

Becker-Mrotzek, Michael; Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim; Stanat, Petra
Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

*Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]:
Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 9-26. - (Sprachliche
Bildung; 10)*



Quellenangabe/ Reference:

Becker-Mrotzek, Michael; Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim; Stanat, Petra: Grundlagen und normative
Perspektiven auf Mehrsprachigkeit - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth,
Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York :
Waxmann 2023, S. 9-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319976 - DOI: 10.25656/01:31997

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319976>

<https://doi.org/10.25656/01:31997>

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

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. Drahmann, 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.