ob die Ergebnisse eindeutig für die angenommene Wirkrichtung sprechen oder ebenso mit der umgekehrten Wirkrichtung vereinbar sind (höher ausgeprägte Exekutivfunktionen fördern die Entwicklung von Bilingualität) bzw. eine Wechselwirkung zwischen den beiden Variablen besteht (höher ausgeprägte Bilingualität fördert

4 Welcher Zeitraum angemessen lang ist, hängt dabei von der jeweiligen Fragestellung ab.

die Entwicklung von Exekutivfunktionen und höher ausgeprägte Exekutivfunktionen fördern die Entwicklung von Bilingualität).

3. Qualitätsmerkmale

Die Belastbarkeit von Ergebnissen hypothesenprüfender Studien (wie allgemein jeder Art von Forschung) hängt von einer ganzen Reihe von Qualitätsmerkmalen ab, von denen einige in den vorherigen Abschnitten bereits angesprochen wurden. Entsprechend ist es wichtig, die einzelnen Schritte von Studien sehr sorgfältig zu planen und durchzuführen. Grundlegend ist dabei, wie schlüssig die Hypothesen von theoretischen Annahmen abgeleitet und die interessierenden Konstrukte definiert werden. Es folgen die ebenfalls grundlegenden Entscheidungen darüber, welches Forschungsdesign zur Prüfung der Hypothese am besten geeignet ist und wie die Konstrukte messbar gemacht werden können, so dass sie das, was gemessen werden soll, möglichst gut abbilden. Zur Sicherung der internen Validität ist es zudem wichtig, potenzielle Störvariablen zu identifizieren, ihren Einfluss wenn möglich auszuschalten oder die Störvariablen zumindest zu erfassen und in den Analysen zu kontrollieren. Eine hohe interne Validität kann insbesondere durch experimentelle Studien erreicht werden, die unter hoch standardisierten Bedingungen durchgeführt werden, etwa wenn eine sprachliche Förderung (z. B. dialogisches Lesen von Kinderbüchern mit Vorschulkindern; Hartung & Ennemoser, 2018) nach einem vorgegebenen Skript durch speziell geschulte Personen in Einzelsitzungen stattfindet. Ein solches Vorgehen kann als erster Schritt im kumulativen Forschungsprozess äußerst sinnvoll sein, um zu prüfen, ob der Förderansatz unter Idealbedingungen wirkt. Zeigt sich dies, ist allerdings weiterhin unklar, inwieweit er auch unter Realbedingungen wirksam ist bzw. auf andere Orte, Zeiten, Operationalisierungen und Personen übertragen werden kann (*externe Validität*). Dies lässt sich mit einem Feldexperiment prüfen, bei dem ähnlich wie in Beispielstudie 1 vorgegangen wird. Bei solchen Studien ist es offensichtlich schwieriger, die Umsetzung des Treatments zu kontrollieren, und daher besonders wichtig, die Implementationsqualität zu erfassen. In Beispielstudie 1 etwa erfolgte dies ansatzweise, indem der Unterricht im Untersuchungszeitraum dreimal beobachtet und mittels standardisierter Verfahren eingeschätzt wurde, ob die Lehrkräfte die vermittelten Unterrichtsstrategien angewendet haben. Die Qualität der Umsetzung wurde jedoch nicht erfasst, was eine Schwäche der Untersuchung darstellt, die auch von den Autor:innen selbst erwähnt wird.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal hypothesenprüfender Forschung, das von zentraler Bedeutung ist, betrifft die Auswahl der Stichprobe. Allgemein sollte die Stichprobe die Population, über die Aussagen getroffen werden sollen, möglichst repräsentativ abbilden und ausreichend groß sein, um auch kleinere Effekte identifizieren zu können (*Teststärke*; Cohen, 1988), sofern diese theoretisch erwartet werden. Bei experimentellen Designs muss die Stichprobe nicht im strengen Sinne repräsentativ sein, sie sollte jedoch Personen umfassen, über die eine Aussage

getroffen werden soll. Wird also beispielsweise der Anspruch erhoben, dass ein Treatment sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Kinder geeignet ist, sollten beide Teilgruppen in der Stichprobe vertreten sein und im Idealfall auch jeweils in ausreichendem Umfang, damit eine Prüfung dieses Generalisierungsanspruchs vorgenommen werden kann.

4. Chancen und Grenzen

Mit hypothesenprüfender Forschung ist die Chance verbunden, theoretisch fundierte Annahmen einem Test zu unterziehen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass jede Studie mit Einschränkungen verbunden ist, auf die in der Regel im Diskussionsteil der Darstellung von Studienergebnissen in wissenschaftlichen Publikationen eingegangen wird. Jede Studie ist mit einer Vielzahl von Entscheidungen verbunden, die man möglicherweise auch anders hätte treffen können und die sich auf die Ergebnisse ausgewirkt haben könnten. Daher ist es wichtig, das Prinzip der Kumulativität von Forschung zu beachten, wonach eine einzelne Studie nicht als eindeutiger „Beweis“ für die Gültigkeit einer Hypothese betrachtet werden kann und es in der Regel mehrerer Studien bedarf, um gut gesicherte Erkenntnisse zu generieren. Wurden ausreichend viele quantitative Studien zu einer Fragestellung durchgeführt, lassen sich deren Ergebnisse statistisch in Metaanalysen zusammenfassen. Metaanalysen können Aussagen darüber treffen, wie groß ein Effekt im Durchschnitt ausfällt, wie stark er über die verschiedenen Studien hinweg streut und welche Faktoren (sog. Moderatoren) damit zusammenhängen, dass die Effekte in den einzelnen Studien größer oder kleiner ausgefallen sind (für einen Überblick zum Verfahren der Metaanalyse siehe z. B. Döring & Bortz, 2016; für Beispiele von Meta-Analysen zu Fragestellungen sprachlicher Bildung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit siehe z. B. Ardasheva, Wang, Adesope & Valentine, 2017 sowie Slavin & Cheung, 2005). Eine Grenze hypothesenprüfender (und allgemein quantitativer) Forschung besteht darin, dass sich die Ergebnisse immer auf Gruppen beziehen. So wurde etwa in Beispielstudie 1 untersucht, inwieweit sich die englische Sprachkompetenz bei Kindern, deren Lehrkräfte an der Fortbildung teilgenommen haben, *im Durchschnitt* positiver entwickelt hat als bei Kindern in der Kontrollgruppe. Dabei wird in der Regel auch die Streuung in den Ergebnissen betrachtet, indem z. B. analysiert wird, wie stark die Ergebnisse der einzelnen Kinder in den Gruppen variieren. In Beispielstudie 1 wurde zudem geprüft, ob Kinder mit unterschiedlichen Ausgangskompetenzen vom Treatment in unterschiedlichem Maße profitiert haben. Über Einzelfälle lassen sich jedoch, anders als bei geeigneten qualitativen Forschungsansätzen (vgl. Kapitel 5.2 in diesem Band), bei quantitativen Studien in der Regel keine genaueren Aussagen treffen.

5. Forschungsdesiderata und Ausblick

Über Grundlagen und wirksame Prinzipien sprachlicher Bildung ist bereits viel bekannt. Insbesondere zu Fragen der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen liegt eine breite empirische Basis vor, die in der Praxis von Bildungseinrichtungen in Deutschland bislang jedoch nur begrenzt aufgegriffen wird. Hier wäre es wichtig, mit Hilfe von Transfer- und Implementationsforschung zu bestimmen, wie eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Praxis gelingen kann (z. B. Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goeze, 2020 und Kapitel 5.5 in diesem Band). Gleichzeitig bestehen aber noch viele Forschungslücken, zu denen grundlegende hypothesenprüfende Studien (und auch andere Arten von Untersuchungen) erforderlich sind. Dies betrifft beispielsweise die Förderung mündlicher Sprachkompetenzen, gerade auch bei Kindern und Jugendlichen, die außerhalb der Schule wenig Möglichkeiten haben, ihre Kompetenzen in der Unterrichtssprache weiterzuentwickeln. Die IQB-Bildungstrends etwa haben wiederholt gezeigt, dass die Nachteile von Schüler:innen aus zugewanderten Familien im Bereich Zuhören stärker ausgeprägt sind als beispielsweise im Bereich Orthografie (z. B. Stanat et al., 2022). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass diese beiden Kompetenzbereiche in unterschiedlichem Maße durch außerschulische Lerngelegenheiten beeinflusst werden, die sich wiederum in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund (bzw. konkreter: vom Sprachhintergrund) der Schüler:innen unterscheiden. Während alle Kinder orthografische Kompetenzen primär in der Schule erlernen, findet der Erwerb des mündlichen Sprachverstehens auch in anderen Kontexten statt, in denen Schüler:innen aus zugewanderten Familien oft weniger Zugang zur deutschen Sprache haben. Zur Frage, mit welchen Strategien diese Disparitäten effektiv kompensiert werden können, besteht weiterhin erheblicher Forschungsbedarf.

Für die Transfer- und Implementationsforschung wird die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Partner:innen aus der Praxis betont (z. B. Spiel, 2020 und Kapitel 5.5 diesem Band). Aber auch für hypothesenprüfende Forschung, die im Feld durchgeführt wird, ist eine gute Kooperation wichtig. Pädagogische Einrichtungen und Fachkräfte müssen bereit sein, sich an den Studien zu beteiligen, was oft mit erheblichem Aufwand verbunden ist. Ihre Bereitschaft dazu hängt erfahrungsgemäß unter anderem davon ab, ob die beteiligten Praktiker:innen einen Nutzen für die eigene Arbeit erkennen können und inwieweit sie über die für eine Beteiligung an der Studie erforderlichen zeitlichen Ressourcen verfügen. Selbst bei Studien, die von der Bildungspolitik unterstützt werden, wird nur selten eine Kompensation des zeitlichen Aufwands bereitgestellt, den die Praxispartner:innen investieren müssen.

Allgemein wäre es wichtig, die Kultur der Evidenzbasierung im Bereich der sprachlichen Bildung (wie auch im Bildungsbereich allgemein) weiter auszubauen und Forschung in vielfältiger Weise in Praxis einzubinden (Schrader et al., 2020). Umgekehrt sollte die Praxis verstärkt in die Forschung eingebunden werden, etwa, wenn es um die Identifikation relevanter Forschungsfragen oder Implemen-

tationsbedingungen geht. Die Vorstellung, dass die Forschung etwas herausfindet, was dann anschließend von der Praxis möglichst genau so umgesetzt wird, wie es in den Studien untersucht wurde, wird zunehmend kritisch gesehen (Schrader et al., 2020; Yurkofsky, Peterson, Mehta, Horwitz-Willis & Frumin, 2020). Ein solches Vorgehen kann bei klar umrissenen Maßnahmen (z. B. Programme zu Förderung phonologischer Bewusstheit in der Kita; Schneider, 2019) zielführend sein. Bei Herausforderungen, die komplexere Veränderungen in der Praxis erfordern (z. B. Schulentwicklung zur Verbesserung der sprachlichen Bildung im Fachunterricht), greift dies aber zu kurz. Daher werden inzwischen verschiedene Formen der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis umgesetzt, die sich unter anderem darin unterscheiden, welche Rolle die Akteursgruppen jeweils einnehmen (für einen Überblick siehe z. B. Gräsel, 2019; Yurkofsky et al., 2020). Allerdings benötigen auch Ansätze, die auf die Bewältigung komplexer Praxisprobleme einzelner Einrichtungen bzw. Gruppen von Einrichtungen abzielen, zu ihrer Fundierung belastbare Evidenz.

Literatur

- Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O. & Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87, 544–582. <https://doi.org/10.3102/0034654316689135>
- Babinski, L. M., Amendum, S. J., Knotek, S. E., Sánchez, M. & Malone, P. (2018). Improving young English learners' language and literacy skills through teacher professional development: A randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 55, 117–143. <https://doi.org/10.3102/0002831217732335>
- Becker, M. (2011). Matching-Verfahren und Gruppenvergleiche. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 1–50). Weinheim: Juventa.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation. How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Erlbaum.
- Crivello, C., Kuzyk, O., Rodrigues, M., Friend, M., Zesiger, P. & Poulin-Dubois, D. (2016). The effects of bilingual growth on toddlers' executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 121–132. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.004>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Eifler, S. (2014). Experiment. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 195–209). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_11
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenkse, M. Leuchtner & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 2–11). Wiesbaden: Springer.

- Hartung, N. & Ennemoser, M. (2018). Ein Förderkonzept im Elementarbereich: Dialogisches Lesen. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer. & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bildung durch Sprache und Schrift, Bd. 2.) (S. 115–127). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kühnel, S. & Dingelstedt, A. (2014). Kausalität. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1017–1028). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_80
- Schneider, W. (2019). Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter. Bedingungen für den Transfer auf den Schriftspracherwerb. *Die Deutsche Schule*, 111, 344–346. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.11>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*, 75, 247–284. <https://doi.org/10.3102/00346543075002247>
- Spiel, C. (2020). Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34, 1–18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000260>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 125–142). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_8
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on continuous improvement: Exploring the complexities of managing educational change. *Review of Research in Education*, 44, 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

Sofie Henschel

Evaluation von Konzepten der Sprachbildung und -förderung

1. Einleitung

Bei einer Evaluation handelt es sich ganz allgemein um die systematische Bewertung einer Sache, z. B. eines Gegenstandes, Produkts oder Prozesses (Scriven, 1972). Im Gegensatz zu alltäglichen Wertungen und Einschätzungen (z. B. „Das Buch ist gut.“), zielen wissenschaftliche Evaluationen darauf ab,

- Qualität, Wirksamkeit und Nützlichkeit von unterschiedlichen Maßnahmen (z. B. zur Förderung des bildungssprachlichen Wortschatzes)
- mithilfe sozialwissenschaftlicher Verfahren wie Befragungen, Beobachtungen oder Tests
- auf der Grundlage empirisch gewonnener qualitativer oder quantitativer Daten
- anhand von unterschiedlichen Evaluationskriterien (z. B. Akzeptanz, Praktikabilität, Wirksamkeit, Effizienz oder Nachhaltigkeit)

zu bewerten (Bortz & Döring, 2016).

In den USA wurden erste Evaluationen im Bildungsbereich bereits in den 1930er bzw. 1940er Jahren im Rahmen des Progressive Education Movement durchgeführt (Watras, 2006). Auch in Deutschland gewannen Evaluationen (bildungs-) politischer Reformmaßnahmen (u. a. Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen) in den 60er und 70er Jahren kurzzeitig an Bedeutung (Stockmann & Meyer, 2010). Doch erst seit der so genannten „empirischen Wende“ um die Jahrtausendwende wird die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im nationalen und internationalen Vergleich regelmäßig evaluiert (KMK, 2015).

Im Bereich der Sprachbildung und -förderung haben sich (wissenschaftliche) Evaluationen erst in den letzten Jahren zunehmend etabliert. Vorangetrieben wurde diese Entwicklung u. a. durch die von Bund und Ländern seit Beginn der 2000er Jahre angestoßenen Maßnahmen der durchgängigen Sprachbildung und -förderung, zu denen beispielsweise die Programme „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig), „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ sowie „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) zählen. In diesen bundesweiten Programmen, die zumeist sowohl den Elementar- als auch den Schulbereich einbeziehen, wurden und werden sowohl aus der Praxis heraus (bottom-up) als auch durch Wissenschaftler:innen entwickelte oder die Bildungs-

administration vorgegebene (top-down) Maßnahmen der Sprachbildung und -förderung in Praxisverbänden (z. B. mehrere Schulen einer Stadt oder Region) umgesetzt. Begleitende wissenschaftliche Evaluationen, die etwa die Qualität des zugrundeliegenden Konzepts, die Praktikabilität und Akzeptanz der Maßnahmen und deren Wirksamkeit in der pädagogischen Praxis untersuchen, sind dabei ein integraler Bestandteil der Qualitätsentwicklung und -sicherung und wesentliche Grundlage für den Transfer der Maßnahmen in die Fläche (Schneider et al., 2012). Gleichzeitig verbessern Evaluationen in diesem Bereich auch die Infrastruktur für Forschung durch die Neu- und Weiterentwicklung sowie empirische Überprüfung geeigneter Erhebungsverfahren.

Im folgenden Kapitel wird anhand von Konzepten der Sprachbildung und -förderung exemplarisch herausgearbeitet, welche Funktionen und Formen von Evaluation unterschieden werden. Dabei wird betrachtet, wie Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepte im Verlauf ihrer Entwicklung und Umsetzung evaluiert werden können. Abschließend werden zentrale Qualitätsmerkmale sowie Chancen und Grenzen von Evaluationsvorhaben im Bereich der Sprachbildung und -förderung zusammengefasst.

2. Ziele und Funktionen von Evaluationen

Im Vergleich zur Grundlagenforschung, bei der das Ziel primär darin besteht, eine Theorie empirisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln, sind Evaluationsvorhaben anwendungsorientiert. Das heißt, mit einer Evaluation sind verschiedene praxisbezogene Ziele bzw. Funktionen verbunden, um konkrete Maßnahmen weiterzuentwickeln bzw. Entscheidungsprozesse für zukünftiges Handeln zu unterstützen. In der Literatur werden typischerweise vier Funktionen unterschieden, die im Evaluationsprozess eng miteinander verbunden sind (Wottawa & Thierau, 1998):

- *Erkenntnisfunktion*: Evaluationen sollen Erkenntnisse über Eigenschaften und Wirkungen einer Maßnahme liefern, also etwa aufzeigen, wie akzeptiert, praktikabel, wirksam und nachhaltig ein Fortbildungskonzept zur fachintegrierten Sprachförderung im Sachunterricht ist. Die Erkenntnisfunktion hat einen übergeordneten Charakter, da alle weiteren Evaluationsfunktionen darauf basieren und die gewonnenen Erkenntnisse für unterschiedliche Zwecke nutzen.
- *Optimierungsfunktion*: Erkenntnisse über die Alltagstauglichkeit, Durchführbarkeit und Akzeptanz eines Fortbildungs- oder Förderansatzes oder einer ausgewählten Maßnahme (z. B. Frageverhalten der Lehrkraft) liefern Hinweise darauf, wie diese an lokale Bedingungen angepasst werden sollte, um wirksam zu sein. Zum Beispiel könnte die Befragung von Lehrkräften, die einen Sprachförderansatz im Sachunterricht umsetzen, darauf hinweisen, dass das Anspruchsniveau der Fördermaterialien für Schüler:innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache zu hoch ist. Folglich sollte es überarbeitet und ggf. differenzierter gestaltet werden, damit auch diese Schüler:innen von der Förderung

profitieren können und die Lehrkräfte die Maßnahme als sinnvoll erachten, akzeptieren und systematisch umsetzen.

- *Entscheidungsfunktion:* Erkenntnisse über die Wirksamkeit und Effizienz dienen als Grundlage für eine Entscheidung darüber, ob eine Maßnahme fortgeführt oder ausgedehnt werden sollte. Kriterien für die Fortführung könnten z. B. sein, dass ein Fortbildungskonzept zur fachintegrierten Sprachförderung sowohl das Wissen und die Sprachförderkompetenz der Lehrkräfte als auch die Unterrichtsqualität verbessert und das sprachliche und fachliche Lernen der Schüler:innen fördert. Liegen zwei alternative und bereits positiv evaluierte Fortbildungskonzepte mit der gleichen Zielsetzung vor, kann anhand der Evaluationsergebnisse das Konzept ausgewählt werden, das mit einem geringeren Fortbildungsaufwand verbunden ist und eine vergleichbare oder stärkere bzw. nachhaltigere Wirksamkeit aufweist.
- *Legitimationsfunktion:* Positive Evaluationsergebnisse können z. B. gegenüber der Bildungsverwaltung rechtfertigen, dass eine aufwendige Professionalisierungsphase von Lehrkräften, zusätzlicher Personalbedarf oder die Anschaffung von teuren Fördermaterialien sinnvoll ist. Dies könnte der Fall sein, wenn Evaluationsergebnisse zeigen, dass eine Sprachfördermaßnahme kompensatorische Effekte hat und dazu beiträgt, dass sich Bildungsdisparitäten in den fachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen zwischen Schüler:innen mit deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache verringern oder sogar vollständig beseitigen lassen.

3. Formen und Fragestellungen von Evaluationen

Konzepte der Sprachbildung und -förderung können in verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung, Erprobung und Umsetzung anhand unterschiedlicher Fragestellungen evaluiert werden. Die dabei genutzten Evaluationsformen können sich, entsprechend der Rahmenkonzeption zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen von Mittag und Hager (2000), auf die Konzeption, Durchführung und Wirksamkeit beziehen.

Prinzipiell können alle Evaluationsformen extern oder intern durchgeführt werden. Während *externe Evaluationen* von Außenstehenden (z. B. Wissenschaftler:innen) umgesetzt werden, erfolgt dies bei *internen Evaluationen* zum Beispiel durch Lehrkräfte des Kollegiums, die das Konzept nicht selbst durchführen. In beiden Fällen handelt es sich um *Fremdevaluationen*. Eine *Selbstevaluationen* ist ein Spezialfall der internen Evaluation, die von den Personen durchgeführt wird, die das zu evaluierende Konzept selbst umsetzen (z. B. Lehrkräfte, die eine Sprachfördermaßnahme im Sachunterricht durchführen). Während bei Fremdevaluationen eine neutrale Bewertung von außen im Vordergrund steht, geht es bei der Selbstevaluation vor allem um die Beobachtung, Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Das Vorgehen und die Ergebnisse sind dabei stärker subjektiv geprägt und die Methoden weniger komplex

und standardisiert als bei Fremdevaluationen. Mit entsprechender professioneller Kompetenz lassen sich Selbstevaluationen häufig mit überschaubarem Aufwand auf die eigenen Ziele und Fragestellungen anpassen und in den pädagogischen Alltag integrieren. Auch zur Evaluation von Sprachbildungs- und Sprachförderkonzepten werden sie eingesetzt, vor allem wenn die Konzepte aus der Praxis heraus (bottom-up) von Lehrkräften selbst entwickelt und angewendet werden und im Entwicklungsprozess weiter optimiert werden sollen (Giel, Klockgether & Mäder, 2018).

Insgesamt sind externe Fremdevaluationen, die von Wissenschaftler:innen durchgeführt werden und eine Kontrollgruppe einbeziehen (siehe Abschnitt 2.3), in der die Intervention nicht umgesetzt wird, am besten geeignet, um möglichst belastbare Erkenntnisse über die Qualität eines Sprachbildungs- oder Sprachförderkonzepts zu gewinnen. Bei allen anderen Evaluationsformen ist die Erkenntnisfunktion eingeschränkt, u. a. weil keine Kontrollgruppen und selten standardisierte Erhebungsverfahren verwendet werden. Die mit der Entscheidungs- und Legitimationsfunktion verbundenen Ziele können mit diesen Evaluationsformen deshalb nicht oder nur sehr eingeschränkt erreicht werden. Im pädagogischen Alltag sind interne Evaluationen und Selbstevaluationen jedoch eine sinnvolle Ergänzung externer Fremdevaluationen, um Maßnahmen im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen vor dem Hintergrund lokaler Bedingungen zu optimieren.

In welchen Phasen der Entwicklung und Umsetzung Sprachbildungs- und -förderkonzepte evaluiert werden können, welche Fragestellungen dabei leitend sind und welche Methoden dabei zum Einsatz kommen können, wird nachfolgend beschrieben.

3.1 Konzeptevaluation

Eine Konzeptevaluation wird vor der eigentlichen Erprobung oder Umsetzung durchgeführt. Dabei wird die Wahrscheinlichkeit der intendierten Wirksamkeit anhand von theoretischen Annahmen und empirischen Befunden bewertet. Im Mittelpunkt steht somit die Frage, auf welcher theorie- oder evidenzbasierten Grundlage anzunehmen ist, dass das Konzept bzw. eine einzelne Maßnahme des Konzepts wirksam sein wird. So könnte erwartet werden, dass sich der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz von Schüler:innen im Sachunterricht der Grundschule durch den gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien im Unterricht verbessern lässt. Das Förderkonzept könnte z. B. sprachförderliches Frageverhalten der Lehrkraft beinhalten, das u. a. Fragen umfasst, die explizit die Sprache fokussieren („Wie kann man noch dazu sagen?“), die implizit komplexe Äußerungen anregen („Was konntest du dabei beobachten?“) und die kognitiv anregend formuliert sind und eine Verbindung zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen herstellen („Was vermutest du, woran das liegt?“; Archie, Rank & Franz, 2014). In diesem Fall bildet der *Scaffolding-Ansatz* (Gibbons, 2002) eine zentrale theoreti-

sche Grundlage für die Planung und Durchführung sprachförderlicher Aktivitäten im Fachunterricht. Das Frageverhalten (z. B. offene Fragen oder Fragen mit explizit sprachförderlichem Fokus) ist dabei ein integraler Bestandteil des Scaffoldings (Hardy, Hettmannsperger & Gabler, 2019), das sich unter bestimmten Bedingungen als wirksam erwiesen hat (van de Pol, Volman, Oort & Beishuizen, 2015). Das Konzept bzw. dieser Teil des Konzepts ist also nicht nur theoretisch fundiert, sondern auch evidenzbasiert.

Darüber hinaus wird in der Konzeptevaluation bewertet, inwieweit Zielsetzungen für die jeweilige Zielgruppe angemessen und Inhalte sowie Vermittlungsstrategien unter den gegebenen lokalen Bedingungen (z. B. Zusammensetzung der Schüler:innen) geeignet und gut aufeinander abgestimmt sind. Dies umfasst auch die Bewertung der diagnostischen Verfahren (z. B. Handelt es sich um valide standardisierte oder informelle bzw. selbstentwickelte Instrumente?), mit denen die Zielerreichung anhand messbarer Kriterien (z. B. bildungssprachlicher Wortschatz) und Bewertungsmaßstäbe überprüft werden kann (z. B. Ist ein mittelgroßer statistischer Effekt im Prä-Post-Vergleich gegenüber einer Kontrollgruppe realistisch?). Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, in welchen Bereichen Konzepte noch vor einer Erprobung oder Durchführung bzw. Implementation angepasst werden sollten, um voraussichtlich wirksam zu sein. Die Optimierungsfunktion ist somit zentral für diese Evaluationsform.

Beispiel

Im Rahmen einer externen Fremdevaluation im BiSS-Programm zeigten Schmitz, Zeuch, Karstens, Meudt, Jost & Souvignier (2021), dass sowohl bottom-up von Lehrkräften selbst entwickelte als auch bildungsadministrativ top-down bereitgestellte Konzepte zur Leseförderung in der Sekundarstufe I theoretisch sinnvoll und zielgerichtet aufgebaut waren. Gleichzeitig wurden Optimierungspotenziale festgestellt, etwa dass die Umsetzung durch Lehrkräfte mit Hilfe konkreter Nutzungshinweise verbessert werden könnte (z. B. zu welchem Zeitpunkt im Schuljahr welche Fördermaterialien zu welchem Zweck eingesetzt werden sollten). Die Erkenntnisse aus der Konzeptevaluation wurden durch Ergebnisse der formativen Evaluation untermauert. Dies zeigt, dass es sinnvoll ist, eine Konzeptevaluation durchzuführen und die durchführenden Personen (z. B. Lehrkräfte) möglichst bereits in die Konzeptentwicklung einzubeziehen. Dadurch kann verhindert werden, dass erst bei der Erprobung bzw. Durchführung festgestellt wird, dass einzelne Komponenten nicht ausreichend konkretisiert oder aufeinander abgestimmt sind.

3.2 Formative Evaluation

Formative Evaluationen werden begleitend während des Erprobungs- bzw. Interventionsprozesses durchgeführt. Bei einer *formativen Prozessevaluation* werden u. a. die Akzeptanz und Zufriedenheit der Beteiligten, wahrgenommene (Nutzungs-)Barrieren sowie die Qualität der Umsetzung insgesamt (*global formativ*) oder einzelner Komponenten (z. B. eine Fördereinheit; *analytisch formativ*) bezogen auf Praktikabilität, Vollständigkeit und Wiedergabetreue analysiert. Eine *formative Ergebnisevaluation* kann bereits in einer frühen Entwicklungsphase erste Anhaltspunkte auf die intendierte Wirksamkeit einzelner Konzeptkomponenten liefern.

Ziel der formativen Evaluation ist es, vorhandene Schwachstellen in der Maßnahmenkonzeption (z. B. Anforderungsniveau oder Verständlichkeit von Fördermaterial) oder in deren Umsetzung (z. B. Dauer, Umfang, Ablauf) anhand von Zwischenergebnissen aufzudecken und das Konzept auf dieser Grundlage zu optimieren. Mitunter werden neue Konzepte wiederholt formativen Prozess- und Ergebnisevaluationen unterzogen, um sie im Entwicklungsprozess zu erproben und schrittweise unter den situativen Bedingungen zu optimieren (Design-Based Research; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003). Aufschlussreich können formative Evaluationen aber auch sein, um etablierte Konzepte an veränderte Bedingungen (z. B. eine leistungsschwächere Lerngruppe) anzupassen und die Durchführbarkeit zu gewährleisten oder unter den gegebenen Bedingungen zu verbessern. Häufig werden dabei sowohl informelle und qualitative als auch niedrigschwellige quantitative Verfahren eingesetzt (z. B. Gruppenreflexionen, Befragungen).

Beispiel

In einer formativen Prozessevaluation im BiSS-Programm beobachteten Schmitz et al. (2021), wie Lehrkräfte Förderansätze zum selbstregulierten Lesen im Deutsch- und Fachunterricht der Sekundarstufe I in verschiedenen Praxisverbänden umsetzten. Es zeigte sich, dass sowohl bottom-up entwickelte als auch top-down bereitgestellte Materialien zur Leseförderung im Deutsch- und im Fachunterricht kaum verwendet wurden. Eine Lehrkräftebefragung wies darauf hin, dass dies mit gering ausgeprägter Akzeptanz, gering wahrgenommener Praktikabilität und geringer Unterstützung im Kollegium sowie fehlendem Wissen über die Fördermaterialien und fehlenden zeitlichen Ressourcen zur Auseinandersetzung damit einherging. Anhand der Ergebnisse konnten die Autor:innen der Studie konkrete Vorschläge zur Konzeptoptimierung ableiten und an die Konzeptentwickler:innen (z. B. exemplarische Einbindung der Fördermaterialien in konkrete Unterrichtssequenzen) und Schulen (z. B. Bereitstellung von zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie Unterstützung des kollegialen Austauschs) zurückmelden.

3.3 Summative Evaluation

Eine summative Evaluation sollte erst durchgeführt werden, wenn begründet anzunehmen ist, dass ein Konzept mit hoher Wahrscheinlichkeit wirksam sein wird. Dazu sollte es nicht nur ausgearbeitet vorliegen, sondern möglichst bereits erprobt und formativ evaluiert sowie auf Basis dieser Ergebnisse optimiert worden sein. Im Mittelpunkt der summativen Evaluation steht die zusammenfassende Analyse und Bewertung der Qualität des Konzepts nach Abschluss der Durchführung bzw. Implementation. Untersucht werden Fragen zur Wirksamkeit (Effektivität) und zum Nutzen (Effizienz), wobei das gesamte Konzept (*global summativ*) oder einzelne Komponenten (*analytisch summativ*) betrachtet werden können. Die Entscheidungs- und Legitimationsfunktion stehen im Vordergrund, die Ergebnisse liefern aber auch Hinweise zur Optimierung. Die summative Evaluation stellt im Vergleich zur Konzept- und formativen Evaluation die höchsten Qualitätsansprüche, sowohl an das Design der Studie und die eingesetzten Erhebungsverfahren als auch an die Auswertungsmethoden.

Während in formativen Prozessevaluationen nur die Interventionsgruppe begleitend untersucht wird, die das Konzept erprobt bzw. umsetzt, sind für die Prüfung der Wirksamkeit und Effizienz in einer summativen Evaluation Vergleichsgruppen erforderlich. Geht es um die prinzipielle Wirksamkeit (*isolierte Evaluation*), wird eine Interventionsgruppe, die die Maßnahme erhält bzw. umsetzt (z. B. Grundschullehrkräfte, die an einer Sprachförderfortbildung teilnehmen und ihren Sachunterricht anschließend sprachförderlich gestalten) mit einer Kontrollgruppe verglichen. Die Kontrollgruppe erhält entweder keine besondere Maßnahme (z. B. regulärer Unterricht), nimmt an einer Maßnahme mit anderer Zielsetzung teil (z. B. Förderung mathematischer Kompetenzen) oder sie erhält die Maßnahme der Interventionsgruppe – ggf. in optimierter Form – zu einem späteren Zeitpunkt nach Abschluss der Evaluation (*Warte-Kontrollgruppe*). Haben sich mehrere Maßnahmen mit der gleichen Zielsetzung (z. B. Fortbildung zur fachintegrierten Sprachförderung) aber unterschiedlichen Vorgehensweisen (z. B. Dauer, Vermittlungsstrategien) jeweils in isolierten Evaluationen gegenüber einer Kontrollgruppe als wirksam erwiesen, können sie in einer *vergleichenden Evaluation* bezogen auf Wirksamkeit und Effizienz gegenübergestellt werden.

Die Herausforderung besteht bei der Prüfung der Wirksamkeit darin, die Varianzanteile in den insgesamt beobachteten Veränderungen bzw. Unterschieden in dem interessierenden Kriterium (z. B. bildungssprachlicher Wortschatz) zu ermitteln, die ausschließlich auf das Konzept (z. B. Sprachförderfortbildung) zurückzuführen sind. Alternative Erklärungen für beobachtete Veränderungen (z. B. fachliche Ausgangsleistungen der Schüler:innen) müssen durch angemessene Untersuchungsdesigns und statistische Verfahren möglichst vollständig ausgeschlossen werden. Die höchste Zuverlässigkeit bieten *experimentelle Designs*, bei denen Personen randomisiert, also zufällig einer Interventions- oder Kontrollbedingung zugewiesen werden (z. B. ob Lehrkräfte an einer Sprachförderfortbildung teilnehmen oder nicht). Störeinflüsse wie z. B. Interesse oder Vorkenntnisse der Lehr-

kräfte, die sowohl mit der Teilnahme an der Sprachförderfortbildung als auch mit dem Kriterium (z. B. bildungssprachlicher Wortschatz der Schüler:innen) zusammenhängen könnten, werden dabei minimiert, weil die potenziell konfundierten Merkmale zufällig bzw. gleichmäßig über die Gruppen verteilt werden. Folglich sind beobachtete Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Intervention zurückzuführen.

Im Bereich der Sprachbildungs- und -förderung werden allerdings häufiger *quasiexperimentelle Designs* genutzt. Das heißt, Schüler:innen verschiedener Klassen werden nicht zufällig auf die Lehrkräfte verteilt, die ein Sprachförderkonzept im Unterricht umsetzen, sondern alle Schüler:innen verbleiben in ihren Klassen. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Klassen in relevanten Hintergrundmerkmalen (z. B. Anteil mono- und bilingualer Schüler:innen) und Ausgangsleistungen bedeutsam voneinander unterscheiden und dies einen Einfluss auf die Wirksamkeit des Konzepts hat. In diesem Fall wäre die interne Validität, also die kausale Interpretierbarkeit der Ergebnisse, eingeschränkt. Um dies zu vermeiden, müssen potenzielle Störvariablen (z. B. Ausgangsleistung, Geschlecht oder Sprachhintergrund der Schüler:innen) in quasiexperimentellen Designs erfasst und statistisch kontrolliert werden oder es werden mittels statistischer Methoden (z. B. Propensity Score Matching; Rosenbaum & Rubin, 1983) nachträglich vergleichbarere Gruppen gebildet. Dabei kann allerdings nie vollständig ausgeschlossen werden, dass ebenfalls relevante Faktoren unberücksichtigt geblieben sind.

Von Interesse ist bei Wirksamkeitsevaluationen auch, wie nachhaltig beobachtete Effekte sind. Dazu werden längsschnittliche Studien mit mehr als zwei Messzeitpunkten durchgeführt, die nicht nur vor (Prätest) und unmittelbar nach (Posttest), sondern erneut einige Zeit nach dem Abschluss der Intervention stattfinden (ein oder mehrere Follow-up-Tests). Ein generelles Problem ist bei längsschnittlichen Untersuchungen der (ggf. selektive) Stichprobenausfall im Verlauf der Studie, weil dies zu Effizienzeinschränkungen bei der Prüfung der Wirksamkeit bzw. zu verzerrten Parameterschätzungen führen kann. Ein fallweiser Ausschluss der Daten, bei dem Fälle aus der Analytestichprobe entfernt werden, wenn sie auf mindestens einer der Analysevariablen einen fehlenden Wert aufweisen, geht allerdings mit erheblichen Validitätseinschränkungen der Ergebnisse einher. Deshalb werden in der Regel statistische Verfahren für den Umgang mit fehlenden Werten genutzt, die zu weitgehend unverzerrten Parameterschätzungen führen (z. B. Multiple Imputation, Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

Beispiel

Bei der Wirksamkeitsevaluation von Sprachbildungs- bzw. Sprachförderkonzepten können unterschiedliche Evaluationsebenen betrachtet werden. Wenn die Wirksamkeit von Fortbildungskonzepten untersucht wird, kann dies beispielsweise folgende Aspekte betreffen (Lipowsky, 2010):

- 1) die Reaktionen der Lehrkräfte auf die Fortbildung (z. B. Zufriedenheit),
- 2) Kompetenzen und Überzeugungen (z. B. Veränderungen im Wissen, Können oder der Selbstwirksamkeit),
- 3) das unterrichtspraktische Handeln (z. B. Ausmaß an sprachförderlichem Frageverhalten) und
- 4) die sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen

Um die Wirksamkeit eines Fortbildungskonzepts bei den Schüler:innen (Ebene 4) zu beobachten, sollte sich dieses auf den Ebenen 1–3 als effektiv erwiesen haben.

Für Fortbildungskonzepte zur fachintegrierten Sprachförderung zeigten Kalinowski, Egert, Gronostaj und Vock (2020) in einer Metaanalyse, dass die Evaluationsforschung in diesem Feld noch am Anfang steht. Insgesamt liegen kaum Ergebnisse für Ebene 4 vor und für die Ebenen 2 und 3 fallen die berichteten Effekte sehr unterschiedlich aus, was teilweise mit methodischen Merkmalen der Studien zusammenhing. Gemischte Befunde aus summativen Evaluationen zeigten sich auch in den Evaluations- sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekten im BiSS-Programm (Gentrup, Henschel, Beck & Stannat, 2021; Titz et al., 2020):

Rank et al. (2021) beobachteten in einer externen Fremdevaluation verschiedener bottom-up entwickelter Ansätze zur Sprachbildung im Mathematikunterricht zunächst eine hohe Zufriedenheit von Grundschullehrkräften mit dem Sprachbildungsansatz. Allerdings konnte weder ein Zuwachs der Sprachförderkompetenz der Lehrkräfte noch der (bildungs-)sprachlichen oder mathematikbezogenen Kompetenzen der Schüler:innen im Vergleich mit einer Kontrollgruppe festgestellt werden. Schmitz et al. (2021) konnten in ihrer externen Fremdevaluation von Konzepten zur Förderung von Lesestrategien nicht feststellen, dass Lehrkräfte diese im Unterricht häufiger anwendeten als Lehrkräfte der Kontrollgruppe. Auch bei den Schüler:innen waren keine Effekte zu erkennen, da in der längsschnittlichen Untersuchung im Vergleich mit Schüler:innen der Kontrollgruppe keine Unterschiede in der Leseflüssigkeit, Lesekompetenz oder Lesefreude beobachtet wurden.

Im BiSS-Forschungs- und Entwicklungsprojekt ProSach, wurden Lehrkräfte dafür fortgebildet, implizit bedeutungsfokussierte sowie fachlich integrierte Unterstützungsstrategien der sprachlichen Bewusstmachung und Sprachmodellierung anzuwenden. Die Evaluation wies auf positive Effekte auf den ersten drei Evaluationsebenen hin zusammenfassend (Henschel, Heppt, Hardy,

Mannel & Stanat, 2020). So bewerteten die Lehrkräfte die von den Wissenschaftlerinnen entwickelten Fortbildungsinhalte als praxisrelevant und gaben an, diese in ihrem Unterricht umsetzen zu wollen (Ebene 1). Zudem verfügten die Lehrkräfte über bessere Sprachförderkompetenzen (Ebene 2) und gestalteten ihren Unterricht sprachförderlicher und fachlich herausfordernder (Ebene 3) als Lehrkräfte in der Kontrollgruppe (Heppt et al., 2022). Dennoch zeigten sich keine stärkeren Kompetenzzuwächse im Bereich fachlicher und bildungssprachlicher Leistungen bei Schüler:innen im Verlauf der 3. Klasse, deren Lehrkräfte an der Sprachförderfortbildung teilgenommen hatten (Ebene 4).

4. Qualitätsmerkmale von Evaluationen

Wie bei allen empirischen Studien stellen die Gütekriterien der eingesetzten Erhebungsverfahren (Tests, Befragungen, Beobachtungen) zentrale Qualitätsmerkmale von Evaluationsstudien dar:

- *Objektivität*: Die erfassten Daten sollen unabhängig davon sein, wer die Erhebung durchführt (Durchführungsobjektivität), wer die Daten auswertet (Auswertungsobjektivität) und wer die ausgewerteten Daten interpretiert (Interpretationsobjektivität). Die Interpretationsobjektivität der Daten steigt, wenn Verfahren zuvor an einer repräsentativen Stichprobe normiert wurden.
- *Reliabilität*: Die Daten sollen das Konstrukt genau erfassen und der Messfehler sollte möglichst klein sein.
- *Validität*: Die erfassten Daten sollen ausschließlich das intendierte Konstrukt abbilden.

Ferner sind zwei Qualitätsmerkmale für das verwendete Untersuchungsdesign maßgeblich:

- *Interne Validität*: Die Evaluationsergebnisse sind eindeutig auf die Intervention zurückzuführen und erlauben eine kausale Interpretation. Zum Beispiel ist eine Evaluationsstudie intern valide, wenn die Entwicklung des bildungssprachlichen Wortschatzes bei Drittklässler:innen im Sachunterricht eindeutig auf die Fortbildung der Lehrkräfte zur fachintegrierten Sprachförderung zurückzuführen ist und nicht auf andere Faktoren (z. B. fachliche Ausgangsleistungen der Schüler:innen im Vergleich zur Kontrollgruppe).
- *Externe Validität*: Die Evaluationsergebnisse sind auf andere Kontexte generalisierbar. Beispielsweise wäre die externe Validität eingeschränkt, wenn die o. g. Ergebnisse nur auf Berliner Grundschüler:innen generalisiert werden können, die ein Jahr länger in der flexiblen Schulanfangsphase waren.

Darüber hinaus hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluation vier Evaluationsstandards festgelegt, zu denen Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit zählen (DeGEval, 2016). Diese Standards können als Nebengütekriterien be-

trachtet werden, die die Qualität von Evaluationen und deren Fairness gegenüber allen Beteiligten sicherstellen und bei der Durchführung von Evaluationen ebenfalls zu berücksichtigen sind.

Evaluationen, die die genannten Aspekte erfüllen, liefern evidenzbasierte Erkenntnisse über die Qualität und den Nutzen von Konzepten der Sprachbildung und -förderung. Dadurch bieten sie die Chance, die Akzeptanz neu eingeführter Maßnahmen zu fördern, Erkenntnisse über Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu generieren und Erfolge sichtbar zu machen sowie evidenzbasierte Entscheidungen zu treffen und Vorgehensweisen zu legitimieren.

5. Chancen und Herausforderungen von Evaluationen

Evaluationen tragen erheblich dazu bei, die Qualität von Konzepten der Sprachbildung und -förderung sowie die Forschungsinfrastruktur in diesem Bereich (z. B. durch die Validierung von Erhebungsverfahren) zu verbessern (Gentrup et al., 2021). Gleichzeitig sind die Anzahl vorliegender Studien zur (fachintegrierten) Sprachbildung und -förderung sowie deren Belastbarkeit und Aussagekraft mitunter aber erheblich eingeschränkt (Kalinowski et al., 2020). Denn häufig werden lediglich formative Prozessevaluationen durchgeführt oder die Wirksamkeit wird nur auf den ersten drei der oben genannten vier Wirksamkeitsebenen untersucht, sodass vor allem Befunde zur Effektivität bei Schüler:innen oftmals fehlen (Gentrup et al., 2021). Ein Grund für die unbefriedigende Befundlage ist, dass zur Prüfung von Wirksamkeitshypothesen hohe wissenschaftliche Standards erfüllt sein müssen, die unter alltagspraktischen Bedingungen in der Schule häufig nicht oder nur eingeschränkt gegeben sind. Zum Beispiel ist es aus ethischen aber auch aus praktischen Gründen im schulischen Kontext mitunter nicht möglich, ein experimentelles Design zu realisieren, bei denen die Schüler:innen zufällig einer Interventions- und einer Kontrollgruppe zugewiesen werden. Die Belastbarkeit der Erkenntnisse ist dadurch auf den lokalen schulischen Kontext begrenzt, was die Entscheidungs- und Legitimationsfunktion der Evaluation einschränkt.

Zwar sind Evaluationen von (neuen) pädagogischen Konzepten in der schulischen Praxis in Deutschland in einigen Ländern sogar im Schulgesetz verankert und verpflichtend vorgesehen, allerdings greifen wiederholte Erhebungen über einen längeren Zeitraum teilweise stark in den schulischen Alltag ein. Von Lehrkräften und Schulleitungen werden Evaluationen deshalb häufig eher als Störfaktor wahrgenommen. Insbesondere wenn Wissenschaftler:innen Konzepte evaluieren, an deren Durchführung sich die Schulen freiwillig beteiligen sollen, muss der Mehrwert der Teilnahme für Schulen, Lehrkräfte und Schüler:innen sowie Eltern klar erkennbar sein und gut kommuniziert werden. Trotz vielfältiger Rekrutierungsbemühungen und -anreize wird die benötigte Stichprobengröße für die angemessene Überprüfung eines Konzepts in komplexen Prä-Post-Follow-up Kontrollgruppendesigns nicht immer erreicht. Oder es kommt im Verlauf der Studie, insbesondere nach Abschluss einer Fortbildung an die sich mehrere Da-

tenerhebungen anschließen, zu einem (selektiven) Dropout der Teilnehmenden. Dies kann die Belastbarkeit der Ergebnisse deutlich einschränken oder die Prüfung der Wirksamkeit sogar unmöglich machen. Bei ausbleibenden Effekten kann zudem oft nicht genauer geklärt werden, ob dies darauf zurückzuführen ist, dass das Konzept unwirksam ist oder die Umsetzung nicht in der intendierten Weise erfolgte. Folglich ist auch die Überprüfung der Implementationsqualität – insbesondere bezogen auf Vollständigkeit und Wiedergabetreue bei der Umsetzung der Maßnahme – ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal von Evaluationsvorhaben, um die beobachteten Effekte oder deren Ausbleiben nachzuvollziehen.

6. Forschungsdesiderata und Ausblick

Ähnlich wie bei Evaluationen anderer pädagogischer Konzepte sind diese auch im Bereich der Sprachbildung und -förderung mit zwei zentralen Herausforderungen konfrontiert: Zum einen ist es kaum möglich, die hohen wissenschaftlichen Standards, insbesondere für die Prüfung von Wirksamkeitshypothesen, aufgrund der Komplexität von Lehr-Lernprozessen in der schulischen Praxis ohne Einschränkungen zu erfüllen. Die Belastbarkeit der Ergebnisse im Sinne der internen Validität ist somit oft eingeschränkt. Zum anderen untersuchen Evaluationen im Bereich der Sprachbildung und -förderung in der Regel die prinzipielle Wirksamkeit. Die Ergebnisse zeigen also beispielsweise, dass ein Fortbildungs- und Förderkonzept zur fachintegrierten Sprachförderung im Sachunterricht zur Entwicklung des bildungssprachlichen Wortschatzes bei Schüler:innen im Verlauf der dritten Klassenstufe beiträgt. Das Gesamtkonzept wird dabei als wirksam bewertet, welche Komponenten und Mechanismen (z. B. das sprachförderliche Frageverhalten der Lehrkräfte, Fördermaterialien), diese Wirkung evoziert haben, bleibt aber unbekannt. Wenngleich die Untersuchung von Wirkmechanismen nicht das primäre Ziel von Evaluationen ist, erschwert die fehlende Befundlage den Transfer evidenzbasierter Konzepte auf veränderte schulische Bedingungen. Da der „wirksame Kern“ des Konzepts nicht isoliert wurde, bleibt unklar, welche Komponenten an veränderte Kontexte angepasst werden können und welche die Wirkung ausmachen und deshalb konzepttreu umzusetzen sind. Die Anpassung wirksamer Konzepte an veränderte Bedingungen erfordert also eigentlich eine erneute Evaluation, um die Robustheit des Konzepts in diesen veränderten Kontexten zu prüfen. Aufgrund des großen Transferbedarfs von Konzepten der Sprachbildung und -förderung wäre es wünschenswert, auch Wirkmechanismen der jeweiligen Konzepte in Evaluationsstudien genauer zu untersuchen. Andernfalls sollte der Transfer wirksamer Konzepte auf veränderte schulische Bedingungen jeweils durch eine externe Fremdevaluation begleitet werden, die idealerweise sowohl formative als auch summative Komponenten in einem längsschnittlichen Kontrollgruppendesign umfasst.

Literatur

- Archie, C., Rank, A. & Franz, U. (2014). Sprachbildung im und durch Sachunterricht. In A. Hartinger & K. Lange (Hrsg.), *Sachunterricht: Didaktik der Grundschule* (S. 198–206). Berlin: Cornelsen.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016*. Mainz: DeGEval.
- Gentrup, S., Henschel, S., Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.). (2021). *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Giel, S., Klockgether, K. & Mäder, S. (2018). Möglichkeiten der Selbstevaluation in der Initiativ Bildung durch Sprache und Schrift. In C. Titz, S. Weber, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 93–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hardy, I., Hettmannsperger, R. & Gabler, K. (2019). Sprachliche Bildung im Fachunterricht: Theoretische Grundlagen und Förderansätze. In J. Ziehm, B. V. Cornelli, B. Menzel & M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten: Impulse für die Praxis* (S. 31–61). Weinheim: Beltz.
- Henschel, S., Heppt, B., Hardy, I., Mannel, S. & Stanat, P. (2020). *Professionalisierungsmaßnahmen zur bedeutungsfokussierten Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule „ProSach“ (Verbundvorhaben): Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“. Schlussbericht 2020*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Hettmannsperger-Lippolt, R., Gabler, K., Sontag, C., Mannel, S., & Stanat, P. (2022). Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103518. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103518>
- Kalinowski, E., Egert, F., Gronostaj, A. & Vock, M. (2020). Professional development on fostering students' academic language proficiency across the curriculum – A meta-analysis of its impact on teachers' cognition and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102971>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 102–128). Bern: Huber.
- Rank, A., Deml, I., Lenske, G., Merkert, A., Binder, K., Schulte, M., Schilcher, A., Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2021). Eva-Prim: Evaluation von Sprachförderkompetenz und (bildungs)sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Mathematik. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 105–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70 (1), 41–55. <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>
- Schmitz, A., Zeuch, N., Karstens, F., Meudt, S.-I., Jost, J. & Souvignier, E. (2021). Leseförderung im Schul- und Unterrichtsalltag implementieren – Erste Erkenntnisse des Evaluationsprojekts BiSS-EiLe. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte* (S. 201–222). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. Verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf>.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 60–91). München: R. Pieper & Co. Verlag.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Titz, C., Weber, S., Wagner, H., Ropeter, A., Geyer, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2020). *Bildung durch Sprache und Schrift; Band 4: Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- van de Pol, J., Volman, M., Oort, F. & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43 (5), 615–641. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9351-z>
- Watras, J. (2006). The Eight-Year Study: From evaluative research to a demonstration project, 1930–1940. *Education Policy Analysis Archives*, 14. <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n21.2006>
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Elmar Souvignier und Marcus Hasselhorn

Transfer und Implementation

In der Transfer- und Implementationsforschung bemüht man sich darum, mit wissenschaftlichen Methoden den Übergang zur Umsetzung innovativer Konzepte und deren nachhaltige Verankerung in der Praxis zu evaluieren (Petermann, 2014; Schrader, Hasselhorn, Hetfleisch & Goeze, 2020). Dies entspricht zunächst einer erkenntnisorientierten Forschungsperspektive. In zunehmendem Maße wird diese Perspektive – nicht zuletzt im Bildungskontext – ergänzt um den anwendungsbezogenen Anspruch an Forscherinnen und Forscher, evidenzbasierte Lösungen für die Praxis bereitzustellen. Dieser Anspruch wird im universitären Umfeld beflügelt durch die Forderung, zusätzlich zu Forschung und Lehre den Transfer in die Gesellschaft („Third Mission“) als Selbstverpflichtung zu definieren.

Die Anforderung, transferierbares Wissen im Bereich von Bildung und Unterricht zu generieren, findet seit einigen Jahren ihren sichtbaren Niederschlag in der Förderpolitik des Bundes im Feld der empirischen Bildungsforschung. Sichtbar wird dies u. a. durch mehrere vom BMBF initiierte Programme, wie beispielsweise Sprachförderung und Sprachdiagnostik (FISS), Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen (ProPäda), Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (ESF), Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), Leistung macht Schule (LemaS) oder Schule macht stark (SchuMaS). Transfer- und Implementationsforschung umfasst damit sowohl die Perspektive einer wissenschaftlichen Begleitung und Reflexion von Innovationsprozessen als auch die Perspektive eines aktiven Beitrags zu evidenzbasierten Veränderungen der Bildungspraxis.

Einschlägige Handbücher, Expertisen und Übersichtsarbeiten verdeutlichen, dass Prinzipien wirksamer Förderung – insbesondere im Bereich der Sprachbildung – aus einer Vielzahl empirischer Studien bekannt sind (z. B. Birr Moje, Afflerbach, Enciso & Lesaux, 2020; NICHD, 2000; Schneider, 2019; Slavin, 2013). Der Transfer entsprechender Maßnahmen und Programme in die (vor-)schulische Praxis kann allerdings bislang noch nicht als gelungen bezeichnet werden (Schneider, 2019; Schrader et al., 2020; Souvignier & Philipp, 2016). Vor diesem Hintergrund ist ein systematisches Verständnis von Prozessen eines gelingenden Übergangs wissenschaftlicher Erkenntnisse in die alltägliche Bildungspraxis notwendig, um Förderprogramme, Fortbildungsmaßnahmen und die Kooperation aller beteiligten Akteurinnen und Akteure optimieren zu können. Der Ansatz einer von Forschung und Praxis gemeinsam realisierten Erarbeitung, Erprobung und Evaluation evidenzbasierter, alltagstauglicher Konzepte gewinnt damit zunehmend an Bedeutung (Gräsel & Parchmann, 2004; Yurkofsky, Peterson, Mehta, Horwitz-Willis & Frumin, 2020).

1. Kennzeichen von Transfer und Implementation

Die Konzepte *Implementation* und *Transfer* weisen eine hohe Überlappung auf und werden in der Literatur mitunter synonym verwendet. Während der Begriff der Implementation letztlich auf das Ziel einer hohen Verbreitung und nachhaltigen Nutzung ausgerichtet ist (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014), wird mit dem Begriff des Transfers vor allem der Prozess des Übergangs innovativer Konzepte beschrieben, beispielsweise von der wissenschaftlichen Entwicklung in die (schulische) Anwendungspraxis (Gräsel, 2010). In diesem Sinne ist Implementation zentral mit der Orientierung an einem erwünschten Zielzustand assoziiert, während beim Transfer Prozesse des Übergangs – beispielsweise von der Wissenschaft in die pädagogischen Anwendungskontexte – und deren Begleitung im Mittelpunkt stehen. Schrader et al. (2020) weisen darauf hin, dass in der Transferforschung eher die Anbieterseite von Innovationen im Fokus steht, während die Implementationsforschung stärker die Seite der Nutzenden im Blick hat. Entsprechend rücken Fragen nach der Akzeptanz, Übernahme, Angemessenheit, Machbarkeit, Wiedergabetreue, der Implementationskosten, der Durchdringung und der Nachhaltigkeit in den Vordergrund und Antworten darauf werden zu zentralen Kriterien, anhand derer untersucht wird, wie der Prozess der Implementation von der Abnehmerseite betrachtet wird (Petermann, 2014). Von der Anbieterseite her wird hingegen häufig der Aspekt der Transferstrategien in den Blick genommen. Unterschiedliche Transferstrategien beziehen sich beispielsweise darauf, ob die Übergabe eher *top-down* erfolgt, indem fertige Konzepte aus der Forschung in die Praxis übergeben werden, ob – *bottom-up* – die Erarbeitung im Praxiskontext erfolgt oder ob eher partizipative Strategien (z. B. symbiotisch in Kooperation von Forschenden und in der Praxis Tätigen) verfolgt werden (Gräsel, 2010; Souvignier & Philipp, 2016).

2. Fragestellungen der Transfer- und Implementationsforschung

Typische Fragestellungen der Transfer- und Implementationsforschung beziehen sich auf die Wirksamkeit von Maßnahmen, die Bedingungen für eine gelingende Implementation oder den Transferprozess selbst mit seinen Veränderungen über die Zeit. Anhand zweier Angebots-Nutzungs-Wirkungs-(ANW)-Modelle für förderliche und hemmende Einflussfaktoren illustrieren Schrader et al. (2020), dass die Designs der Implementationsforschung idealerweise den Implementationsgegenstand, Merkmale der Lehrpersonen (als Abnehmer und Anwender), Kontextbedingungen, die konkrete Nutzung und die Wirkungen (bevorzugt auf mehreren Ebenen) erfassen sollten.

Spiel (2020) ist der Überzeugung, dass gelingender Transfer im Bildungsreich davon abhängt, dass alle „Protagonisten“, nämlich Forschung, Praxis und Bildungspolitik effektiv zusammenarbeiten und dabei ihre jeweiligen Stärken (und Rollen) einbringen. Forschung kann und sollte theoriebasierte Entwicklung

von Unterrichts- und Fördermaßnahmen leisten und Erkenntnisse zu Bedingungen der Wirksamkeit von Maßnahmen als auch zum Gelingen von deren Implementation generieren. Als Desiderat macht Spiel (2020) auf der Seite der Forschung aus, dass bislang zu wenig die Zusammenarbeit mit den beiden „Partnern“ aus der Praxis und der Bildungspolitik gesucht wurde. Die Folgen dieses Desiderats liegen auf der Hand. Einerseits entsteht dadurch ein Informationsdefizit auf der Seite von Praxis und Politik. Durch mangelnde Nähe der Forschung zu den Anwendenden fällt zum anderen die Passung zwischen neu entwickelten Maßnahmen und der Bildungspraxis mitunter zu gering aus.

Welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die in der Forschung Tätigen? Einerseits sollte Forschung die in Praxis und in Bildungspolitik Agierenden über Erkenntnisse zu wirksamen Maßnahmen informieren (Schneider, 2019). Damit verbunden sind Fragestellungen im Sinne einer *top-down*-Transferperspektive: Wie gelingt es, evidenzbasierte Maßnahmen in die schulische Praxis zu transferieren? Ergänzend sollten von Beginn eines Transferprozesses an die Entwicklung gemeinsamer Maßnahmen zwischen Forschung und Praxis für das Aufsetzen von Prozessen im Sinne eines „Continuous Improvement“ (Yurkofsky et al., 2020). Das verbessert die unmittelbare Umsetzbarkeit von Innovationen in der Praxis und erhöht die Wahrscheinlichkeit für das Gewinnen neuer Erkenntnisse und Antworten auf Fragen der folgenden Art: Wie gestaltet sich eine effektive wechselseitige Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis, in die forschungsseitig Prinzipien wirksamer Sprachförderung und Maßnahmen der Qualitätssicherung und aus der Praxis Kenntnisse zu (vor-)schulischen Rahmenbedingungen und zur Anpassung von Wirkprinzipien an unterrichtliche Routinen eingebracht werden?

In Abhängigkeit von der gewählten Forschungsperspektive resultieren Präferenzen für unterschiedliche Untersuchungsdesigns und Fragestellungen. Nimmt man die Rolle der Forschung als eine von drei Protagonistinnen im Kontext von Transfer- und Implementationsprozessen ernst, so sollte sie theoretische Konzepte und evidenzbasierte Maßnahmen einbringen und zur Diskussion stellen, sie nicht aber als gesetzt festlegen. Andererseits kann Forschung auch Transferprozesse systematisch im Sinne einer Qualitätssicherung begleiten. Unter beiden Perspektiven wird eine belastbare Befundlage bereitgestellt, auf deren Grundlage bildungspolitische und bildungspraktische Entscheidungen getroffen werden können.

3. Chancen und Herausforderungen der Transfer- und Implementationsforschung

Eine systematische Transfer- und Implementationsforschung zur sprachlichen Bildung enthält eine große Chance für die Wirksamkeit der praktischen Umsetzung sprachlicher Bildung. In den letzten Jahren wurde ein breiter Korpus wissenschaftlicher Erkenntnisse zu Entwicklungsmodellen sprachlicher Bildung, zu Diagnostik im Bereich (schrift-)sprachlicher Kompetenzen und zur Förderung

sprachlicher Kompetenzen vorgelegt. Dass beispielsweise Phonologische Bewusstheit eine wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb darstellt, dass Lautlese-Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit und dass strategieorientierte Ansätze zur Förderung des Leseverständnisses besonders wirksam sind, wurde so überzeugend repliziert, dass man es als wissenschaftlich gesichertes Wissen einstufen kann (Birr Moje et al., 2000; NICHD, 2000; Schneider, 2019). Ebenso wird im Rahmen vieler Reviews deutlich, dass kooperative Methoden sich als besonders geeignet zur Sprachförderung erweisen (z. B. Slavin, 2013). Vor dem Hintergrund einer solchen umfangreichen einschlägigen Erkenntnislage bietet es sich für die sprachliche Bildung an, sowohl die Perspektive einer top-down erfolgenden „Übergabe“ evidenzbasierter Konzepte und Programme (Schneider, 2019) als auch den stärker symbiotischen Ansatz des „Continuous Improvement“ (Yurkofsky et al., 2020) zu nutzen. Das Ziel beider Ansätze läge in einer zunehmend evidenzbasierten Praxis: Wenn wirksame Konzepte mit hoher Implementationstreue umgesetzt werden, dann darf man sich davon Qualitätsverbesserungen im Bildungsbereich erhoffen, die zu einem Rückgang des Prozentsatzes an Kindern und Jugendlichen mit (schrift-)sprachlichen Kompetenzdefiziten führen sollten.

Eine zweite Chance erwächst zum einen daraus, dass in den vergangenen Jahren zunehmend die Datensätze aus groß angelegten Forschungsvorhaben bereitgestellt werden und damit eine noch bessere Grundlage zur Analyse Gelingensbedingungen erfolgreicher sprachlicher Entwicklung bereitsteht. Damit einhergehend erfolgt auch die Anwendung angemessener elaborierter statistischer Modellierungen (Mehrebenenmodelle, Strukturgleichungsmodelle, latente Modellierungen) mit zunehmender Selbstverständlichkeit. Zudem stellen eine wachsende Zahl an Metaanalysen und systematischen Reviews sowie Studien zur Frage differenzieller Effekte von Förderkonzepten eine belastbare empirische Grundlage für wirksame Interventionsmaßnahmen bereit (Souvignier, 2021). Zusammengefasst ist die profunde Methodenkompetenz in der empirischen Bildungsforschung – nicht zuletzt bemerkbar in der Qualität aktueller Forschung im Kontext sprachlicher Bildung – eine hervorragende Grundlage für die zukünftig dringend benötigte Forschung, die die Übertragung evidenzbasierter Innovationen in die pädagogische Praxis sowie deren nachhaltige wirksame flächendeckende Verankerung im Feld zum Gegenstand hat.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Nutzung solcher Chancen und Potenziale zukünftiger Transfer- und Implementationsforschung voraussetzt, dass einige inhärente Herausforderungen erfolgreich bewältigt werden. Sowohl eine intensive wissenschaftliche Begleitung von Transfer- und Implementationsprozessen mit einem entsprechenden „Datenhunger“ als auch eine enge Kooperation zwischen Akteurinnen und Akteuren aus Forschung und Praxis erfordern Ressourcen und eine Entlastung insbesondere der Praxis. Wünschenswert wären hier Forschungs-Praxis-Partnerschaften (Hartmann & Decristan, 2018), die problemorientiert arbeiten und die institutionelles wie persönliches Vertrauen befördern, was für den Transfer und die Implementation kontrollierter Interventionen angesichts des Risikos, zu scheitern, unverzichtbar ist. Wissenschaftliche Projekte wer-

den selbst bei großem Vertrauen zwischen Forschenden und praktisch Tätigen als belastend für den Alltag in Kindertagesstätten und Schulen wahrgenommen. Ein Hauptgrund dafür ist darin zu sehen, dass kaum zeitliche Spielräume für Fortbildungsmaßnahmen zur Implementation evidenzbasierter Konzepte verfügbar sind. Zur Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen ist zweierlei erforderlich: ein Perspektivwechsel zwischen den jeweiligen Rollen (in Forschung und Praxis) und Entlastungen des pädagogischen Fachpersonals. Bei letzterem ist die Bildungspolitik gefragt.

In der Forschung hat sich mittlerweile eine „Implementation Science“ mit eigenen Fachzeitschriften etabliert. Schrader et al. (2020) haben vor kurzem einen Überblick empirischer Befunde zu den Einflussfaktoren gegeben, die in pädagogischen Handlungsfeldern die Implementation evidenzbasierter Lehr-Lern-Angebote durch pädagogische Professionelle beeinflussen. Besonders häufig als förderlich werden dabei Kontextfaktoren genannt, wie die ideelle Unterstützung der die Implementation umsetzenden Personen durch die Leitung der Einrichtung, die Unterstützung durch finanziell-materielle Ressourcen, ein positives kollegiales Klima in der Einrichtung, aber auch Fortbildungs- und Trainingsmöglichkeiten für die Implementierenden. Als hemmende Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse wurden die gleichen Faktoren (wenn sie nicht gegeben waren) eingestuft.

4. Qualitätsmerkmale für die Transfer- und Implementationsforschung

Wichtig erscheint an dieser Stelle, dass die Bildungspolitik sich wiederum darauf verlassen kann, dass die Unterstützung von Transfermaßnahmen lohnend ist. Dazu ist es notwendig, dass wissenschaftliche Erkenntnisse belastbar sind, was entsprechend hohe wissenschaftliche Standards (Untersuchungsdesigns und Auswertungsmethoden) voraussetzt. In ihren „Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation“ beschreiben Gottfredson et al. (2015) detailliert methodische Anforderungen, die bei kontrollierten Wirksamkeitsstudien, Effektivitätsstudien im schulischen Feld und der Ausweitung des Implementationskontextes im Rahmen des Scaling-up zu beachten sind. Die hier formulierten Standards umfassen jenseits von Studiendesigns und Auswertungen auch Hinweise für die Dokumentation und Berichterlegung. Die meisten davon sind auch gut in den Bereich der vorschulischen Bildungsinstitutionen übertragbar. In ähnlicher Weise finden sich auch in dem „Standards Handbook“ des What Works Clearinghouse (2020) Kriterien zur Bewertung von Interventionsstudien, die hohen methodischen Standards (Stichprobenplanung, Design, Auswertung) verpflichtet sind. Relativierend ist an dieser Stelle allerdings anzuführen, dass solchermaßen eng kontrollierte und an experimenteller Forschung ausgerichtete Kriterien sich in der (vor-)schulischen Praxis nur bedingt realisieren lassen. Neben solchen „Idealstandards“ (z. B. mit der Forderung von Randomized control trials) ist es daher auch wichtig, Forschung

im Sinne eines „describing implementation as conducted“ (Century & Cassata, 2016, S. 190) einen hohen Stellenwert einzuräumen. Das bedeutet, dass Kenntnis darüber benötigt wird, wie bestimmte Maßnahmen oder Konzepte tatsächlich in der Praxis durchgeführt werden, welche Effekte dabei erzielt werden und als wie „robust“ sich Förderkonzepte bei einem Transfer in die Praxis erweisen. Eine umfassende Analyse von Cheung und Slavin (2016) verdeutlicht, dass Effekte von Maßnahmen in der schulischen (wie vorschulischen) Praxis weitaus geringer ausfallen als unter kontrollierten Bedingungen und dass Aspekte wie die Größe der Studie oder die Art eingesetzter Testverfahren in unmittelbarem Zusammenhang mit den erzielten Effekten stehen. Solche Befunde weisen darauf hin, dass sowohl kontrollierte Wirksamkeitsstudien als auch Studien unter Feldbedingungen notwendige Informationsquellen für die Transfer- und Implementationsforschung sind. Das unterstreicht, wie wichtig es ist, Replikationsstudien zu etablieren. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass die Vielfalt personeller und institutioneller Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten und Schulen im wissenschaftlichen Sinne kaum kontrolliert werden kann, sind Replikationen notwendig, um kumulative Evidenz zu gewinnen.

Jenseits der Untersuchung von Fragen der Wirksamkeit stellen sich weitere Anforderungen für eine qualitativ hochwertige Forschung im Kontext von Transfer und Implementation. Es gilt, die vielfältigen Aspekte des Transfergeschehens zu berücksichtigen. Dazu gehören z.B. Programme und Maßnahmen, Fortbildungsangebote, Kontextbedingungen an den jeweiligen Schulen oder Kindertagesstätten, administrative Rahmenbedingungen, individuelle Voraussetzungen von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, die Interaktion zwischen Forschung und Praxis und nicht zuletzt die Prozessdynamik, die sich im Zuge des Transfergeschehens entfaltet (Schrader et al., 2020). Diese umfassendere Perspektive auf eine methodisch angemessene Untersuchung von Transfer- und Implementationsprozessen führt unmittelbar dahin, dass eine adäquate wissenschaftliche Begleitung am besten dann zu realisieren ist, wenn im Sinne des Continuous Improvement Ansatzes (Yurkofsky et al., 2020) systematische Forschung in einem engen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis erfolgt. Entsprechende praxisnahe, prozessbegleitende wissenschaftliche Formate, zu denen beispielsweise auch der Ansatz des *design-based research* (Brown, 1992) gehört, werden seit langem diskutiert und stellen für die Transfer- und Implementationsforschung – neben einer kontrollierten Wirksamkeitsforschung – einen notwendigen methodischen Zugang dar.

5. Forschungsdesiderata und Ausblick

Konkret bezogen auf den Bereich der Sprachbildung lässt sich mit Blick auf Befunde aus der Interventionsforschung festhalten, dass grundsätzlich breite empirische Evidenz zu Prinzipien wirksamer Förderung vorliegt (z. B. Schneider, 2019). Angesichts des bislang allzu geringen Transfers dieser Erkenntnisse in die Re-

gelpraxis in Kindertagesstätten und Schulen liegt allerdings auf der Hand, dass auf der einen Seite Anpassungen bei vorliegenden Programmen nötig wären und auf der anderen Seite die Praxis besser dabei unterstützt werden müsste, potenziell wirksame Konzepte so umzusetzen, dass sie bei den Kindern und Jugendlichen der betreffenden Einrichtungen nachweislich zu den erhofften Steigerungen (schrift-)sprachlicher Kompetenzen führen.

Eine engere Zusammenarbeit zwischen den drei am Transferprozess und an der Implementation maßgeblich beteiligten Akteurinnen und Akteuren aus Forschung, Praxis und Bildungspolitik setzt auch im Kontext der Sprachbildung voraus, dass entsprechende Rahmenbedingungen und Anreizsysteme bereitgestellt werden (Spiel, 2020). Transfer und Implementation für spezifische Konzepte sprachlicher Bildung wie Methoden zur Förderung phonologischer Bewusstheit, zur Förderung der Lese- und Schreibflüssigkeit oder strategieorientierte Maßnahmen erschienen dann vor dem Hintergrund vorliegender wissenschaftlicher Vorarbeiten realistisch. Ist ein solcher Prozess erst einmal in Gang gekommen und das Vertrauen in den potenziellen Erfolg durch eine hinreichende Zahl von Erfolgsmodellen gestärkt, wäre auch der Transfer und die Implementation generellerer Konzepte wie selbstreguliertes Lernen, Scaffolding, Feedback-Kulturen oder formatives Assessment als theoretische Rahmenkonzepte für eine wirksame Sprachbildung möglich.

Literatur

- Birr Moje, E., Afflerbach, P. P., Enciso, P. & Lesaux, N. K. (2020). *Handbook of Reading Research* (Bd. 5). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676302>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Century, J. & Cassata, A. (2016). Implementation research: Finding common ground on what, how, why, where, and who. *Review of Research in Education*, 40(1), 169–215. <https://doi.org/10.3102/0091732X16665332>
- Cheung, A. C. K. & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45, 283–292. <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N. & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 16(7), 893–926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 238–256.

- Hartmann, U. & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140–149. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000216>
- NICHD = National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65, 122–128. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214>
- Schneider, W. (2019). Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten in Vorschule und Schule: Wie effektiv sind sie, und wie gut sind die Verfahren praktisch implementiert? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 5–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000231>
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P. & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 9–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>
- Slavin, R. E. (2013). Effective Programmes in Reading and Mathematics: Lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383–391. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.797913>
- Souvignier, E. (2021). Interventionsforschung im Kontext Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_9-1
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9–22). Münster: Waxmann.
- Spiel, C. (2020). Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34, 1–18. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000260>
- What Works Clearinghouse (2020). *What Works Clearinghouse Standards Handbook, Version 4.1*. Verfügbar unter: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/handbooks> [21.05.2021].
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44, 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

Autorinnen und Autoren

Irit Bar-Kochva, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung der Sprache und der Alphabetisierung; Diagnostik und Interventionen bei Lernschwierigkeiten.

E-Mail: bar-kochva@die-bonn.de

Michael Becker-Mrotzek, Professor (i.R.) für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln und ehemals Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsschwerpunkte: Lese- und Schreibforschung, Gesprächsdidaktik, Digitale Medien im Unterricht.

E-Mail: Becker.Mrotzek@uni-koeln.de

Nora von Dewitz, Juniorprofessorin für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit an der Universität zu Köln am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie am Institut für deutsche Sprache und Literatur II. Arbeitsschwerpunkte: (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit u.a. im Kontext von Neuzuwanderung, Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Vielfalt.

E-Mail: nora.dewitz@uni-koeln.de

Aileen Edele, Professorin für Empirische Lehr-Lernforschung unter Bedingungen migrationsbezogener Heterogenität am Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) und am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Bedeutung von Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg von Schüler*innen aus eingewanderten Familien, Diskriminierung in der Schule, Kulturelle Identität, Schulische Anpassung von Kindern und Jugendlichen aus geflüchteten Familien.

E-Mail: aileen.edele@hu-berlin.de

Timo Ehmke, Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere empirische Bildungsforschung, an der Leuphana Universität Lüneburg. Mitglied im Leitungsteam der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Sprache und Bildung, Professionalisierung von Lehrkräften, Schulleistungsstudien.

E-Mail: timo.ehmke@leuphana.de

Johanna Fleckenstein, Juniorprofessorin für Digitales Lehren und Lernen im Unterricht an der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Kompetenzen, Lehren und Lernen mit KI, Feedback, Leistungsbeurteilung.

E-Mail: fleckenstein@leibniz-ipn.de

Christoph Gantefort, Akademischer Rat an der Universität zu Köln und Leiter der Abteilung „Sprache und Profession“ am Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsschwerpunkte: Sprachsensibler Unterricht, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik.

E-Mail: christoph.gantefort@mercator.uni-koeln.de

Kerstin Göbel, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, Leitung der Arbeitsgruppe Unterrichtsentwicklung in der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Kultursensibilisierende und mehrsprachigkeitsorientierte Lehr-/Lernprozesse im Unterricht, schulisches Engagement von Lernenden, Reflexionskompetenzen in der Lehrkräfteausbildung, digitales Lehren im Kontext der Hochschule.

E-Mail: kerstin.goebel@uni-due.de

Ingrid Gogolin, Senior-Professorin für International vergleichende und interkulturelle Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Bildung im Kontext der sprachlichen, kulturellen und sozialen Diversität, Mehrsprachigkeit.

E-Mail: gogolin@uni-hamburg.de

Ilonca Hardy, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Empirische Bildungsforschung, Goethe-Universität Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Frühe naturwissenschaftliche Bildung, Sprachliche Bildung, Umgang mit Heterogenität, Professionalisierung.

E-Mail: hardy@em.uni-frankfurt.de

Marcus Hasselhorn, Professor für Psychologie mit dem Schwerpunkt Bildung und Entwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt und Direktor der Abteilung „Bildung und Entwicklung am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung individueller Voraussetzungen erfolgreichen Lernens, Frühe Bildung, Lernstörungen.

E-Mail: m.hasselhorn@dipf.de

Sofie Henschel, stellvertretende wissenschaftliche Leiterin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung, Implementation und Evaluation von Sprach- und Lesefördermaßnahmen, Determinanten und Effekte lehr- und lernbegleitender Emotionen, datengestützte Unterrichtsentwicklung mit VERA.

E-Mail: sofie.henschel@iqb.hu-berlin.de

Birgit Heppt, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Arbeitsschwerpunkte: Sprachdiagnostik, Lehrkräfteprofessionalisierung, Implementation und Evaluation von Sprachbildungsmaßnahmen.
E-Mail: birgit.heppt@hu-berlin.de

Gisela Kammermeyer, Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung und Sprachförderung, Übergänge in der frühen Kindheit, pädagogische Qualität, Fortbildungsforschung.
E-Mail: kammermeyer@uni-landau.de

Marianne Krüger-Potratz, Professorin i.R. für International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Bildung, Minderheitenbildungsgeschichte.
E-Mail: potratz@me.com

Diemut Kucharz, Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Grundschulpädagogik und Sachunterricht an der Goethe-Universität Frankfurt am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Arbeitsschwerpunkte: alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung, Inklusion, offener Unterricht, Sachunterricht.
E-Mail: kucharz@em.uni-frankfurt.de

Mona Massumi, Professorin für Berufspädagogik am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) des Münster Centrum für Interdisziplinarität (MCI) an der FH Münster. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Bildung im Kontext von Heterogenität, erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung.
E-Mail: mona.massumi@fh-muenster.de

Detmar Meurers, Professor für Computerlinguistik an der Universität Tübingen und Leiter der ICALL-Research.de Arbeitsgruppe im LEAD Research Network in der Empirischen Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Bildungsspracherwerb, KI-Methoden zur Unterstützung des Lernens und Lehrens, Learning Analytics.
E-Mail: detmar.meurers@uni-tuebingen.de

Jens Möller, Professor für Pädagogische Psychologie: Lehren und Lernen, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und Direktor des Instituts für Pädagogisch-Psychologische Lehr- und Lernforschung. Arbeitsschwerpunkte: Schulischer Spracherwerb, Selbstkonzept, Diagnostische Kompetenz.
E-Mail: jmoeller@ipl.uni-kiel.de

Ingelore Oomen-Welke, bis 2008 Professorin für deutsche Sprache und Sprachdidaktik, an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit.
E-Mail: ingelore@oomen-welke.de

Jennifer Paetsch, Juniorprofessorin für Evaluation im Kontext von Lehrer*innenbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Lehren und Lernen mit digitalen Medien.
E-Mail: jennifer.paetsch@uni-bamberg.de

Susanne Prediger, Professorin für Mathematikdidaktik und Transferforschung an der Technischen Universität Dortmund und dem IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität, Sprachbildender Mathematikdidaktik.
E-Mail: prediger@math.tu-dortmund.de

Angelika Redder, Professorin i.R. für Linguistik des Deutschen an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik, Diskurs- und Textanalyse, Kommunikation in Institutionen, interkulturelle Kommunikation, Wissenschaftskommunikation.
E-Mail: angelika.redder@uni-hamburg.de

Hans-Joachim Roth, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Didaktik interkultureller Bildung, Konzepte und Implementation sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit.
E-Mail: hans-joachim.roth@uni-koeln.de

Josef Schrader, Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. und Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung des pädagogischen Personals der Erwachsenen- und Weiterbildung; Sprachliche Grundbildung Erwachsener; Struktur und Wandel des Weiterbildungssystems.
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Hannes Schröter, Abteilungsleiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. und Professor für Kognition und Lernen Erwachsener an der FernUniversität in Hagen. Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche (Grund-)Bildung; Professionelle Kompetenzen von Lehrenden; Digitale Lehr-/Lernmedien.
E-Mail: schroeter@die-bonn.de

Pauline Schröter, Dr., Leitung der Wissenschaftskommunikation und Öffentlichkeitsarbeit am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, bilinguale Unterrichtsformen, Messung und Bewertung sprachlicher Kompetenzen.
E-Mail: pauline.schroeter@iqb.hu-berlin.de

Elmar Souvignier, Leiter der Arbeitseinheit Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Leseforschung, Lernverlaufsdagnostik, Transferforschung
E-Mail: elmar.souvignier@uni-muenster.de

Petra Stanat, Wissenschaftlicher Vorstand des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) sowie Professorin für Lehr-Lernforschung, Förderung und Evaluation (Pädagogische Psychologie) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsqualität und Bildungsmonitoring, Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien, Zweitsprachförderung und Lesekompetenz.
E-Mail: petra.stanat@iqb.hu.berlin.de

Henrike Terhart, Professorin für Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten, neue Zuwanderung, Flucht und Schulsystem, reifizierungssensible qualitative Forschung.
E-Mail: Henrike.Terhart@ruhr-uni-bochum.de

Rosemarie Tracy, Seniorprofessorin für Anglistische Linguistik an der Universität Mannheim und Mitbegründerin des Mannheimer Zentrums für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung (MAZEM). Arbeitsschwerpunkte: Varianten des Spracherwerbs, Sprachkontakt Deutsch-Englisch bei Kindern und Erwachsenen, Sprachdiagnostik und -förderung.
E-Mail: rosemarie.tracy@uni-mannheim.de

Yasemin Uçan, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich interkulturelle Bildungsforschung sowie am Mercator-Institut für Deutschförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in Familie und Kindheit, Sprach- und Berufsbiografieforschung, mehrsprachige qualitative Forschungszugänge.
E-Mail: yasemin.ucan@uni-koeln.de

Zarah Weiß, Dr., Senior Consultant und Data Scientist bei Novatec. Bis zur Fertigstellung ihrer Promotion in der Computerlinguistik wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Tübingen. Forschungsschwerpunkte: linguistische und statistische Aspekte der Sprachmodellierung, insbesondere im Hinblick auf Sprachkomplexität, Erst- und Zweitspracherwerb und Textlesbarkeit.
E-Mail: zweiss@sfs.uni-tuebingen.de

Till Woerfel, Post-Doc am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln. Leiter der BMBF-Projekte EdTools und HSU-Interregio. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachliche Bildung und Digitalität.
E-Mail: twoerfel@uni-koeln.de