



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mehrsprachigkeit und Chancengleichheit.

Konzepte zur Sprachlichen Bildung in Österreich auf
dem Prüfstand“

Verfasserin

Mag.^a Amina Arfa

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 338

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Latein

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Im Namen des Allbarmherzigen

Meinem unersetzlichen Vater.

Danksagung

Der erste und wichtigste Dank gilt meinem Schöpfer, welcher mich in Umstände gebar, die mich zu dem privilegierten und *reichen* Menschen machen, als der ich nun hier stehe.

Er schenkte mir mich liebende Eltern, deren Fürsorge, Beistand und Güte ihresgleichen nicht kennen, und Freunde, welche mich in beständiger Treue und Aufrichtigkeit auf meinem Weg begleiten. Er warf mich in ein Leben fernab von materiellen Nöten und bereicherte es stets mit geistig-immateriellen Erfahrungen, deren Wert für mich unschätzbar ist. Dafür gebührt Ihm innigster Dank, Demut, Liebe.

Für die Fertigstellung und das Zustandekommen vorliegender Arbeit sei *Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.*, welche mich, angefangen von meinem halbjährigen Rechercheaufenthalt in Deutschland bis hin zu den letzten *Anfälligkeiten* einer wissenschaftlichen Arbeit wie dieser, immerzu geduldig, hilfsbereit, kompetent und konkret unterstützt hat, herzlich gedankt. Für den Input und regen Austausch, auch über offizielle Sprechstunden und das knapp bemessene Zeitkontingent einer Professur wie der ihrigen hinaus, bin ich wirklich dankbar.

Auch *Prof. Hans-Jürgen Krumm* und *Dr. Alexandra Wojnesitz* sei an dieser Stelle aufrichtig für die schriftliche Korrespondenz bezugnehmend auf aktuelle Forschungsstände und -desiderata zur Mehrsprachigkeit in Österreich gedankt. Ihre Positionen und Vorschläge bereicherten und formten meine Ideen zur thematischen Verortung und Festlegung vorliegender Arbeit maßgeblich; ihre ausführlichen Antworten auf meine teils sehr kritischen Fragen erwirkten, mich noch eingehender mit hinsichtlich Mehrsprachigkeit relevanten Aspekten auseinanderzusetzen – dafür sei Ihnen herzlich gedankt.

Besonderer Dank gilt ferner den Kolleginnen des FörMig-Kompetenzzentrums Hamburg der Universität Hamburg *Prof. Ursula Neumann* für die Möglichkeit, dem Kollegium in einer Weise beizuwohnen, wie es sonst nur fachinternen Personen möglich ist; *Prof. Ingrid Gogolin* für die administrative Unterstützung während meiner Recherchetätigkeiten vor Ort; *Mag.^a Hanne Brandt* für die stete Bereitschaft, mir bei Fragen inhaltlicher wie struktureller Natur beizustehen, sowie *Dr. Joana Duarte* für die fachliche Begleitung und das Bereitstellen von Literatur, welche sie mir über die Ländergrenzen hinweg auch noch nach meinem Aufenthalt in elektronischer Form zukommen ließ.

Des Weiteren bedanke ich mich bei *Mag.^a Magdalena Knappik*, welche sich freundlicherweise dazu bereit erklärte, den Erstentwurf vorliegender Fassung zu kommentieren und rückzumelden. Ihre konstruktiven Vorschläge und Kommentare gestalteten die Arbeit weitreichend zu jener Fassung, als welche sie nun aufliegt.

In diesem Zusammenhang möchte ich der Arbeit genannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler größte Wertschätzung und Anerkennung zum Ausdruck bringen. Diese gehen in ihrer Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als sozio-politisches, migrationsbedingtes Faktum des 21. Jahrhunderts nicht nur einer im aktuellen Bildungsdiskurs viel zitierten Notwendigkeit nach (und leisten damit für hiesige Breitengrade pionierhaftes), sie wagen sich damit auch an einen höchst komplexen Gegenstand, insbesondere die Sprachaneignungsprozesse mehrsprachiger Heranwachsender betreffend, heran, welchen es noch über weite Strecken zu erforschen und präzisieren gilt.

Ferner danke ich *MMag.^a Ursula Draxler* und *Mag. Bernhard Friedl* neben ihrer aufrechten Freundschaft und der steten Bereitschaft, mich in all meinen Vorhaben zu unterstützen, für das aufmerksame Korrekturlesen der Arbeit.

Mein letzter aufrichtiger Dank gilt meinem Vater, welcher der Grund für meine *2LI-Identität* ist, für die ich mich ungemein glücklich schätze. Er selbst hatte als Migrant erster Generation aus wirtschaftlichen Gründen trotz der festen Absicht nie die Möglichkeit, eine Arbeit wie die vorliegende zu verfassen. Ihm sei diese deshalb von Herzen gewidmet.

INHALTSVERZEICHNIS

0. EINLEITUNG	11
i. Zu Titel und Inhalt.....	11
ii. Zur Sprachlichen Bildung	15
iii. Zur Fragestellung	21
iv. Zum Aufbau	25
v. Weitere Bemerkungen	26
I. MEHRSPRACHIGKEIT UND CHANCENGLEICHHEIT: EIN LOKAL AUGENSCHIN.....	29
1. 1 Migrantenkinder und die Niederlage von PISA 2000	29
1. 1. 1 PISA als Instrumentarium und Chance	32
1. 2 Bildungserfolg über Bildungssprache	36
1. 2. 1 Zur Differenzierung von <i>bildungsfern</i> und <i>zweitsprachlich Deutsch</i>	38
1. 3 Bildungssprache: Ein Begriff und seine Tragweite.....	42
1. 3. 1 Forschungsstand	43
1. 3. 1. 1 Bildungssprache als sprachliches Register	44
1. 3. 2 Zur institutionellen Dimension von Bildungssprache	45
1. 3. 3 Im <i>Kon</i> -Text: M.A.K. Halliday (1994).....	47
1. 3. 4 Mündlichkeit <i>versus</i> Schriftlichkeit oder: Die Nähe zur Sprache	49
1. 3. 5 Sozial bedingte (Nicht-)Bildungssprachlichkeit.....	55
1. 3. 6 <i>BICS</i> und <i>CALP</i> (Cummins 1979).....	60
1. 3. 7 Bildungssprache: Ein vorläufiges Fazit.....	62
1. 3. 8 Bildungssprachliche Merkmale	63
1. 3. 8. 1 Zur Differenzierung von Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache – Wissenschaftssprache	65
1. 3. 8. 2 Alltägliche Wissenschaftssprache als Teil von Bildungssprache	69
1. 3. 9 Zur bildungssprachlichen Spezifik	70
1. 3. 9. 1 <i>Exkurs I</i> : Polysemie.....	75
1. 4 Der Monolinguale <i>Habitus</i> der Schule (Gogolin 1994).....	79

1. 4. 1 Sprachenvielfalt als Chance (Schader 2000).....	82
1. 4. 2 Durch die monolinguale Brille	83
1. 4. 3 Ein Fazit und Desideratum	85
1. 5 Mehrsprachigkeit und die Schule	86
1. 5. 1 <i>Exkurs II</i> : Zur Bewertung des Referenzrahmens hinsichtlich der Förderung von DaZ-Lernenden	91
1. 6 Zur individuellen Mehrsprachigkeit	92
1. 7 Sprachliche Defizite oder: <i>Institutionelle Diskriminierung</i>	98
1. 7. 1 Erklärungen für Institutionelle Diskriminierung	100
1. 8 Mehrsprachigkeit und Chancengleichheit: Eine Zusammenfassung	104
II. CURRICULUM MEHRSPRACHIGKEIT & DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG (FÖRMIG):	
KONZEPTE ZUR SPRACHLICHEN BILDUNG AUF DEM PRÜFSTAND	107
2. 1 Das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013).....	107
2. 1. 1 Zu Absicht, Ziel, Organisation und Aufbau des Curriculums	110
2. 1. 2 Mehrsprachigkeit als schulisches Ziel, Medium und Thema	116
2. 1. 3 Zur mehrsprachigkeitsdidaktischen Legitimation	120
2. 1. 4 Zu didaktischen Grundsätzen und Zielen	124
2. 1. 4. 1 Motivation und Interesse	127
2. 1. 4. 2 Sprachwissen und -bewusstsein	129
2. 1. 5 Das curriculare System.....	131
2. 1. 6 Progressionen	132
2. 1. 7 Schulorganisatorische Aspekte.....	133
2. 1. 8 (Weiter-)Qualifizierung der Lehrkräfte	134
2. 1. 9 Lehrplananalysen: Ein Fazit	135
2. 2 Durchgängige Sprachbildung (FörMig)	137
2. 2. 1 PISA als Legitimation und Grundlage.....	139
2. 2. 2 Programmatische Vorläufer und Grundlagen.....	141
2. 2. 2. 1 <i>Exkurs III</i> : CLIL (Content and Language Integrated Learning).....	148
2. 2. 3 Sprachstandsdiagnostik als Konstante der Sprachlichen Bildung	154

2. 2. 4 FörMig: Eine vorläufige Bilanz.....	161
2. 2. 4. 1 Zur Vorgehensweise.....	161
2. 2. 4. 2 Ergebnisse	163
2. 2. 4. 3 Die Lehrenden-Erfahrungen	165
2. 2. 5 Qualitätsmerkmale von Unterricht	167
2. 2. 5. 1 <i>Exkurs IV</i> : Lehrenden- und Lernenden-Sprechanteile im Unterrichtsgespräch	174
2. 2. 5. 2 Ein Planungsrahmen für sprachsensiblen Unterricht.....	181
III. DISKUSSION	183
3. 1 Curriculum Mehrsprachigkeit & Durchgängige Sprachbildung (FörMig): Konklusion und Kritik.....	183
3. 1. 1 Scheidepunkt <i>Mehrsprachigkeit</i> (sförderung)	191
3. 2 Zweitspracherwerb und zweitsprachliche Förderung	193
3. 3 Die Spracherwerbshypothesen	196
3. 3. 1 Die <i>Schwellen-</i> bzw. <i>Interdependenzhypothese</i>	200
3. 4 <i>Exkurs V</i>: Zur Rolle der Erstsprache	205
3. 4. 1 Herkunftssprachlicher Unterricht	208
IV. SCHLUSSBETRACHTUNG.....	211
V. LITERATURVERZEICHNIS	219
VI. ANHANG	239
i. Abstract	239
ii. Lebenslauf	241

0. EINLEITUNG

i. Zu Titel und Inhalt

Für den Großteil der Schülerinnen und Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch, so genannten *DaZ (Deutsch als Zweitsprache)*-Schülerinnen und Schülern, stellt das Deutsche die exklusive Unterrichtssprache dar. Dieser Lernendengruppe widerfährt zumeist keine systematische Förderung in ihrer Herkunftssprache – anders als monolingual Deutsch aufwachsenden Kindern oder solchen in bilingualen Schulmodellen; zudem sehen sie sich gleich zu Beginn ihrer Schullaufbahn mit der Situation konfrontiert, einem Unterricht in einer Sprache beizuwohnen, welche sie, gemessen an ihren einsprachigen Peers, nicht altersentsprechend ausgebildet haben, um ferner auch selbstinitiierte Lernprozesse in dieser zu bewältigen und zu gestalten.¹

Das Moment der ungleichen Bildungsvoraussetzungen und disproportionalen Ausgangslage für mehrsprachige Kinder wird bei Vergegenwärtigung dieser Szenarien nicht nur deutlich, es entpuppt sich für diese (nach PISA deklarierte) *Risikogruppe*² (mittlerweile über Generationen hinweg³) nahezu schon als symptomatisch. Die Auseinandersetzung mit Leistungsrückständen des mehrsprachigen Schülerinnen- und Schülerklientels gegenüber seinen einsprachig Deutsch sozialisierten Mitstreitenden wirft notwendigerweise Fragen der Gerechtigkeit und Chancengleichheit im hiesigen Bildungssystem auf, welchem in einem demokratisierten Staat die *un*-bedingte Aufgabe zufällt, gleiche Bildungsvoraussetzungen für alle Beteiligte zu schaffen, was das Ausgleichen von misslichen Ausgangslagen für (sprachlich und/oder sozial bedingt) benachteiligte Lernende impliziert.

Der in diesen Zeiten inflationär bemühte und pluralistisch geartete, da vielseitig verwendete Begriff der *Bildungsgerechtigkeit* versteht sich nach *K. Stojanov* (2011) nicht als „begriffliches Derivat [des allgemeinen Gerechtigkeitsterminus], sondern als eigenständige Kategorie [...], die sich vor allem auf die spezifischen normativen Problematiken der

¹ vgl. Rösch 2003, S. 7.

² vgl. BIFIE: PISA 2012: Zusammenfassung der Ergebnisse. https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_zusammenfassung_ergebnisse_2013-12-03.pdf, S. 4 [abgerufen am 06. 03. 2015].

³ vgl. z.B. Gomolla 2003, S. 97 u. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 12.

institutionellen Behandlung von Heranwachsenden fokussiert und somit eine zentrale Orientierungsfunktion für Bildungspolitik und Pädagogik zu erfüllen hat.“⁴

Anders als in den Domänen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes, in welchen sich Gerechtigkeit in unserer Vorstellung primär über das Verständnis, dass gleiche Leistung mit gleichem Verdienst beziehungsweise gleichen Aufstiegschancen entgolten wird, manifestiert, sind schulische Leistungen bildungsaspirierender Heranwachsende zu einem wesentlichen Teil von den sozio-ökonomischen Verhältnissen und Erziehungspraktiken ihrer Eltern bestimmt, welche außerhalb des Einflussbereiches der Betroffenen stehen; insofern können Schülerinnen und Schüler auch nicht als eigenverantwortliche Subjekte und Entscheidungsträger in bildungsrelevanten Belangen angesehen werden. Bildung steht in der prioritären Pflicht, „Kinder und Jugendliche zur Subjektautonomie und somit zur Verantwortungsfähigkeit erst einmal hinzuführen.“⁵

Auch fungiere Bildung nicht (ausschließlich) als ein materielles oder teilbares Gut, wie es beispielsweise das Einkommen eines arbeitenden Erwachsenen symbolisiere und dessen gerechte Verteilung und Umverteilung einem Staat obliege, – Bildungsgerechtigkeit vollziehe sich vielmehr in der „Kultivierung der Subjektautonomie bei allen Heranwachsenden“⁶, welches oberstes Ziel aller bildungsinstitutionellen Agenden bilden solle, und veräußere sich zudem in der Beschaffenheit dieser Institutionen, „damit sie die Formen von Sozialbeziehungen gewährleisten können, die für die Entwicklung zur Subjektautonomie notwendig sind.“⁷

In genannten zwei Punkten differiert, neben der Tatsache, dass Bildungsinstitutionen selbst angedeutete Ungleichheiten und Disproportionen generieren, – einem Gesichtspunkt, welchem sich an späterer Stelle noch gewidmet werden soll – der Gerechtigkeitsaspekt von Bildung maßgeblich von dem des allgemeinen Fairness-Ansatzes einer Sozietät, denn „Bildungsinstitutionen können die Vernunftautonomie der an ihnen Beteiligten nicht voraussetzen; vielmehr besteht ihre Aufgabe gerade darin, diese Autonomie zur Entwicklung zu bringen.“⁸

⁴ Stojanov 2011, S. 15f.

⁵ Stojanov 2011, S. 16.

⁶ Stojanov 2011, S. 17.

⁷ Stojanov 2011, S. 17.

⁸ Stojanov 2011, S. 22.

Mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit geht im Lichte migrationsbedingter, pluralistischer Gesellschaften und immer heterogener werdender Klassenzimmer häufig auch die Frage der Bewältigung von Mehrsprachigkeit – das bezieht sich sowohl auf andere Nationalsprachen als das Deutsche als auch auf österreichische Minderheitensprachen (wie das Slowenische z.B.) oder regionale Dialekte und nicht-standardsprachliche Varianten des Deutschen, welche allesamt eine identitätsstiftende Funktion für Heranwachsende innehaben⁹ – einher, die in einer globalisierten Welt weniger (aus einer defizitären, monolingual-nationalsprachlichen Sichtweise heraus) als *Problem* denn als gesamtgesellschaftlich bereichernde Ressource und Chance aufgefasst werden sollte – wenn auch damit an die Schule als (Aus-)Bildungsstätte und das zuständige Ministerium als bildungspolitische Instanz neue Aufgaben und Ansprüche gestellt werden sowie betreffende Parameter aktualisiert werden müssten. In der öffentlichen Meinung wie auch in der Schule, gewissermaßen als Projektionsfläche und Spiegel dergleichen, wird das mehrsprachige Potenzial von Heranwachsenden aus Migrationsverhältnissen allzu oft verkannt beziehungsweise vorsätzlich übergangen – und zugegeben: die gegenwärtige (administrative sowie strukturelle) Situation an Österreichs (Regel-)Schulen bietet (selbst bei besonders für das Thema sensibilisiertem Lehrpersonal) nicht die günstigsten Voraussetzungen für umfassende sprachförderliche Maßnahmen; die (praktische) Wahrnehmung und Förderung von Mehrsprachigkeit bedarf zunächst eines (funda)mentalens Umgestaltungsprozesses, welcher als erstes, basierend auf Erkenntnissen der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung, auf politisch-struktureller und des Weiteren auf LehrerInnenbildungs-Ebene Platz greifen müsste. Im Moment ist die Realisierung von *sprachlicher Bildung* meist ausschließlich der Eigeninitiative und dem Engagement einzelner Schulleitungen und Lehrkräften geschuldet, deren pionierhafte Arbeit sich in diesem Feld deshalb rein zahlenmäßig oder quantitativ wenig bemerkbar macht beziehungsweise insgesamt noch zu wenig Bekanntheitsgrad erlangt hat.

Als sozialer Brennpunkt und faktisches Abbild einer pluriellen Sozietät, wie die österreichische sie zweifelsohne repräsentiert, kann und darf Schule ferner Mehrsprachigkeit als gesellschaftsimmanentes Merkmal nicht ausklammern. Nicht nur, dass enormes geistig-kulturelles Kapital damit zerschlagen beziehungsweise gar nicht erst ausgeschöpft würde, – es würde einer bildungsbewussten Demokratie mit egalitärem Anspruch, was das Ausgleichen von *von Haus aus* gegebenen Disparitäten vorbedingt, nicht gerecht werden.

Aus diesem Ansatz erklärt sich daher auch der auf der ersten Seite angeschlagene Titel vorliegender Arbeit *Mehrsprachigkeit und Chancengleichheit*, welcher beide Termini im

⁹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 7 (Vorwort).

gegenseitigen Lichte zu erhellen und definieren sucht. Beide ziehen sie den für die Sprachbildung in Österreich notwendigen (Diskussions-)Rahmen auf und markieren damit die wesentlichen Bezugs- und Eckpunkte vorliegender Diplomarbeit, welche in weiterer Folge zwei sprachbildungsbezogene Modellprogramme, im Konkreten das des *Curriculums Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) und das von *FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*; Gogolin u.a. 2004), die sich in ihrer Schaffensabsicht dezidiert dem Chancengleichheitsanspruch verschreiben¹⁰ und den Aspekt von Mehrsprachigkeit mit verhandeln, vorstellen und diskutieren möchte.

Gegenwärtige Seiten unternehmen des Weiteren den Versuch, jenen Rahmen offenzulegen, innerhalb dessen sich jene sprachlichen und sozialen Interaktionen ereignen, welche die Voraussetzungen für unterrichtlichen (und in weiterer Folge schulischen) Erfolg beziehungsweise Misserfolg, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch, schaffen.

Dafür spielen zum einen linguistisch-kognitive Faktoren in der lingualen (institutionellen und elterlichen) Erziehung von heranwachsenden Kindern eine maßgebliche Rolle sowie auch ihre soziopolitische Verortung im Kontext der institutionellen Strukturen und wie letztere sich auf erste auswirken, das heißt die Wechselbeziehung von Sprachenerwerb und institutioneller Begleitung. Denn die Forschung, welche sich der Reziprozität von Erst- und Zweitsprache widmet, kann lediglich beantworten, wie lange Schülerinnen und Schüler beispielsweise brauchen, um „im Bereich des [Deutschen] als Schul- und Fachsprache aufzuschließen“¹¹, nicht aber die Frage nach den Ursachen der Tendenz, dass eine sich sprachlich von der Mehrheitsgesellschaft absetzende Gruppe nur unterdurchschnittliche Leistungen erbringt. Insofern ist der Einbezug des soziologischen und soziopolitischen Diskurses in dieser Causa unumgänglich. Dieser erst ermöglicht in diesem Zusammenhang wichtig aufzuwerfende Fragen wie:

Weshalb sind Gruppen, welche in ihrer gesellschaftlichen Teilpersönlichkeit eine seit langem bestehende Abwertung und Diskreditierung ihrer multilingualen und hybriden Identitäten erfahren haben, wesentlich mehr und häufiger von einer derartig geringen Bildungsbeteiligung betroffen als solche, welche erst kürzlich in das Aufnahmeland immigriert sind? Auf welche Weise spiegeln sich Muster von Diskriminierung in der

¹⁰ vgl. Reich, Hans H. u. Krumm, Hans-Jürgen: Curriculum Mehrsprachigkeit. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>, S. 3 [abgerufen am 22. 12. 2014] u. Quehl/Trapp 2013, S. 9 bzw. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 13.

¹¹ Cummins 2006, S. 39.

Gesellschaft im schulischen und unterrichtlichen Kontext wider, beziehungsweise wie wird ihnen dort entgegengetreten, womit sind sie konfrontiert? In welchem Maße tragen schulische Strukturen und Praktiken wie der Lehrplan, etablierte Formen der Leistungsmessung und die Unterrichtssprache zu einer fortgesetzten Diskriminierung und unterdurchschnittlichen Leistungen bestimmter Schülerinnen- und Schülergruppen bei? Wie kann durch eine Kooperation der Pädagogen und Pädagoginnen sowohl den subtilen als auch den offensichtlichen Formen von (monolingualen und -kulturellen) Einseitigkeiten konstruktiv entgegengetreten werden? In welcher Hinsicht können wir herkömmlichen Unterricht in seiner strukturellen und machtpolitischen *Natur* als neutral beziehungsweise nicht neutral verstehen? Welche Botschaften werden an Lernende mit anderer Herkunftssprache als Deutsch transportiert, wenn wir dezidiert bemüht sind, *nach dem Lehrplan zu unterrichten*?¹²

Auch die Beantwortung dieser Fragen, welche vorliegende Arbeit im definierten Rahmen vorzunehmen sucht, liegt maßgeblich in der Auslegung und -handlung der im Titel zitierten Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Chancengleichheit* verborgen. In diesem Zusammenhang tritt ein weiterer und für gegenwärtige Seiten von hoher Relevanz zeugender Terminus hinzu, welcher auch den beiden hier untersuchten Konzepten in ihrer didaktisch-pädagogischen Ausrichtung und Schaffensabsicht zugrundegelegt wird, nämlich der der *Sprachlichen Bildung*¹³.

ii. Zur *Sprachlichen Bildung*

Eine möglichst frühe, bestenfalls im Elementarbereich ansetzende Deutsch-Förderung erweist sich auf dem Hintergrund der in den Eingangszeilen skizzierten Ungleichheiten in schullaufbahnrelevanter Hinsicht als richtungsweisend und entscheidend, wobei additive Fördermaßnahmen zur Nivellierung von Sprachrückständen von bilingualen Kindern dabei allein nicht ausreichen können; vielmehr benötigen mehrsprachige Lernende für ihre Zweitsprachentwicklung gezielte und institutionell gelenkte Sprachförderung im Regelunterricht, welche nicht nur an den herkömmlichen Deutschunterricht und die übrigen

¹² inhaltlich angelehnt an die in betreffendem Zusammenhang aufgeworfenen Fragen von Cummins 2006, S. 39f.

¹³ Im Titel, wie auch in der Einleitung und anschließend in der Diskussion wird der Terminus jeweils groß geschrieben; mit dieser Diktion möchte ich mit bescheidenen, mir zur Verfügung stehenden Mitteln dazu beitragen, diesen Begriff im Fachdiskurs durch gestärkte Autonomie insgesamt prominenter zu besetzen und diesem damit einen höheren Stellenwert einzuräumen.

Sprachfächer delegiert wird, sondern ebenso in den Sachfächern wie Mathematik, Sachunterricht (in der Volksschule), Geographie, Physik etc., gewissermaßen als durchgängiges Prinzip (vgl. FörMig), Anwendung und Ausdehnung finden soll.¹⁴ Eben diesem sprachförderlichen, fächerübergreifenden Anspruch möchte der in diesem (inhaltlichen) Bezug noch junge Begriff *Sprachliche Bildung* gerecht werden:

„Sprache und fachliche Inhalte sind zwei Seiten einer Medaille, denn fachliche Inhalte werden durch Sprache vermittelt und erworben. [...] Daher ist es grundlegend, jeden Unterricht als eine Sprachlernsituation zu begreifen und Sprach- und Sachfachunterricht zu verzahnen. In jedem einzelnen Unterrichtsgegenstand sind parallel zur fachlichen Wissensvermittlung auch die notwendigen Sprach- und Handlungsstrukturen aufzubauen, ist Deutsch als Zweitsprache zu berücksichtigen und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern.“¹⁵

Auffällig gestaltet sich bei dieser ministerialen Definition von Sprachlicher Bildung die Tatsache, dass mit der Notwendigkeit der sprachlichen Reflexion in der Vermittlung von Fachinhalten Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) quasi in einem Atemzug genannt werden; die Berücksichtigung des zweitsprachlichen Sprachstandes von bilingualen Kindern und Jugendlichen mit anderer Erstsprache als Deutsch weist daher ein wesentliches (Qualitäts-)Merkmal Sprachlicher Bildung oder eben *sprachsensiblen* Unterrichts aus. Dass die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (s. Zitat) zu fördern sei, impliziert außerdem den unterrichtlichen Einbezug der Erstsprachen betreffender Schülerinnen- und Schülergruppe, wie insbesondere von FörMig als maß- und richtungsgebendes Modellprogramm sprachlicher Bildung im deutschsprachigen Raum dergestalt proklamiert und ausformuliert wurde.

Die von FörMig konzipierte *Durchgängige Sprachbildung* fokussiert nämlich

„schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die schulsprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache. Das Anliegen der FÖRMIG-Projekte ist der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens,

¹⁴ vgl. Rösch 2003, S. 9.

¹⁵ BMBF: Sprachliche Bildung. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprache.html> [abgerufen am 23. 03. 2015].

Verarbeitens, Denkens und Formulierens, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinandersetzen haben. Eine planvolle Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen.“¹⁶

Um Missverständnissen vorzubeugen, ist es an dieser Stelle wichtig zu festzuhalten, dass FörMig sich, genau wie der ministeriale Erlass auch, nicht ausschließlich in der (Bildungs-)Verantwortung für Kinder mit Migrationshintergrund sieht; es stellt ein das einsprachige Schülerinnen- und Schülerpublikum ebenso berücksichtigendes Konzept dar, da sich die Herausforderung „des kumulativen Aufbaus von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten“ (s. Zitat) jeder/m Bildungsaspirantin/en im Laufe ihrer/seiner schulischen Karriere als notwendige Bildungs- und daher Erfolgsvoraussetzung stellt. Es geht im Besonderen um das sichere Hantieren mit dem so genannten *bildungssprachlichen Register*, welches als Grundlage für fachliche Kompetenz und Profilierung erachtet wird – näheres dazu im nachstehenden Kapitel – und in dieser Betrachtungsweise als Dreh- und Angelpunkt der Sprachlichen Bildung fungiert.

Um auch das Verhältnis und die Differenzierung von *Sprachförderung* und *Sprachbildung* (letztere wurde in terminologischer Abgrenzung zu ersterer quasi in einem neologistischen Akt neu geschaffen und ist deshalb jünger), an dieser Stelle kurz externalisiert darzustellen: Lernende, deren sprachliche Handlungskompetenzen über weite Strecken den (sprachlichen und damit inhaltlichen) Anforderungen unterrichtlichen Geschehens nicht genügen, „haben das Recht [...], zusätzlich unterstützt zu werden“¹⁷, so zum Beispiel in Form eines additiven DaZ-Unterrichts. Sprachförderung wird demnach als *Teil* der Sprachbildung identifiziert, da diese „über eine vorbereitende oder nachholende Förderung“¹⁸ hinausgeht, denn Sprachbildung reicht weit „in den Bereich der fortgeschrittenen Bildungsbereiche hinein“¹⁹ – zu ihr zählen das urteilssichere Argumentieren ebenso wie der versierte produktive und rezeptive Umgang mit unterschiedlichen Textsorten, das Verfügen über einen bestimmten lexikalischen und syntaktischen Fundus usw. – und haftet deshalb beispielsweise auch nicht

¹⁶ Gogolin/Lange 2011, S. 118; vgl. auch Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 14.

¹⁷ Reich 2013, S. 59.

¹⁸ Reich 2013, S. 59.

¹⁹ Reich 2013, S. 59.

der Verantwortlichkeit ausschließlich eines Unterrichtsfaches an. Es ist als *durchgängiges* Medium zu begreifen, in welchem sich Lernen vollzieht und manifestiert.²⁰

Ausgehend vom Ministerratsbeschluss vom 4. Dezember 2012, dass künftig Lernende „mit sprachlichem Förderbedarf eine besondere Förderung erhalten sollen“²¹, hat das *BMBF* (*Bundesministerium für Bildung und Frauen*; ehemals *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK*) in Kooperation mit dem *Staatssekretariat für Integration* sowie ausgewählten Expertinnen und Experten ein Mehrstufenprogramm zur *Sprachförderung*²² konzipiert, welches seit Herbst 2013 nach und nach Niederschlag und teilweise Realisierung auf den domänenspezifischen Ebenen (insbesondere in der LehrerInnenbildung²³) findet. Fokussiert wurden dabei primär sprachförderliche Maßnahmensetzungen in der vorschulischen Erziehung beziehungsweise am Übergang vom Elementarbereich in die Primarstufe (d.h. vom Kindergarten in die Volksschule), was womöglich aus dem Umstand resultiert, dass an diesem die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen als Grundlage und Voraussetzung für die Aufnahme als ordentliche/r Schüler/in in die Primarstufe²⁴

²⁰ vgl. Reich 2013, S. 59.

²¹ BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 1 [abgerufen am 24. 03. 2015].

²² Mit genauem Titel: *Konzept für eine umfassende Sprachförderung. Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft*; der ministeriale Erlass trägt im Titel wiederum den Terminus *Sprachförderung* statt Sprachlicher Bildung, womit hier jedoch im Grunde das gleiche gemeint wird, nämlich die Vermittlung bildungs- oder unterrichtssprachlicher Kompetenzen als Grundvoraussetzung für die aktive Teilnahme am Unterricht und schulischen Erfolg. Dieses Konzept gibt inhaltlich die programmatischen Eckpfeiler und pädagogischen Vorannahmen der *Durchgängigen Sprachbildung (FörMig)* wieder.

²³ Die neue sprachbildungsspezifische Ausrichtung der LehrerInnenbildung wird unter dem Namen *PädagogInnenbildung NEU* geführt und berücksichtigt im Besonderen Deutsch als Bildungs- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit bzw. muttersprachlichen Unterricht und die Sprachentwicklung (Anlehnung der Schwerpunkte an das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013)); vorgesehen sind des Weiteren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für bereits im Dienst stehende Lehrkräfte und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen (vgl. BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 3 [abgerufen am 24. 03. 2015]). Das *ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum)* hat in diesem Zusammenhang kürzlich ein Rahmenmodell zur Basisqualifizierung in Sprachlicher Bildung für auszubildende Lehrkräfte (Studierende) herausgegeben, welches von pädagogischen Hochschulen und Universitäten zunehmend realisiert werden soll; vorgesehen ist die Realisierung des Rahmenmodells innerhalb eines Studienjahres und mit der Leistungsentsprechung von 6 ECTS-Punkten (= 200 Einheiten à 45 Minuten = 4 Doppelstage à 16 Einheiten + 136 Einheiten Praxisphasen + eigenständige Arbeit); aufgrund seiner modularen Struktur könne es auch nur teilweise übernommen und individuelle Schwerpunkte gesetzt werden (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hg.): *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. Graz, ÖSZ 2014. http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf, S. 5f [abgerufen am 29. 03. 2015]).

²⁴ vgl. BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 1 [abgerufen am 24. 03. 2015].

prominenter besetzt wird als an anderen Schnittstellen der schulischen Laufbahn, da sie auch die erste entscheidende bildet, wenngleich im erlassenen Konzept zur umfassenden Sprachförderung Sprachliche Bildung als (ein im Elementarbereich ansetzendes und bis zur Matura bzw. universitären Sphäre hinführendes) Kontinuum verstanden werden will.

Die ersten, zunächst für ein Jahr anberaumten Pilotierungen, so bezeichnete „Modellprojekte“²⁵, wurden für das Schuljahr 2013/14 an Schulstandorten aller Bundesländer angesetzt, an welchen erhöhter Sprachförderungsbedarf bei Kindern besteht²⁶; dabei wurden zur Intensivierung der vorschulisch- und schulisch-übergreifenden Kooperation maßgeblich auch BAKIPs (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) und pädagogische Hochschulen in das elaborierte Programm integriert, welche unter anderem mit der wissenschaftlichen Begleitung und Begutachtung (Evaluation) beauftragt wurden.²⁷

Die Modellprogramme berücksichtigen vor allem auch die spezifische Sprachförderung (z.B. in Form von mehrmonatigen Intensivkursen) von so genannten *Quer- oder Seiteneinsteigerinnen und -steigern* (d.h. neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die an einer höheren Stufe in das Schulsystem eingeschleust werden), welche zusätzlich zum Regelunterricht stattfinden soll und durch den Österreichischen Integrationsfond unterstützt wird.²⁸

Neben kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen und physischen Kriterien soll bei der Feststellung zur Schulreife in Hinkunft ein stärkeres Gewicht auf die unterrichtssprachliche Kompetenz gelegt und deshalb für aufnehmende Schulen ein Leitfaden zur Sprachstandsdiagnose erstellt werden. Das Modell sieht ebenso eine „flexible Grundstufe 1“²⁹ vor, was meint, dass am jeweiligen Standort Sprachförderung integrativ oder in (Extra-)Vorschulklassen (mit flexiblen Übertrittsmöglichkeiten bzw. der Einräumung zusätzlicher

²⁵ BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft.
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 1 [abgerufen am 24. 03. 2015].

²⁶ Evaluierungen zu diesen sind bis dato noch keine veröffentlicht.

²⁷ vgl. BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft.
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 1 [abgerufen am 24. 03. 2015].

²⁸ vgl. BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft.
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 1 u. 3 [abgerufen am 24. 03. 2015].

²⁹ BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft.
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 2 [abgerufen am 24. 03. 2015].

Lernzeit, so z.B. von drei statt der vorgesehenen zwei Jahre) von statten geht. Die nachhaltige Förderung der Lesekultur stellt auch eines der zentralen Anliegen vorgelegten Konzepts dar.³⁰ Wie bereits angekündigt, sollen in Kapitel II vorliegender Arbeit zwei explizit auf Sprachliche Bildung bezogene Modellprogramme, namentlich das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013) und die Durchgängige Sprachbildung (FörMig; Gogolin u.a. 2004), aufgeführt und analysiert werden. Ersteres wurde in einem Österreich-spezifischen Kontext geschaffen, da es bestehende österreichische Lehrpläne der vornehmlich sprachlichen Fächer sowie ausgewählter Sachfächer auf ihr Mehrsprachigkeitspotenzial hin untersucht, also lernplanbezogene Inhalte zusammenträgt, die (theoretisch) zu einem postulierten Fach *Mehrsprachigkeit* (worin die Sprachliche Bildung per definitionem unter anderem mit unterrichtet würde) subsumiert werden könnten. Sprachliche Bildung wird im Curriculum Mehrsprachigkeit (aus einem globaleren Blickwinkel heraus) als Aus- und Weiterbildung aller potenziell in einem Klassenzimmer vorhandenen Sprachen und sprachlichen Register verstanden und nicht (ausschließlich) als Förderung bildungsbezogener sprachlicher Mittel, wie sie primär von FörMig aufgefasst und forciert wird; diese macht im Curriculum lediglich einen Teilaspekt der gesamten Programmatik aus³¹, wohingegen sich FörMig explizit dieser widmet. Da jedoch beide Konzepte die Sprachliche Bildung im Titel tragen³² und innerhalb des damit aufgezogenen sachlichen Rahmens agieren, möchte ich beide Modellprogramme als sprachbildungsbezogene Konzepte bewerten und handhaben – und deshalb auch hier untersuchen.³³ Wann immer in vorliegender Arbeit jedoch von *S/sprachlicher Bildung* (in groß wie in klein gehaltener Diktion) oder *Sprachbildung* die Rede ist, ist sie nach aufgeführter Definition (S. 16) zu begreifen.

³⁰ vgl. BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae, S. 2f [abgerufen am 24. 03. 2015].

³¹ Sprachliche Bildung wird per definitionem im Unterpunkt „Mehrsprachigkeit und Sachfachunterricht“ (Reich, Hans H. u. Krumm, Hans-Jürgen: Curriculum Mehrsprachigkeit. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>, S. 9 [abgerufen am 22. 12. 2014]) festgehalten.

³² FörMig prägt(e), wie in der Definition von Sprachlicher Bildung bereits dargebracht (S. 16), den Begriff der *Durchgängigen Sprachbildung*; die Buchausgabe des Curriculums Mehrsprachigkeit enthält diesen Terminus ebenso: *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*.

³³ Neben der divergenten semantischen Verortung Sprachlicher Bildung wird auch die konzeptuelle Ausgerichtetheit des Terminus Mehrsprachigkeit in den beiden Modellprogrammen unterschiedlich aufgefasst; doch dazu erst in Kap. II, bei der Behandlung von Mehrsprachigkeit im Curriculum Mehrsprachigkeit, sowie in der abschließenden Diskussion (Kap. III), wo gemeinsame Bezugspunkte und Unterscheidungsmerkmale der beiden Modellprogramme gegeneinander ausgelotet werden, Näheres.

Was bisher noch unerwähnt blieb und wogegen starker Einwand erhoben werden könnte, ist die Tatsache, dass es sich bei der Durchgängigen Sprachbildung, welche ihre Realisierung erstmals und effektiv im Modellprogramm FörMig fand, um ein deutsches Konzept handelt; wie im Titel der Arbeit angekündigt soll es aber um die kritische Prüfung und Darstellung sprachbildungsbezogener Konzepte *in Österreich* gehen. Da für das *Konzept für eine umfassende Sprachförderung*, welches in einen Erlass des zuständigen österreichischen Ministeriums Eingang gefunden hat, aufgrund seines erst kürzlichen Bestehens noch keinerlei empirische Befunde vorliegen und es auf der faktischen Ebene, das meint im Schulbetrieb selbst, noch keine nachhaltige Umsetzung erfahren hat, es aber inhaltliche wie programmatische Ähnlichkeiten und Kongruenzen zur Durchgängigen Sprachbildung aufweist, zu welcher auch empirische Daten erhoben wurden und diese zudem zu den für den deutschsprachigen Raum elaboriertesten und auf den neuesten soziolinguistischen Forschungserkenntnissen beruhenden Modellprogrammen zählt, möchte ich letzere als auch für Österreich gangbares Modell auf den Prüfstand stellen und in ihren weitreichenden Teilaspekten präsentieren.

iii. Zur Fragestellung

Wie in *i. Zu Titel und Inhalt* aufgeworfen, ergeben sich durch die sprachliche Benachteiligung von Heranwachsenden aus Migrationsverhältnissen bei Eintritt in die vorschulische und schulische Sphäre Fragestellungen bezüglich der Gerechtigkeit und der sozialen Ausrichtung des Bildungssystems. Die Benachteiligung besteht dabei konkret in der Annahme, dass mangelhafte Kenntnisse des (bildungssprachlichen) Deutschen, in welchem Unterricht mehrheitlich gestaltet wird, zu den wesentlichen Ursachen des Leistungsrückstands von Deutsch nicht als Erstsprache sprechenden Lernenden gegenüber ihren einsprachigen Altersgenossen zählen.³⁴ „Sprache hat vielfältige Funktionen für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Lebenschancen. Im Kontext der Schul- und Bildungspolitik ist die Bedeutung für das Wahrnehmen von Bildungschancen und das Erreichen von Bildungserfolgen besonders hervorzuheben“³⁵, und das (im sprachlichen oder sozialen Verständnis) herkunftsunabhängig. Diese Erklärung des Curriculums Mehrsprachigkeit in

³⁴ vgl. Gogolin 2009, S. 264.

³⁵ Reich, Hans H. u. Krumm, Hans-Jürgen: Curriculum Mehrsprachigkeit. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>, S. 3 [abgerufen am 22. 12. 2014].

Bezug auf seine bildungspolitischen Vorannahmen hebt das Moment der Sprach(en)beherrschung als Grundlage schulischen Lernens und Aufstiegs hervor; mit dieser würden Chancen und das Erreichen von gesteckten Bildungszielen sichergestellt werden. Eben diese Programmatik spiegelt sich in den bildungspolitischen Grundlagen der Durchgängigen Sprachbildung wider, welche einen wesentlichen Beitrag zur „Diskussion zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem“³⁶ zu leisten und „die enge Abhängigkeit der Bildungserfolgchancen von sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft zu lockern“³⁷ sucht.

Auffällig erscheint dem/r aufmerksamen Leser/in beider Konzepte, dass diese eine beinahe reflexartige Rückkopplung der sprachlichen Qualifikation im schulischen Bereich mit dem sich tatsächlich einstellenden Lernerfolg (als unerlässliche Prämisse des ersteren) vollziehen beziehungsweise einander sogar gleichsetzen; insbesondere die Durchgängige Sprachbildung kennzeichnet, aufgrund ihres Akzents auf die Beherrschung des bildungssprachlichen Registers, eben diese als Garant für Bildungserfolg und markiert damit nicht nur ihr wesentliches Konzeptmerkmal, sondern auch ein Schlüsselmoment zur Gewährleistung erfolgreicher Bildungskarrieren per se.³⁸ Dieser Grundannahme wird unter anderem mit diesen Worten beigelegt: „Auf der normativen Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird.“³⁹

Mit dem Wissen, dass folgende Aussage möglicherweise jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehrt und zu wenig fundiert formuliert ist, möchte ich dennoch bereits an dieser Stelle festhalten, – und das macht auch noch vorzustellende Fragestellung vorliegender Arbeit notwendig – dass ich persönlich die Gleichsetzung von Sprachlicher Bildung oder (im Fall der Durchgängigen Sprachbildung) Bildungssprache mit schulischem Erfolg für zu kurz gegriffen und auf einen sehr vereinfachten Kausalitätsstrang dezimiert erachte; nicht, dass die beiden hier untersuchten Konzepte offensichtlich so argumentieren würden, doch scheint diese Haltung meinem Eindruck nach indirekt in deren theoretischen Vorüberlegungen durch. In meiner Auffassung müssten in dieser Argumentation kleinere, erfolgsbildende Teilaspekte

³⁶ Quehl/Trapp 2013, S. 9.

³⁷ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 13.

³⁸ Eine ausführliche Erläuterung zu eben diesem Aspekt unter Kap. 1. 2 *Bildungserfolg über Bildungssprache*. An anderer Stelle relativieren Gogolin u.a. die Bedeutungszumessung der sprachlichen Qualifikation als entscheidenden Erfolgsträger wiederum etwas (vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 14).

³⁹ Gogolin/Lange 2011, S. 111.

und -faktoren ebenso Berücksichtigung finden, um den tatsächlichen Weg zu Bildungserfolg ausweisen zu können. Das Curriculum Mehrsprachigkeit und die Durchgängige Sprachbildung verschreiben sich als zeitgemäße, wissenschaftlich fundierte sprachbildungsbezogene Konzepte ganz der Herstellung der Chancengleichheit und stellen diese in den Dienst der Bildungsgerechtigkeit, jedoch handeln sie aufgeworfenen Aspekt meiner Ansicht nach in ihren Programmatiken zu wenig aussagekräftig und detailliert aus, was nicht nur Fragen, sondern auch weitere Handlungsfelder (zur Präzisierung der Konzepte) offenhält.

Bildungserfolge lassen sich außerdem letztlich nur an offiziell verzeichneten Bildungsabschlüssen messen und dokumentieren; weder für Schulen, welche das Curriculum Mehrsprachigkeit regulär in der Stundentafel verankert⁴⁰, noch für solche, die die Durchgängige Sprachbildung realisiert haben, liegen derartige Befunde vor.⁴¹

Da die Hinterfragung und kritische Prüfung dieses Aspekts (der Gleichsetzung bzw. gegenseitigen Bedingtheit von Sprachlicher Bildung und Bildungserfolg) in den von mir analysierten Modellprogrammen nicht stattfindet, da dieser auch einen wesentlichen Teil der konzeptuellen Legitimation beider Konzepte ausmacht, und diese daher nicht als ausreichende Grundlage für weitere Fragestellungen in diesem Zusammenhang dienen können⁴², soll aufgeworfener Aspekt in folgenden Ausführungen keine explizite Erwähnung mehr finden; er wird als integrativer, programmatischer Bestandteil der beiden Konzepte verstanden und als solcher deshalb übernommen.

Nun zur konkreten Fragestellung: *Dass* die beiden Modellprogramme der Gewährleistung von mehr Bildungsgerechtigkeit und der Erhöhung von Bildungschancen mittels eines sprachförderlichen Konzeptschwerpunkts zuarbeiten wollen, geht aus eben zitierten Paraphrasen und hergestellten Zusammenhängen klar hervor; im Kontext der Konzeptualisierung von sprachförderlichen oder -sensiblen Programmen stellt sich jedoch

⁴⁰ Diese existieren meines Wissens nach bis dato nicht.

⁴¹ FörMig Ed. Bd. 7 (Gogolin u.a. 2011) hält die Ergebnisse seiner an den beteiligten Schulen durchgeführten Evaluationen des Modellprogramms fest; berücksichtigt wurden dabei nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler über ein Schuljahr, weshalb sich auch für dieses Modellprogramm noch keine verbindlichen Aussagen in puncto Bildungserfolg tätigen lassen.

⁴² Außerdem weist dieser Aspekt keinerlei Relevanz für formulierte Fragestellung der Arbeit auf, da sich diese auf die Annahme der beiden Konzepte, dass sich in Folge Sprachlicher Bildung auch Bildungserfolg einstelle, stützt.

auch die Frage, *wie* und *auf welche didaktische Weise* sie diesem Anspruch gerecht werden wollen. Die Fragestellung vorliegender Arbeit lautet daher ganz konkret:

Wie und inwiefern könnten die in Österreich angewandten Konzepte zur Sprachlichen Bildung eingesetzt werden, dass sich bei Schülerinnen und Schülern, welche die deutsche Bildungssprache nicht in der von der Schule erwarteten Quantität und Qualität beherrschen, ein erhöhter Bildungserfolg verzeichnen ließe?

Diese Fragestellung bemüht eingangs aufbereitete Kategorien und Lexeme der Sprachlichen Bildung, der Bildungssprache und des Bildungserfolgs, welche in Kapitel I noch zur ausführlichen Diskussion gestellt werden, um die gegenseitigen Bezüge und das der Fragestellung eingeschriebene Forschungsinteresse und theoretische Vorannahmen plausibel zu machen.

Auch wenn in das Thema vorliegender Arbeit über den Aspekt der disproportionalen Ausgangslage für Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beziehungsweise über deren Mehrsprachigkeit eingeführt wurde, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass mit „Schülerinnen und Schülern, welche die deutsche Bildungssprache nicht in der von der Schule erwarteten Quantität und Qualität beherrschen“ (s. Fragestellung) nicht ausschließlich jene mit Migrationsgeschichte gemeint sind; die Forschungsfrage berücksichtigt auch dasjenige Schülerinnen- und Schülerpublikum, welches aus sozial niedrig gestellten Verhältnissen kommt, da, und dies werden folgende Ausführungen noch deutlich machen, schwache Leseleistungen oder mangelndes Textverständnis, wie sie beispielsweise von PISA, TIMSS und Co. konstatiert wurden, sich bei diesem ebenso signifikant abzeichnen wie bei dem mit Migrationshintergrund. Diese Ergebnisse lassen sich aus dem Moment der formalen Bildungsferne betroffener Kinder und Jugendliche, das meint der familialen Distanz zu konzeptioneller Schriftlichkeit, erklären; „Verlierer [in hiesigem Bildungssystem] sind demnach vor allem die Kinder und Jugendlichen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen *und* deren sozioökonomischer Hintergrund niedrig ist.“⁴³

⁴³ Gogolin/Lange 2011, S. 109.

iv. Zum Aufbau

Vorliegende Diplomarbeit fußt auf insgesamt vier themen- beziehungsweise fragestellungstragenden Kapiteln und wird von der Aufführung des Literaturverzeichnisses sowie eines Anhangs mit vorgegebenem Inhalt (*Abstract* und *Lebenslauf*) beschlossen.

Kapitel I greift dabei mehrere in aufgezogenem Diskussionsfeld (Mehrsprachigkeit-Chancengleichheit-Sprachliche Bildung) kursierende Aspekte auf und führt auf diese Weise zunächst in die teils problembehafteten, teils fehlgeleiteten, teils strittigen Debatten der sprachlichen Förderung von mehrsprachig und/oder sozial minderbemittelten Aufwachsenden ein, worin PISA als sprachliches und kognitives Testinstrumentarium, seine Ergebnisse sowie bildungspolitische Tragweite einer genauen und kontroversiellen Untersuchung unterzogen werden soll, um weiter den Knackpunkt Bildungssprache als (in der Definition der *Durchgängigen Sprachbildung*) bildungserfolgsicherstellenden Parameter, auch in seinen linguistischen Eigenarten, zu beleuchten und spezifizieren. Im Zuge dieses Kapitels wird auch der wenngleich aus dem 19. Jahrhundert herrührende, nationalstaatlich geprägte, doch bis heute fortbestehende bildungsinstitutionelle *monolinguale Habitus* (Gogolin 1994) hiesiger Breitengrade aufgedeckt, um im Weiteren der Notwendigkeit eines multilingualen Verständnisses von Schule und der (Zu-)Erkennung veränderter, migrationsbedingter Lebenswirklichkeiten zuzuarbeiten, in welchen dem vorhandenen Sprachenpotenzial von im Speziellen mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen größeres (unterrichtliches) Gewicht und Wertschätzung zugetragen wird; in diesem Zusammenhang soll auch die systematische Ausklammerung, Blockierung und Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit so bezeichnetem *Migrationshintergrund* auf institutioneller Ebene (Gomolla 2003) der letzten Jahrzehnte aufgearbeitet werden.

Da die vorgestellte Forschungsfrage dezidiert das *Wie* und *Inwiefern* (die in Österreich angewendeten Konzepte zur Sprachlichen Bildung bildungsförderlich wirken) auf die Waagschale legen und dabei insbesondere die didaktische Elaboriertheit und Zeitgemäßheit vorzustellender Modellprogramme im Sinne eines chancensteigernden Bildungszugangs für alle Schülerinnen und Schüler Österreichs, ungeachtet ihres sprachlichen und/oder sozialen Hintergrunds, (gegeneinander) abwägen möchte, zeichnet Kapitel II das Konzept des Curriculums Mehrsprachigkeit und der Durchgängigen Sprachbildung zunächst nicht nur in seinen programmatischen Strukturen und Vorbildern nach, sondern diskutiert und handelt diese ansatzweise auch auf dem Hintergrund ihrer *Bildungserfolgstauglichkeit* aus; diese Diskussion wird des Weiteren in Kapitel III punktuell vertieft und in eine persönliche

Stellungnahme und Positionierung überführt. In meiner Auffassung und der im Voraus angestellten Konzeptualisierung vorliegender Arbeit beantwortet die theoretische Vorstellung beider Konzepte jedoch die referierte Fragestellung bereits selbst, da sich beide in ihrer Schaffens- und Wirkungsabsicht, wie oben skizziert, ohnedies als Beitrag zu chancengleichheitsförderlichen und bildungserfolgssteigernden Unterricht verstehen und diesen deshalb auch als programmatische Prämisse verankert haben. Die Darbringung des Modellprogramms FörMig impliziert des Weiteren seine 2011 zusammengetragenen, bis dato publizierten Evaluationsergebnisse und die Dokumentation von für sprachsensiblen (Fach-)Unterricht kennzeichnenden Qualitätsmerkmalen.

Das Schlusskapitel enthält schließlich essentielle, festzuhaltende Desiderata in Hinblick auf die künftige Arbeit im österreichischen Sprachbildungsbereich der Schule und zeigt dabei noch auszuformende Handlungsspielräume und Tätigkeitsfelder, auch sprachdiagnostischer Natur, auf.

Vereinzelt finden sich in folgenden Ausführungen auch so bezeichnete *Exkurse*, welche weiterreichende, komplementäre sowie etwas außerhalb des thematischen Rahmens liegende Aspekte besprechen, um dem Gegenstand insgesamt mehr auf den Zahn zu fühlen und das Verständnis diesem gegenüber zu schärfen.

v. Weitere Bemerkungen

Aufgrund der Tatsache, dass das Curriculum Mehrsprachigkeit gegenüber dem Modellprogramm FörMig, welches die Durchgängige Sprachbildung in den letzten Jahren auf progressive Weise für den deutschsprachigen Raum etabliert hat und als solches auch evaluiert wurde, erst zwei Jahre seit seiner Veröffentlichung zählt, ergibt sich quantitativ betrachtet ein gewisses Ungleichgewicht der jeweiligen Forschungslagen, welche auch in den entsprechenden Publikationen dokumentiert sind. Dieser Umstand schlägt sich auch in hier aufgeführten Darstellungen nieder, weshalb FörMig in vorliegender Arbeit im Verhältnis zum Curriculum Mehrsprachigkeit etwas mehr Platz vorbehalten ist.

Des Weiteren sei darauf hingewiesen, dass die häufigen Referenzen auf aus Deutschland kommende, themenrelevante Literatur beziehungsweise Verweise auf die deutsche Bildungssituation, insbesondere in Kapitel I, worin der Aspekt der standardisierten Leistungsmessungen und deren aufschlussreiche Ergebnisse erörtert werden, sich maßgeblich

aus der asymmetrischen Quellenlage erklären: Für Deutschland liegen elaboriertere und thematisch umfassendere Beiträge vor, als es für Österreich der Fall ist. Meiner Auffassung nach ist ein solches Vorgehen jedoch auf dem Hintergrund, dass sich das zeitgeistige Phänomen der Migration, welches in vorliegender Diplomarbeit implizit mit verhandelt wird, für Deutschland und Österreich in ähnlicher Weise veräußert und (in den letzten fünfzig Jahren) veräußert hat (Stichwort: *GastarbeiterInnen*), und beide Länder zudem auf strukturell analogen Bildungssystemen fußen, in summa legitim und nachvollziehbar.

Im Zuge der Vorbereitung und Konzeptualisierung vorliegender Diplomarbeit habe ich ein halbes Jahr in Hamburg, genau genommen (im Rahmen des Erasmusstudienprogramms) ein Semester an der Universität Hamburg verbracht, wo mir ein Studienplatz an der Bildungswissenschaft vermittelt worden war. Dieser Forschungsaufenthalt ermöglichte mir nicht nur, eingängige Recherchen in Bezug auf mein Diplomarbeitsthema anzustellen, es räumte mir vor allem auch die Möglichkeit ein, namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in diesem Bereich, darunter *Prof. Ingrid Gogolin* und *Prof. Ursula Neumann*, Hauptinitiatorinnen des FörMig-Modellprogramms, persönlich kennenzulernen und neben meiner Hauptbeschäftigung der intensiven Lektüre und des Bibliographierens auch praktische Einblicke in deren Arbeit zu gewinnen. Die wissenschaftliche Vertiefung in vorliegende Thematik drückt sich unter anderem in der Länge des angehängten Literaturverzeichnisses aus, worin nicht alle Titel aufgenommen wurden, die ursprünglich erarbeitet worden waren.

Die Intention dieser breit angelegten Recherchetätigkeiten, welche sich auch im Fließtext bemerkbar machen, lag zum einen in dem selbst auferlegten Anspruch, eine möglichst flächendeckende Literaturschau darzureichen, welche zur vertieften Auseinandersetzung mit vorliegender Thematik anregt, und zum anderen zusammenzuführen, was in meinen Augen zusammenzuführen ist; meinem Eindruck nach führ(t)en einzelne Autorinnen und Autoren nämlich einen isolierten Diskurs beziehungsweise einsamen Kampf zur Etablierung der Sprachlichen Bildung, zu welcher mittlerweile vielerlei publiziert und rezensiert wurde. Diese Vereinzelung oder Aufspaltung der thematisch zusammengehörigen Titel zu sprachsensiblen Unterricht wird ferner in dem Umstand deutlich, dass (mit der Ausnahme eines Werks⁴⁴) bislang noch keine umfassende Handreichung zur Sprachlichen Bildung (bspw. für Lehrpersonen) herausgegeben wurde, worin zum Beispiel alle (bisher ausgewiesenen)

⁴⁴ SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine u.a.: Handbuch. Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?4dzgm2 [abgerufen am 16. 02. 2015]. Hrsg. v. BMUKK. Graz, Fachdidaktikzentrum GeWi-Fakultät Graz 2013.

grammatischen, morphosyntaktischen, lexikalischen, ... Spezifika von Bildungssprache explizit aufgeführt würden. Die vordergründige Absicht vorliegender Diplomarbeit besteht deshalb auch in dem Versuch, diverse, vielerorts zusammengetragene Inputs *in einem Erzählstrang* zu referieren und damit eine Übersicht (welche deshalb auch als eine Art Handreichung dienen kann bzw. soll) über vorhandenes Angebot zu schaffen.

Nicht zuletzt lag es in meinem Bestreben, das Thema der Sprachlichen Bildung insgesamt und insbesondere für und in Österreich publikler zu machen.

Abschließend sei darauf aufmerksam gemacht, dass vorliegende Arbeit einen dezidiert theoretischen Schwerpunkt setzt und auf praktische Aspekte der Sprachlichen Bildung, – handelt es sich dabei um didaktische Konzepte (wie z.B. das des *Scaffolding* von Gibbons 2002 oder der *Literalen Didaktik* bzw. das *3-Phasen-Modell* von Schmölzer-Eibinger 2008) oder methodische Verfahren in concreto – nicht zuletzt aus Platzgründen, nur vereinzelt beziehungsweise peripher eingegangen werden kann.

I. MEHRSPRACHIGKEIT UND CHANCENGLEICHHEIT: EIN LOKALAUGENSCHEIN

„Die schulischen Strukturdefizite beeinträchtigen nicht nur die Bildungsgerechtigkeit. Durch die unzureichende Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die ihnen eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verwehrt, und auch durch die soziale Segregation auf der Sekundarstufe, droht eine Spaltung der Gesellschaft zwischen der Mehrheitsgesellschaft und eingewanderten Minderheiten. Deren relative Deprivation dürfte es ihnen erschweren, sich zur Zivilgesellschaft zugehörig zu fühlen, zumal ihnen eine identifikative Assimilation politisch ohnehin erschwert wird. Die Appelle an ihre Adresse, sich endlich zu integrieren, mögen sie als zynisch empfinden.“⁴⁵

In Bezug auf die Fragestellung nach Bildungserfolg von Lernenden, welche die Bildungssprache unzureichend beherrschen, darunter auch solche mit so genanntem *Migrationshintergrund*, kann die Diskussion rund um Chancengleichheit und äquale Bildungszugänge betreffender Schülerinnen- und Schülergruppe nicht ausbleiben. Nachstehende Zeilen veranschaulichen die Situation, – um nicht von einem Dilemma zu sprechen – in welcher sich letztere wiederfinden und führen dabei die für sie relevanten Aspekte von (sozialer und kultureller) Herkunft und Bildungsgerechtigkeit aus.

1. 1 Migrantenkinder und die Niederlage von PISA 2000

Seit wenigen Jahren erst werden Bildung und damit einhergehende sprachliche Parameter im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit diskutiert. Gründe dafür sind nicht zuletzt die aufschlussgebenden Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2000, die „öffentlichkeitswirksam [...] auf die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“⁴⁶ aufmerksam gemacht hat und wieder verstärkt Eingang in wissenschaftliche Debatten findet.⁴⁷

⁴⁵ Auernheimer 2007, S. 90.

⁴⁶ Quehl/Trapp 2013, S. 9.

⁴⁷ vgl. z.B. Auernheimer 2003, S. 7.

In Deutschland zeigen die Ergebnisse der PISA-Studien in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen ohne in allen drei Kompetenzbereichen (Lesen, Schreiben, Hören) signifikant schlechtere Resultate erzielen. Insbesondere bei der Lesefähigkeit zeigten sich deutliche Leistungsrückstände, welche auch auf die anderen Fächer rückwirken.⁴⁸ Diese Tendenzen bestätigend legt auch die 2006 in Deutschland durchgeführte *IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)* ähnliche Untersuchungsergebnisse offen.

„Schon in der Grundschule ist ein Leistungsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund zu erkennen, der sich in der weiteren Entwicklung verfestigen kann. In kaum einem anderen Land zeigt sich ein solches Abhängigkeitsverhältnis zwischen Herkunft und schulischen Erfolgsaussichten.“⁴⁹

Die deutsche Situation spiegelt aufgrund der Ähnlichkeit von Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg zum einen und der vergleichbaren Strukturen im Bildungssystem zum anderen auch die österreichische wider. Rund ein Fünftel der österreichischen Bevölkerung trägt das Etikett *mit Migrationshintergrund*, wobei die Spannweite von 38 % in Wien und etwa 9 % im Burgenland reicht⁵⁰; die Zahl der schulbesuchenden Migrantinnen und Migranten in Österreich stieg in den Jahren zwischen 2003 und 2012 von 13,1 % auf 16,4 % an – eine Entwicklung, welche sich in den beteiligten *OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)* -Ländern (durchschnittlich) mit der gleichen prozentualen Zunahme abzeichnet.⁵¹ Schülerinnen und Schüler aus migrierten Familien sind in den Risikogruppen der internationalen, standardisierten Messverfahren stark überrepräsentiert; PISA 2012 ermittelt beispielsweise in der Mathematik 60 Punkte Leistungsdifferenz von solchen gegenüber ihren autochthonen Gleichaltrigen⁵², in der Lese-Skala hinken *migrantische*⁵³ 15-/16-Jährige auch 67 Punkte hinterher. Mit diesen Zahlen und auch unter

⁴⁸ vgl. Grießhaber 2010, S. 37.

⁴⁹ Große 2010, S. 71.

⁵⁰ vgl. Bruneforth/Herzog-Punzenberger/Lassnigg 2012, S. 5.

⁵¹ vgl. OECD: PISA 2012 Ergebnisse. Österreich. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf>, S. 4 [abgerufen am 06. 03. 2015].

⁵² vgl. BIFIE: PISA 2012: Zusammenfassung der Ergebnisse. https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_zusammenfassung_ergebnisse_2013-12-03.pdf, S. 4 [abgerufen am 06. 03. 2015].

⁵³ Die Bezeichnungen *Migrantenkinder*, *migrantisch*, ... werden hier neben *mit Migrationshintergrund/-geschichte*, *migriert* etc. aufgeführt, um weitgehend alle im Moment kursierenden bzw. in der zuständigen Sekundärliteratur vorgefundenen Begrifflichkeiten zum Themenfeld der Migration zu zitieren, wenngleich

Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Status der Probandinnen und Probanden „bleibt der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leseleistung stärker als in 22 der 33 berichteten OECD- und EU-Staaten“⁵⁴.

In Deutschland wurde bei PISA 2006 bei allochthonen Jugendlichen im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund in der mathematischen Kompetenz ein Leistungsrückstand von 73 Punkten erhoben. Dieser zeigte sich jedoch noch drastischer bei der Messung der Lesekompetenz mit 84 und in den mathematischen Fähigkeiten mit 80 Punkten bei den migrantischen Jugendlichen der *zweiten Generation*⁵⁵, was de facto insgesamt einen dreijährigen Rückstand bedeutet.⁵⁶

Um zu sehen, dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss, hilft es, über den nationalen Tellerrand hinauszublicken und dabei festzustellen, dass beispielsweise in den USA, unter Einbezug des Bildungsabschlusses der Eltern, in der zweiten Generation fast keine Differenzen mehr zur Schülerschaft ohne Migrationsgeschichte in puncto Bildungskarrieren (und damit -chancen) bestehen; in anderen klassischen Immigrationsländern wie Australien und Kanada schneidet diese Gruppe sogar besser als jene ohne Migrationshintergrund ab.⁵⁷

Über viele Jahre wurde empirischen Untersuchungen vorgeworfen, der Theorie zu entbehren; diesem Argument ist jedoch vehement zu widersprechen. In *IGLU 2001* wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass Indikatoren des Schullebens und des Lernens von Schülerinnen und Schülern ineinander verschränkt sind und wie diese Tatsache empirisch überprüfbar ist; dabei behilft man sich mit Theorien mehrerer Forschungsdisziplinen, so zum Beispiel der Soziologie oder Psychologie.⁵⁸

Von mancher Stelle wird auch eingeklagt, dass die Ausrichtung der PISA-Studie zu *kopflastig* sei, doch auf die begrenzte inhaltliche Abdeckung des Gegenstands *Bildung* wird in der Studie selbst deutlich verwiesen:

erstgenannten eine tendenziell reduktive Bedeutung einverleibt ist, von welchen ich mich als Autorin vorliegender Arbeit deshalb distanzieren.

⁵⁴ Herzog-Punzenberger 2012, S. 32.

⁵⁵ Zur Unterscheidung der Generationen von *Migrantinnen und Migranten*: „Selbst zugewanderte Personen werden der ersten Generation zugerechnet. Personen, die in Deutschland geboren sind, die aber mindestens ein im Ausland geborenes Elternteil haben, zählen zur zweiten Generation. Bei der dritten Generation sind die Person selbst und ihre Eltern in Deutschland geboren, die Großeltern jedoch im Ausland“ (Edele/Stanat 2011, S. 182).

⁵⁶ vgl. Edele/Stanat 2011, S. 185.

⁵⁷ vgl. Stanat/Christensen 2006, S. 9f; weiterführende Literatur hierzu bei Dirim u.a. 2008 u. Löser 2010.

⁵⁸ vgl. Schwippert 2010, S. 279.

„Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, daß [sic!] PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern und sich statt dessen mit der Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeit auf Basiskompetenzen zu konzentrieren, die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die [...] Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für die Lernfähigkeit darstellen.“⁵⁹

Auch B. Hurrelmann (2003) hält in einem Aufsatz zu PISA und der damit einhergehenden Forderung nach spezifizierter Leseförderung fest, dass die Studie „explizit theoretisch fundiert [und] ihre Daten [...] außerordentlich sorgfältig erhoben und nach allen Regeln der Kunst“⁶⁰ ausgewertet wurden. Ihre Kritik an dem Testinstrumentarium lautet lediglich, dass man für das Eruiieren der komplexeren Ursachen der Lesemängel bei den getesteten Schülerinnen und Schülern

„die PISA-Perspektive erstens um eine differenzierte Beschreibung des Kompetenzerwerbs und seiner relevanten Kontexteinflüsse erweitern muss und dass man zweitens eine umfassendere Konzeptualisierung von Lesekompetenz braucht, die sich nicht allein auf die kognitiven Dimensionen von Textverständnis reduziert, sondern die motivationalen, emotionalen und interaktionsbezogenen Teilfähigkeiten des Lesens in den Kompetenzbegriff einbezieht.“⁶¹

1. 1. 1 PISA als Instrumentarium und Chance

Folgende Ausführungen rekurren auf das Konzept der internationalen PISA-Studie und nicht auf jenes der Österreich-spezifischen Ergänzungsstudie; dieser sind kognitive Kompetenzstufen zugrunde gelegt, wie sie heute für die Teilhabe an einem gesellschaftlich außerordentlich anspruchsvollen und diversen Leben von Nöten sind. Die PISA-Testung ist es auch, aus welcher sich deutliche Indizien auf die Benachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund extrahieren lassen.

⁵⁹ zit. n. Gogolin 2003, S. 34.

⁶⁰ Hurrelmann 2003, S. 177.

⁶¹ Hurrelmann 2003, S. 177f. Als Deutschdidaktikerin diskutiert sie die PISA-Ergebnisse primär hinsichtlich der Lesesozialisationsforschung von Kindern und Jugendlichen.

„Das international verwendete Prüfungsinstrument ist mit großer Sorgfalt standardisiert worden und stützt sich [...] auf ein bildungstheoretisches Konzept.“⁶² Für die Diskussion in Hinblick auf die Förderung von *Bildungssprache*, wie sie im Zuge des gegenwärtigen Kapitels noch einer näheren Betrachtung unterzogen wird, und die dafür relevanten Vorbedingungen sind jedoch weniger die theoretischen als die lebenspraktischen Aspekte des Teilbereichs von Bildung, welche PISA zu ermitteln sucht, von Bedeutung; jener Teilbereich basiert auf Kompetenzen, welche den Anforderungen einer komplexen, täglich sich verändernden Informations- und Wissensgesellschaft, wie sie sich weltweit etabliert hat, gerecht zu werden. (Diese Feststellung soll keineswegs die Relevanz und Wichtigkeit von weiteren Kompetenzen für eine Sozietät – den sozialen, ethischen und ästhetischen – schmälern, jedoch lediglich darauf hinweisen.⁶³)

Neben der Einbettung des PISA-Instrumentariums in ein bildungstheoretisches und *lernpragmatisches* Konzept ist dieses auch auf einem gesellschaftstheoretischen Hintergrund zu verorten; so finden darin auch jene Parameter Beachtung, die aus den Interpendenzen zwischen kulturellen, ökonomischen und sozialen Einbettungen eines Individuums und seinem Bildungszugang resultieren. Die Frage, welche sich in diesem Zusammenhang auftut, ist die nach dem Einfluss des kulturellen und sozialen Kapitals einer/eines Heranwachsenden auf deren/dessen Bildungsweg. Damit verbunden seien im Vergleich der verschiedenen sozialen (Klassen-)Zugehörigkeiten nach *P. Bourdieu* (1987) „nicht nur unterschiedliche Muster der Lebensführung, sondern auch spezifische Bedürfnisse, Wünsche und Präferenzen. [...] von daher auch in der Entscheidungsneigung und der Entscheidungslogik (Risikofreude vs. Risikoaversion) bei der Wahl von Bildungslaufbahnen.“⁶⁴ In Deutschland etwa haben Heranwachsende aus einer gesellschaftlich höher gestellten Schicht circa dreimal so hohe Chancen anstelle einer Mittelschule ein Gymnasium zu besuchen als solche mit gleicher Begabung und Fachleistung aus so bezeichneten *Arbeiterfamilien*.⁶⁵

An solchen Feststellungen zeigt sich, „dass die soziale Herkunft nach wie vor eine wesentliche Einflussgröße auf die Schulwahl wie auch die Schulleistung darstellt, die in der aktuellen politischen Diskussion nicht entsprechend repräsentiert ist.“⁶⁶ PISA fordert und

⁶² Gogolin 2003, S. 33f.

⁶³ vgl. Gogolin 2003, S. 34f.

⁶⁴ Ditton/Maaz 2011, S. 196f.

⁶⁵ vgl. Ditton/Maaz 2011, S. 200.

⁶⁶ Wroblewski 2006, S. 48.

fördert demnach den Perspektivenwechsel auf Bildung, wonach ein allgemeinbildendes Schulsystem die unbedingte Aufgabe hat, „eine relative Unabhängigkeit der Chancen auf Bildungserfolg vom ererbten oder erworbenen Kapital einer Familie“⁶⁷ zu gewährleisten.⁶⁸ „Zu den wichtigsten politischen Zielen demokratischer Gesellschaften gehört es, allen Menschen gleiche Bildungschancen zu geben und die sozial und ethnisch bedingten Unterschiede auszugleichen.“⁶⁹

Ohne die Diskussion um die Zusammenhänge rund um die kulturellen und sozio-ökonomischen Bedingungen eines jungen Menschen bei Eintritt in die jeweiligen Bildungsinstitutionen nun erschöpfend darstellen zu können, – zumal das PISA-Konsortium selbst reichlich darum bemüht war, die Interpretationen rekursnehmend auf die Wechselwirkung der sozio-ökonomischen sowie kulturellen Faktoren schulischer Leistung mit den tatsächlich erhobenen Leistungen dahingehend zu öffnen, dass diese zwar Räume zur Intervention und Fortentwicklung geben, direkte kausale Bezüge dabei jedoch unbedingt zu vermeiden – muss dennoch festgehalten werden, dass die Item-Konstruktionen der PISA-Studie bei der Suche nach der Antwort auf die Fragen von grundlegenden Fehlentwicklungen im Schulsystem der (Bildungs-)Sprache als Bildungsgarant einen prominenten Platz einräumt. Denn zu den Leistungserfordernissen des PISA-Tests zählt mit der sogenannten *Lesekompetenz* ein explizit sprachlicher: vielschichtige Texte sollen fachkundig exzerpiert und reproduziert werden.⁷⁰

⁶⁷ Gogolin 2003, S. 35.

⁶⁸ Zur Wechselwirkung von sozialem Status und Bildungsaspiration bzw. -erfolg von Kindern vgl. Bernstein 1971; 1972 u. Bourdieu 1991.

⁶⁹ Hesse 2006, S. 243.

⁷⁰ vgl. Gogolin 2003, S. 36. Unter *Lesekompetenz* subsumiert man nicht ausschließlich, Schriftliches zu decodieren; die gegenwärtige Forschung zum Textverstehen begreift diese vielmehr auch als sicheres Hantieren und Werken mit Texten, demnach erweisen sich Lese- und *Textkompetenz* als fließende und einander bedingende Übergänge. Diese in diesem Rahmen ausgeübten Betätigungen inszenieren sich als (Re-)Konstruktionsprozess des Individuums, in welchem den Texten nicht nur Informationen entnommen, sondern Bedeutungen (re-)konstruiert und in bestehende Wissensstrukturen eingliedert werden. Treten im Zuge dieses kognitiven Vorgangs inhaltliche Widersprüche oder logische Fehler auf, ist der/die Lesende dazu angehalten, vorhandene Strukturen zu *akkommodieren*, das meint diese zu re-formieren und zu verändern, bzw. im Sinne einer neuen Eingliederung zu *assimilieren* und anzupassen (vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 137). Der reflektierte Leseprozess also ermöglicht, „das Gelesene mit eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 1). In jüngster Zeit wurden im deutschsprachigen Raum die Cumminschen Überlegungen zur sprachlich akademischen Kompetenz (CALP) und der Spezifizierung in ihren unterschiedlichen Anwendungsgebieten hauptsächlich unter dem Schlagwort *Textkompetenz* aufgegriffen, welche neben bereits beschriebenen (und sich inhaltlich mit der Lesekompetenz und den schriftlich-konzeptuellen Fähigkeiten überschneidenden) Kompetenzen auch die Befähigung mit aufgreift, „Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 2).

Auch die beiden Leistungsbereiche *Mathematische* und *Naturwissenschaftliche Grundbildung* sind als in das Verfahren mit einbezogene Anforderungen maßgeblich sprachlich fundiert.

„Nicht die Kenntnis mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Sätze und Regeln oder die bloße Beherrschung von Lösungsroutinen steht im Vordergrund, sondern die Fähigkeit zur begrifflichen Durchdringung der Rolle und Funktion, die die Mathematik bzw. die Naturwissenschaften in der Welt innehaben.“⁷¹

Vorausgesetzt wird bei den Probandinnen und Probanden eine gewisse Ausprägung der verschiedenen Modi an Welterfahrung, die sie dazu befähigen, textliche Aufgabenstellungen, welche mathematische oder naturwissenschaftliche Inhalte wiedergeben, (sprachlich) zu decodieren. Die englischen Begriffe *Mathematical Literacy* und *Scientific Literacy* spiegeln eben diesen Sachverhalt des Verfügens einer Sprache zur Entschlüsselung eines Inhalts wider, anders als die für das Deutsche gewählte Bezeichnung *Grundbildung*.⁷²

Defizite in der Lesekompetenz wirken sich zwangsläufig auf das Leistungsvermögen in den untersuchten Gegenständen aus. Im Umkehrschluss wird deutlich, dass mathematische oder naturwissenschaftliche Leistungsfähigkeit unwahrscheinlich wird, „wenn keine weitreichende, mindestens rezeptive Kompetenz zum Durchdringen komplexer und relativ abstrakter Texte vorhanden ist.“⁷³ Diese Argumentation entwickelt sich auf sehr einleuchtende Weise zunehmend mehr zu einem Plädoyer der Förderung eben jener Sprache, die einen textlichen Zugang zu fachwissenschaftlichen Inputs gewährleistet, nämlich über die Fächergrenzen hinweg – der *Bildungssprache*.

In besonderer Weise hervorgehoben wird dieser Befund bei der Leistungserhebung der Schülerinnen und Schüler aus immigrierten Familien, jenen mit sogenanntem *Migrationshintergrund*. Positiv vermerkt werden muss an dieser Stelle, dass es der Studie hoch anzurechnen ist, den Zusatz *Migrationshintergrund* nicht über das unzureichende beziehungsweise weitgehend untaugliche Kriterium der Staatsangehörigkeit ermittelt zu haben; gefragt wurden die Probandinnen und Probanden nach dem eigenen Geburtsort sowie dem ihrer Eltern und nach der Sprache, die familial gepflegt wird. Auf diese Weise wurden die bildungsrelevanten Merkmale eines Menschen aus zugewanderten Verhältnissen um

⁷¹ Gogolin 2003, S. 37.

⁷² vgl. Gogolin 2003, S. 37.

⁷³ Gogolin 2003, S. 37.

einiges effektiver aufgespürt, als wenn dieser ausschließlich nach seiner nationalen Zugehörigkeit befragt würde.⁷⁴

In den PISA-Ergebnissen wird die Annahme bestätigt, dass die Bildungschancen für junge Menschen aus zugewanderten Familien nach einer faktisch fünfzigjährigen Migrationsgeschichte in Österreich⁷⁵ geringer sind als jene der Peers der hier ansässigen Bevölkerung. Auch in anderen Studien wurde wiederkehrend konstatiert, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte immer dann schlechter abschneiden als autochthone, wenn die überprüfte Leistung grundlegend mit der gegebenen Unterrichtssprache verbunden ist.⁷⁶ Es ist also von einer Benachteiligung auszugehen, die nicht aus dem Umstand rührt, dass jemandem ein migrantischer Hintergrund anhaftet, sondern vielmehr aus bestehenden (bildungspolitischen) Strukturen, welche auffallende „Disparitäten der Bildungsbeteiligung“⁷⁷ zur Folge haben und hatten. Oder anders formuliert:

„Den Ausgangspunkt [...] bildete die Frage, wie es kommt, dass – ungeachtet aller Chancengleichheitsversprechen – schulische Bildung zur Reproduktion der Abhängigkeit des Erfolgs von der sozialen Herkunft beiträgt. Dabei kamen Merkmale der Sprache in den Blick, die insbesondere auf den Unterschied zwischen gesprochener Alltagssprache und schulischer formaler Sprache verweisen.“⁷⁸

1. 2 Bildungserfolg über Bildungssprache

Die Benachteiligung besteht konkret in der Annahme, dass die gezielte Förderung von Bildungssprache (beispielsweise im Fachunterricht) in ihrer „potentiellen Funktion für Bildungserfolg“⁷⁹ die verhältnismäßig schwachen Leistungen von Deutsch nicht als Erstsprache sprechenden Schülerinnen und Schülern verhindern oder zumindest abschwächen könnte, denn es ist evident, dass unzureichende Sprachkenntnisse im Deutschen, in dem der Großteil des Unterrichts stattfindet, zu den ursächlichsten Gründen des auffälligen

⁷⁴ vgl. Gogolin 2003, S. 37.

⁷⁵ vgl. bspw. Kurier: <http://kurier.at/lebensart/leben/50-jahre-gastarbeiter-in-oesterreich/83.296.910> [abgerufen am 07. 03. 2015].

⁷⁶ vgl. Gogolin 2003, S. 38.

⁷⁷ Gogolin 2003, S. 38f.

⁷⁸ Gogolin/Roth 2007, S. 41.

⁷⁹ Gogolin 2009, S. 264.

Leistungsrückstands zählt. Das sichere Hantieren mit der Alltagssprache erweist sich für den Unterricht als zu unzureichend und unergiebig, „um in der Fach- und bildungssprachlich orientierten Sprache der Schule erfolgreich zu sein [...]“⁸⁰ Dasjenige Deutsch, welches den Kindern und Jugendlichen im Unterricht abverlangt wird, „hat seine eigenen Gesetzmäßigkeiten. [...] Schulische Kommunikation hat, auch wenn sie sich mündlich vollzieht, deutliche Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen Mitteln und Kohärenzbildenden Redemitteln [...]“⁸¹

Dem kompetenten Umgang mit Bildungssprache wird dabei eine Doppelfunktion zuteil: Sie spielt einerseits für den Erwerb von Wissen auf der Ebene des Inputs eine tragende Rolle, zum anderen ist sie aber auch für die Output-Ebene, bei der Bildungssprache als Medium des Nachweises von Wissen gehandhabt wird, von entscheidender Bedeutung.⁸² Bildungssprachliche Merkmale und Verfahren, Modi und Methoden kommen demnach sowohl im (konzeptionell schriftlichen) Rezeptions- wie im Produktionsbereich zur Anwendung und nehmen darin einen selbstverständlichen Platz ein, den es jedoch sichtbar zu machen und auszuweisen gilt.

„In allen Unterrichtsfächern ist Sprache das Medium des Lernens und zugleich ein Ziel, das sich im Laufe der Schulzeit vorwärtsbewegt. Dieser Zusammenhang ist einerseits selbstverständlich und sicht- oder hörbar; [...]. Andererseits ist das Ineinandergreifen von Sprach- und Sachlernen historisch in der Institution Schule unsichtbar gemacht worden [...]. Die gegenwärtig stattfindende Diskussion um den Zusammenhang zwischen fachlich anspruchsvoller werdenden Lerninhalten und einer für ihre Aneignung erforderliche Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen lässt diesen Zusammenhang wieder sichtbar werden.“⁸³

In diesem Zitat wird die *epistemische Funktion* von Bildungssprache hervorgehoben, denn die Fähigkeit zu bildungssprachlichem Handeln ist „not just a matter of mastering a new medium [...], it is mastering a new form of knowledge“⁸⁴.

⁸⁰ Berendes u.a. 2013, S. 25.

⁸¹ Gogolin 2003, S. 40.

⁸² vgl. Berendes u.a. 2013, S. 25.

⁸³ Quehl/Trapp 2013, S. 9.

⁸⁴ Halliday 1993, S. 109.

Bildungszugang und -erfolg werden nicht ausschließlich nach dem sozio-ökonomischen und kulturellen Elternhaus eines Kindes bemessen und beschränkt, sondern unterliegen gewissen Ausleseverfahren in der Gestaltung des Unterrichts selbst⁸⁵, wenn die Unterrichtssprache nur unzureichend beherrscht wird; was sich hier insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch für solche, die aus einem *bildungsfernen*⁸⁶, sozial niedrig gestellten Milieu kommen, abzeichnet, ist demzufolge ein Selektionsvorgang auf *horizontaler* sowie auf *vertikaler* Ebene.

Die vertikale Ebene betrifft die Schnittstellen der üblichen Bildungslaufbahn eines schulpflichtigen Kindes an den Übergängen vom Elementar- in den Primarbereich und vom Primarbereich in den Sekundarbereich (sowie vom Sekundarbereich in die Oberstufe oder Berufliche Bildung); bei diesem Übergang spielen sozio-ökonomische und kulturelle Merkmale eines Kindes eine bestimmende Rolle, wobei die bildungssprachlichen Voraussetzungen bereits, beispielsweise beim Schulreifeftest, zum Tragen kommen und durchaus ein mitentscheidendes Kriterium bilden.

Im Unterricht selbst ereignet sich die Auslese dann auf horizontaler Ebene, auf welcher sich das Mitverfolgen des Unterrichts und das Erfüllen der Leistungsanforderungen als das ausschlaggebende Moment für Bildungserfolg manifestieren. Bildungssprachliche Handelskompetenz bildet ergo die *conditio sine qua non* für den Bildungserfolg von jungen Menschen.

1. 2. 1 Zur Differenzierung von *bildungsfern* und *zweitsprachlich Deutsch*

Prinzipiell gilt, und das auch bei Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte, dass ein niedriger sozio-ökonomischer familialer Status und geringes Vorwissen das Leistungsniveau eines Klassenverbandes senkt.⁸⁷ Anders formuliert ist vielmehr die sozio-ökonomische Situation einer/eines Heranwachsenden innerhalb ihres/seines familialen Settings, unabhängig seiner ethnischen Herkunft, von entscheidender Relevanz, wenn von begünstigenden Bildungsaspirationen und -karrieren die Rede ist. „Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass sich der formale Bildungsstand der Familie [...] nachhaltiger auf den Schulerfolg auswirkt als die gesprochene Familiensprache (sei es Deutsch oder eine andere Sprache).“⁸⁸

⁸⁵ vgl. Gogolin 2003, S. 39f.

⁸⁶ Auf die Bedeutung dieses Attributs wird in nachstehendem Unterkapitel noch näher eingegangen.

⁸⁷ vgl. Edele/Stanat 2011, S. 188.

⁸⁸ zit. n. Gogolin/Lange 2011, S. 109.

Dass ein Migrationshintergrund häufig mit sozio-ökonomisch unbegünstigten (Lern-)Bedingungen einhergeht⁸⁹ und sich damit schulischer Misserfolg einstellt, ist ein Umstand, der in puncto Leistungsmessung zu einer äußerst problematischen Ausgangslage führt und nicht zuletzt deshalb, vor allem in der öffentlichen Meinung, häufig eine Vermischung, das meint auch gegenseitige Kausalität der Kriterien *mit/ohne Migrationshintergrund, sozio-ökonomisch benachteiligt* und *lernerfolgreich* nach sich zieht, da zwischen diesen nicht zwangsläufig ein (kausaler oder absoluter) Zusammenhang besteht; dies wäre wiederum eine defizitäre Sichtweise, wie sie beispielweise in der *Ausländerpädagogik* der 1980er-Jahre gepflegt wurde (und nicht zuletzt ist es ja an der Bildungspolitik, diese sich gegenseitig bedingenden Disparitäten aufzuheben, um dem konstitutionellen Postulat der Chancengleichheit nachzukommen).⁹⁰

Insofern bilden die in die Fragestellung inbegriffene Schüler- und Schülerinnengruppe (solche, die die Bildungssprache unzureichend beherrschen) in erster Linie sozio-ökonomisch Benachteiligte, das meint hier konkret (im wörtlichen Sinn) *von Haus aus* bildungsferne Kinder und Jugendliche, deren individuelle Bildungsbiographien durch genannte soziologische Merkmale der Klassenzugehörigkeiten beungünstigt (und, wie in folgenden Unterkapiteln noch veranschaulicht wird, zudem institutionell gelenkt) werden. Da aber Bildungssprache per se, wie im vorangegangenen Unterkapitel dargelegt, als Schlüsselmoment für Bildungserfolg zu bewerten ist, bleiben konsequenterweise die sprachlichen Voraussetzungen, welche ein Kind beim Einstieg in die übliche Bildungslaufbahn (beginnend mit dem Elementarbereich) mitbringt, diejenigen Kriterien, welche für den Unterricht entscheidend sind – verstehen wir erfolgreiches Lernen als kompetenten Umgang mit bildungssprachlichen Spielarten. „Die Zeitspanne vom Eintritt in das Bildungssystem bis zum Zeitpunkt der Selektion in unterschiedlich qualifizierende Schulformen scheint [dabei] eine hohe Bedeutung für die Chance [...] auf eine spätere akademische Ausbildung zu haben.“⁹¹

⁸⁹ vgl. Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 10f. „Obgleich die Bevölkerungsgruppe der Personen mit Migrationshintergrund insgesamt sehr inhomogen ist, ist der Anteil der Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status höher als in der Gesamtpopulation. Dieser Faktor trägt wesentlich zu den insgesamt schlechteren Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei“ (Herzog-Punzenberger 2012, S. 54).

⁹⁰ Zur kritischen Betrachtung der Mystifizierung und Topoisierung des Zusatzes *mit Migrationshintergrund* in der aktuellen, *wissenschaftlich* geführten Bildungsdebatte, bezugnehmend auf Bildungsgerechtigkeit, vgl. Stojanov 2011, Kap. 8.

⁹¹ zit. n. Karakaşoğlu/Neumann 2011, S. 49.

Schülerinnen und Schüler, welche zweitsprachlich Deutsch sozialisiert werden, werden dieser Kriterienprüfung im Besonderen unterzogen, da bei diesen aufgrund der anderen Erstsprache von keinen (explizit) bildungssprachlichen Grundlagen im Deutschen, – unabhängig von der Diskussion um die verschiedenen Sprachenerwerbshypothesen – auszugehen ist.⁹² Deshalb sind Schülerinnen und Schüler – und das wiederum nicht defizitär interpretiert – mit Migrationshintergrund und mit anderer Erstsprache als Deutsch ebenso in die Fragestellung mit inbegriffen wie solche aus bildungsfernen familialen Verhältnissen. (Darüber kann auch leider nicht die Tatsache hinwegtäuschen, dass bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber solchen ohne eine höhere Lernbereitschaft und positivere Einstellung attestiert wurde.⁹³)

Doch nichtsdestotrotz, auch um eine etwas andere Sichtweise auf die Problematik der Bedingungen für Bildungserfolg auf- und ein letztes Wort über die unterschiedlichen lingualen und sozialen Voraussetzungen der einzelnen Schüler- und Schülerinnengruppen und deren Differenzierung einzuwerfen (nicht zuletzt auch aus dem Grund, dass PISA den eindeutigen Bescheid in den Raum stellt, dass Lernende mit Migrationshintergrund signifikante Leistungsrückstände gegenüber ihren monolingualen Mitstreitenden aufweisen), – begreift man Schulsprache als Register konzeptionell schriftsprachlicher Eigenheiten, welche mit alltäglichen Kommunikationsweisen wenig teilen, stellt sich sogleich die Frage nach der Verantwortlichkeit der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen, verstehen wir diese als unbedingte Prämisse für Bildungserfolg. Fakt ist, dass die Schule selbst dafür das Monopol innehat und der Verantwortung des Zugangs zu Schrift, Schrifttum und Schriftförmigkeit der Unterrichtskultur als erste Instanz Rechnung zu tragen hat.⁹⁴ Kinder aus besser gestellten Bildungsschichten verfügen über die Möglichkeit, die unterschiedlichen sprachlichen Register, welche in der Schule *gezogen* werden, zu Hause zu erwerben und einzuüben. Sie kultivieren (zumeist aufgrund elterlicher Ambitionen) vom Kleinkindesalter an zum Beispiel jenes Lesen, das für die Schule, das bedeutet für das schulische Lesen und Leseverstehen, als Grundvoraussetzung gilt. Diese Praxis ist selbstverständlich auch bei mehrsprachigen Kindern aus migrantischen Hintergründen zu beobachten. „Kinder aber, deren Familien nicht schriftsprachbeflissen sind, also nicht systematisch für den Zugang zur

⁹² Gemeint ist damit, dass bei DaZ-Schülerinnen und -Schülern eine unzureichende Passung der erworbenen und von der Schule erwarteten Vorläuferfertigkeiten, auf welchen das bildungssprachliche Register aufbaut, von staten gegangen ist (vgl. dazu den Begriff „Disposition-Kontext-Dissonanz“ in Mecheril u.a. 2010).

⁹³ vgl. Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 11.

⁹⁴ vgl. Gogolin 2003, S. 40f.

Schriftförmigkeit der Kommunikation sorgen, haben so gut wie keinen anderen Lernort dafür, diese Anforderungen erfüllen zu lernen, als die Schule.“⁹⁵

I. Gogolin (2007) bestätigt die Annahme, dass mit der gezielten Förderung in der Zweitsprache Deutsch das Heraus- und Heranbilden bildungssprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund vermutlich etwas schneller zu bewerkstelligen ist, um mit dem Niveau der einsprachig aufgewachsenen Peers gleichaufzukommen⁹⁶, wobei gleichzeitig festzuhalten bleibt, dass das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund keinesfalls ein homogenes ist und zudem viele verschiedene Faktoren der Erwerbssituation korrelieren, wenn eine Zweitsprache angeeignet wird, welche für ihre Qualität verantwortlich und ausschlaggebend sind. Nichtsdestotrotz bleibt der Befund im Raum stehen, dass Heranwachsende mit nicht-deutscher Herkunftssprache deutlich geringere Leistungen erbringen als ihre monolingualen Mitschüler und Mitschülerinnen. Dazu fehlt es aber bislang an ergiebigen Untersuchungen, die darauf hinweisen, welche speziellen bildungssprachlichen Spielarten sich als besonders hürdenreich für Lernende mit anderer Erstsprache als Deutsch oder/und bildungsfernen deutschsprachigen Elternhäusern erweisen. Doch dieser Frage und weiterführenden dazu wird im Folgekapitel noch nachgegangen werden.

J. Baumert und *G. Schümer* (2001), die Autoren des deutschen PISA-Berichts 2000, – wenngleich darin vordergründig Bildungschancen und -zugänge (insbesondere an den herkömmlichen Zäsuren der Schullaufbahn) nach sozialer Herkunft berechnet wurden⁹⁷ – resümieren bezüglich des Verhältnisses (und ihrer gegenseitigen Differenzierung in der Interpretation der PISA-Ergebnisse für Deutschland) von sozialer Herkunft, ethnischem Hintergrund und die kognitiven Grundkompetenzen betreffend: „Weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche sind primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache.“⁹⁸ *B. Herzog-Punzenberger* (2012), welche die Österreich-spezifische Bildungssituation von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte der letzten Jahre vorwiegend statistisch aufgearbeitet hat, äußert bezüglich der Bildungsbe(nach)teiligung

⁹⁵ Gogolin 2003, S. 41.

⁹⁶ vgl. Gogolin 2007, S. 23.

⁹⁷ vgl. hierzu Rösner 2007, S. 15ff.

⁹⁸ Baumert/Schümer 2002, S. 374.

deklariertes *Risikogruppe*⁹⁹ ähnliche Worte und Bedenken: „Die Alltagssprache mehrsprachiger Kinder, hauptsächlich jener mit Migrationshintergrund, ist für die Untersuchung von Schulleistungsunterschieden in der Regel ein Indikator dafür, dass die Kinder häufig auch Mängel in der Beherrschung der Unterrichtssprache haben. Nicht die Mehrsprachigkeit, sondern diese Mängel sind als wesentliche Ursache für Benachteiligungen anzunehmen.“¹⁰⁰

1.3 Bildungssprache: Ein Begriff und seine Tragweite

Das Konzept der *Bildungssprache* ist zwar an sich nicht neu¹⁰¹, die Definition dieses Begriffes ist und war aber seit jeher dem Wandel der Zeit unterworfen; diese hat in den letzten vier Jahrzehnten innerhalb des bildungswissenschaftlichen Diskurses immer wieder nach außen hin dezente, doch für den aktuellen Diskurs höchst ausschlaggebende Bedeutungsverschiebungen erfahren. So hat sich dieser Begriff heute von seiner umgangssprachlichen Verwendung, welche in erster Linie die Sprache und Aussprache der *Gebildeten* meint und dabei zugleich eine gewisse abwertende Haltung gegenüber Variantensprechenden zum Ausdruck zu bringen, emanzipiert.

Auch verstehen gegenwärtige Modellprogramme wie FörMig im Bereich des bildungssprachförderlichen Unterrichts Bildungssprache nicht mehr nur als Sprache der Wissensvermittlung in Bildungsinstitutionen per se, sondern sind vielmehr bestrebt aufzuzeigen, dass die Beherrschung einer über den alltagssprachlichen Usus hinausgehenden Sprache, nämlich *Bildungssprache*, für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern (mit und ohne Migrationshintergrund) von bisher oft vernachlässigter Notwendigkeit ist.¹⁰²

I. Gogolin (2009) formuliert die Missstände rund um das tatsächliche Verständnis dieses Begriffs in folgendem Wortlaut:

⁹⁹ Um einen kritischen Blick auf verwendete Bezeichnungen zu werfen: Bei Sichtung der PISA-Veröffentlichungen schlägt mehrheitlich der subtile Ton, dass *Migrationshintergrund* mit *Risiko* oder ungenügenden Schulleistungen gleichzusetzen wäre, durch; andere Publikationen zu PISA verweisen eher auf eine *Benachteiligung* (vgl. z.B. Gogolin 2009, S. 264) oder Schlechterstellung betreffender Lernendengruppe, um Grund und Verantwortung vorliegender Ergebnisse im Bildungssystem zu verorten, nicht aber bei den Schülerinnen und Schülern selbst. Als Autorin vorliegender Arbeit verwende ich der Einheitlichkeit wegen, trotz aufgeworfenen kritischen Hinweises, in allen vor- und nachstehenden Ausführungen die von den (im jeweiligen Abschnitt zitierten) Autorinnen und Autoren bemühten Begriffe.

¹⁰⁰ Herzog-Punzenberger 2012, S. 197.

¹⁰¹ Eine Skizzierung zur terminologischen Geschichte der *Bildungssprache* s. Berendes u.a. 2013, S. 18.

¹⁰² vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 13.

„Noch bevor über seine Bedeutung im wissenschaftlichen Sprachgebrauch Klarheit hergestellt wurde, ist er in Dokumente der unterschiedlichsten Art eingewandert – vom politischen Statement bis zur wissenschaftlichen Sekundärquelle. So wurde er allzu rasch zu einem common sense-Begriff – einem Terminus also der (weil er sich scheinbar von selbst versteht) keiner weiteren Klärung bedarf. Der ‚Streitfall‘ – der klärende wissenschaftliche Disput – steht noch aus.“¹⁰³

Von der Zeit dieses Postulats bis zum Zeitpunkt des Verfassens vorliegender Diplomarbeit an wurde einiges zu diesem Thema publiziert, einerseits zur Aufklärung und Reklame, andererseits zur Konkretisierung der damit verbundenen bildungspolitischen und institutionellen Maßnahmen. Trotzdem sehen sich folgende Zeilen nach wie vor diesem Aufruf geschuldet und sind deshalb bemüht, zunächst einer Definition dieses Begriffes in seinen einzelnen Aspekten, insbesondere in dem des Konnexes zu Bildungserfolg (von Schülerinnen und Schülern mit anderer Erstsprache als Deutsch), nachzukommen, des Weiteren in seiner unterrichtlichen Relevanz darzustellen und schließlich auch daraus resultierende (bildungspolitische) Konsequenzen zu formulieren.

1. 3. 1 Forschungsstand

Die Forschung widmete sich zunächst der Frage, warum bestehende Bildungssysteme – entgegen ihrem Auftrag – keinen erheblichen Beitrag zu erhöhten Bildungschancen für Menschen mit Migrationshintergrund und somit zur Entkoppelung des Bildungserfolgs von der (sozialen und kulturellen) Herkunft leisten. Dabei wurde die Hypothese formuliert und anschließend in empirischen Untersuchungen belegt, dass der Bildungserfolg nicht von dem kompetenten Verfügen des *allgemeinen*, alltagssprachlichen Repertoires abhängig ist als vielmehr von dem jenes Registers, das die Kompetenz spezifisch sprachlicher Fähigkeiten beinhaltet und in einer Analogiebildung zu den englischen Fachtermini *academic language* und *academic discourse* als *Bildungssprache* ins Deutsche Eingang gefunden hat.¹⁰⁴ (Die Übertragung der englischen Bezeichnungen in den deutschen Begriff *Bildungssprache* möchte unter anderem dem Umstand gerecht werden, dass *academic* im Englischen eine umfassendere Bedeutung trägt als das deutsche Adjektiv *akademisch*.¹⁰⁵) Die These vom

¹⁰³ Gogolin 2009, S. 264.

¹⁰⁴ vgl. Gogolin 2009, S. 268.

¹⁰⁵ vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 110.

bildungssprachlichem Register wird von der (sozio-)linguistischen und pädagogische Forschung im englischsprachigen Raum gestützt, in deren Tradition seit den 1970er-Jahren diverse Theorie- und Begriffsangebote geschaffen wurden; an diese Forschung anknüpfend erfüllt die Einführung des Begriffs der Bildungssprache zunächst vor allem eine *heuristische Funktion*; da sich in diesem Bereich im deutschsprachigen Raum verglichen mit dem angelsächsischen keine Theorietradition etabliert hat und die internationale Forschung dazu kaum rezipiert wurde, steht die theoretische und begriffliche Konzeptualisierung sprachlicher Bildung für das Deutsche in ihren Kinderschuhen und ist demnach mit einigen Forschungslücken und -desiderata verbunden.¹⁰⁶

In den Blick genommen wurden des Weiteren vermehrt jene Merkmale der Sprache, welche den Unterschied zwischen gesprochener Alltagssprache und formal-schulischer Sprache kenntlich machen; demnach ist die eine eher im „*Modus der Mündlichkeit*“¹⁰⁷ zu verorten und die andere, selbst wenn sie sich mündlich vollzieht, mehr dem Schriftsprachbereich zuzuordnen.

1. 3. 1. 1 Bildungssprache als sprachliches Register

Der Begriff *Register* benennt „spezifische Konstellationen lexikalischer und grammatischer Ressourcen, mit denen eine Person den kommunikativen Situationen ihrer vielgestaltigen Lebenswelt Rechnung trägt, Bedeutung erzeugt und kommuniziert.“¹⁰⁸

„[Es] können [...] Sprachregister unterschieden werden, die typische Rede- und Schreibweisen innerhalb eines bestimmten Kommunikationsbereiches beziehungsweise einer bestimmten Kommunikationssituation beschreiben. Sprachregister können durch Angaben zu Ort und Zeit, den Umständen der Sprachhandlung und den anwesenden Kommunikationspartnern genauer definiert. [sic!] Beispielsweise sind Fachsprachen als Sprachregister definiert, da sie in bestimmten kommunikativen Zusammenhängen realisiert werden. Im schriftsprachlichen Bereich können das z.B. Fachpublikationen und im mündlichen Bereich Fachvorträge sein.“¹⁰⁹

Mit Bildungssprache wird dasjenige formelle Sprachregister bezeichnet, das Schülerinnen und Schüler den gesamten Bildungsfort- und werdegang hindurch begleitet und „der Übermittlung

¹⁰⁶ vgl. Riebling 2013, S. 107f.

¹⁰⁷ Gogolin/Roth 2007, S. 41.

¹⁰⁸ Riebling 2013, S. 112.

¹⁰⁹ Eckhardt 2008, S. 64.

von hoch verdichteten, kognitiv anspruchsvollen Informationen in kontextarmen Konstellationen dient.“¹¹⁰ Es hebt sich von der Umgangssprache insofern ab, dass es sich fachlicher Terminologie, bestimmter syntaktischer Muster sowie festen Argumentations- und Textkompositionsregeln, wie sie für den schriftlichen Sprachgebrauch konventionalisiert sind, bedient.¹¹¹

In *D. Bibers* (1995) *Deskription sprachlicher Register* argumentiert er ferner, dass für Gesprächsteilnehmende eines Registers dieselben kommunikativen Kriterien und Anforderungen gelten; so seien auch die artikulierten linguistischen Merkmale der Kommunikationspartner miteinander vergleichbar.¹¹²

1. 3. 2 Zur institutionellen Dimension von Bildungssprache

J. Habermas (1977) betrachtet neben dem linguistischen insbesondere den funktionalen und sozialen Aspekt von Bildungssprache und führt zudem eine institutionelle Dimension ein; ebenso bestehe nämlich ein Zusammenhang zwischen Bildungssprache und schulischer Bildung – wenngleich Schule nicht der ausschließliche Ort der Anwendung und Verbreitung von Bildungssprache ist, so ist sie jedenfalls der Ort ihrer Vermittlung – und nicht zuletzt für jene Schülerinnen und Schüler, die innerhalb des sozialen Settings keine solchen bildungssprachlichen Kompetenzen ausbilden können, der einzige.

„In der Öffentlichkeit verständigt sich ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses. Dabei bedient es sich weitgehend der Bildungssprache. Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß [sic!] sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können.“¹¹³

¹¹⁰ Gogolin 2008, S. 26.

¹¹¹ vgl. Gogolin 2008, S. 26.

¹¹² vgl. Eckhardt 2008, S. 64.

¹¹³ Habermas 1977, S. 39.

H.H. Reich (2008) lehnt seine erziehungswissenschaftliche Definition von Bildungssprache der Habermaschen an, unterstreicht dabei aber zugleich ihre normative Funktion: „Bildungssprache‘ ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation.“¹¹⁴

Das kompetente Verfügen von Schülerinnen und Schüler über das bildungssprachliche Register ist demnach nicht nur Zielvorstellung von Bildungsinstitutionen, sondern auch ihre erklärte öffentliche Verantwortung.

Einen anderen Schwerpunkt in der begrifflichen Erfassung von Bildungssprache, obwohl er diesen Terminus per se nicht gebraucht, setzt *P.R. Portmann-Tselikas* (1998), demzufolge mentale Leistungen insbesondere durch den „Sprach- und Denkstil in der Schule“¹¹⁵ angeregt und gefördert werden würden. Dieses kognitive Verständnis bildungssprachlicher Fähigkeiten spiegelt sich auch in den Aussagen Reichs und Habermas‘ wider, wenn von „sich Orientierungswissen verschaffen“¹¹⁶ und „Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten“¹¹⁷ die Rede ist.

Alltagssprachliche Redemittel und Denkweisen werden in der Regel in der Schule erweitert und dahingehend genützt, den Schülerinnen und Schülern die Welt der Wissenschaft (der Literatur, der Technik usw.) zugänglich und gangbar zu machen. Ein konkreter Lerngegenstand oder Sachverhalt wird betrachtet und systematisch und präzise besprochen; dazu wird eine Sprache herangezogen, die „ihrerseits bestimmten Anforderungen an Logik und Kohärenzbildung entspreche und die nicht von praktischen kommunikativen Zielen bestimmt sei.“¹¹⁸ Die Lernenden werden so sukzessive an von alltagsrelevanten Praktiken losgelöst, zunehmend abstrakten Fragestellungen herangeführt, um über Inhalte zu lernen, die sie selbst nicht erfahren haben.

Angelehnt an die beiden zuletzt genannten Definitionen von *H.H. Reich* (2008) und *P.R. Portmann-Tselikas* (1998) kann Bildungssprache aus der normativen Warte heraus

¹¹⁴ Reich 2008, S. 9.

¹¹⁵ Portmann-Tselikas 1998, S. 23.

¹¹⁶ Portmann-Tselikas 1998, S. 23.

¹¹⁷ Portmann-Tselikas 1998, S. 23.

¹¹⁸ Lengyel 2010, S. 596.

zusammenfassend als dasjenige Register bezeichnet werden, dessen geschulte Verwendung von (bildungs)erfolgreichen Schülerinnen und Schülern angenommen und demnach gefordert wird. Diesen Anspruch nicht mehr nur als unausgesprochene Implikation des Unterrichts zu verstehen, sondern ihn explizit zu machen und bildungssprachförderliche Mittel als unbedingtes didaktisches Instrumentarium auszuweisen, haben unter anderem die nun im Folgenden aufgeführten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen angeregt und auch gefördert.

1. 3. 3 Im *Kon*-Text: M.A.K. Halliday (1994)

Das im Zuge der Formierung des Modellprogramms FörMig konkretisierte Konzept von Bildungssprache orientiert sich in seiner linguistischen Eigenart an die vom englischen Sprachwissenschaftler M.A.K. Halliday entwickelte *Functional Grammar* (1994). Seine Grammatik verpflichtet sich der Annahme, dass Bedeutungen (von Wörtern) grundsätzlich im *Kon*-Text erschlossen werden und deshalb in einer Art Funktionalität beschrieben werden müssen.

*„[...] wir vertreten eine funktionale Auffassung von Sprache in dem Sinne, dass wir daran interessiert sind, was Sprache tun kann – oder genauer: daran, was der Sprechende, sei es ein Kind oder ein Erwachsener [sic!], mit ihr tun kann; und in dem Sinne, dass wir versuchen das Wesen der Sprache, ihre interne Organisation und ihre Strukturen im Hinblick auf die Funktionen zu erklären, zu deren Erfüllung sie sich entwickelte“.*¹¹⁹

In diesem Paradigma geht es nicht um einen „strukturalistisch orientierten Deskriptivismus einzelsprachlicher Regelsysteme“¹²⁰, sondern um den Zusammenhang von „(grammatischer) Form und (pragmatischer) Funktion“¹²¹ in einem bestimmten sprachlichen Anwendungsgebiet: „Rather than seeing language as a set of rules, the functional linguistic perspective sees the language system as a set of options, available for construing different kinds of meaning“¹²².

¹¹⁹ Halliday 1978, S. 16.

¹²⁰ Gantefort 2013, S. 75.

¹²¹ Gantefort 2013, S. 75.

¹²² Schleppegrell 2004, S. 7.

Für dieses Paradigma entwickelte Halliday (mindestens) vier Parameter, die zur Beschreibung von Sprache notwendig sind: „die soziale Funktion von Sprache, die drei Kontextvariablen einer sprachlichen Situation, die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sowie der Begriff des Registers.“¹²³ Mittels dieser untersucht er, inwiefern sich „grammatischen Strukturen und (andere) sprachliche Merkmale im Diskurs je nach Thema (in seiner Theorie ‚field‘ genannt), Beziehung der Gesprächspartner zueinander (tenor) und danach, ob eine Äußerung schriftlich oder mündlich erfolgt (mode)“¹²⁴, ändern. Eine sprachliche Äußerung (*text*), unabhängig davon, ob sie sich schriftlich oder mündlich vollzieht, ist zum einen ein Produkt, das hinsichtlich ihrer Konstruktion festgehalten, analysiert und systematisiert werden kann, und zum anderen ein Prozess im Sinne einer gewissen (Schnitt-)Menge semantischer Mittel, wenn diese durch das Netz der Bedeutungsmöglichkeiten gesiebt wird.¹²⁵ In diesen sozialen Aspekt von Sprache spielt auch der für den bildungssprachförderlichen Unterricht (und in weiterer Folge didaktischen Ansatz des *Scaffolding*) relevante Punkt der Polysemie von Wörtern und *texten*; für diesen hat M.A.K. Halliday (1989) einen konzeptionellen Rahmen geschaffen, innerhalb dessen der soziale Kontext von sprachlichen Äußerungen ermittelt werden kann:

1. *field of discourse* bezeichnet das Thema einer sprachlichen Äußerung und womit die Teilnehmenden beschäftigt sind.
2. *tenor of discourse* bezieht sich auf die Rollenarten und -beziehungen zwischen den Teilnehmenden.
3. *mode of discourse* meint den Platz und die Rolle von Sprache für die Teilnehmenden und was diese für sie leisten soll; auch die Art der jeweiligen Sprachhandlung, ob gesprochen oder geschrieben oder beides, fällt unter diese Kategorie.

Im Zuge der kindlichen und jugendlichen Sozialisierung lernen Heranwachsende je nach Situation dem Kontext angemessene Ausdrücke und grammatische Konstruktionen zu verwenden; dies scheint wie ein unbewusster und selbstverständlicher Prozess. Trotzdem wird sich jeder noch an Situationen zurückerinnern, in denen er auf ein unangemessenes Register, wie zum Beispiel auf Umgangssprache in einem gehobeneren Milieu oder umgekehrt auf akademische Sprache in einem legereren Rahmen, zurückgriff, um einen Gedanken zu artikulieren und dies eventuell gewisses irritiertes Verhalten der Zuhörenden zur Folge hatte.

¹²³ Quehl/Trapp 2013, S. 14.

¹²⁴ Lengyel 2010, S. 595.

¹²⁵ vgl. Halliday/Hasan 1989, S. 10.

„Neben der Kongruenz und der Korrektheit wird Sprache auf der Ebene der Texte oder Diskurse mit dem Kriterium der *Angemessenheit* bewertet, welches sich auf die Konstellation der jeweiligen Kontextbedingungen Adressat, Situation und Gegenstand bezieht.“¹²⁶

Wie M.A.K. Halliday (1989) konstatiert, stehen die Form einer sprachlichen Äußerung und der soziale Kontext eben in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und lassen daher je nach Situation Rückschlüsse auf die jeweilige Bedeutung und Angemessenheit der Äußerungen zu.¹²⁷

*„Field, tenor and mode are thus sets of related variables, with ranges of contrasting values. Together they define a multi-dimensional semiotic space – the environment of meanings in which language, other semiotic systems and social systems operate. The combinations of field, tenor and mode values determine different uses of language – the different meanings that are at risk in a given type of situation. There are systematic correspondences between the contextual values and the meanings that are at risk in the contexts defined by these values.“*¹²⁸

1. 3. 4 Mündlichkeit versus Schriftlichkeit oder: Die Nähe zur Sprache

Wie bereits in den Ausführungen zu Hallidays *mode* aufgegriffen, spielt auch die Form der sprachlichen Handlung, ob gesprochen oder geschrieben, eine bedeutsame Rolle. Mündliche Sprechsituationen weisen sich durch Spontanität, wie beispielsweise unvollendete Sätze, korrigierte Satzanfänge, Verzögerungen, Sprecherwechsel und an den Alltagswortschatz orientierte Lexeme, aus; schriftliche Sprachhandlungen sind hingegen monologisierend und unabhängig vom situativen Kontext organisiert. Außerdem stellt sich Schriftlichkeit lexikalisch wie grammatisch in einer viel verdichteteren Form dar, um Inhalte zu kommunizieren, als mündliche Äußerungen. In letzteren herrscht auf Satzebene die nebengeordnete Parataxe vor, wohingegen bei schriftlichen Texten eine tendenziell untergeordnete, d.h. hypotaktische, Struktur zum Tragen kommt.¹²⁹

¹²⁶ Gantefort 2013, S. 82.

¹²⁷ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 16.

¹²⁸ Halliday 2013, S. 34. Dieser ausgewiesenen Reziprozität trägt auch das *Scaffolding*-Konzept von P. Gibbons (2002) Rechnung, wenn sie fachliches mit sprachlichem Lernen verbinden möchte.

¹²⁹ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 16.

Hinsichtlich der Förderung von bildungssprachlichen Mitteln geht es aber weniger um die „Art des sprachlichen Kanals“¹³⁰, ob ein Sprachakt mündlich oder schriftlich getätigt wird, als um die Frage nach der, der jeweiligen Äußerung zugrundeliegenden, inneren Konzeption. Gemeint ist damit die innere Intention eines Sprachakts, unabhängig davon, ob er sich nun schriftlich oder mündlich vollzieht, denn selbst in real gesprochenen Dialogen verwenden wir beispielsweise zuweilen Ausdrücke und Wendungen, die, nach bisher dargelegten Argumenten, eher dem schriftsprachlichen Gebrauch zuzuordnen sind, und vice versa. Das liegt daran, dass z.B. ein wissenschaftlicher Vortrag zwar im phonetischen Medium, d.h. mündlich, referiert, doch gleichzeitig in das graphische Medium, also in den geschriebenen Text, mit übertragen und hineingedacht wird, selbst wenn der Vortragende nicht eins zu eins seinem Manuskript folgt. Dies erweckt dann bei den Zuhörenden den Eindruck, der Vortragende spreche *wie gedruckt*. Umgekehrt verhält es sich ähnlich, wenn beispielsweise gewisse juristische Texte ohne zusätzliche mündliche Paraphrase kaum bis gar nicht verständlich sind.¹³¹ „Damit erklärt sich die oben erwähnte unbefriedigende Situation: Hypotaxe und monologische Struktur etwa sind durchaus Kennzeichen konzeptioneller Schriftlichkeit, diese wird eher im graphischen Medium realisiert als im phonischen, aber nicht notwendig so.“¹³²

Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erstreckt sich deshalb weniger ein dialektisches Feld im Sinne eines polarisierten Gegensatzpaares, – anders als das Verhältnis zwischen dem graphischen und dem phonischen Medium, welche als strikte Dichotomie zu aufzufassen sind¹³³ – sondern vielmehr ein wechselseitiges *Kontinuum*, wonach sich eine sprachliche Handlung eher in *konzeptioneller Mündlichkeit* oder *konzeptioneller Schriftlichkeit*¹³⁴ in unterschiedlichen Abstufungen manifestiert und veräußert. „Schriftlichkeit und Mündlichkeit existieren nicht nebeneinander, sondern [...] durcheinander.“¹³⁵

„Eine strikte Trennung in gesprochene und geschriebene Sprache ist demnach nicht möglich. Sprachliche Äußerungsformen können auf diesem Kontinuum z.B. als abnehmend ‚sprechbezogen‘ und zunehmend ‚schreibbezogen‘ klassifiziert werden. Sie können teilweise sowohl in gesprochener als auch in geschriebener Form vorliegen. Der schriftliche Text ist dann die Übersetzung bez. Die Transposition der

¹³⁰ Quehl/Trapp 2013, S. 16.

¹³¹ vgl. Günther 1997, S. 67f.

¹³² Günther 1997, S. 68.

¹³³ vgl. Koch/Österreicher 1985, S. 17.

¹³⁴ zusammenfassend bei Günther 1997; Kniffka/Siebert-Ott 2009 u. Koch/Österreicher 1985.

¹³⁵ Günther 1997, S. 68.

*gesprochenen Äußerung und die mündliche Sprachäußerung die Transposition des Geschriebenen [...].*¹³⁶

Der Grad, in dem eine gesprochene oder geschriebene Sprachhandlung eher konzeptionell schriftlich oder eher konzeptionell mündlich ist, misst sich an der räumlichen oder zeitlichen Nähe beziehungsweise Distanz des Sprachhandelnden zum jeweilig beschriebenen Sachverhalt. Jener Grad legt nicht zuletzt auch die Wahl der sprachlichen Mittel, auf lexikaler wie syntaktischer Ebene, fest und macht die Komplexität eines Satzes aus. *P. Koch* und *W. Österreicher* (1985) haben hierfür den Terminus „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“¹³⁷ eingeführt, *P. Gibbons* (2006) spricht in diesem Zusammenhang von „kontextgebundener Kommunikation“¹³⁸ und dem „kontextreduzierten Register“¹³⁹: Auch in umgekehrter Weise, nämlich abhängig davon, wie sehr ein/e Leser/in oder Schreiber/in beispielweise von einem geschriebenen Text situativ entfernt ist, ist auch vorhersagbar, wie hoch der Grad an sprachlicher Komplexität ist, in dem sich dieser gestaltet¹⁴⁰, oder vereinfacht ausgedrückt – je unabhängiger ein Text von seinem Kontext ist, desto komplexer sind seine Sätze.

Koch/Österreicher (1985) zählen hierfür einige „kommunikative Parameter, mit denen eine relative Bestimmung der Äußerungen auf dem konzeptionellen Kontinuum möglich ist“¹⁴¹, auf: „das soziale Verhältnis, die Anzahl, die räumliche und zeitliche Situierung der Kommunikationspartner; Sprecherwechsel; Themenfixierung; Öffentlichkeitsgrad; Spontaneität und Beteiligung sowie die Rolle des sprachlichen, des situativen und des soziokulturellen Kontextes.“¹⁴² Die extremen Pole des Gesprochenen beziehungsweise Geschriebenen werden begrifflich der Sprache der Nähe beziehungsweise der Distanz gleichgesetzt.¹⁴³

Auch stehen Kontextungebundenheit und distanzierte Sprache (eines physikalischen Experiments bspw.) im unmittelbaren Zusammenhang mit der der Ausprägung der

¹³⁶ Eckhardt 2008, S. 59.

¹³⁷ Koch/Österreicher 1985, S. 15ff.

¹³⁸ Gibbons 2006, S. 270.

¹³⁹ Gibbons 2006, S. 270.

¹⁴⁰ vgl. Gibbons 2006, S. 271.

¹⁴¹ Eckhardt 2008, S. 60.

¹⁴² Eckhardt 2008, S. 60.

¹⁴³ Merkmale *extremer Mündlichkeit (Sprache der Nähe)* bzw. *extremer Schriftlichkeit (Sprache der Distanz)* sind bei Eckhardt 2008, S. 60 tabellarisch gegenübergestellt und aufgeführt, ebenso bei Riebling 2013, S. 120, Tab. 4.

Kontextvariablen *field*, *mode* und *tenor*¹⁴⁴; während sowohl im alltagssprachlichen Register als auch im bildungssprachlichen der *field*-Bezug der gleiche ist, divergieren die Variablen *mode* und *tenor* in den entsprechenden Äußerungen und Wortwahlen erheblich voneinander. Folgendes Beispiel soll die Relevanz und Intensität von bestimmten Kontextvariablen und deren Veränderung für den Lernenden, abhängig von der inneren Distanz, die er zum Gegenstand einnimmt, und der Konzeption der (vom Lehrer) geforderten sprachlichen Veräußerung, in unterschiedlichen Etappen einer Unterrichtssequenz illustrieren.

Unterrichtsgegenstand ist hier die Ausdehnung von Flüssigkeiten bei ihrer Erwärmung; um das unterrichtliche Szenario etwas anschaulicher zu gestalten, wäre hierfür beispielsweise eine Sachunterrichtsstunde in der Volksschule oder eine Physikstunde in der Sekundarstufe I denkbar, in welcher anhand von verschiedenen Flüssigkeiten (z.B. Öl, Milch und Wasser, gefüllt in Erlenmeyerkolben) gezeigt werden soll, dass bei deren Erhitzung (z.B. durch einen Bunsenbrenner) der Oberflächenspiegel steigt und sich die jeweilige Flüssigkeit dadurch vermehrt und für das freie Auge sichtbar ausdehnt. Dazu könnten im ursprünglichen, das heißt kalten Zustand der Flüssigkeiten mit einem Stift Markierungen an dem Behälter am oberen Oberflächenspiegel angebracht werden, um diese dann mit dem Flüssigkeitsstand direkt nach der Erhitzung vergleichen zu können. Die Schülerinnen und Schüler, welche diesen Vorgang beobachten und die Veränderung in Folge sprachlich artikulieren sollen, wählen dazu womöglich zunächst eine sehr umgangssprachliche, unpräzise Ausdrucksweise, wie z.B.:¹⁴⁵

(1) *Schau, das eine wird mehr, das andere nur ein bisschen.* Die Schülerinnen und Schüler verwenden zahlreiche auf die konkrete Situation, das meint das Experiment per se, hinweisende Wörter; jene Wortwahl kann nur nachvollzogen werden, wenn man zugegen ist beziehungsweise das Experiment in visualisierter Form wahrgenommen hat. Der in dem Moment von allen Beteiligten geteilte Kontext, bedarf keiner genauen Benennung der spezifischen Instrumente, Mittel und Vorgänge; man behilft sich insbesondere auch der Gestik und hinweisenden Fürwörtern (*das eine, das andere* usw.), um den physikalischen Vorgang zu beschreiben. Die Kommunikation erweist sich als „symmetrisch orientiert“¹⁴⁶, das meint, dass sie den unmittelbaren Handlungskontext in die verbale Planung mit einbezieht. Insgesamt ist das Experimentieren hier durch spärliche Versprachlichung markiert.

¹⁴⁴ vgl. Riebling 2013, S. 142.

¹⁴⁵ Formal angelehnt an Bsp. in Gibbons 2002, S. 3f.

¹⁴⁶ Löffler 2010, S. 97.

In einem zweiten Schritt könnten die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihre Erkenntnis nochmals in einem vollständigen, gegenstandsgerechten Satz gegenüber der Lehrperson zu formulieren, ohne dabei auf das Experiment selbst zu verweisen, welches sie plastisch noch vor sich haben, der da beispielsweise lauten könnte: (2) *Wir haben herausgefunden, dass sich Milch, Wasser und Öl unterschiedlich stark ausdehnen, wenn man sie erhitzt.* Die Sprache in dieser Aussage verhält sich bereits weitaus kontextreduzierter als in (1), eine gemeinsame Beobachtung des Experiments ist nicht mehr unbedingte Prämisse, um sich über den Sinngehalt dieser Aussage verständigen zu können. Deshalb werden platzhaltende Pronomina wie (*der, das* usw.) durch spezifische Nomen ersetzt und damit präzisiert. Auch kommt das sprachliche Mittel der Hypotaxe hier bereits zum Tragen – *Wir haben herausgefunden, dass ...* erzeugt eine nebenordnende Struktur und verweist zudem mit dieser Einleitung auf den experimentellen Rahmen der Beobachtung. Selbst das Pronomen *wir*, quasi als letzter Überrest des Settings, innerhalb dessen sich das tatsächlichen Beobachtungsgeschehen zugetragen hat, kann von außenstehenden Hörern oder Lesern problemlos verstanden werden. Formulierung (2) ist demnach das Resultat einer veränderten Variablenkonfiguration von *mode* und *tenor*: „Der experimentelle Kontext ist nicht mehr unmittelbar gegeben, sondern Gegenstand der nachträglichen Reflektion (*mode*) im Plenum (*tenor*).“¹⁴⁷

In einer anschließenden zu verschriftlichenden Versuchsbeschreibung könnte die gewonnene physikalische Erkenntnis folgendermaßen *verbucht* werden: (3) *Unser Experiment hat gezeigt, dass sich warme Flüssigkeiten ausdehnen.* Diesem Satz entnehmen wir, inhaltlich wie sprachlich, eine vorausgegangene, grundlegende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand, da er bereits fachspezifisches Vokabular (Milch, Wasser und Öl aus (2) werden z.B. durch das fachsprachliche Kollektiv *Flüssigkeiten* ersetzt) aufweist und damit um ein Stückchen mehr in den Modus der Schriftlichkeit gerückt ist. Eine physikalische Annahme wie diese in einer verallgemeinerten und fortwährend gültigen Formulierung, wie es in der Fachsprache verlangt, zu artikulieren, bedarf vorab einer sachlichen Abstraktion und Distanzierung, welche den Kontext zunehmend unwichtig machen. *Unser* ist als letztes Relikt der ursprünglichen, d.h. konkreten Beobachtungssituation zu bewerten, welches nach wie vor die an dem Experiment teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wengleich nicht zu den Akteurinnen und Akteuren, doch zu den (in dieser Formulierung) unentbehrlichen Statistinnen und Statisten macht.

(4) *Die Erwärmung von Flüssigkeiten führt zur Ausdehnung und Zunahme ihres Volumens.* könnte der entsprechende Eintrag dazu im Kinderlexikon oder in einem Schulbuch lauten. Die

¹⁴⁷ Riebling 2013, S. 143.

Dichte an Inhaltswörtern so wie auch die zunehmende Nominalisierung der Wörter mit intensiverer *Verfachsprachlichung* ist dabei auffällig; es ist kein konkreter oder visualisierter Anlass mehr gegeben, um zuständigen Sachverhalt zu beschreiben, daher ist er hier in dieser Formulierung völlig dem reellen Kontext des Lesers enthoben und sprachlich dementsprechend *fern*.

Bildungssprache ist demnach gegenüber der Alltagssprache „eine Ausbauvarietät, die zum einen dadurch konstituiert wird, dass [... das Alltagswissen] in vielen Bereichen erweitert, ausgebaut und/oder überformt wird, zum anderen – nicht immer, aber manchmal ganz massiv – dadurch, dass sich die Be- und Verarbeitungsformen sowie Präsentationsformen von Wissen verändern.“¹⁴⁸

Für den Unterricht der Sachgegenstände, wie Physik (oder Sachunterricht in der Volksschule) in diesem aufgezeigten Beispiel, ist diese Art der zunehmenden Verschriftlichung von Sprache nicht nur in tatsächlichen Schreibprozessen von Schülerinnen und Schülern oder schriftlich zu erledigenden Aufgabenstellungen signifikant, sondern auch in den mündlich gestalteten Unterrichtssequenzen von besonderer Relevanz, da Unterrichtsgespräche mit ebendiesen fach- und bildungssprachlichen Merkmalen operieren und sich damit konzeptionell an Schriftlichkeit anlehnen. Erklärtes Ziel von *scientific literacy* ist nämlich neben der „Sachkompetenz, Gesundheits-, Umwelt-, Sozial-, ethische[n], historische[n], ästhetische[n], Denk-, Lern-, [...], epistemologische[n und] instrumentelle[n]“¹⁴⁹ Kompetenz auch die sprachliche als essentieller Aspekt elementarer Lebenskompetenzen¹⁵⁰ und des Beherrschens „kultureller Basiswerkzeuge“¹⁵¹.

Bildungssprachliche Anforderungen nehmen im Laufe der Schulkarriere nicht zuletzt auch in Schulbüchern, Klausuraufgaben usw. einen stetig prominenteren Platz ein und wachsen so zu einer (monolingual gedachten) Selbstverständlichkeit, welche es jedoch in der Schule zunächst einmal kenntlich zu machen und ihrer Beschaffenheit und Qualität auszuweisen gilt.

¹⁴⁸ Ortner 2009, S. 2228.

¹⁴⁹ Gräber/Nentwig 2002, S. 14.

¹⁵⁰ vgl. Gräber/Nentwig 2002, S. 14.

¹⁵¹ Gräber/Nentwig/Nicolson 2002, S. 135.

1. 3. 5 Sozial bedingte (Nicht-)Bildungssprachlichkeit

Der Soziologe *B. Bernstein* nahm sich in den 1960er-Jahren der Frage an, inwiefern sich die soziale Schichtzugehörigkeit eines Kindes auf dessen sprachliche Sozialisierung auswirkt und welche Rolle darin die Familie einnimmt. Bernsteins Ergebnisse sind für unsere Betrachtungen in Bezug auf die Untersuchung von Bildungssprache in zweierlei Hinsicht wertvoll: Zum einen stellt er damit die sprachlichen Formen dar, mit welchen Kinder und Jugendliche aufwachsen, zum anderen berücksichtigt er darin die sich ergebende Teilmenge der Interaktion zwischen Familie und Schule. Der Verständnisgrad an Komplexität und Explikation von Wörtern, innerhalb derer sich ihre Bedeutung konstituiert und begründet, ist, abhängig von ihrem familiären Umfeld, von Kind zu Kind verschieden; insofern ist auch das Maß an Vertrautheit mit kontextgebundener beziehungsweise -entbundener Sprache kein homogenes.¹⁵²

Bernstein (1972) führte als wesentliche Differenzierung den *elaborierten* und den *restringierten* Code für Unterschiede im Sprachverhalten ein; der elaborierte Code ist in seiner Darstellung dem Sprachgebrauch der Ober- und Mittelschicht zuzuordnen, der restringierte hingegen dem der sozial unteren Klassen. Der angewandte Code muss hinsichtlich der sprachlichen Aspekte der lexikalischen Expliztheit (Wortschatz), der grammatischen Richtigkeit und der logischen beziehungsweise argumentativen Strukturiertheit differenziert werden; so verfügen Personen, welche in Besitz eines elaborierten Codes sind, unter anderem über einen verhältnismäßig großen Wortschatz, gebrauchen des Öfteren Fachwörter und grammatisch komplexe Wortverbindungen (wie z.B. das Passiv). Gemäß Bernstein werden jene sprachlichen Varianten über familiäre Umstände und Sozialisierungsbedingungen vermittelt.¹⁵³

Daraus ergibt sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen an die Schule kommen – und das meint nicht etwa Mehrsprachigkeit (im Sinne eines Nebeneinander von mehreren Nationalsprachen), sondern abhängig vom sozialen Status einer Familie die mitgebrachten bildungssprachlichen Fähigkeiten eines sogenannten *schulreifen* Kindes – und damit auch unterschiedliche Voraussetzungen für Schul- und Bildungserfolg mitbringen.¹⁵⁴

¹⁵² vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 19f.

¹⁵³ vgl. Eckhardt 2008, S. 63.

¹⁵⁴ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 19f.

Der geschärfte Blickwinkel auf die Schnittstelle von Familie, Heranwachsenden und Schule ist für unsere Ausführungen hier nicht zuletzt deshalb von nicht zu vernachlässigender Wichtigkeit, da das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung unter anderem auch die verstärkte Kooperation zwischen familiärer und schulischer Instanz vorsieht und dementsprechend fördert.

Ein Fehler wäre es jedoch, Bernsteins Erkenntnisse dahingehend zu interpretieren, dass eine unebenmäßige, sprachlich heterogene Sozialisationslandschaft von Heranwachsenden grundlegend negativ oder problembehaftet sei.¹⁵⁵ Es ist vielmehr das Jonglieren mit und das Ausverhandeln von den situationsangemessenen sprachlichen Registern, welche im Besonderen mit Schuleintritt individuell geübt werden muss. Denn in alltagssprachlichen Kommunikationssettings ist das Explizieren von Sachverhalten durch kontextentbundene, distanzierte Sprache nicht von Nöten – und dadurch fehlt auch das entsprechende Bewusstsein dafür. Sind die formalen Rahmen andere, sind die sprachlichen Anforderungen andere, demnach auch die Intention und Ausrichtung der daraufhin getätigten Sprachhandlungen. Sprachsensibler Unterricht impliziert ergo auch die Forderung, Kinder von da abzuholen, wo sie sprachlich stehen, ihre Sprech- und Sprachabsichten zu schärfen und des Weiteren zu festigen.

Auch Eltern, welche sich in der alltäglichen Kommunikation mit ihrem Kind keiner sprachbewussten Mechanismen bedienen, fangen mit zunehmendem Alter ihrer aufwachsenden Kinder an, in Hinblick auf die bevorstehende Sozialisierung in institutionell geformten Gruppen (wie beispielsweise einem Klassenverband) und aufgrund von Bildungsambitionen für die die eigene Nachkommenschaft sowie persönliche Bildungserfahrungen und Praktiken im schriftsprachlichen Gebrauch bewusst bildungssprachförderliche Mittel einzusetzen.¹⁵⁶

„Eins der Ziele der Mittelschichtfamilie ist es, aus dem Kind einen Menschen zu machen, der an gewissen Werten orientiert ist, aber unter ihnen individuell differenziert. Das Kind wird in eine Umgebung hineingeboren, in der man es als Individuum mit seinen eigenen Rechten sieht und in der man auf das Kind eingeht, d.h. es hat einen spezifischen sozialen Status. [...] Die Beziehung des Kindes zu seiner

¹⁵⁵ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 20f.

¹⁵⁶ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 20.

*Umgebung ist so, daß [sic!] Bereich und Ausdruck differenzierter verbaler Antworten vom Beginn seines Lebens an durch die Sozialstruktur gefördert werden.*¹⁵⁷

Bernsteins Studien hatten einen grundlegenden Perspektivenwechsel auf die Ursachen, weshalb manche Kinder bildungserfolgreicher sind als andere und dass dies beispielsweise keine Frage der Intelligenz sei, zur Folge. Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass Schule, welche als Brenn- und Sammelpunkt sprachlicher und sozialer Heterogenität fungiert, immer schon und heute besonders die Aufgabe hat, ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Hinzutreten in der aktuellen Situation noch der Umgang mit der Sprache in den Neuen Medien sowie die zunehmend präsenter werdende Realität, dass viele Heranwachsende bereits zweisprachig aufwachsen. In einem fortgeführten Gedankengang und in Hinblick auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in der Schule könnte nun des Weiteren folgende Fragen gestellt werden:

- a) Wie funktioniert eine beidseitige Kooperation zwischen dem Elternhaus und der Schule eines Kindes?
- b) Wie explizit erfolgt die Vermittlung desjenigen Wissens, welches von Schülerinnen und Schülern erwartet wird, wenn sie eine bildungserfolgreiche Schulkarriere durchlaufen wollen? Beziehungsweise gibt es Bereiche, wo Sprache, ohne sie extra kenntlich zu machen, implizit mit einfließt?¹⁵⁸

Antworten auf die zweite Frage zu liefern, wird in einem späteren Abschnitt vorliegender Arbeit nachgegangen. Auf erstere lässt sich an dieser Stelle exemplarisch das Forschungsprojekt *FUnDus (Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I)* anführen, welches sich in spezifizierter Form jenem Aufeinandertreffen der familiären Erst- und Deutsch Zweit- und Bildungssprache (aufgrund der deutschsprachigen Ausrichtung der schulischen und vorschulischen Einrichtungen) widmet, das sich unmittelbar nach dem Eintritt von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund in die primären Bildungsinstitutionen (oder bei Seiteneinsteigerinnen und -steigern auch in die weiterführenden) ereignet. Den Rahmen für den unternommenen Versuch bildet ebenso der Wille, den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozial und ethnisch bedingter familiärer Herkunft zu (hint)erfragen und dabei das Augenmerk verstärkt auf die Rolle der sprachlichen Handlungsfähigkeit zu lenken. Da die Erstsprache in der Regel

¹⁵⁷ Bernstein 1972, S. 72f.

¹⁵⁸ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 21.

im familiären Kontext erworben wird, lag und liegt die Vermutung nahe, „dass die sprachsozialisatorisch bedingten Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler die statistisch ermittelte Herkunftsbedingtheit des Schulerfolgs zumindest z.T. erklären können.“¹⁵⁹ Untersuchungen, die dabei insbesondere Familien mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen, sind dem Umstand geschuldet, dass bei diesen zumeist zwei unterschiedliche Sprachsysteme aufeinandertreffen und Deutsch als Zweitsprache sich als neues Sprachsystem angeeignet werden muss, begreift man Sprache als „familiar geprägte Schlüsselqualifikation für Schulerfolg“¹⁶⁰.

FunDus „zielt auf die Identifikation familialer Faktoren, die einen Beitrag zur Vorhersage differentieller Entwicklungsverläufe in den mündlichen und schriftliche Argumentationskompetenzen leisten und [...] letztlich auch für die Erklärung von Bildungsungleichheiten bedeutsam sind.“¹⁶¹ Ausgegangen wird dabei davon, dass die in der Familie praktizierten Sprach- und Interaktionshandlungen über den Elementar- und Primarbereich hinaus von entscheidender Bedeutung für die Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I sind.

Wegen des impliziten Charakters des mündlichen Argumentierens im Unterricht, auch im Deutschunterricht, und entgegen der expliziten Verankerung im Lehrplan für den mittleren Bildungsabschluss als Zielkompetenz (Vogt 2002), spiegeln sich in den Forschungsergebnissen von FUnDus „kumulative Defizite von sozial benachteiligten Kindern“¹⁶² wider, insofern, „dass sie die anspruchsvolleren schulisch geforderten argumentativen Routinen im Mündlichen und nachfolgend auch im Schriftlichen auf Grund der Eingeschränktheit ihrer häuslichen Diskurs- und Unterstützungserfahrungen immer weniger umsetzen können.“¹⁶³

Unter Bezugnahme auf diese Erkenntnis wird aktuell ein Training konzipiert, das die teilnehmenden Eltern zu folgendem befähigen soll:¹⁶⁴

- sich des Stellenwerts alltäglicher Interaktionen für den Erwerb von schulisch relevanten Sprach- und Diskurskompetenzen besonders im Bereich des Argumentierens bewusst zu werden,

¹⁵⁹ Krah u.a. 2013, S. 68.

¹⁶⁰ Krah u.a. 2013, S. 68.

¹⁶¹ Krah u.a. 2013, S. 69f.

¹⁶² Krah u.a. 2013, S. 85.

¹⁶³ Krah u.a. 2013, S. 85.

¹⁶⁴ vgl. Krah u.a. 2013, S. 85.

- Unterschiede zwischen mehr oder weniger funktionalen dialogischen Verfahren zu kennen und
- in Kenntnis erwerbsunterstützender Verfahren die eigenen alltäglichen Aushandlungsprozesse förderlicher zu gestalten.

Diese Zielsetzungen und gleichzeitig Desiderata verlangen den Eltern neben einer hohen Selbstreflexionsfähigkeit und der kritischen Auseinandersetzung mit sich als elterliche Rollenträger auch eine enorme innere Bereitschaft ab, aktiv hinter den Bildungskarrieren ihrer hier aufwachsenden Kinder zu stehen und diese mit zu initiieren und -tragen – ein Unterfangen, das zunächst gemeinschaftlicher Aufklärung bedarf.

Ähnlich wie Bernstein hat sein soziologischer Kollege *P.F. Bourdieu* 1982¹⁶⁵ den Konnex vom Sprachenregister verschiedener sozialer Gruppen und deren gesellschaftlicher und bildungsimmanenter Partizipation deskriptiv darzustellen versucht. Er geht dabei davon aus, dass die sprachlichen Kompetenzen, genau wie andere Formen kulturellen Kapitals, vom Bildungsniveau abhängen, welches durch Bildungstitel und den sozialen Lebenslauf bestimmt wird. Er spricht von *sprachlichem Kapital* als Veräußerung und Manifestation von *kulturellem Kapital*. Letzteres „dient demnach Angehörigen privilegierter gesellschaftlicher Gruppen unter anderem dazu, ihren eigenen gesellschaftlichen Status zu markieren und sich gegenüber andren Gruppen abzugrenzen.“¹⁶⁶

P.F. Bourdieu und *J.-C. Passeron* (1971) zählen zu den wenigen Autoren, die neben den formalen und praktischen Aspekten von Bildungssprache auch die Einstellung der Sprechenden von Bildungssprache erhellen und damit die theoretische Grundlage für Modellprogramme wie FUnDus und deren Postulate liefern:

*„In der Distanz zwischen der Muttersprache und der durch die Schule geforderten Sprache und gleichzeitig in den sozialen Bedingungen des (mehr oder weniger vollständigen) Erwerbs diese Sprache liegt also die Wurzel für die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache, die ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig, unbeholfen oder familiär, empathisch oder beherrscht, angeberisch oder reserviert sein können. Sie bilden eines der eindeutigsten Kennzeichen für die soziale Stellung des Sprechenden.“*¹⁶⁷

¹⁶⁵ Deutsche Übersetzung des französischen Originals in einer Ausgabe von 2005.

¹⁶⁶ Gantefort 2013, S. 72.

¹⁶⁷ Bourdieu/Passeron 1971, S. 112.

Bernstein (1999) untersuchte später an seine bisherigen Studien anknüpfend, wie das Wissen und die Wissensvermittlung in einer Gesellschaft organisiert und realisiert werden. In diesem Zusammenhang spricht er zum einen von einem *horizontalen* Diskurs, welcher aus dem alltäglichen Wissen, einem Common-sense-Wissen, welches im engsten sozialen Umfeld erworben wird und als solches „mündlich, lokal, kontextabhängig und spezifisch, stillschweigend“¹⁶⁸ konstruiert ist, geschöpft wird. Im ‚vertikalen Diskurs‘ dagegen kommen andere Ausprägungen von Wissen zum Tragen; dieses wird in Bildungsinstitutionen und dem Arbeitsplatz systematisch, in einer bestimmten Abfolge und explizit vermittelt, evaluiert und zugänglich gemacht. Aus der soziologischen Warte Bernsteins geht es also insgesamt um den Wissenserwerb und das Verfügen über das bildungssprachliche Register als gesellschaftliches Partizipationsprinzip.¹⁶⁹ Das Verständnis bildungssprachlicher Qualifikation als Schlüsselkompetenz zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Zugangskriterium zu Gegenständen öffentlichen Interesses kongruiert dabei mit der Habermasschen und Ehlichschen Auffassung insofern, dass Bildungssprache dasjenige Repertoire repräsentiert, das die gesellschaftliche Partizipation überhaupt erst gewährleistet.

1. 3. 6 BICS und CALP (Cummins 1979)

Der Mehrsprachigkeitsforscher *J. Cummins* geht wie bereits zitierte Sprachwissenschaftler in Bezug auf den konzeptionellen Modus einer sprachlichen Handlung in den 1970er-Jahren von einer Unterscheidung zwischen situationsgebundener und kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit aus und führt damit die Begriffe *basic interpersonal communicative skills (BICS)* und *cognitive academic language proficiency (CALP)* in die internationale Diskussion um die sprachliche Profilierung bilingual aufwachsender Kinder ein. Diese Verfachsprachlichung ist der Annahme geschuldet, dass Kinder im Zweitsprachenerwerb relativ wenig Zeit benötigen, um sich auf basaler Ebene zu verständigen und sich alltagssprachliche Kompetenzen (BICS) anzueignen, um den unterrichtssprachlichen Anforderungen (CALP) jedoch gerecht zu werden, verhältnismäßig lange. Forschungsergebnisse für den anglo-amerikanischen Raum zeigen, dass sich letztere Kompetenzerwerbsdauer auf etwa fünf Jahre und häufig auch noch mehr Zeit (bis zu acht

¹⁶⁸ Bernstein 1999, S. 159.

¹⁶⁹ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 21.

Jahren¹⁷⁰) beläuft, wenn man deren bildungssprachlichen Fähigkeiten mit denen ihrer monolingual sozialisierten Altersgenossen vergleicht.¹⁷¹

„CALP oder academic language proficiency entwickelt sich durch soziale Interaktion von Geburt an, aber erst nach den ersten Schuljahren anders als BIS und spiegelt dann in erster Linie jene Sprache wider, welche die Kinder in der Schule erwerben und über die sie tatsächlich verfügen müssen, um diese erfolgreich zu durchlaufen. Die Bezeichnung CALP bezieht sich daher in spezifischer Weise auf den sozialen Kontext der Schule – daher der Begriff ‚academic‘.“¹⁷²

Die Auswertung von Datenmaterial aus zwei kalifornischen Schulbezirken machte deutlich, dass „die Entwicklung der mündlichen Sprachkenntnisse [gemessen in Tests] einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren [...] und die Entwicklung der Kenntnisse des schulsprachlichen Englischs vier bis sieben Jahre dauern kann“¹⁷³.

Gemäß J. Cummins (2006) existieren zwei ursächliche Gründe für die stark voneinander abweichende Zeitspanne des Erwerbs von BICs und der CALPs; zum einen sind, wie bereits mehrfach angeschnitten, deutlich weniger sprachliche Mittel zur direkten mündlichen Kommunikation mit anderen Personen erforderlich als etwa in schulischen Situationen. Außersprachliche Mittel und begünstigende Vehikel in kommunikativen Settings wie gestikulierende Bewegungen, mimischer Ausdruck, Augenkontakt, Akzentuierungen etc. führen eine beträchtliche Erleichterung der Verständigung herbei. Solche adjutiven Mittel existieren in nicht-verbalisierten, schriftsprachlichen Aufgabenstellungen beispielsweise nicht. „[...] die textuelle Sprache der Schule [umfasst] eine wesentlich größere Anzahl weniger gebräuchlicher Wörter und komplexe grammatikalische Strukturen; ferner werden größere Anforderungen an das Gedächtnis, die Gliederungsfähigkeit sowie andere kognitive Prozesse gestellt.“¹⁷⁴

Dass Lernende mit Erstsprache Deutsch (beispielsweise) unterdessen im Vergleich zu solchen mit anderer Herkunftssprache in ihrer sprachlichen Entwicklung nicht zum Stillstand kommen, sondern sich in der Ausreifung und Elaborierung ihres schriftsprachlichen grammatikalischen sowie lexikalischen Wissens individuell fortlaufend weiterentwickeln,

¹⁷⁰ vgl. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 17. Im Vergleich dazu wird die Erwerbsdauer von BICS bei sechs Monaten bis zu zwei Jahren angesetzt.

¹⁷¹ vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 22.

¹⁷² Cummins 2008, S. 72. Reich (2008) schlägt hierzu die deutsche Übertragung *Bildungssprachfähigkeit* vor.

¹⁷³ zit. n. Cummins 2006, S. 41.

¹⁷⁴ Cummins 2006, S. 42.

macht dabei den zweiten Grund aus. Insofern überrascht es auch nicht, dass es sich für Deutsch als zweite oder neue Sprachen Lernende zumeist als unrealistisch erweist, ein fortschreitendes Ziel in ein oder zwei Jahren einzuholen¹⁷⁵ (und zwar unabhängig von der Frage, in welchem Alter das Kind/der Jugendliche den Zweitspracherwerb antritt).

1. 3. 7 Bildungssprache: Ein vorläufiges Fazit

Nachgezeichnete Teilaspekte des Begriffs Bildungssprache haben mehrmals die Hypothese beziehungsweise das Postulat in den Vordergrund treten lassen, „dass sich akademische Sprachverwendung nicht nur anhand der Art und Weise der Verbalisierung eines Sachverhalts bestimmen lässt, sondern auch oder vor allem an der Komplexität des Sachverhalts als Inhalt der allgemeinsprachlichen Ebene selbst.“¹⁷⁶ Cummins differenziert auf diesem Hintergrund zwischen kognitiv anspruchsvollem und weniger anspruchsvollem Sprachgebrauch. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass die Inblicknahme des kognitiven Anspruchs nicht auf die kommunizierten Inhalte rekurriert, sondern dass diese „auf den Automatisierungsgrad sprachbezogener kognitiver Prozesse verweist“¹⁷⁷ und damit auf der Kompetenzebene zu verorten ist. Als trennschärfer und präziser erweist sich in diesem Zusammenhang die Modifizierung des *Vier-Quadrantenmodells* durch *P.R. Portmann-Tselikas* und *S. Schmölzer-Eibinger* (2008), welche die spezifische Sprachverwendung „referenztheoretisch auf einem Kontinuum zwischen der ‚Welt des Alltags‘ und einer durch die Systematik der Schulfächer bzw. wissenschaftlichen Disziplinen bedingten ‚Welt des systematisierten Wissens‘ modellieren.“¹⁷⁸ Auch *H. Ortner* (2009) schließt sich dieser merkmalsbezogenen Auffassung von definitorischer Abgrenzung beim Terminus der Bildungssprache gegenüber dem der Alltagssprache ab: „Besonderes Wissen heißt: Wissen, das über das Alltagswissen hinausgeht – sowohl was die Herkunft des Wissens angeht als auch im Hinblick auf die Breite und Tiefe der Verarbeitung“¹⁷⁹. Neben ein *knowing that* tritt als auch ein *knowing how*, welches dazu befähigt, die zueinander in Relation stehenden semantischen Einheiten in ein globales Textverständnis zu übersetzen. Daraus folgt, dass es in der in der Tradition Hallidays stehenden Linguistik weniger um *Bezeichnungen* im Sinne von

¹⁷⁵ vgl. Cummins 2006, S. 42f.

¹⁷⁶ Gantefort 2013, S. 85.

¹⁷⁷ Gantefort 2013, S. 86.

¹⁷⁸ Gantefort 2013, S. 86.

¹⁷⁹ Ortner 2009, S. 2227.

zugrunde liegenden kognitiven Handlungsweisen als um den situationsangemessenen Ausdruck, also die *Bedeutung* und den *Sinn*, geht, wenn von der individuellen Fähigkeit die Rede ist, komplexe Sachverhalte oder systematisiertes Wissen zu de- beziehungsweise zu encodieren. Diese Kompetenz bildet demnach den zentralen Aspekt bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit – komplexe Sachverhaltsgefüge multidimensional zu denken und, wenn notwendig, auf einem Alltagssprachlichen Niveau zu verbalisieren.¹⁸⁰

1. 3. 8 Bildungssprachliche Merkmale

„Manchmal liegt mir etwas auf der Zunge, aber mir fehlen die deutschen Wörter – Fachbegriffe sagt unsere Lehrerin – und ich kann und darf nicht wie im Deutschunterricht umschreiben, denn im Geographieunterricht müssen wir immer den richtigen Fachbegriff nennen. So habe ich manchmal das Gefühl, mehr zu wissen als ich in Deutsch sagen kann und das macht mich traurig“¹⁸¹.

Wie aus den Ergebnissen von IGLU zu verifizieren war, schneiden Heranwachsende mit anderer Erstsprache als Deutsch nicht nur im Lesen, sondern auch im Sach(fach)unterricht mit schlechteren Leistungen ab als ihre erstsprachlich Deutsch aufgewachsenen Mitschülerinnen und -schüler. Unklar blieb den Forschenden in diesem Bereich jedoch bislang, welchen (quantitativen) Anteil und (qualitativen) Einfluss das Verfügen über fachsprachliche Mittel an den konstatierten Leistungsdifferenzen hat. Offen ist beispielsweise auch die Frage, ab wann, das meint ab welcher Schulstufe, Fachsprache von derjenigen Relevanz und Brisanz ist, dass sie zu Verständnisproblemen etwa in der Primarstufe führt. S. Luchtenberg (1989) zum Beispiel ist der Auffassung, dass Aufwachsende bereits im Alltag, im Kindergarten und in den ersten Schulstufen mit einzelnen fachsprachlichen Aspekten konfrontiert werden; dazu fehlen aber bislang empirische Befunde, welche bestätigen, dass sich diese negativ oder hemmend auf das sprachliche Verständnis von im Speziellen Kindern mit Migrationsgeschichte auswirkten. Allgemein besteht zwar Konsens darüber, dass der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen für *alle* Lernenden, ungeachtet ihres sprachlichen und kulturellen Hintergrunds, mit Schwierigkeiten verbunden ist, aus dem rezeptiven und produktiven Hantieren mit Fachsprachen und fachsprachlichen Nomenklaturen könnten sich jedoch für solche mit anderer Herkunftssprache als Deutsch größere Lernprobleme ergeben, da sie womöglich mit

¹⁸⁰ vgl. Gantefort 2013, S. 86f.

¹⁸¹ Schüleraussage zit. n. Kniffka/Neuer 2008, S. 123.

den linguistischen Merkmalen dieses Registers weniger vertraut¹⁸² (und betraut worden) sind. J. Leisen (1991; 1999) hält zudem fest, dass der Fachunterricht für Zweitsprachenlernende dadurch erschwert werden könnte, dass diese in Besitz eines geringeren Wortschatzes sind und „Schwierigkeiten beim Hör- und Textverstehen haben, Lücken und Unsicherheiten in der Grammatik aufweisen sowie Aussprache- und Formulierungsprobleme beim (freien) Sprechen zeigen [...]“¹⁸³ – Eine äußerst defizitäre Sichtweise, deren Äußerungsanlass jedoch wohl in der aufrechten Ursachenfindung für die signifikanten Leistungsrückstände von Lernenden mit anderen Herkunftssprachen gegenüber ihren *native speaking* Klassenkolleginnen und -kollegen begründet liegt.

Schule hat in jedem Fall unterschiedliche Verantwortungen zu tragen, eine zentrale ist die der Wissensvermittlung. „Wissen als Gegenstand formeller Instruktion ist fachliches, strukturiertes Wissen, wie es prototypisch in Texten niedergelegt und verbreitet wird. [...] Diese nehmen, in höheren Klassenstufen immer deutlicher, auf professioneller Fachtexte und Fachdiskurse Bezug und spiegeln deren Konzepte, Begriffe und Formulierungen.“¹⁸⁴

Bei Schuleintritt der Kinder in die Primarstufe artikulieren sich diese zunächst ausschließlich im Modus des mündlichen Sprachgebrauchs sowie in und über alltägliche(n) Situationen. Diese Verständigung ist stark auf ein situativ-kommunikatives Verstehen beim Gegenüber ausgerichtet; die „Notwendigkeit einer syntaktischen morphologischen Struktur ist gering.“¹⁸⁵

Mit zunehmendem Verlauf der individuellen Schulkarriere werden der Anteil und die Rolle der schriftsprachlichen Kompetenzen (Lesen und Schreiben) in den sprachlichen Unterrichtsaktivitäten kontinuierlich gesteigert; die Lernenden sehen sich (gemäß den Anforderungen der Lehrpläne, d.h. idealerweise) in der Lage, auf Basis profunden morphologischen und syntaktischen Wissens grammatikalisch korrekte Sätze zu konstruieren und diese sprachbewusst zu reflektieren und sprachlich nachzuvollziehen. (Diese Kenntnisse verhindern beispielweise auch Fehler auf morphologischer Ebene wie z.B.: er *grabt*, sie *habt* etc.)

Wörter werden zu Sätzen und Sätze zu kohärenten Texten mittels verschiedener „diskursstrukturierende[r] Mittel“¹⁸⁶ zusammengefügt, wie zum Beispiel mittels *Pronomen*

¹⁸² vgl. Eckhardt 2008, S. 67f.

¹⁸³ Eckhardt 2008, S. 68.

¹⁸⁴ Portmann-Tselikas 2013, S. 272.

¹⁸⁵ Rösch 2003, S. 27.

¹⁸⁶ Rösch 2003, S. 27.

(als Verweisformen; z.B.: *Dort* siehst du ein weißes Gebäude.), *Partikeln*, welche einen Vor- und Nachtext verlangen (als Textorganisatoren; z.B.: Schade, dass du nicht da warst, du wärst uns *nämlich* eine große Hilfe gewesen. – Das ist *ausgesprochen* freundlich von dir.) und *Gliederungssignalen* in einzelnen Wörtern oder Wortgruppen (zur Verdeutlichung der Textstruktur in entweder eröffnenden oder abschließenden Phrasen, z.B.: *Ich muss dir etwas erzählen. – So war das.*).¹⁸⁷

Was jedoch die Eigenarten und möglichen Hürden von Bildungssprache in (terminologischer und inhaltlicher) Abgrenzung zur Alltagssprache, und weiterführend zur Fachsprache und Wissenschaftssprache, tatsächlich ausmacht, soll in nun nachstehenden Zeilen erörtert werden.

1. 3. 8. 1 Zur Differenzierung von Alltagssprache – Bildungssprache – Fachsprache – Wissenschaftssprache

Die schulische Bildungssprache umfängt eine hohe Zahl an fachlichen Ausdrücken; dies betrifft im Besonderen die Domäne der naturwissenschaftlichen Schulfächer. So stellte *G. Merzyn* (1998) fest, dass a) in einer naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunde im Schnitt etwa neun den Lernenden unbekannte Fachwörter fallen, b) in naturwissenschaftlichen Schulbüchern der Sekundarstufe I etwa jedes sechste Wort ein Fachlexem bildet und c) naturwissenschaftliche Schulbücher insgesamt 1500 bis 2500 Fachwörter beinhalten, von denen etwa die Hälfte nur einmal genannt wird.¹⁸⁸

Rekurrierend auf den *Alltag*, welchem das alltagssprachliche Register eingeschrieben ist, wird in terminologischen Klassifizierungsversuchen „eine Ungerichtetheit, unspezifisch in Bezug auf Thema, Gegenstand und Personenkonstellation oder Intention, eine Art unmarkierte Null- oder Normallage“¹⁸⁹ verstanden. Alle Mitglieder einer Gesellschaft partizipieren an einem Alltag; diese Teilhabe ist „trägerungebunden, wenn auch soziokulturell höchst unterschiedlich ausgeprägt“¹⁹⁰. Der Alltag bildet demnach den Ausgangs- und Bezugspunkt für alle weiteren Bereiche: „Ohne die Basis der Alltagssprache ist im allgemeinen eine wissenschaftliche Verständigung nicht möglich.“¹⁹¹

¹⁸⁷ vgl. Rösch 2003, S. 27.

¹⁸⁸ vgl. Merzyn 1998, S. 244.

¹⁸⁹ Löffler 2010, S. 96.

¹⁹⁰ Riebling 2013, S. 115.

¹⁹¹ Ehlich 1999, S. 10.

Unter Bezugnahme zum Alltag ist auch die Alltagssemantik und das dazugehörige Wissen subsumiert, welche auf den lebensweltlichen Alltag referieren und in der Regel unausgesprochen angeeignet werden. In der zuständigen englischsprachigen Literatur wird dieses Alltagswissen als *commonsense knowledge* (vgl. Bernstein 1999) bezeichnet – „common because all, potentially or actually, have access to it, common because it applies to all, and common because it has a common history in the sense of arising out of common problems of living and dying.“¹⁹²

Alltagssprache (nach Ahrenholz 2010 *Allgemeinsprache*) bezeichnet jene sprachlichen Mittel, welche „zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation notwendig sind.“¹⁹³ Diese impliziert mitunter die von Cummins entwickelten *BICS*; hierin kommt jener Sprachgebrauch, welcher sich in situativen Kontexten, „deren Kommunikation durch para- und nonverbale Mittel unterstützt wird“¹⁹⁴, zum Tragen.¹⁹⁵

J. Leisen (1991; 1999; 2005) beschreibt die Alltagsprache *in der Schule* (neben der Unterrichts- und Fachsprache) als diejenige Sprache, „die auf eine fachliche Fragestellung [hinführt und ...] an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft, kontextabhängig ist und Elemente mündlicher Kommunikation enthält.“¹⁹⁶ Sie bildet demnach dasjenige sprachliche Register ab, welches zum einen die Lebenswelt der Lernenden repräsentiert und zum anderen als Ausgangspunkt für den Erwerb fachlichen Wissens fungiert.

In der *CALP* sieht Cummins hingegen eben jene sprachliche Kategorie verwirklicht, welche „sich durch dekontextualisierten Sprachgebrauch auszeichnet und weitgehend ohne Unterstützung non- oder paraverbaler Mittel verwendet wird“ (vgl. Cummins 2000); für eben diesen Sprachgebrauch hat I. Gogolin (2009) den Terminus *Bildungssprache* installiert.

Der Begriff der *Bildungssprache* weist semantische Überschneidungen mit jenen der *Schul- (oder Unterrichts-)Sprache*¹⁹⁷ und *Fachsprache* auf. Nach Auffassung der FörMig-

¹⁹² Bernstein 1999, S. 159.

¹⁹³ Ahrenholz 2010, S. 15.

¹⁹⁴ Cummins 2000, S. 59.

¹⁹⁵ vgl. das in Kap. 1. 3. 4 beschriebene Experiment zur Erwärmung von Flüssigkeiten, Aussage (1) *Schau, das eine wird mehr, das andere nur ein bisschen.*

¹⁹⁶ Eckhardt 2008, S. 68.

¹⁹⁷ Gemäß Leisen (1999; 2005) wird durch die sprachliche Anwendung des Registers Unterrichtssprache eine weitere Annäherung an den Fachgegenstand vollzogen; sie ist durch ein höheres Maß an Komplexität gekennzeichnet, Fachbegriffe werden laienhaft verwendet. Sie wird überwiegend mündlich kommuniziert und nimmt deshalb eine Zwischenposition zwischen Alltagsprache und Fachsprache ein. „Unterrichtssprache [wird]

Initiatorinnen und -Autorinnen I. Gogolin und I. Lange (2011) deckt Schulsprache lediglich einen Teil der Bildungssprache ab; sie verweist auf dasjenige sprachliche Repertoire, welches ausschließlich auf den Kontext Schule referiert werden kann. Fachsprache hingegen meint diejenige sprachliche Ausprägung, welche zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten beiträgt oder, anders formuliert, „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“¹⁹⁸. Fachwörter differieren von nicht-fachlichem Vokabular unter semantischer Betrachtung einerseits durch „die Festlegung von fachspezifischen Bedeutungen im Rahmen von Definitionen und anderen Festlegungsverfahren sowie zum anderem [durch] einige weitere Eigenschaften wie Exaktheit oder Eindeutigkeit, die auf der Grundlage verschiedener sprachtheoretischer Ansätze jeweils eine eigenen Konzeption erfahren.“¹⁹⁹ Anders als alltagssprachliches Repertoire sind Fachwörter definatorisch festgelegt; ihre Definition ergibt sich häufig aus dem Verhältnis zu anderen Fachwörtern, welche ein hierarchisches Fachwortschatzsystem hervorbringen.²⁰⁰ Angesprochene Exaktheit und Eindeutigkeit des Fachvokabulars sollen die Kommunikation innerhalb von bestimmten Fachzirkeln und *scientific communities* „hinsichtlich ihrer Deutlichkeit, Verständlichkeit und Ökonomie“²⁰¹ begünstigen.²⁰²

„Allgemeinsprache [das meint Alltagssprache], Bildungssprache und Fachsprache sind [...] nicht immer trennscharf und jeder Text, jede Unterrichtskommunikation wie auch jeder Fachdiskurs hat in unterschiedlichem Maße Elemente aller drei Register. Unterschiede zeigen sich aufgrund des unterschiedlichen Grades an Spezialisierung in den verschiedenen Schultypen und Klassenstufen, wobei auch in der Grundschule Bildungssprache bereits von zentraler Bedeutung ist.“²⁰³

Insofern bezeichnet Bildungssprache (engl. *academic language* oder *discourse*) einen Überbegriff, welcher sowohl schul- als auch fachsprachliche Momente inkludiert,

als eine gereinigte und sprachlich verdichtete Alltagssprache, die Teile der Fachsprache enthält, operativ formuliert ist und konkrete Gegenstände und Sacherhalten beschreibt, [bezeichnet]“ (Eckhardt 2008, S. 68f).

¹⁹⁸ Hoffmann 1976, S. 170.

¹⁹⁹ Roelcke 2010, S. 60.

²⁰⁰ vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007, S. 149.

²⁰¹ Riebling 2013, S. 135.

²⁰² vgl. Roelcke 2010, S. 68.

²⁰³ Ahrenholz 2010, S. 17.

insbesondere im Bereich der Terminologie und Lexik der Schule und Unterrichtsfächer²⁰⁴, und deshalb auch synonym zu Fachsprache und Schulsprache verwendet werden kann. (Aus diesem Grund bevorzuge ich den Terminus der *Bildungssprache*, *bildungssprachliche Merkmale* usw. in allen vorangehenden und weiterführenden Erläuterungen.) Nicht zuletzt lässt auch der Umfang der schulischen Fachlexik erahnen, weshalb das bildungssprachliche Repertoire in der Praxis häufig mit dem fachlichen Vokabular gleichgesetzt wird und eine unterrichtliche Schwerpunktsetzung der Verschränkung von Sprache und Inhalt im (Sach-)Fachunterricht im Speziellen in diesem Teilbereich (der Sprachbildungsarbeit insgesamt) erfolgt²⁰⁵ – einem Aspekt, welchem sich der auch der *sprachsensible* (vgl. Leisen 2010²⁰⁶) beziehungsweise *sprachaufmerksame* (vgl. Schmolzer-Eibinger u.a. 2013²⁰⁷) und *DAZ*-

²⁰⁴ vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 112; zur detaillierten Verwendung und Definition der einzelnen Termini bei den verschiedenen aktuellen Autoren und Autorinnen vgl. Ahrenholz 2010, S. 15ff.

²⁰⁵ vgl. Riebling 2013, S. 137.

²⁰⁶ „Leisens umfangreiches Handbuch zur Sprachförderung im Fach [(2010)] ist als Kompendium ‚aus der Praxis für die Praxis‘ konzipiert. Es vermittelt Lehrkräften der Sachfächer das notwendige Grundlagenwissen für die Gestaltung von Sprachlehr- und -lernprozessen im Fachunterricht, das jeweils durch praktische Beispiele gestützt wird (Lese- und Schreibstrategien, Merkmale von Fachsprachen, Gesprächsführung im Unterricht u.v.m ...). Leisen verbindet dabei aktuelle methodische und didaktische Ansätze und Konzepte aus dem Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht, die SprachlehrerInnen wohl weitgehend bekannt sind, jedoch für Lehrende von Sachfächern häufig neu sind und deshalb eine besondere Herausforderung darstellen“ (Schmolzer-Eibinger u.a. 2013, S. 114). Rösch (2013) kritisiert an dem Handbuch und der darin durchscheinenden (Nicht-)Positionierung Leisens bezüglich einer Berücksichtigung der (vom monolingualen Habitus) abweichenden Spracherwerbsbiographien von DaZ-Lernenden im Fachunterricht, dass er DaZ mit DaF faktisch gleichsetze; außerdem gebe er vor, in seinen Methodenvorschlägen das fachsprachliche in den Blick zu nehmen, nicht das sprachliche (das in der Obhut des originären Sprachunterrichts läge), setze dabei aber wiederum sehr viel sprachliches Wissen (wie das Passiv und Nominalphrasen), das im Fachunterricht keiner gesonderten Behandlung – so suggeriert es sein Praxismaterial – bedürfe, voraus. Außerdem spare er auch den konkreten Fachbezug aus und betreibe es aus einer rein fachsprachendidaktischen Perspektive. Fachsprachenlernen stehe also in seinem Übungsmaterial im Zentrum, für Rösch hingegen müsse, wenn von sprachsensiblen Fachunterricht die Sprache ist, noch einmal eine Differenzierung zwischen „fachsprachlichen Übungen und fachbezogenen Sprachübungen“ (Rösch 2013, S. 25) vollzogen werden. Außerdem leiste er keinen konstruktiven Vorschlag zur Aneignung eines sprachdiagnostischen Equipments bzw. zur konkreten (sprachlichen) Hilfestellung für Lehrkräfte im Unterricht. „Insgesamt transportiert Leisens Handbuch ein fachsprachendidaktisches, aber kein DaZ-didaktisches Konzept. Als solches ist es sicher zukunftsweisend für die Sprachlichkeit im Fachunterricht, aber ganz sicher nicht hinreichend für den Unterricht in bezogen auf den Spracherwerb heterogenen Lerngruppen“ (Rösch 2013, S. 26).

²⁰⁷ Schmolzer-Eibinger u.a. (2013) liefern in ihrem Handbuch zum *sprachaufmerksamen Fachunterricht*, welches im Rahmen des vom BMUKK in Auftrag gegebenen Projekts *Didaktisches Coaching für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (2010-2012) entstand, ebenso einen Katalog an theoretischen wie praktischen Ansätzen und Beispielen, welche es für Fachlehrerinnen und -lehrer als kompetente Sprachcoaches, insbesondere bei der Unterrichtung von Klassen mit Zweitsprachlernenden, zur Schaffung eines (sprach)lernförderlichen Klimas zu berücksichtigen gilt. Dazu wurden 80 Unterrichtseinheiten der Fächer Mathematik, Chemie, Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Politische Bildung, Rechnungswesen und Betriebswirtschaftslehre in österreichischen allgemein- und berufsbildenden Schulen videographiert (vgl. hierzu Bührig/Duarte 2013 u. Duarte/Gogolin/Jens 2013, *LiViS (LiMA Video Study)* des *LiMA (Linguistic Diversity Management in Urban Areas)*-Projekts, Universität Hamburg) und anschließend vereinzelt als Beispiele guter Praxis im Lichte sprachsensiblen Fachunterrichts präsentiert. Darüber hinaus wurde das dokumentierte (Video-)Material zur Entwicklung von Analyseinstrumenten herangezogen, welche Fachlehrkräften in weiterer Folge als Reflexionsgrundlage des eigenen sprachlichen und didaktischen Handelns dienen sollten. Zudem wurden in einem (qualitativ) ergänzenden Untersuchungsverfahren Interviews mit Schulleitenden, Lehrenden und

fokussierte (vgl. Rösch 2013) Fachunterrichtsansatz, angelehnt an das Konzept *des Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, welches in Kapitel II noch ausführlicher erläutert wird, widmet. Jede dieser Bezeichnungen suggeriert die unterrichtliche Bestrebung, Sprache als Basis für das Lernen im Fach für alle Lernenden, insbesondere solchen mit Zweitsprache Deutsch, zugänglich und operationalisierbar zu machen. Wie auch in FörMig bildet das dominierende Leitziel zitierter Unterrichtskonzepte im Auftrag der Bildungsgerechtigkeit, die Lernerfolgchancen von Schülerinnen und Schülern unabhängig ihres sozio-ökonomischen, sprachlichen und/oder kulturellen Hintergrunds zu maximieren.

1. 3. 8. 2 Alltägliche Wissenschaftssprache als Teil von Bildungssprache

Die Darlegung des Forschungsstands hat gezeigt, dass der viel zitierte Terminus *Bildungssprache* auf eine ganze Palette sprachlicher Besonderheiten und Charakteristika im Kontext von Bildung und Bildungsinstitutionen referiert. „Aus analytischer Sicht kann ihm also zweifellos deskriptive Qualität und somit eine heuristische Funktion zukommen [...]“²⁰⁸ Es gehe vor allem darum, die institutionsspezifische Ausbildungen oder Modifikationen sprachlichen Handelns oder gemäß *K. Ehlich* (2005) die „pragmatischen Basisqualifikationen II“ und „literale Basisqualifikationen II“ zu ermitteln, welche sich mit fortschreitendem Wissens- und Erkenntniszuwachs in ihrem sprachlichen Äußeren transformieren. „Wissenschaftssprache ist Sediment und Form für eben diese gesellschaftlich-institutionelle Wissensgewinnung. Sie ist eine operative Größe, die in den institutionellen Prozess der Gewinnung gesellschaftlich akzeptablen Wissens eingebunden ist. Zugleich bildet sie eine seiner wesentlichen Voraussetzungen.“²⁰⁹ Bildungssprache ist demnach „sprachliches Handeln, welches als Methode der Gewinnung und Umsetzung von Bildung dient, genauer: von institutionell selektiertem gesellschaftlichen Wissen, um an einer Gesellschaft partizipieren zu können.“²¹⁰

Das erkenntnistiftende Moment des Mediums (Bildungs-)Sprache ist eines ihrer prominentesten Identifikationsmerkmale:

„Die Sprache reflektiert die Änderung des Erfahrungsraums und der Erkenntnismethoden, die mit dem Erwerb des Schulwissens verbunden ist. Sie bedient

Lernenden geführt und eine Fragebogenerhebung unter ca. 300 Lehrpersonen und 3500 Schülerinnen und Schülern durchgeführt (vgl. Schmölzer-Eibinger u.a. 2013, S. 3 (Vorwort)).

²⁰⁸ Uessler/Runge/Redder 2013, S. 48.

²⁰⁹ Ehlich 1995, S. 341.

²¹⁰ Uessler/Runge/Redder 2013, S. 49.

*sich spezifischer Ressourcen, die es ermöglichen, einen Text – anders als im Alltag üblich – nicht auf Personen und ihre Handlungen hin auszurichten, sondern durch Abstraktion zu allgemeinen Erkenntnissen zu gelangen.*²¹¹

Die konkrete Relation von Wissenschaftssprache zu alltäglicher Wissenschaftssprache und Bildungssprache besteht in den sprachlichen Mitteln, die im Rahmen der Wissensvermittlung und -bearbeitung als standardisierte Methode angewandt werden: Anstatt den nicht selten aus den Fremdsprachen (wie aus dem Griechischen, Lateinischen, Arabischen) stammenden Lehnwörtern, deren terminologischen Stellenwert man also sozusagen schon an ihrer Form erkennen kann, werden alltagssprachliche Ausdrucksmittel verwendet. Dazu gehören beispielsweise bestimmte Reflexiva wie *sich zeigen* oder illokutive Mittel wie das Erklären oder Kommentieren.²¹² Ihre systematische Anerkennung erhalten die alltagssprachlichen Mittel durch ihren methodologischen Einsatz zur Generierung von Wissen, genau genommen von wissenschaftlichem Wissen.²¹³

Die Frage, weshalb nun alltägliche Wissenschaftssprache auch in der Schule zu lokalisieren ist und nicht ausschließlich in Institutionen der Wissenschaft oder der Universität, lässt sich einfach beantworten. Zum einen werden Lehrpersonen in akademischen Einrichtungen ausgebildet und vermitteln das dort erworbene (Fach-)Wissen in didaktisierter Form an ihre Schülerinnen und Schüler weiter. Zum anderen, wie bereits in der Qualitätsbeschreibung von alltäglicher Wissenschaftssprache argumentiert, „erfahren vor allem sprachliche Mittel der Alltäglichen Wissenschaftssprache eine Sedimentierung im gesellschaftlichen Gesamtwissen und gehen so wiederum, in ihrer wissenschaftsmethodisch funktionalisierten Qualität, in die Alltagssprache ein.“²¹⁴

1. 3. 9 Zur bildungssprachlichen Spezifik

„Sachtexte operieren so auf unverkennbar eigene Weise mit den Mitteln der Sprache und den Möglichkeiten der Vertextung. Mit ihnen umzugehen verlangt Vertrautheit mit der neutralen, beobachtenden Perspektive auf Welt, die in ihnen zum Ausdruck kommt. Und die Arbeit mit ihnen beruht auf der Fähigkeit, aufgrund weitgehend sprachlich vermittelter Information

²¹¹ Riebling 2013, S. 147.

²¹² Eine Übersicht über die sprachlichen Mittel der alltäglichen Wissenschaftssprache s. Portmann-Tselikas 2013, S. 276.

²¹³ vgl. Uessler/Runge/Redder 2013, S. 49f.

²¹⁴ Uessler/Runge/Redder 2013, S. 50f.

*Wissenskomplexe aufzubauen, mit ihren Elementen und deren Beziehungen kognitiv zu operieren und darüber selbst wieder sprachlich Auskunft zu geben. Dies läuft auf die Anforderung hinaus, eine spezialisierte Form des Umgangs mit Sprache, eine eigenständige Weise sprachlichen Denkens zu pflegen.*²¹⁵

Wie in den eben angeführten Erläuterungen zur inhaltlichen Skizzierung des Terminus Bildungssprache dargestellt, geht es weniger um eine *Polarisierung* des Begriffs (im Sinne einer Kontrastierung gegenüber dem Terminus der *Alltagssprache*) als um die darin mittransportierten Parameter Nähe und Distanz beziehungsweise seinen konzeptionell schriftlichen und/oder mündlichen Modus („Schriftlichkeit und Mündlichkeit existieren nicht nebeneinander, sondern [...] durcheinander.“²¹⁶). Außerdem würden diese Termini oft unvernünftiger Weise in Gegensatzpaaren konstruiert, „anstatt auf die gemeinsame Schnittmenge zu verweisen.“²¹⁷ Nach *G. Merzyn* (1998) hat sich die Fachsprache historisch und im schulischen Kontext aus der Alltagssprache heraus entwickelt²¹⁸ und „stellt eine sprachliche Varietät mit einer Syntax und Lexik dar“²¹⁹, „die in der Alltagssprache nicht üblich sind, in Fachtexten aber gehäuft auftreten“²²⁰. In anderen Worten formuliert ist Fachsprache nicht im Besitz einer eigenmächtigen Syntax oder Lexik, sondern bezieht ihre Spielarten aus den in der Sprache vorhandenen Formen (wie Nominalisierung, Passiv-Konstruktionen usw.) und Bedeutungen in spezifischer Weise.²²¹ „Neben Fachtermini und spezifischen Kollokationen (,halb’festen Wortverbindungen) stehen Eigenarten fachspezifischer Diskurse und Textsorten“²²² im Mittelpunkt, welche in jedem Fall im „Fach zu vermitteln sind und nur bedingt an eine fachübergreifende Sprachförderung delegiert werden können.“²²³

In einer abschließenden Gegenüberstellung und gegenseitigen terminologischen sowie konzeptuellen Abgrenzung der hier eingeführten Begriffe könnte auch festgehalten werden, dass Fachsprachen über die Zuweisung zu einem konkreten Fach linguistisch definiert sind,

²¹⁵ Feilke 2007, S. 30ff.

²¹⁶ Günther 1997, S. 68.

²¹⁷ Rösch 2013, S. 22.

²¹⁸ Merzyn 1998, S. 1.

²¹⁹ Rösch 2013, S. 22.

²²⁰ Krischer 2005, S. 86.

²²¹ vgl. Rösch 2013, S. 22.

²²² Ahrenholz 2010, S. 16.

²²³ Rösch 2013, S. 22.

Bildungssprache und die alltägliche Wissenschaftssprache hingegen als „fächerübergreifende und Bereiche aufeinander beziehende sprachliche Register“²²⁴ charakterisiert sind. Den kommunikativen Bezugspunkt der Fachsprachen bilden die wissenschaftlichen oder (berufs-)technischen Fachdomänen; die Bildungssprache und die alltägliche Wissenschaftssprache zeichnen sich demgegenüber jedoch dadurch aus, „dass sie fertige Grenzen nicht setz[en], dass sie ein Changieren zwischen der alltäglichen Kommunikation und der wissenschaftlichen Kommunikation möglich mach[en]“. ²²⁵ Sie sind verstärkt an die alltägliche Lebenswelt gekoppelt und fungieren als Träger von Fachwissen, welches „in die einheitsstiftende Alltagdeutung“²²⁶ eingebracht werden soll – das bedeutet als Vermittler zwischen Wissenschaft und Alltag. Anders als Fachsprachen vermögen Bildungssprache und alltägliche Wissenschaftssprache, unterschiedliche Fachbereiche nachzuzeichnen und in Wechselbeziehung zu stellen.²²⁷

Wie in bisher ausgeführten Zeilen klar dargelegt, ist das sichere Hantieren mit den unterschiedlichen Spielarten auf bildungssprachlichem Boden unweigerlich mit dem individuellen Fortkommen in den vorgelegten Bildungsverläufen verbunden – ergo auch mit dem Bildungs- (im Großen) und Lernerfolg (im Kleinen). Die „linguistic features of the language students need to learn for success at school“²²⁸ wurden für das Englische detailliert und eingehend beschrieben (vgl. Schleppegrell 2004), für die deutsche Sprache jedoch noch unzureichend.²²⁹

Aus den dazu vorhandenen Sekundärquellen sollen nun im Folgenden angesprochene bildungssprachliche Eigenheiten – oder: „grammatical and discourse features of the language expected in school tasks to the content areas, role relationships, and purposes and expectations that they realize in schooling contexts“²³⁰ – in einer Art *Gesamtschau* zusammengetragen werden; *gesamt* und *global* auch von dem Umstand herrührend, dass der Forschungs- und Wissenstand in puncto bildungssprachliche Phänomene ein bisher unpräziser ist. Eine

²²⁴ Riebling 2013, S. 116f.

²²⁵ Ehlich 1999, S. 26.

²²⁶ Habermas 1977, S. 40.

²²⁷ vgl. Riebling 2013, S. 117. Riebling 2013, S. 116, Tab. 2 gibt eine Übersicht über die Merkmale des Alltags-/Erfahrungswissens und des Bildungs-/Fachwissens, auf welche Alltags- bzw. Bildungs-, (alltägliche) Wissenschafts- und Fachsprache rekurren.

²²⁸ Schleppegrell 2004, S. ix (Preface).

²²⁹ vgl. Lengyel 2010, S. 596.

²³⁰ Schleppegrell 2004, S. ix (Preface).

Präzisierung würde „Untersuchungen mit statistischer Aussagekraft [bedürfen], die als Korrektiv auf die Theoriebildung zurückwirken.“²³¹

Entgegen der allgemeinen Auffassung entspricht Bildungssprache nicht bloß einer Allgemeinsprache inklusive des entsprechenden Fachwortschatzes, sondern impliziert ebenso syntaktische Eigenarten, welche in fachsprachlichen Texten auf ganz spezifische Weise zum Tragen kommen.

„Sachbezogener Diskurs, ob mündlich oder schriftlich, [...] basiert auf präzisen Benennungen und sachgerechten Prädikationen. Größere Zusammenhänge werden in sachfunktionalen, beschreibend-erklärenden Darlegungen erschlossen, die auf Explizitheit, Widerspruchslosigkeit und eine gewisse Vollständigkeit der Information hin angelegt sind, aber auf besondere Effekte wie Spannung, überraschende Wendungen etc. weithin verzichten [...].“²³²

Zu den bildungssprachlichen Merkmalen zählen:²³³

Auf der Ebene der *diskursiven* Merkmale lassen sich zunächst die unpersönliche Erzählstruktur (keine handelnden Subjekte, *objektivierte* Sprache) und eine deskriptiv-analytisch verallgemeinernde Schreibweise konstatieren und im Besonderen folgende Charakteristika nennen:

- eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel
- ein hoher Anteil an monologischen Formen (z.B. Vortrag; Referat; Aufsatz usw.)
- fachgruppentypische Textsorten²³⁴ (z.B. Protokoll; Bericht; Erörterung usw.)
- stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit; logische Gliederung; angemessene Textlänge; Zweckhaftigkeit, textökonomisch usw.)

²³¹ Riebling 2013, S. 132.

²³² Portmann-Tselikas 2013, S. 274f.

²³³ zusammengetragen aus Rösch 2003, S. 32f; Gogolin/Lange 2011, S. 113f (nach Reich 2008); Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 13; Chlosta/Schäfer 2014, S. 290f; Berendes u.a. 2013, S. 26; Ahrenholz 2010, S. 16f; Gogolin/Roth 2007, S. 42; Riebling 2013, S. 134; Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 149ff; Rösch 2011, S. 82f u. Eckhardt 2008, S. 69f.

²³⁴ „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben“ (Brinker 2005, S. 132).

Die *syntaktischen* Besonderheiten den Satzbau betreffend:

- explizite Markierungen der Kohäsion (also des Textzusammenhangs), dazu zählen wiederum:
 - ersetzende und/oder rückbezügliche Pronomen und Attribute²³⁵ (*diese; beide; letztere* usw.)
 - ersetzende und/oder rückbezügliche Adverbien (z.B. *dadurch; dafür; hierzu* usw.)
 - Signalwörter für die logische Verknüpfung (z.B. *daher; demnach; dennoch* usw.)²³⁶
- das Satzgefüge (z.B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive usw.), im Speziellen:
 - Nebensatzkonstruktionen, insbesondere Konditionalsätze (*falls, im Falle, wenn*)
 - Imperativformen (z.B. *betrachte; setze ein; stell dir vor* usw.)
- Passiv und Passiviersatzformen (wie das unpersönliche *man* und Verben mit passivischer Bedeutung wie *erfahren; erhalten; bekommen* usw.)²³⁷
- Nominalisierungen (z.B. *die Ausdehnung; das Erhitzen; beim Diskutieren; unter Einbezug von* usw.)
- Funktionsverbgefüge (z.B. *in Gang setzen; sich aus der Verantwortung nehmen; in Betrieb nehmen* usw.)
- umfängliche Attribute (z.B. *das nach außen gefaltete Papier; die daraus resultierende Konsequenz* usw.)
- Partizipialkonstruktionen (z.B. Part. I: *brennende Kerze*; Part. II: *abgebranntes Haus*)
- Präpositionalphrasen

²³⁵ Auch als *anaphorische* und *kataphorische Referenten* bezeichnet (vgl. Riebling 2013, S. 134).

²³⁶ Diese (dem Text) form- und strukturegebenden Wörter bilden (zumeist) eine Gruppe von unflektierbaren Wörtern, welche sich in Adverbien (*dort; dagegen; deswegen* usw.), Partikeln (*mindestens; wenigstens; höchstens* usw.) und Konjunktionen (*seitdem; insofern; während* usw.) untergliedern. Mit Ausnahme der Partikel bilden sie die lokalen, temporalen, modalen und kausalen Relationen und Bezüge von Sätzen und/oder in Texten ab (vgl. Riebling 2013, S. 137).

²³⁷ Dollnick (2000) hat die Verwendung von passivischen Konstruktionen bei 15 Kindern in einer Schularbeit der 5. bzw. 6. Klasse untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass nur 10 der Probanden und Probandinnen überhaupt versucht haben, mit dem Passiv zu operieren: 4 (darunter 2 mit Erstsprache Deutsch) waren in der Lage, das Passiv zu bilden, 8 Kinder nichtdeutscher Erstsprache sind an dem Vorhaben gescheitert. Gemäß verschiedenen Untersuchungen sind auch Heranwachsende mit Deutsch als Erstsprache erst mit 7 bis 9 Jahren imstande, das Passiv zu konstruieren, jedoch entwickeln sie schon vorher eine rezeptive Kompetenz für diese Konstruktion. Solche mit Deutsch als Zweitsprache scheinen im Alltag, d.h. in ihrem alltagssprachlichen Repertoire sehr viel weniger mit Passivkonstruktionen konfrontiert zu sein und haben dadurch kaum die Möglichkeit, angesprochene rezeptive Kompetenz auszubilden und das Passiv in ihr aktives Sprachvermögen zu integrieren (vgl. Rösch 2003, S. 33).

Auf der Ebene der *lexikalisch-semantischen* Merkmale manifestieren sich Eigenarten des Wortschatzes und ihre besondere Bedeutungen:

- weniger gebräuchliche Wörter (z.B. *Vetter*; *Langmut* usw.)
- nominale Abstrakta (z.B. *Gedächtnis*; *Konflikt* usw.)
- Abstrahierende und differenzierende Ausdrücke (z.B. *nach oben befördern* statt *raufbringen*; *rückerstatten* statt *zurückbringen* usw.)
- mehrgliedrige Komposita (z.B. *Luftverschmutzung*; *Städtebau*; *Neuzugang*; *rechtwinkelig* usw.) sowie Derivate, Wortverkürzungen und Konversionen (z.B. *bohren* – *Bohrer* – *Bohrung*; *UNO* – *United Nations Organization* usw.)
- Operatoren (z.B. *aufzählen*; *vergleichen*; *beschreiben* usw.)²³⁸
- fachsprachliche Bezeichnungen durch präzise Benennungen (Bauch: *Magen*, *Darm*, *Leber*, ... usw.)
- normierte Fachbegriffe (z.B. *Reagenzglas*; *Trigonometrie*; *Höhenlinien* usw.)
- (vornehmlich) griechische und lateinische Fremdwörter und deren Orthographie
- Präfix-/Suffixverben und -adjektive, darunter einige Verben mit untrennbarem Präfix und Reflexivpronomen (z.B. *sich entziehen*; *erfolgen*; *bereiten*; *vergleichbar* usw.)
- Verben, welche Reduzierung oder Vermehrung zum Ausdruck bringen (z.B. *abnehmen* – *zunehmen* usw.)
- Konjunktiv I und II und Imperfekt
- Genitivattribute statt umgangssprachliches *von* (z.B. *die Bedeutung des Satzes*; *das Buch meiner Kollegin* usw.)
- ungeläufige Adjektive (z.B. *ehrenwertes Mitglied*; *prickelndes Mineralwasser*; *befremdliche Atmosphäre* usw.)
- polysemantische Bedeutung insbesondere von Verben (z.B. *gehen* im Sinne von *funktionieren*; *tragen* im Sinne von *Verantwortung übernehmen* usw.; darauf soll in sogleich anschließenden Zeilen näher eingegangen werden)

1. 3. 9. 1 *Exkurs I*: Polysemie

Allgemein gilt festzuhalten, dass das Erlernen und die Förderung des Registers Bildungssprache eine von der sozialen sowie kulturellen Herkunft der Heranwachsenden unabhängige Aufgabe ist, denn Sprache allgemein stellt ein existentielles Medium des fachlichen Denkens und Operierens dar; Basis für fachwissenschaftliche Texte ist eine

²³⁸ Eine nähere Erläuterung der *Operatoren* in Kap. 2. 2. 5 *Qualitätsmerkmale von Unterricht*.

Kommunikation innerhalb einer Fachgemeinschaft, welche sich durch *reproduzierbare* und *generierte Objektivität*, an fachwissenschaftlichen Normen und Regeln orientierend, ausweist. Informationen werden auf der maximal möglichen objektiven Ebene schriftsprachlich kommuniziert, welche in ihrer bildungs- und fachsprachlichen Verdichtung oft Lernschwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern hervorrufen.

M.A. Nippold (2006) stellt fest, dass mit fortschreitendem Bildungsverlauf die lexikalischen Anforderungen des in der Schule bemühten Wortschatzes auf ein immer abstrakter und formeller werdendes Niveau (als in alltagssprachlichen beziehungsweise konzeptionell mündlichen Situationen verlangt) steigen. Dazu zählen Wörter, welche im literarischen Bereich von großer Bedeutung sind und unter literarischen Lexemen subsumiert werden können, darunter auch *Polyseme*. Das Phänomen der Vagheit von Wörtern, welche erst in ihrem kontextuellen Rahmen adäquat gedeutet werden können, beläuft sich vor allem auf die so genannten *morphologisch* oder *semantisch motivierten Fachwörter*; gemeint sind damit jene Fachlexeme „deren Bedeutung aufgrund ihrer Beziehungen zu anderen Wortkörpern ableitbar ist oder scheint.“²³⁹

Motivierte Fachwörter tragen im alltagssprachlichen Kontext eine andere Bedeutung als in dem der Fachsprache; so bedeutet beispielsweise das Verb *umsetzen* im Alltag etwas Anderes als im Chemieunterricht, wo ein Stoff mit einem anderen umgesetzt, das heißt zur Reaktion gebracht wird. Es sind Wörter, welche im Alltag leicht verständlich erscheinen, im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern aber häufig zu *Fehlkonzepten*²⁴⁰ führen; deshalb sei es nach J. Leisen (2010) umso wichtiger, diese im Fachunterricht umzudeuten und fachadäquat zu semantisieren. „Um einen neuen Fachbegriff zu lernen, ist eine breite Repräsentation des Begriffs wichtig; positive und negative Beispiele für den Begriff und Abgrenzung gegen benachbarte Fach- und Alltagsbegriffe müssen hinzukommen.“²⁴¹

So sieht sich beispielsweise auch ein (bilingualer) Übersetzer häufig vor das Problem gestellt, Code A in Code B zu transkodieren und dabei mit „zwischen zwei unvergleichlich komplexen Polysystemen [changieren zu müssen], die im unablässigen Gegeneinander, Miteinander, Ineinander der Polymorphien und Polysemien ihm da überraschend Möglichkeiten bieten, dort versagen.“²⁴² Er ist sich darüber im Klaren, dass Polymorphie und -semie der übersetzten

²³⁹ Vollmer 1980, S. 38.

²⁴⁰ zit. n. Riebling 2013, S. 136.

²⁴¹ Merzyn 1998, S. 246.

²⁴² Wandruszka 1973, S. 19.

Sprache verschiedene Wege der Bedeutungsübertragung eröffnen, welche es in ihren Vor- und Nachteilen gegeneinander abzuwägen gilt. „Der Übersetzer erlebt täglich die innersprachliche Mehrsprachigkeit in jedem der beiden Polysysteme mit der Fülle ihrer soziokulturellen Varianten, zwischen denen Äquivalenzen besonders schwer zu finden sind.“²⁴³

Und so ähnlich verhält es sich auch bei Schülerinnen und Schülern – die mehrfache Bedeutung verursacht häufig, insbesondere bei Lernenden, bei welchen ein natürliches Sprachgefühl im Deutschen nicht vorausgesetzt werden kann, semantische Verständnis- und damit Zuordnungsprobleme der einzelnen Lexeme und damit für den gesamten textuellen Zusammenhang, das meint Textkohärenz, so zum Beispiel auch bei Instruktionen der Lehrperson, welche an eine konzeptionell schriftliche Sprache angelehnt sind. Diese Verständnisschwierigkeiten bei Polysemen können gemäß Nippold (2006) bis ins hohe Jugendlichenalter auftreten.

Viele alltagssprachliche Begriffe tragen im (natur-)wissenschaftlichen Kontext andere Bedeutungen oder setzen sich zu neuen zusammen; einer nicht unbeträchtlichen Zahl an Schülerinnen und Schülern erscheint die Bildungssprache deshalb wie eine neu zu erlernende Fremdsprache. Das Switchen der sprachlichen Register erweist sich für Lernende besonders dann als schwierig, wenn Wörter, in den unterschiedlichen Registern unterschiedlich konnotiert, unterschiedliche Bedeutungen tragen (vgl. Rinke 2010). Für den Unterricht bedeutet dies gleichzeitig, dass vorkommende Polyseme eines hohen Maßes didaktischer Überlegungen und Vorannahmen bedürfen, da neue Bedeutungslinien zwischen dem bereits bekannten Wort und dem (formal) neuen gezogen und miteinander verknüpft werden müssen (vgl. Strömdahl 2012).²⁴⁴

Eine differenzierte und für die Didaktik relevante Unterteilung der Polyseme im bildungssprachlichen Kontext ist im deutschsprachigen Raum bislang noch nicht vollzogen worden. Überhaupt fehlt es bis dato an umfassender, korpusgestützter empirischer Forschung *Denk- und Stilfiguren* des bildungssprachlichen Registers betreffend, wie sie beispielsweise für die englische Sprache bereits vorliegen (vgl. Schleppegrell 2004; Bailey 2007) – sie bildet nach wie vor ein sprachwissenschaftliches Desiderat hiesiger Breitengrade.

²⁴³ Wandruszka 1973, S. 19f.

²⁴⁴ Gogolin/Lange (2011, S. 115) zeigen die Problematik der u.a. polysemantischen Bezüge von Wörtern an einem sehr anschaulichen (und in Fachkreisen bekannten) Bsp. zu einer mathematischen Textaufgabe auf: „*Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?*“

Zusammenfassend lässt sich für die einzelsprachlichen Mittel der deutschen Bildungssprache im institutionsspezifischen Kontext Schule (und Mehrsprachigkeit) jedoch festhalten, – und das sollte die Aufführung der einzelnen Merkmale in erster Linie leisten – dass auf lexikalischer Ebene der Rückgriff auf ein umfassendes mentales Lexikon von essentieller Bedeutung ist; es geht dabei also zum einen um das Kennen und Können von Begriffsbildungen und registeradäquaten Bezeichnungen, daneben aber auch um die Kenntnis „grammatischer Semantizität“²⁴⁵ von einzelsprachlichen Ausdrücken wie beispielsweise der Konnektoren. Für die morphologische Ebene bedeutet dies, die Wortbildungsregeln (z.B. bezüglich Komposita und Nominalisierungen) zu kennen. Damit Lernende gegenständliche Prozesse unter Zurücknahme des *Ichs* in objektivierter Sprache wiedergeben können, ist die morphosyntaktische Konstruktionsfähigkeit des Passivs oder Konjunktivs von Nöten; beide zuletzt genannten stellen zumeist die letzte Etappe des (Zweit-)Spracherwerbs gemäß Kniffka/Siebert-Ott (2009) dar.²⁴⁶

Dass die deutsche Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf besondere Weise von der Schule gefördert und angeleitet werden muss, um den Zugang zur Bildung und damit zur Chancengleichheit im Wettbewerb der Kompetenzenprofilierung zu gewährleisten, und das über das alltagssprachliche Repertoire hinaus, ist aus bisher Dargelegtem mehr als einsichtig. Gründe, weshalb diese Auffassung jedoch noch keinesfalls als selbstverständliche Einsicht in der Bildungsdebatte Platz gegriffen hat, veranschaulichen, um an den Titel vorliegenden Kapitels (*Mehrsprachigkeit und Chancengleichheit*) anzuschließen und inhaltlich fortzusetzen, folgende Ausführungen.

²⁴⁵ Gantefort 2013, S. 92.

²⁴⁶ vgl. Gantefort 2013, S. 92. Auch Brede (2012) hält in ihrem Bericht über eine vergleichende Untersuchung von zwei 14-jährigen Schülern der Sekundarstufe I – einer ist muttersprachlich Deutsch aufgewachsen (SG), der andere mit Zweitsprache Deutsch (AM), beide sind jedoch in Deutschland geboren – anhand eines verschriftlichten Protokolls eines Biologie-Experiments fest, dass in der Textproduktion auf morphosyntaktischer Ebene insbesondere hinsichtlich des Gebrauchs von Präpositional- und Nominalphrasen, von Komposita und der Verwendung des Passivs signifikante Unterschiede zwischen SG und AM ersichtlich werden; der Text von SG gestaltet sich zudem deutlich länger als der von AM, außerdem kommt im Text von AM ein allgemein inhaltliches Unverständnis für das zu beschreibende Experiment zum Ausdruck.

1. 4 Der Monolinguale *Habitus* der Schule (Gogolin 1994)

„Schon immer sind in dem Raum, der Deutschland genannt wird, unterschiedliche Sprachen gesprochen worden. Die Vorstellung, dass eine einzige Sprache die Sprache Deutschlands sei, muss eher zu jenen – praktisch alles andere als unwirksamen – Fiktionen gerechnet werden, die charakteristisch sind für die Selbsterfindung nationaler Kontexte. Dass dieser Erfindungs- und Konstruktionsprozess der beständigen Anwendung von Machtmitteln bedarf, ist vielfach herausgestellt worden [...].“²⁴⁷

Aus Ergebnissen international vergleichender, interkultureller Unterrichtsforschung lässt sich erkennen, dass die österreichische Primarstufe hinsichtlich der vertieften Vermittlung bildungssprachlicher Mittel tendenziell mehr Lücken als Leistungen aufweist. Die Curricula und Lehrpläne für den Volksschulunterricht sehen vor, im Zuge der Alphabetisierung an das mitgebrachte, vermeintlich von Haus aus vorhandene Sprachgefühl zu appellieren; „dies geschieht wohl in der Hoffnung, dass sich auf diesem Wege quasi automatisch ein Wissen über die eigenen Gesetzmäßigkeiten der Schulsprache herstelle.“²⁴⁸ Mehrsprachigkeit wird lediglich in einem Lehrplan-Appendix *Deutsch für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache*, in welchem Bildungs- und Lehraufgaben dargestellt werden, die auch mit dem Hauptlehrplan korrespondieren, expliziert, nicht aber wird auf besondere Bedürfnisse dieser Zielgruppe eingegangen; die Umsetzung dieses Zusatzes liegt in der Verantwortung und Autonomie der jeweiligen Schule, ist als mehrjähriges, nicht nach Stufen gegliedertes, sondern jahrgangübergreifendes Lernkonzept angelegt. Konkrete Förderprogramme werden in diesem Kontext, auch exemplarisch, nicht angeführt.²⁴⁹

Dass eine solche Praxis zwangsweise zum Scheitern zweisprachiger Kinder aus zugewanderten Familien führen muss, liegt dabei auf der Hand. Doch sind diese Routine und ihr Verfehlen nicht in erster Linie durch einzelne Schulen oder Lehrpersonen verschuldet, sondern erklären sich vielmehr, wie *I. Gogolin* (2003) festhält, aus historisch geprägten Strukturen heraus, in denen beispielsweise auch das österreichische Schulsystem zu lokalisieren ist. Innerhalb dieser Strukturen wird prinzipiell davon ausgegangen, dass im schulischen Bildungsprozess „die Beherrschung der jeweiligen Nationalsprache in ihrer

²⁴⁷ Mecheril/Quehl 2006, S. 9.

²⁴⁸ Gogolin 2003, S. 41.

²⁴⁹ vgl. Herzog-Punzenberger 2012, S. 47.

Standardvariante quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungsgang einbringen.²⁵⁰

Die Schule setzt(e) im deutschsprachigen Raum seit jeher, genau genommen seit dem 19. Jahrhundert, sowohl eine natürlich ablaufende Sprachentwicklung bei Kindern und Jugendlichen als auch ihre Einsprachigkeit voraus.

„Diese Konzeption einer konsolidierten Einsprachigkeit nun ist ihrerseits bestimmt durch das Konzept ‚Nation‘. Für uns scheint dieses Konzept selbstverständlich zu sein. Die Nation erscheint uns heute geradezu als eine Art Naturgröße. [...] Sprache wurde [darin] zu einem solchen zentralen Element, und dies hat nicht nur die politische Wirklichkeit erheblich bestimmt und bestimmt sie bis heute, sondern es hat zugleich und erheblich das Sprachdenken bestimmt. [...] Das Denken über Sprache selbst ist geprägt durch die selbstverständliche konsolidierte Einsprachigkeitskonzeption.“²⁵¹

Die Curricula und Lehrpläne der europäischen multikulturellen Staaten sind noch weitgehend von einem Kulturbegriff geprägt, welcher sich gemeinsam mit der allgemeinen Schulpflicht (als Existenzgrundlage für öffentliche Schulen) im 18. und 19. Jahrhundert etabliert hat, nämlich dem Begriff der „bürgerlichen Nationalkultur“²⁵². Er diene als maßgebendes Kriterium bei der Auswahl bevorzugten Wissens (d.h., das es wert war, an öffentlichen Schulen unterrichtet zu werden), insbesondere in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern; dieser selektiven Stoffauswahl fiel unter anderem die Funktion zu, das soziale Gefüge und die Loyalität gegenüber dem Nationalstaat zu sichern.²⁵³

In der Habilitationsschrift von I. Gogolin (1994) wird der historisch begründete *monolinguale Habitus* (*Habitus* nach Bourdieu 1979) bezüglich der „Modalitäten sprachlicher Bildung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft“²⁵⁴ sowie in Bezug auf die LehrerInnenbildung genauestens besprochen und seziert. Ihre zentrale These lautet:

„ [...] daß [sic!] das nationalstaatlich verfaßte [sic!] deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete. [...] Unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft aber, die sich als eine Konsequenz der Migration für Bildung und

²⁵⁰ Gogolin 2003, S. 41.

²⁵¹ Ehlich 2006, S. 19.

²⁵² Reich 1993, S. 107.

²⁵³ vgl. Reich 1993, S. 107.

²⁵⁴ Gogolin 1994, S. 3.

Erziehung einstellt, erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional: Es begrenzt die Kompetenzen, deren es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf.“

Der sprachliche Aspekt würde hierzulande, wenn es um Wirklichkeit und Zukunft allgemeiner Bildung geht, in der bildungspolitischen Diskussion kaum tangiert; diesem wird quasi unterstellt, entweder als partikulares Problem zu gelten, beispielsweise im Verantwortungsbereich der Fachdidaktik liegend, oder bereits völlig erschöpfend behandelt worden zu sein. Eine einträgliche Reflexion über das, was Sprache zu leisten vermag und idealerweise auch Ziel der allgemeinen Bildung ist, stehe bisher noch aus. *Sprache* und *Nation* fallen dabei zu einem kongruenten, einhelligen Bündel zusammen – man ist Deutsche/r oder Österreicher/in und man spricht Deutsch.²⁵⁵ Die wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder/und einer anderen Erstsprache als Deutsch und daher eine faktische Bilingualität innehabend macht die grundlegende Veränderung und Umwälzung der Auffassung einer deutschen beziehungsweise österreichischen Einheitskultur zwingend notwendig; dazu führte Gogolin schon vor 1994 den Terminus der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“²⁵⁶ ein, mit welchem sie sich auf den Habermasschen „Modus einer lebensweltlichen Selbstverständlichkeit“²⁵⁷ beruft.

Die Konzeption einer *verselbstständlichten* Bilingualität rekurriert zum einen auf die Umstände, unter denen Handelnde ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe konstituieren und zum anderen auf die sprachlichen und kulturellen Ressourcen, welche sich unter diesen Umständen formierend herauskristallisieren. Zudem soll der Begriff die sprachlichen Potenziale ansprechen, die sich aus dem Aufwachsen mit mehr als einer Sprache ergeben, und gleichzeitig andeuten, dass diese auch benötigt werden, um gesellschaftlich (inter)agieren zu können.²⁵⁸

Diese deskriptive Feststellung gibt weder Auskunft darüber, über welche sprachlichen Mittel bilinguale Menschen verfügen noch ermittelt sie die genaue Gestalt dieser Mittel aus dem Repertoire der beteiligten Sprachen, sondern diese möchte lediglich auf die Komplexität sprachlicher Voraussetzungen, die eine heterogene Schülerinnen- und Schülerschaft innehat, – und damit auf ihre zunehmende Präsenz – hinweisen.

²⁵⁵ vgl. Gogolin 1994, S. 17.

²⁵⁶ Gogolin 1988, Kap. 1.

²⁵⁷ Habermas 1981, S. 189.

²⁵⁸ vgl. Gogolin 1994, S. 16.

1. 4. 1 Sprachenvielfalt als Chance (Schader 2000)

Eine Schulklasse von heute besteht im Regelfall aus Kindern aus ursprünglich mindestens drei Ländern und Kulturen inklusive der autochthonen. Äquivalent dazu verhält sich auch die Zahl der gesprochenen Sprachen und Dialekte darin, und aus einem Netz an kulturellen und individuellen Erfahrungen, das weit über den Schulstandort selbst hinausreicht.²⁵⁹

„Jedes sprachfähige Kind wird im Verlaufe seiner Biographie zum mehrsprachigen Menschen. Dies kann früher oder später, in unterschiedlichen situativ-thematischen Kontexten, vermittelt durch unterschiedliche sprach-sozialisatorische Instanzen geschehen und zu sehr verschiedenartigen Sprachprofilen führen, tritt aber in jeder Biographie als Gestaltungs- und Reflexionsanlass in Erscheinung.“²⁶⁰

Sprachlich-kulturelle Vielfalt als Chance und didaktisches Potenzial denn als überstrapazierende Herausforderung oder Problem zu sehen, stellt seit jeher ein Anliegen der *Interkulturellen Bildung* dar, da durch diesen veränderten Blickwinkel überhaupt erst Möglichkeiten denk- und Wege gangbar gemacht werden, die es in einem herkömmlichen, monolingual geprägten und installierten Unterricht nicht gäbe. Weiters wurde (empirisch) aufgezeigt, dass sich die Bi- oder Multilingualität von Heranwachsenden bei verstärkter Sprachförderung im Deutschen nicht auswächst, sondern neben ihrer Existenz als permanente Bildungsvoraussetzung in ihrer Vitalität und Loyalität nachweislich erhalten bleibt.²⁶¹ Die fortwährende Neueinwanderung, die sozialräumliche Verdichtung von Sprechergruppen und die erhebliche Fortentwicklung der technologischen Mobilitäts- und Kommunikationsmedien leisten ihren Beitrag zur Pflege und dem Erhalt von Herkunftssprachen.²⁶² Das mehrsprachige Kapital einer Klassengemeinschaft könnte so für inner- und intersprachliche Vergleiche herangezogen werden, um das Sprachenbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu schärfen und ihren sprachlich-kulturellen Wissenshorizont um authentische Beiträge zu bereichern.

„Einmal anerkannt, kann die heterogene Klassenzusammensetzung zu einer Quelle der Inspiration und des Reichtums werden. Sie fördert ständige Kreativität und die Erarbeitung eines ganzen Spektrums von pädagogischen Aktivitäten, die sich nach den Eigenarten der Kinder richten. Die Ausschöpfung des Reservoirs an Kenntnissen,

²⁵⁹ vgl. Schader 2000, S. 20.

²⁶⁰ Reich 2013, S. 66f.

²⁶¹ vgl. Röhner 2008, S. 7 u. Gogolin 2008, S. 14.

²⁶² vgl. Reich/Roth 2002, S. 10.

Fertigkeiten und Erfahrungen, die die verschiedenen Kinder mitbringen, eröffnet neue Möglichkeiten des Lernens und Handelns. ²⁶³

„[...] dass die Identitäten der Schüler/innen dann gestärkt und ihr schulischen Leistungen gefördert werden, wenn die Lehrer/innen ihren Respekt ausdrücken für die Sprache und das kulturelle Wissen, das diese Schüler/innen mit in die Schule bringen, und wenn der Unterricht die Kinder und Jugendlichen darin unterstützt, neues Wissen zu erwerben, selbst literarische und künstlerische Arbeiten anzufertigen und auf die sozialen Realitäten hin zu handeln, die sich auf ihr Leben auswirken.“ ²⁶⁴

Diesem Aspekt von mehrsprachigem schulischen Zusammenleben und Lernen sieht sich unter anderem das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) weitgehend verpflichtet; seine Leitmotiv- und ziele sollen in Kapitel II noch näher vorgestellt werden.

1. 4. 2 Durch die monolinguale Brille

Häufig liegen diese Ressourcen aber brach; herkömmlicher Unterricht wird sowohl in seiner Planungs- als auch Gestaltungsphase (nach *P. Gibbons 2002 Makro- bzw. Mikroebene*), bei seinen Inhalten wie auch bei der Nutzung der Medien, „auf den Erfahrungshintergrund und die Perspektiven von monolingual aufwachsenden, in den hiesigen Traditionen verwurzelten Kindern und Lehrpersonen“ ²⁶⁵ ausgerichtet. Die normative Erwartung kindlicher Sozialisierung verhaftet entgegen soziologischer Forschung der letzten Jahrzehnte, welche gewisse gesellschaftliche Umbrüche und Veränderungen markiert, noch immer in dem traditionellen, erstrebenswerten Rollenbild eines idealisierten Kindes aus gutbürgerlichem Hause als (einzig denkbare) Nonplusultra. ²⁶⁶

Wenngleich diese Selbstverständlichkeiten nicht einem böswilligen oder intendierten „Ethno- oder Linguozentrismus“ ²⁶⁷ entspringen, gilt es, sie zu dekonstruieren und im Lichte einer realen multikulturellen Sozietät neu zu schaffen.

²⁶³ Ohlsen 1996, S. 21 in Perregaux 1998.

²⁶⁴ Cummins 2006, S. 40.

²⁶⁵ Schader 2000, S. 20.

²⁶⁶ Jampert 2008, S. 42f.

²⁶⁷ Schader 2000, S. 20.

Wenn wir den Ursachen für den monolingualen Habitus der Schule auf den Grund gehen, stoßen wir auf ein Bündel mehrerer, ganz verschieden gearteter Faktoren, die diesen Umstand geltend machen:²⁶⁸

- Die monokulturelle, nationalstaatliche Prägung unseres Bildungswesens. Sie ist der ursächliche Grund für die im Schulumfeld häufig getätigte Aussage, dass Kinder mit Migrationshintergrund *Problemkinder* oder Problemmacher seien, um letztlich „systemimmanenten Widersprüchen, Belastungen und Schwierigkeiten“²⁶⁹ ausweichen zu können. Dazu zählen beispielsweise die frühe Selektion für die weiterführenden Schultypen, die marginale Beachtung des herkunftssprachlichen Unterrichts, die Auslagerung von Förderangeboten usw.
- Die monokulturelle Tradition und Ausrichtung der Fachdidaktiken in der Aus- und Fortbildung. Daran ändern auch bestehende Erlässe und festgeschriebene, ministeriale Entscheide nichts, denn immer noch fühlen sich Junglehrerinnen und -lehrer unzureichend auf die mehrsprachige Schulrealität vorbereitet.
- Die Zusammensetzung der personalen Fachschaft in der Schule und des Kollegiums. Die meisten Lehrpersonen sind öffentliche Bedienstete, welche in einem monolingualen, deutschsprachigen Setting, großteils angesiedelt in der Mittelschicht, sozialisiert wurden und sich auch hauptsächlich von der Schulzeit an in dieser bewegen. In allen diesen Umständen unterscheiden sie sich von etwa 20 Prozent ihrer heutigen Schülerinnen- und Schülerklientel. Diese gravierenden Unterschiede in der schichtspezifischen und sprachlichen Sozialisation sind kein Hinderungsgrund für pluralistisches Verständnis und Bewusstsein per se, trotzdem ist dieses bis dato zu wenig etabliert und nachhaltig wirksam geworden.
- Die verhältnismäßig geringe Zahl praxistauglicher Modelle, Hilfsmittel, Unterrichtsmaterialien und theoretischer Evaluierungsbögen.
- Die Lehrmittel, welche die kulturelle und sprachliche Heterogenität unserer Gesellschaft und Klassenzimmer zu wenig aufgreifen und widerspiegeln.

²⁶⁸ vgl. Schader 2000, S. 20ff.

²⁶⁹ Klauser 1998.

1. 4. 3 Ein Fazit und Desideratum

„Schule ist ein Ort der Sprache. Als solcher ist sie immer auch und immer schon ein Ort sprachlicher Vielfalt. Im Klassenraum wie im Lehrerzimmer, auf dem Schulhof wie dem Schulweg wird miteinander, übereinander und durcheinander gesprochen. Das Sprechen und das vielfältige Sprechen unterschiedlicher Dialekte, Codes und Sprachen wird erlaubt und gefördert, Kinder und Jugendliche werden in differenzieller Weise sprachlich ermutigt; zuweilen wird dieses Sprechen aber auch untersagt, vernachlässigt und Schüler/innen werden entmutigt.“²⁷⁰

Insbesondere mit dem monolingualen Habitus der LehrerInnenbildung setzt sich *I. Gogolin* (1994) in ihrer Habilitationsschrift auseinander. Da der Fokus vorliegender Diplomarbeit aber nicht auf diesem Aspekt der begehrten Debatte über sprachliche Heterogenität und zeitgemäßes Bildungsangebot liegt, wird auf dessen Darlegung an dieser Stelle verzichtet.

In diesem Kontext ließe sich auch über die Notwendigkeit der Adaption und Reformierung bestehender LehrerInnenbildungscurricula sprechen und welche konkreten Maßnahmen bezüglich Mehrsprachigkeit in Österreich in der Weiterqualifizierung von Lehrkräften bereits gesetzt wurden; diese Neuerungen auf bildungspolitischer und pädagogisch-curricularer Ebene wurden bereits in der Einleitung umrissen. Die nun auch immer mehr in den Fokus rückende Forderung, sich bei der Ausbildung und (Weiter-)Qualifizierung von Lehrkräften an Hochschulen und Universitäten vermehrt auch an Menschen mit Migrationshintergrund zu wenden, welche lebensweltliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit repräsentieren und in den meisten Fällen auch darüber verfügen, streift ebenso den Aspekt der im Lehramtsbereich monolingual ausgerichteten und/oder gedachten (fach)didaktischen Inhalte; auch hierzu müssen weiterführende Worte und Erklärungen aus Platzgründen leider ausgespart werden, es sei in diesem Zusammenhang aber zumindest auf Literatur verwiesen.²⁷¹

Diese grobe Skizzierung monolingualer Tatbestände in unserem Bildungswesen erklärt jedoch, weshalb das schon längst multikulturell geprägte Umfeld noch so sehr in seiner monokulturellen Tradition und Mentalität verharret. Wenngleich sich im Einzelnen und Individuellen bereits ein gewisser Um- und Aufbruch in diesen Belangen abzeichnet, oder sogar die Rahmeninstrumente entsprechend neu ausgerichtet und geeicht werden (Lehr- und

²⁷⁰ Mecheril/Quehl 2006, S. 9.

²⁷¹ Bräu, Karin u.a. (Hgg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster u. New York, Waxmann 2013.

Studienplan-Adaptionen angelehnt an das *Curriculum Mehrsprachigkeit* oder zusätzliche Erlässe wie das *Konzept für eine umfassende Sprachförderung* etc.), so geschieht insgesamt auf den oben dargelegten Ebenen zu wenig. Oft ist eine solche Umorientierung im Klassenraum dem Engagement und Einsatz einzelner Lehrpersonen geschuldet, welche auf eigene Faust sprachensible Unterrichtsunterlagen entwerfen und dabei aktuelle erziehungswissenschaftlich-linguistische Positionen zur Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Eine *durchgängige Sprachbildung* ist und bleibt in jedem Fall aber ein Konzept, das über kurz oder lang auf der Ebene der Schulentwicklung (ob schulintern oder föderal) Fuß fassen muss und nicht allein der einzelnen Lehrperson, selbst bei gezielter Fortbildung in diesem Rahmen, überlassen werden darf. „Andernfalls können Gefühle der Überforderung zu einem Leidensdruck und auch zu Spannungen im Team führen, auf den manche Lehrpersonen über kurz oder lang mit Stellenwechsel, Berufsabbruch oder stiller Resignation reagieren.“²⁷²

Die Diskussion um sprachliche Förderung für *DaZ*-Lernende muss demnach auf politisch-institutioneller Ebene geführt werden; einzelne Lehrkräfte können diese nur begrenzt beeinflussen und würden dabei bald an die Grenzen ihres Wirkungsbereiches stoßen. *B. Schader* (2000) hält den Wunsch fest, dass dieser Prozess der „geistigen Ummöblierung der Schule“²⁷³ bald und breit Platz greift.

*„Wo er ausbleibt – wo die Schule sich gegen eine Ausrichtung auf gesellschaftliche Realitäten sträubt, die die Lebenswelt der kommenden Generation noch vermehrt prägen werden –, haben bei weitem nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit nicht deutschen Erstsprachen die Folgen zu tragen.“*²⁷⁴

1. 5 Mehrsprachigkeit und die Schule

Im bildungspolitischen ebenso wie im wissenschaftlichen Fachdiskurs besteht ein großes Interesse an internationalen Vergleichsstudien zum Zusammenhang von Schulsprachenpolitik und Bildungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund. Die Schlüsse jedoch, welche aus diesen in Hinblick auf die Effektivität der unterschiedlichen schulischen Programme zur

²⁷² Schader 2000, S. 45.

²⁷³ Sträuli Arsian 1995, S. 3.

²⁷⁴ Schader 2000, S. 22.

Sprachförderung der betroffenen Kinder gezogen werden können, werden sehr kontrovers diskutiert.²⁷⁵

Für die richtige Einschätzung einer Studie und ihrer Ergebnisse sind ihre leitenden Fragestellungen von Bedeutung; dies zeigt ein Vergleich von Untersuchungen, welche neben anderen Zielsetzungen auch das Ziel für sich formulierten, auf *J. Cummins'* (1984 bzw. 1979) zurückführende *Interdependenz-* beziehungsweise *Schwellenhypothese* zu überprüfen.²⁷⁶ Dort festgestellte *positive Transfereffekte*²⁷⁷ wurden bei bilingual aufwachsenden Kindern vor allem beim Erlernen von Schriftsprache, im Besonderen bei der Entwicklung der Lesekompetenzen, beobachtet. Bei Studien, welche parallel dazu die Etablierung grammatischer Fähigkeiten in zwei Sprachen zu eruieren suchen, werden vice versa keine solchen positiven Transfereffekte festgestellt. Aus vorhandenen Ergebnissen mit ähnlichen Fragestellungen auf eigene zu schließen – dabei ist äußerste Vorsicht geboten.²⁷⁸

A. Heintze (2001) definiert die Qualität eines ertragreichen Konzepts für Lernende mit Migrationsgeschichte unabhängig von Gegenstand und sprachlichem Medium ganz allgemein wie folgt:

„An allen diesen reformierten, erfolgreichen Schulen werden die SchülerInnen nicht als defizitär wahrgenommen. Die Schulen sehen sich vielmehr selbst in der Verantwortung, den Kindern optimales Lernen zu ermöglichen. Bei meinen Besuchen einiger dieser Schulen ist mir die intensive Betonung von Schriftsprachlichkeit im Unterricht aufgefallen [...]. Die Herkunftssprachen werden nicht als Lernhindernis, sondern als wichtige Ressource für das Lernen betrachtet. Viele dieser Schulen – nicht alle – haben Zweisprachigkeitsprogramme eingeführt, und zwar mit einer Tendenz zu ‚two way immersion‘-Modell [...]. Alle diese Schulen unternehmen besondere Bemühungen, um die Eltern in die Schule miteinzubeziehen [...].“²⁷⁹

Der Wahl der Schulsprachen misst Heintze hier also keine primäre Rolle zu, sondern betont diese in Zusammenhang mit Unterrichts- und Bildungsqualität für migrantische Schülerinnen

²⁷⁵ vgl. Siebert-Ott 2003, S. 165.

²⁷⁶ vgl. Siebert-Ott 2003, S. 165.

²⁷⁷ Wikipedia, Die freie Enzyklopädie: Lerntransfer. „Positiver Transfer: Bereits gelernte Fähigkeiten erleichtern das Erlernen neuer, ähnlicher Fähigkeiten durch hohe Übereinstimmung der früheren mit der neuen Lernsituation. Wer beispielsweise Blockflöte spielen kann, lernt leichter Querflöte“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Lerntransfer> [abgerufen am 07. 03. 2015]).

²⁷⁸ vgl. Siebert-Ott 2003, S. 165f.

²⁷⁹ Heintze 2001, S. 44.

und Schüler im Allgemeinen, selbst wenn er das Angebot von bilingualen Unterrichtskonzepten für diese Schülergruppe als Merkmal erfolgreicher Schulen befürwortet.²⁸⁰

Daraus lässt sich in einem fortführenden Aspekt die Notwendigkeit ableiten, „die Sprachlichkeit der mehrsprachigen Kinder auf dem Weg des Erwerbs der Unterrichtssprache Deutsch ganzheitlich zu betrachten und zu fördern“²⁸¹, selbst wenn der Herkunftssprache in der jeweiligen Unterrichtssituation dann ausschließlich eine Hilfsfunktion und kein Bildungswert per se zuteil wird. Das von Heintze zitierte Erfolgsrezept des *two-way-immersion*-Modells wurde von Untersuchungen aus den USA gestützt, welche belegen, dass „die besten Ergebnisse erzielt werden, wenn [...] die Sprache der Mehrheit und eine Minderheitensprache über einen langen Zeitraum hinweg miteinander verzahnt unterrichtet werden.“²⁸² Gogolin/Roth (2007) ziehen aus der Untersuchung des 2000 durchgeführten Schulversuchs von sechs Hamburger Grundschulen, welche jeweils eine bilinguale Klasse führten, in welcher das *two-way-Prinzip* zur Anwendung kam, ähnliche Schlüsse.²⁸³

Noch anschaulichere und schlüssigere Ergebnisse die Auswirkungen der Schulsprachen(politik) auf den Bildungserfolg von Kindern aus migrantischen Familienverhältnissen betreffend ziehen *H.H. Reich* und *H.-J. Roth* (2002) in einem Vergleich zwischen nationalen deutschen und internationalen Untersuchungen zum Spracherwerb bilingualer Kinder; als gesichert angesehen werden kann,

- dass eine explizite Sprachförderung, beispielsweise ein DaZ-Förderkurs, weniger nachhaltig ist als eine Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen, wie es zum Beispiel im bilingualen Fachunterricht angewandt wird;
- dass Fördermaßnahmen von Beginn an langfristig angelegt sein sollten, da dauerhafte sprachliche Erfolge nur über einen längeren Zeitraum zur Geltung kommen;

²⁸⁰ vgl. Siebert-Ott 2003, S. 166.

²⁸¹ Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 12.

²⁸² vgl. Reich/Roth 2002, S. 37f; hierzu auch Gogolin 2008, S. 20ff.

²⁸³ Dabei war vorgesehen, dass die Klassengemeinschaft zur Hälfte aus monolingual Aufwachsenden, die keine Vorkenntnisse in der jeweiligen Partnersprache (Türkisch, Portugiesisch, Italienisch und Spanisch) besaßen, besteht, und zur anderen Hälfte aus Schülerinnen und Schülern, welche über eine familiär bedingte lebensweltliche Mehrsprachigkeit verfügten. Der Schriftsprachenerwerb sollte ab der ersten Klasse in beiden Sprachen ansetzen, wobei der Sachunterricht in den ersten Stufen nur teilweise und erst ab der 4. Klasse vollständig auch in den Partnersprachen erteilt wurde; für Mathematik und andere Fächer galt das Deutsche als die durchgängige Unterrichtssprache. Zwei Drittel der Unterrichtszeit kamen so der deutschen Sprache, ein Drittel der Partnersprache zu (vgl. Gogolin/Roth 2007, S. 35).

- dass das blinde Vertrauen auf die nativistische Sprachenerwerbsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ein insuffizientes Unterrichtsprinzip bildet und deshalb die Förderung der Zweitsprache planvoll ebenso wie strukturiert von statten gehen muss; und
- dass von denjenigen schulischen Programmen, welche die Herkunftssprache der Heranwachsenden aus Familien mit Migrationsgeschichte berücksichtigen und integrieren, immerzu bessere Resultate zu erwarten sind als in strikt monolingual ausgerichteten Konzepten, auch wenn diese durch additiven Förderunterricht in der Zweitsprache komplementiert werden.²⁸⁴

Aus angeführten Beobachtungen zur PISA-Studie und deren Ergebnissen könnte ein Zusammenhang zwischen der Mehrsprachig- oder Zweisprachigkeit von Kindern, welche eine andere familiäre Sprache als das Deutsche pflegen, und ihrem Bildungserfolg angenommen und als „selbstverschuldetes Defizit“²⁸⁵ verstanden werden. Diesem Eindruck stellen sich schulische Mehrsprachigkeitskonzepte und die Sprachliche Bildung vehement entgegen; vielmehr müsse sich die Schule dafür *verantwortlich* fühlen, zumal es als allgemeines Qualitätsmerkmal gilt, ihren zweisprachigen Schülerinnen und Schülern optimales Lernen, bei welchem die Verwendung der Familiensprache ebenso Berücksichtigung findet wie die autochthone, zu ermöglichen. Langfristig, geplant, strukturiert, eine Verbindung aus fachlichem und sprachlichem Lernen und auf dem Hintergrund einer Gesamtkonzeption für das Lernen in der Landessprache, der Herkunftssprache und den in den Schulen unterrichteten Fremdsprachen – diese Merkmale würden die Qualität von sprachlicher Schul- und Schüler-Profilierung ausmachen.

Sprachliche Bildung in der Schule steht deshalb in der Verantwortung,

„dass den Kindern und Jugendlichen zur Erreichung von Bildungszielen mehr als eine Sprache zur Verfügung steht und dass sie lernen können, ihre Sprachen strategisch und situationsangemessen zu nutzen. Die Schulen sind aufgefordert, ihr Selbstverständnis daraufhin zu überprüfen, ob sie diesen Umgang mit Mehrsprachigkeit als eine Aufgabe im Rahmen ihres Bildungsauftrags verstehen wollen“²⁸⁶

²⁸⁴ vgl. Siebert-Ott 2003, S. 166f.

²⁸⁵ Siebert-Ott 2003, S. 167.

²⁸⁶ Reich 2013, S. 67.

– oder eben nicht. Eine solche Mehrsprachigkeit stellt jedenfalls ein anerkanntes und *ratifiziertes* Ziel der europäischen Bildungspolitik, des Europarats, der Europäischen Union und auch der OECD dar. Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (2001) hat man sich darauf verständigt,

*„dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“*²⁸⁷

Dieser Entscheid wird auch von den Bildungsministerien der einzelnen Mitgliedsstaaten, wenngleich in bestimmt unterschiedlichem Maße und Ausgestaltung, getragen, jedoch erweist sich dessen Realisierung (bspw. durch die Implementierung in bestehende Schullehrpläne und -curricula) als ein teilweise schwerfälliger Prozess, insbesondere für solche Staaten, welche „sich über zwei Jahrhunderte lang als Agenten der *Einsprachigkeit* verstanden haben“²⁸⁸. Auch werden im Referenzrahmen „keine [konkreten] Vorschläge, wie individuelle Mehrsprachigkeit und eine mehrsprachige Zivilgesellschaft entwickelt und konsolidiert werden können oder wie sich interkulturelles Lernen unterstützen lässt“²⁸⁹, gegeben.

In der Umsetzung wird der Referenzrahmen auf insgesamt sechs Niveaustufen (A1-C2) und den ihnen zugrunde liegenden pragmatisch-kommunikativen Konzepten projiziert. Die von ihm festgeschriebenen *Can-do-Standards* beinhalten, was Lernende einer Fremdsprache beherrschen müssen, um sprachlich erfolgreiche Akteurinnen und Akteure zu sein.²⁹⁰

²⁸⁷ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2001, S. 17.

²⁸⁸ Reich 2013, S. 67.

²⁸⁹ Rösch 2011, S. 41.

²⁹⁰ vgl. Rösch 2011, S. 41f. Eine (gekürzte) Übersicht über die Niveaubeschreibungen auf Basis der pragmatisch-kommunikativen Kriterien s. Rösch 2011, S. 42, Abb. 8.

1. 5. 1 Exkurs II: Zur Bewertung des Referenzrahmens hinsichtlich der Förderung von DaZ-Lernenden

Die Realisierung des Referenzrahmens durch das Herunterbrechen auf insgesamt sechs Niveaustufen (A1-C2) und ihrer Aufspaltung in pragmatisch-kommunikative Teilfähigkeiten zur sprachlich erfolgreichen Handlungskompetenz wurde von Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern aufgrund ihres kursorischen und wenig konkreten Charakters vielfach kritisiert; diese beliefe sich lediglich auf eine grobe „Skizzierung von allgemeinen Zielen und Inhalten“²⁹¹ und entbehre dabei auch jeglicher lerntheoretischer Grundlage.²⁹² Außerdem fehle es an elaborierten Vorgaben zum Grammatikunterricht und an Anregungen zur sprachreflexiven Auseinandersetzung, zudem seien diese hauptsächlich alltagssprachlich orientiert; bemängelt werden ebenso das Fehlen von landeskundlichen beziehungsweise interkulturellen Fragestellungen. Aus dargelegten Gründen sei der Referenzrahmen auch nicht auf die Unterrichtung von DaZ-Lernenden, zumindest bei Besuch von hiesigen Bildungsinstitutionen, transferierbar; ein DaZ-Referenzrahmen müsste sich gemäß *H. Rösch* (2011) vielmehr nach bildungssprachlichen Kriterien ausrichten, „eine Anbindung an den nicht-sprachlichen Fachunterricht ermöglichen und grammatische Phänomene benennen, die für DaZ-Lernende eine besondere Herausforderung darstellen.“²⁹³ In der Zwischenzeit wurde in einem sprachdiagnostisch fokussierten Ansatz ein *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Ehlich/Bredel/Reich 2008) erarbeitet, welcher, ausgerichtet auf den Erst- und Zweitspracherwerb, „die wissenschaftlichen Grundlagen der Sprachaneignungen“²⁹⁴ (phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale *Basisqualifikationen*²⁹⁵) für insbesondere DaZ-Lernende liefern soll (und nicht mehr nur die zu erwerbenden sprachlichen Fertigkeiten in der Fremdsprache in den Blick nimmt). Würde man nämlich den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, welchem ein fremdsprachendidaktisches Konzept zugrunde liegt, eins zu eins auf das sprachliche Anforderungsprofil von DaZ-Schülerinnen und -Schülern übertragen, so würde das Urteil

²⁹¹ Rösch 2011, S. 43.

²⁹² Quetz 2007, S. 47.

²⁹³ Rösch 2011, S. 43.

²⁹⁴ Rösch 2011, S. 43.

²⁹⁵ Ehlich (2009) konstatiert, dass die Einteilung der Sprachaneignungsbereiche in Grammatik und Lexikon eine von der antiken Grammatik herrührende Denktradition und daher veraltet sei, da sie die umfassende Ressource für eine gelingende (schriftliche wie mündliche) Kommunikation verkenne. In seiner Auffassung müssten mindesten sieben Basisqualifikationen in der Sprachaneignung voneinander unterschieden werden: die phonische Qualifikation, die pragmatische Qualifikation I, die semantische Qualifikation, die morphologisch-syntaktische Qualifikation, die diskursive Qualifikation, die pragmatische Qualifikation II und die literale Qualifikation (vgl. Ehlich 2009, S. 19). Vgl. hierzu auch Ehlich u.a. 2005, Abschn. 2.

über ihre Handlungskompetenz im Deutschen um einiges besser ausfallen als nach den Kriterien jener Schulleistungsuntersuchungen, welche dieser Tage in aller Munde sind und eben nicht ausschließlich die sprachliche, sondern damit einhergehend die fachlich-kognitive Kompetenz an zentralen (inhaltlichen wie biographischen) Bildungsschnittstellen erfassen²⁹⁶ – ein Indiz dafür, dass der Referenzrahmen (allein) als ein zu unscharfes, wenig aussagekräftiges und vor allem wenig verbindliches (weil ohne handfeste unterrichtliche Instruktionen, daher unterm Strich ungenügendes) Instrumentarium (der zu erreichenden sprachlichen Niveaus in der Zweitsprache) für das sprachlich heterogene Klassenzimmer zu bewerten ist.²⁹⁷

1. 6 Zur individuellen Mehrsprachigkeit

„Frage an Bruno, 11 Jahre, italienisch-deutsche Sprachkompetenz:

Interviewer: „Von was hängt das denn ab, in welcher Sprache ihr euch zu Hause unterhaltet?“

Bruno: Ist egal, wir denken immer in zwei Sprachen. „²⁹⁸

In einer Würdigung *H. H. Reichs* wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Mehrsprachigkeit und Sprachbildung schreiben die Autorinnen *I. Gogolin*, *M. Krüger-Potratz* und *U. Neumann* (2005), dass wenn seinen Erkenntnissen endlich die Aufmerksamkeit in der politischen und fachlichen Sphäre zuteil würde, die sie verdienen, „so wären Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung ein unzertrennliches Paar.“²⁹⁹ Zwar sei Mehrsprachigkeit ein evident

²⁹⁶ vgl. Rösch 2011, S. 45.

²⁹⁷ Genau hier setzen bspw. die tabellarisch angelegten *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* (Döll/Reich 2009) an, welche für Lehrpersonen einen konkreten und praktikablen Orientierungsrahmen schaffen sollen, das sprachliche Vermögen ihrer Schülerinnen und Schüler in einer Skala von I bis IV altersadäquat ermitteln zu können. Niveau IV entspricht dabei den im Lehrplan festgelegten Leistungsstandards im Fach Deutsch, die vorangehenden drei kennzeichnen wichtige Etappen auf dem Weg dorthin (vgl. Döll/Reich 2009, S. 4). Erfasst und damit berücksichtigt werden die sowohl schriftlich als auch mündlich gelagerten Teilkompetenzen *Textverständnis* („Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit“, Döll/Reich 2009, S. 6), *Wortschatz*, *Aussprache*, *Lesen*, *Schreiben* und *Grammatik* sowie bestimmte „Persönlichkeitsmerkmale des Schülers“ (Döll/Reich 2009, S. 20). So wird das Vorlesen eines Schülers/einer Schülerin z.B. nach den Parametern (entsprechend den Stufen von I bis IV) als „stark stockend (I), leicht stockend und monoton (II), zusammenhängend und mit angemessener Satzintonation (III) oder sinngestaltend und ausdrucksstark (IV)“ (Döll/Reich 2009, S. 13) klassifiziert. Zitierte Niveaubeschreibungen wurden im FörMig-Rahmen in Zusammenarbeit mit FörMig Sachsen und FörMig Schleswig-Holstein entwickelt.

²⁹⁸ zit. n. Jampert 2008, S. 41. In dem von dem *Deutschen Jugendinstitut* durchgeführten Projekt *Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen* (1997-2000), bei welchem über 1200 Kinder (ohne deutsche Staatsangehörigkeit) mitgewirkt haben, wurden Kinder zu ihrem Umgang und den Erfahrungen in und mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Praktiken befragt.

²⁹⁹ Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann 2005, S. 1.

Merkmal der Gesellschaft, dennoch findet sie als individuelle und allgemeine Ressource wenig öffentlichen Raum und gesellschaftliche Anerkennung.

Aus linguistischer Perspektive sind die Ansichten à la *L. Weisgerber* (1966), welcher noch vor dem „[...] Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen“³⁰⁰ warnt, längst überholt und wissenschaftlich widerlegt. „Mehrsprachigkeit erschien als die Möglichkeit allenfalls einiger weniger Begabter.“³⁰¹ Trotzdem erklingen noch heute subtile Töne des Vorbehalts gegenüber Mehrsprachigkeit, vor allem dann, wenn darin weniger prestigeträchtige Sprachen involviert sind, und „deren Beherrschung sich nicht als Zusatzqualifikation für den Arbeits- und Bildungsmarkt erweist“³⁰². Daneben werden jedoch Modelle sprachlicher Bildung zweisprachiger Schulen, in welchen die Schülerinnen und Schüler neben dem Deutschen Weltsprachen wie das Englische oder Französisch erwerben, kaum in Frage gestellt. Obgleich es um das vorrangige Ziel der sprachlichen Bildung geht, zeichnen sich zwei parallel geführte Diskussionen ab: „Elitebilingualismus mit Sprachen wie Englisch oder Französisch einerseits und Bilingualismus von Kindern mit Migrationshintergrund mit Minderheitensprachen andererseits, wobei die Urteile über den Erfolg der Programme offenbar nach unterschiedlichen Wertmaßstäben gefällt werden [...]“³⁰³

Allgemein sei man nicht gut damit beraten, die omnipräsente „Metapher des Marktes“³⁰⁴ auf die Sprache anzuwenden; denn „Sprachlichkeit als gesellschaftliche Gegebenheit und als gesellschaftliche Aufgabe verlangt von uns, Denkmittel zu entwickeln, [...] die sich auf die postnationale politische Konstellation einlassen.“³⁰⁵

Des Weiteren halten Gegner zweisprachiger Bildung Programmen wie dem der *two-way-immersion* integrationstheoretische Modelle entgegen, ferner mit dem Argument, dass diese zu zeitaufwendig seien; die Frage nach der Ausrichtung und Sprachenwahl zweisprachiger Erziehung zur sprachlichen Bildung unterliegt damit offensichtlich „der Problematik

³⁰⁰ Weisgerber 1966, S. 77.

³⁰¹ Ehlich 2006, S. 20.

³⁰² Tracy 2007, S. 87.

³⁰³ vgl. Dirim/Hauenschild/ Lütje-Klose 2008, S. 12.

³⁰⁴ Ehlich 2006, S. 24.

³⁰⁵ Ehlich 2006, S. 24.

bestehender Machtverhältnisse, die sehr selten reflektiert werden.“³⁰⁶ „Die Verteilung der Sprachen auf der Welt und ihr Anteil an der weltweiten Kommunikation ergeben sich nicht aus Naturgesetzen, sondern darüber entscheiden Politik und Ökonomie.“³⁰⁷

Doch als *unpolitische* (oder zumindest *unparteiische*) Disziplin, das meint ohne die primäre Verfolgung bestimmter (bildungs-)politischer Interessen, vermag die (aktuelle) Sprachwissenschaft wohl am besten und evidentesten aufzuzeigen, dass Kinder mit doppeltem Erstspracherwerb oder frühem Zweitspracherwerb im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern weder überfordert sind noch qualitative und quantitative Unterschiede im *natürlichen* L1, 2L1- und frühem L2-Erwerb im Bereich der Syntax aufweisen.³⁰⁸ Auch der 2L1-Erwerb (doppelter oder bilingualer Erstspracherwerb) zeigt auf sehr anschauliche Weise, dass beim Sprach(en)erwerb von Kindern nicht erst *eine* Sprache bis zu einem gewissen Grad beherrscht werden muss (vgl. Cummins 1991), damit eine weitere hinzutreten kann.³⁰⁹ Überhaupt sei es wenig ratsam, Ein- und Mehrsprachigkeit als einander entgegengesetzten Dichotomie zu fingieren oder als Zeit, welche man durch die Beschäftigung mit der einen Sprache an die andere verlore; dies ginge an der Fähigkeit des Menschen vorbei, sprachlich synchron zu agieren und interagieren.³¹⁰ Die Forschung der letzten dreißig Jahre hat Überlegungen bezüglich gewissen Interdependenzen zwischen den beteiligten Sprachen und *Schwellen*, die überschritten werden müssten, bevor Zweisprachigkeit stattfindet, bereits überwunden.³¹¹

Auf die Diskussion der unterschiedlichen Hypothesen zum Spracherwerb von Kindern wird in Kapitel III noch näher eingegangen werden.

Mehrsprachigkeit als Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft hat sich erst in den letzten zwei Jahrzehnten konstituiert und *eingebürgert*, „um umfassend verschiedene Formen der gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Art und Weise zu bezeichnen, mit mehr als einer Sprache umzugehen“³¹² – und zwar nicht nur mit den Nationalsprachen,

³⁰⁶ Dirim/Hauenschild/ Lütje-Klose 2008, S. 12.

³⁰⁷ Christ 2009, S. 40.

³⁰⁸ vgl. Tracy 2007, S. 87.

³⁰⁹ vgl. Tracy 2007, S. 87. (Cummins revidiert diese Hypothese 2000 ebenso, vgl. Rösch 2010, S. 20 u. Cummins 2010, S. 15ff. Eine detaillierte Darstellung der Diskussion rund um die *Schwellenhypothese* s. Reich/Roth 2002, S. 32ff.)

³¹⁰ vgl. Tracy, 2009, S. 163; 165.

³¹¹ vgl. Tracy 2009, S. 183.

³¹² Franceschini 2006, S. 33.

sondern auch den Regional-, Minderheiten-, Migrationssprachen und, im weitesten Sinne, auch den Dialekten. „Sprache wird dabei neutral verstanden als Varietät, die in Selbstzuschreibung von einer Gruppe als habitueller Kommunikationscode benutzt wird“³¹³. Der Begriff der Mehrsprachigkeit dient somit als übergeordneter Terminus, in welchem das Forschungsfeld zur Zweisprachigkeit beispielsweise auch inbegriffen ist, und der individuelle Ausprägungen der Aneignung von Sprachen sowohl im ontogenetischen Prozess als auch im intentionalen (späteren) Spracherwerb sowie in konkreten sprachlichen (beruflichen, sozialen, ...) Praxen verhandelt.³¹⁴ In vorliegender Arbeit wird demnach der Begriff der *Mehrsprachigkeit* beziehungsweise das Prädikat *mehrsprachig* nicht immer oder nur selten von dem der Zweisprachigkeit terminologisch abgegrenzt – nicht zuletzt deshalb, da auch die zuständige Literatur mit diesen beiden Begrifflichkeiten wechselweise, um nicht zu sagen sporadisch hantiert. Diese *Zufälligkeit* wirkt jedoch in den meisten Fällen nicht sinnstörend und verhält sich im textlichen Zusammenhang inhaltlich kohärent.³¹⁵

Mehrsprachigkeit meint jedoch nicht so sehr ein eigenständiges Forschungsgebiet als vielmehr eine Komplementierung und Parenthese von methodologisch voneinander divergierenden Forschungsinteressen, was der Mehrsprachigkeitsforschung wiederum den Charakter eines Perspektivenwechsels verleiht. „Dieser [Begriff] strahlt in verschiedene Disziplinen der Sprachwissenschaft hinein – allem voran in die Soziolinguistik, Spracherwerbsforschung, Psycholinguistik und in die Übersetzungswissenschaft – und wirkt zurück in die Grammatikschreibung und in die Fremdsprachendidaktik.“³¹⁶ Auch würden einige Fachbeiträge zwar mit Mehrsprachigkeit betitelt, zumeist jedoch Fälle von Zweisprachigkeit traktieren.³¹⁷

³¹³ Franceschini 2006, S. 38.

³¹⁴ vgl. Franceschini 2006, S. 33.

³¹⁵ Gogolin (2008) differenziert die beiden Termini auf dem theoriegestützten Argument, dass Kinder und Jugendliche aus migrantischem Elternhaus, da darin (mindestens) zwei Sprachen von lebensweltlicher Relevanz sind, – wohl weislich, dass es auch mehr als zwei sein können – (zumindest) *zweisprachig* sind und deshalb besondere Voraussetzungen in die besuchten Bildungseinrichtungen mitnehmen; *Zweisprachigkeit* ist in diesem Zusammenhang somit schulisch (und individuell) konnotiert. *Mehrsprachigkeit* hingegen referiere mehr auf ein gesamtgesellschaftliches Phänomen (vgl. Gogolin 2008, S. 13), worin viele verschiedene Sprachen aufeinander treffen und deshalb auch sozial-politische Verhältnisse verschieben und aufweichen – nicht zuletzt durch veränderte Zuwanderungskonstellationen und der Verwerfung der Assimilation als das bis dato gängige Integrationsmodell (vgl. Gogolin 2008, S. 15). Rösch (2011, S. 157ff) nimmt eine weitere, noch vielfach differenziertere Definition von Mehrsprachigkeit in den unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Bezügen vor.

³¹⁶ Franceschini 2006, S. 33.

³¹⁷ vgl. Franceschini 2006, S. 33.

Dieser Perspektivenwechsel sei durch folgende zwei Tendenzen evoziert worden:³¹⁸

- eine erhöhte Wahrnehmung von Heterogenität und Pluralismus (und somit der Abkehr von Homogenitätsannahmen);
- die Evidenz der sprachlichen Diversität aufgrund verstärkter Migrationsbewegungen in den vergangen 50 bis 60 Jahren.

Damit einher ginge eine (zumeist interdisziplinäre) kritische Betrachtung und Reflexion der Komplexität beschriebener Phänomene, welche in interdisziplinärer Weise unter wechselseitigem Bezug und Zusammenhang untersucht werden, sodass monokausale Argumente der Diskussion zwangsläufig weichen. Besonders deutlich tritt dieses Moment in der Argumentation rund um den Bereich des Spracherwerbs hervor;³¹⁹ „man kommt zusehends weg von einer Konzentration allein auf das Individuum und seinen Kompetenzen und tendiert hin, Sprachen in der Interaktion zwischen Menschen in ihrem kulturell geprägten Kommunikationskontext zu sehen.“³²⁰

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) sieht sich ebenso diesem Ansatz verpflichtet, da es Mehrsprachigkeit als (im Ursprung fremdsprachendidaktisches) Medium begreift, sein eigenes Sprachbewusstsein zu profilieren und zu schärfen, um in einer globalisierten Welt zu sprachlich kompetentem Handeln befähigt zu sein und es als identitätsstiftendes Moment wiederzuerkennen. „Ermöglicht werden soll ein aufbauendes, Einzelsprachen übergreifendes Lernen, das dazu befähigt, selbstbestimmt handeln zu können, wenn sich in der Welt der Sprachen neue, im Einzelnen gar nicht vorauszusehende Herausforderungen stellen.“³²¹ Dazu in nachstehendem Kapitel eine detailliertere Erläuterung.

„Für die erfolgreiche Mehrsprachigkeit bedarf es keines monolingualen Sprungbretts, sondern eines kontinuierlichen, intensiven und vielfältigen Sprachangebots in den beteiligten Sprachen.“³²² Dieser Annahme pflichten auch S. Fürstenau und I. Gogolin (2003) in ihrer Schlussbetrachtung zur Untersuchung von Mehrsprachigkeit an Hamburger Grundschulen bei; darin konstatieren sie, dass für Grundschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund tendenziell sowohl die Familiensprache als auch das Deutsche von persönlicher Wichtigkeit sind. Es ist also kein Entweder-Oder, sondern vielmehr ein Sowohl-

³¹⁸ vgl. Franceschini 2006, S. 34.

³¹⁹ vgl. Franceschini 2006, S. 34.

³²⁰ Franceschini 2006, S. 34.

³²¹ Reich/Krumm 2013, S. 7 (Vorwort).

³²² Tracy 2007, S. 87.

Als auch; die Sprachen buhlen demnach nicht um Platz eins in der individuellen Bedeutung eines zwei- oder mehrsprachigen Kindes, sondern stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Denn die Anwendung einer Sprache ist situationsabhängig und geht daher nicht auf Kosten der anderen.³²³ Diese Ergebnisse werden auch von *H.-J. Krumm* (2001) in seinen Beobachtungen zu den *Sprachenportraits* und *-biographien*³²⁴ gestützt, bei welchen er festhält, dass multilinguale Menschen, Erwachsene wie Kinder, ihre Sprachen nicht in erster Linie unter funktionalem Aspekt, sondern primär „im Rahmen ihrer Identitätsbewusstwerdung und ihrer Familienbindung“³²⁵ anwenden. Gemäß *P. Nora* (1997) sind Sprachen *Orte der Erinnerung*;

*„sie bewahren und transportieren das, was von der Gemeinschaft ihrer Sprecher im Laufe der Zeiten an Erkenntnis, Wissen, Gedanken, Vorstellungen, Visionen, Bildern, Konzepten zusammengetragen worden ist. Dieser kulturelle Aspekt ist ein wesentlicher Grund dafür, warum Sprecher an ihrer Sprache, ihren Sprachen festhalten und sie nicht ohne weiteres gegen eine andere austauschen wollen, selbst wenn sie dazu gedrängt werden oder sich dazu gedrängt fühlen [...]“*³²⁶.

Diese Erkenntnisse stehen also im offenkundigen Konflikt mit der Annahme, dass sprachliche Minderheiten sich selbst segregieren und von der Mehrheitsgesellschaft sprachlich absetzen, wenn sie ihre Herkunftssprachen pflegen. In der Untersuchung von Fürstenau/Gogolin (2003) konnte an der portugiesischen und griechischen Zielgruppe gezeigt werden, dass die gesellschaftliche und sprachliche Integration im Einwanderungsland besonders dann gut von statten ging, wenn Migrantinnen und Migranten im Zuge des Integrationsprozesses in die Pflege ihrer Herkunftssprache investierten und ihren Kindern entsprechende Unterrichtsangebote in dieser bereitgestellt wurden.³²⁷

³²³ vgl. Fürstenau/Gogolin 2003, S. 243.

³²⁴ Diese werden im Kap. zum *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) näher beschrieben.

³²⁵ Krumm 2009, S. 245.

³²⁶ Christ 2009, S. 38.

³²⁷ vgl. Fürstenau/Gogolin 2003, S. 243.

1. 7 Sprachliche Defizite oder: *Institutionelle Diskriminierung*

Anders verhält es sich, wenn die Mehrsprachigkeit eines Kindes restringiert und indirekt sogar zu einem Defizit erklärt wird. M. Gomolla (2003) hält in einem Aufsatz bezüglich *institutioneller Diskriminierung*³²⁸ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte fest, dass für diese insbesondere beim Eintritt in die Primarstufe in den letzten Jahren und Jahrzehnten ein erhöhtes Risiko bestand, in den Kindergarten oder die Vorschule, das meint den Elementarbereich, zurückversetzt zu werden. Dazu führte sie eine Studie durch, welche aufzeigt, dass unter dem Vorwand additiver Förderung vor dem regulären Eintritt in die erste Klasse vornehmlich sprachliche Mängel oder auch unzureichender Kindergartenbesuch als Begründung für dieses Vorgehen angegeben wurden.

Betrachtet man diese Auswahlpraktiken in Hinblick auf *direkte* und/oder *indirekte* Diskriminierung näher, erweist sich die Zuteilung migrantischer Kinder in separate Förderklassen als wohlgemeinte Form direkter Diskriminierung, welche auf die individuelle Förderung ausgerichtet ist. Waren diese Förderklassen jedoch in einer Schule nicht vorhanden, wurden betroffene Kinder de facto häufig ersatzweise in die Kindergärten zurückgestellt, mit dem expliziten Auftrag, dort *ordentlich* Deutsch zu lernen, wobei zum Zeitpunkt der Erhebung kein gesetzlicher Spracherwerbenauftrag für solche gegeben war.³²⁹

Ähnliche strukturelle Verfahren fanden sich, wie in der Studie aufgezeigt, auch am Übergang in die Sekundarstufe; mit der Begründung von sprachlichen Defiziten oder dem Fehlen von Sprachförderung in den höheren Sekundarschulformen wurden diese Praktiken legitimiert, beispielsweise durch die Kanalisierung von lernfähigen Kindern in Richtung Hauptschule, da die höheren Schulen keine Vorbereitungsklassen führten. Mit der Erklärung, ohne *perfekte Deutschkenntnisse* sei der erfolgreiche Besuch eines Gymnasiums ausgeschlossen, werden

³²⁸ Die Idee der *Institutionellen Diskriminierung* geht auf die Diskussion über den institutionellen Rassismus in den USA (z.B. Carmichael/Hamilton 1967) und UK (z.B. Troyna/Williams 1986) zurück. Er wird als Ergebnis eines sozialen Prozesses begriffen; *institutionell* meint dabei dasjenige organisatorische Handeln, welches in zentralen gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Bildungsinstitutionen) auf ungleiche Weise und im Zusammenhang mit Diskriminierung von statten geht. Zur Unterscheidung von *direkter* und *indirekter* institutioneller Diskriminierung vgl. Feagin/Feagin 1986.

³²⁹ vgl. Gomolla 2003, S. 101; Gomolla bezieht diese Feststellung insbesondere auf Praktiken im deutschen Bildungssystem; die Vermutung liegt aber nahe, dass sich die österreichische Situation hinsichtlich dieses Vorgehens von der deutschen wenig unterscheidet, auch wenn sich die gesetzlichen Bestimmungen nicht 1:1 deckungsgleich zueinander verhalten.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Entscheidungsprozess am Übergangsmoment vielfach heruntergestuft.³³⁰

In Deutschland, so konstatieren *E. Schulze* und *E.-M. Soja* (2003), sei zwar über die letzten Jahre eine deutliche Verbesserung der Bildungsabschlüsse von Lernenden mit Migrationshintergrund zu verzeichnen, doch existiere zeitgleich eine diametral entgegengesetzte Tendenz, welche den hohen Anteil allochthoner Jugendlicher an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen widerspiegelt³³¹; dies wird auch durch *İ. Dirim*, *K. Hauenschild* und *B. Lütje-Klose* (2008) bestätigt.³³² Das eine Gelenksstück der sich damit auftuenden Schere macht „eine wachsende Gruppe gut ausgebildeter, zum Teil hoch qualifizierter Jugendlicher mit Migrationshintergrund“³³³ aus, während das andere eine Gruppe von auf Sonderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen verwiesenen allochthonen Lernenden bildet, welche in ihrer schulischen Karriere zwangsläufig zum Scheitern verurteilt sind. Das Kuriosum in Anbetracht dieser Tatsache stellt jedoch der Umstand dar, dass „beide Gruppen auf dem Sockel eines sich kaum verändernden Abstandes zu den autochthonen Jugendlichen“³³⁴ stehen. Es sind also eindeutig (bildungs)systemimmanente Strukturen, welche das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund behindern, nicht das Handicap eines als lernbehindert eingestuften migrantischen Jugendlichen.

Ein weiteres selektives Kriterium bilden die Vorannahmen über die häuslichen Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten in migrantischen Elternhäusern, welche häufig mit defizitorientierten, kulturalisierten Vorstellungen einhergehen.³³⁵

*„Lehrkräfte und Gemeindebehörden neigen nicht selten dazu, schulische Schwierigkeiten prinzipiell der andersartigen Kultur der eingewanderten Familien zuzuschreiben [...]. Diese Alltagstheorien bestimmen dann unreflektiert Wahrnehmung und Handeln, wenn Lernprobleme auftauchen oder Schüler/innen zugeteilt werden. Man betrachtet die Betroffenen nicht als Kinder oder Jugendliche mit Fähigkeiten, die entwickelt werden können, sondern als ‚Ausländerkinder‘ mit schulischen Defiziten.“*³³⁶

³³⁰ vgl. Gomolla 2003, S. 104f.

³³¹ vgl. Schulze/Soja 2003, S. 200.

³³² vgl. Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 9.

³³³ Schulze/Soja 2003, S. 201.

³³⁴ Schulze/Soja 2003, S. 201.

³³⁵ vgl. Gomolla 2003, S. 105.

³³⁶ Mächler 2001, S. 20.

Neben dem herkunftssprachlichen familiären Kontext wird von den Autorinnen und Autoren im Speziellen auf die elterliche bruchstückhafte Schulbildung, die mangelhaften oder falschen Bildungsaspirationen und die fehlende Orientierung im hiesigen Schulsystem verwiesen. Die Wahrscheinlichkeit, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler von der Mittelschule (ehemals Hauptschule) auf eine höher bildende (Berufs-)Schule wechseln und daher in ihrer Bildungskarriere aufsteigen, ist auf ein Minimum reduziert.³³⁷ „Bei vergleichbaren Schulleistungen und vergleichbarem familialen Hintergrund haben Bewerber ohne Migrationshintergrund eine deutlich höhere Chance, eine voll qualifizierende Berufsausbildung aufzunehmen, als Bewerber mit Migrationshintergrund [...]“³³⁸

1. 7. 1 Erklärungen für Institutionelle Diskriminierung

Aus aufgezeigten Tatbeständen entsteht das Bild eines feinmaschigen Netzes,

„das für Kinder mit einem Migrationshintergrund, zumal wenn sie aus Familien mit geringem ökonomischem sozialem Kapital stammen, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn eines Kindes.“³³⁹

An den schullaufbahnrelevanten Schwellen, im Besonderen zur Sekundarstufe hin, entpuppen sich im Zuweisungsprozess der Schülerinnen und Schüler neben entsprechenden Leistungen gesellschaftliche Integration und Teilhabe, Elternmitarbeit, ein anregungsreiches Elternhaus etc. als entscheidungstragende Parameter; Abweichungen von diesen Normen werden als (potenzielle) Gefährdung des homogenen Klassenbilds gesehen. Diese *Sehnsucht* nach Homogenisierung „verhindert, dass der Umgang mit Heterogenität gelernt wird“³⁴⁰, dabei ist Vielfalt „der Normalfall“³⁴¹.

Von genannten Parametern fällt das Kriterium der Sprachkompetenz, welches als die erste und wichtigste Prämisse sozialer Integration gilt und das zurecht, nicht weit; dass dieses

³³⁷ vgl. Gomolla 2003, S. 105.

³³⁸ Edele/Stanat 2011, S. 188.

³³⁹ Gomolla 2003, S. 105.

³⁴⁰ Auernheimer 2007, S. 89.

³⁴¹ Mächler 2001, S. 18.

jedoch von der Schule selbst mit geschaffen und gefördert werden muss, wird dabei oft übersehen. Der Verweis auf mangelnde Sprachbeherrschung im Zuge negativer Zuweisungsentscheidungen fungiert synonym zu einer als homogen imaginierten deutsch(sprachig)en Einheitskultur. Mehrsprachigkeit als fortwährend gesellschaftsimmanentes Phänomen stand und steht völlig außer(halb der) Diskussion.³⁴²

Die ursächlichen Gründe für die illustrierte Problemlage können auf der Ebene des Schulsystems, der Schulorganisation und der Spezifika des gegenwärtigen Bildungssystems ausfindig gemacht werden:³⁴³

1. Das Versäumnis der Politik, die Agenden und Programmatik der Bildungsinstitutionen systematisch für die neuen migrationsbedingten Verhältnisse zu adaptieren und der sprachlich-kulturellen Pluralisierung anzupassen, denn darüber, „dass Förderung in der Verkehrssprache vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie in den regulären Unterricht und Schulalltag weitestgehend integriert ist und in enger Abstimmung mit den Inhalten und Anforderungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern erfolgt, besteht mittlerweile kein Zweifel mehr.“³⁴⁴
2. Das Fehlen breiter angelegter organisatorischer „Funktions- und Bestandsinteressen der einzelnen schulischen Einrichtungen“³⁴⁵ zur Unterrichtung eines sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Klassenzimmers als Form institutioneller Diskriminierung.³⁴⁶ Außerdem qualifiziert die „das Bildungssystem bestimmende Selektionslogik“³⁴⁷ Lehrpersonen nicht zum kompetenten Umgang mit Heterogenität und schafft keine bis kaum An- und Erlässe zur Ausbildung diagnostischer Fähigkeiten.
Die Tendenz zur Profilierung einer Schule und die damit einhergehende steigende Konkurrenz um attraktive Schüler- und Elterngruppen, welche per definitionem wie oben angeführt durch soziale Integration, engagierte Elternmitarbeit, anregungsreiches Angebot in der häuslichen Umgebung etc. bestimmt werden, leistet dazu ebenso ihren Beitrag und führt damit zu Formen versteckter und offener Selektion.
3. Institutionelle Diskriminierung verortet das Hauptverschulden von Fehlentwicklungen in organisatorischen Rahmenbedingungen und Verordnungen, nicht in individuellen; dennoch

³⁴² vgl. Gomolla 2003, S. 106.

³⁴³ vgl. Gomolla 2003, S. 106.

³⁴⁴ Gomolla 2003, S. 106.

³⁴⁵ Gomolla 2003, S. 106.

³⁴⁶ vgl. Gomolla 2003, S. 106.

³⁴⁷ Auernheimer 2007, S. 91.

werden Entscheidungen von Individuen getroffen, welche ihre (unausgesprochen und unbewussten, dennoch praktizierten) *ethnizierten* Haltungen und Anschauungen, das meint Zuschreibungen nach ethnisch-kulturellen Erklärungsmustern, nicht hinterfragen.³⁴⁸

„Durch die Trennung der Schüler nach Schulformen werden soziale Zuschreibungen verfestigt, wird ein ‚heimlicher Lehrplan des Rassismus‘ etabliert.“³⁴⁹

In Österreich wie auch in Deutschland setzt sich eine seit dem Anfang der Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg existierende Tradition, „Unterschiede in der Bildungsbeteiligung mit kulturellen Differenzen zu klären“³⁵⁰, fort:

„Dabei wurden jahrelang häufig »anders« empfundene kulturelle Praktiken fokussiert; diese Eigenschaften wurden zu Bildern von Kultur verdichtet, die dazu genutzt wurden, auf eine essentialisierende Weise den Nachweis für unüberbrückbare Differenzen zwischen Schule und Elternhaus zu erbringen. Die Konzentration auf kulturelle Differenzen konnte auch dazu dienen, die Schwierigkeiten des Bildungssystems mit der erfolgreichen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu verschleiern oder sogar zu »rechtfertigen« und damit das Bildungssystem und seine Akteure zu entlasten: Bestehende Differenzen wurden zu Lasten von Migrantenfamilien ausgelegt und kulturelle Eigenschaften als Bildungshindernisse dargestellt.“³⁵¹

In einem weiteren, diesen Gedankengang fortsetzendem Aspekt gehen *E. Schulze* und *E.-M. Soja* (2003) in ihrem Aufsatz den *verschlungenen Bildungspfad* von Jugendlichen mit *Migrationshintergrund* nach und enttarnen dabei deren in der Öffentlichkeit breitgetretenen Probleme im Kontext Bildung als sich steigernde (Dreischritt-)Argumentationsmuster, welche die Schuld am Scheitern oder *Verschlungensein* von migrantischen Bildungskarrieren immerzu auf Migrantinnen- und Migrantenseite suchen.

Schritt 1: Kinder mit Migrationshintergrund würden den Kindergarten nur unzureichend besuchen und deren Förderangebote zu wenig in Anspruch nehmen. *Schritt 2:* Ihnen wird zugeschrieben, eine gewisse Distanz zum hiesigen Schulsystem zu haben. *Schritt 3:* Die

³⁴⁸ vgl. Gomolla 2003, S. 107.

³⁴⁹ Auernheimer 2007, S. 91.

³⁵⁰ Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 14.

³⁵¹ Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 14.

endgültige Kulturalisierung der Probleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext Bildung.³⁵²

Um kurz noch ein klärendes Wort zum Beginn der Bildungslaufbahn mit Eintritt in den Elementarbereich zu verlieren – deutsche Studien der 1990er-Jahre erhoben, dass migrantische Eltern ihre Kinder maßgeblich mit dem Argument und der Erwartung in den Kindergarten schickten, dass diese dort vor Schulbeginn im ausreichenden Maße Deutsch lernen sollten; dieser wurde also als schulvorbereitende Einrichtung begriffen, welcher er aber aus zweierlei Gründen nicht war: „Weder verstanden sich die Einrichtungen bis vor kurzem als erste Stufe des Bildungssystems, noch waren die pädagogischen Fachkräfte für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache entsprechend ausgebildet.“³⁵³ Außerdem komme es in den sozial segregierten Wohngebieten häufig zu einer Akkumulation unzureichend deutschsprechender oder migrantischer Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, weswegen ein positiver *Mitnahmeeffekt* von ursprünglich deutschsprachigen Besuchenden nur selten von statten geht.³⁵⁴

Jene kulturalistischen Typisierungen wurden durch die stark defizitorientierten Handlungsansätze der Interkulturellen Bildung der 1980er-Jahre geformt; es war die Rede von *uns* und den *anderen*. Diese Differenzkonzepte dienen „zur Legimitation von Ausgrenzung instrumentalisierbar und erweisen sich als anschlussfähig für alltagsweltliche rassistische Diskurse“³⁵⁵.

Selbst vordergründig *ausländerfreundlich* ausgerichtete Veranstaltungen an Schulen im vornehmlich kulinarisch-folkloristischen Stil verfestigten bestehende Vorurteile über die *anderen*, da sie, selbst wenn sie damit (oberflächliche) alternative Lernkonzepte anzubieten suchten, wiederum von zwei strikt voneinander getrennten Gruppen ausgingen. Didaktische, methodische oder qualifikatorische Belange auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer blieben dabei weitgehend unberücksichtigt und -reflektiert.³⁵⁶ „Diese konstruierten Bilder von Kultur haben den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht verbessert, sondern vielmehr Vorurteile und Stereotype gefördert.“³⁵⁷

³⁵² vgl. Schulze/Soja, S. 197ff.

³⁵³ Karakaşoğlu/Neumann 2011, S. 48.

³⁵⁴ vgl. Karakaşoğlu/Neumann 2011, S. 48.

³⁵⁵ Gomolla 2003, S. 107.

³⁵⁶ vgl. Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008, S. 14.

³⁵⁷ Krüger-Potratz 2005, S. 203f.

An dieser Stelle möchte ich die ausdrückliche Hoffnung bekunden, dass solch defizit- und differenzorientierte Ansätze der 1980er-Jahre in zeitgenössischen pädagogisch-wissenschaftlichen Einrichtungen längst disqualifiziert und des Platzes verwiesen worden sind.

1. 8 Mehrsprachigkeit und Chancengleichheit: Eine Zusammenfassung

„Die starke Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung von der jeweiligen sozialen und kulturellen Herkunft des Einzelnen verstößt offensichtlich gegen das Prinzip der Chancengleichheit., d.h. gegen die Gleichheit der Startbedingungen bei dem Wettbewerb um Bildungsgüter, die entscheidend für beruflichen Aufstieg und sozialen Status sind. Von daher liegt es nahe, dass die Schulbildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die allgemein als ‚herkunftsbenachteiligt‘ betrachtet werden, einen zentralen Gegenstand der Debatten über Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit darstellen, die seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie in 2001 eine prominente Stellung sowohl in der Bildungspolitik wie auch in Bildungsforschung erlangt haben.“³⁵⁸

Ganzheitlich betrachtet sind es strukturelle Regelungen oder Erwartungen, welche zu unterschiedlichen Bildungszugängen und -karrieren führen; erhält ein Schulkind mit Migrationshintergrund und zudem aus sozial schwachen familiären Verhältnissen beispielsweise eine Mittelschul- statt der Gymnasialempfehlung, so ereignet sich ein generatives, sich gegenseitig reproduzierendes Ineinandergreifen sozialer Ungleichheit sowohl die gesellschaftliche Situierung des Individuums als auch seine Positionierung im Bildungssystem betreffend. In der *Ideologie der Chancengleichheit* sehen P. Bourdieu und J.-C. Passeron (1971) nämlich die „Verschleierung von Macht- und Herrschaftsansprüchen“³⁵⁹ und schreiben dem Bildungssystem die Funktion ein, Ungleichheit zu reproduzieren.

Dass diese „systemimmanenten Reproduktionsmechanismen“³⁶⁰ im Besonderen mehrsprachige Kinder (be)treffen, deren Mehrsprachigkeitspotenzial als sprachliches Defizit verkannt wird, hat maßgeblich mit der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen als unabdingbare Voraussetzung für Bildungserfolg zu tun. Dieses Faktum weiß PISA als

³⁵⁸ Stojanov 2011, S. 139.

³⁵⁹ Ditton/Maaz 2011, S. 197.

³⁶⁰ Ditton/Maaz 2011, S. 197.

Testinstrumentarium im internationalen Vergleich am besten und mit der Testung von Gegenständen, welche allesamt das Feld der *scientific literacy* berühren, auf sehr anschauliche Weise zu demonstrieren. Dass der mehrsprachige Hintergrund von Schülerinnen und Schülern dabei nicht an den Rand zu drängen und zu segregieren ist, auch nicht durch additive Unterrichtsangebote, welchen immerzu das Image eines *Sonder*-Unterrichts anhaftet, sondern integrativ in den Regelunterricht mit einfließen sollte und das im Speziellen durch die gezielte Förderung von Schul- und Bildungssprache, soll nun folgendes Kapitel anhand der beiden in der Einleitung angekündigten Konzepte beleuchten und darlegen.

II. CURRICULUM MEHRSPRACHIGKEIT & DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG (FÖRMIG): KONZEPTE ZUR SPRACHLICHEN BILDUNG AUF DEM PRÜFSTAND

Vorliegendes Kapitel möchte die Konzepte des *Curriculums Mehrsprachigkeit* und der *Durchgängigen Sprachbildung (FörMig)* nicht nur in ihren programmatischen Zügen, Leitzielen und Vorbildern darlegen, sondern diese auch in Hinblick auf die Fragestellung, *wie und inwiefern eben diese eingesetzt werden könnten, um den Bildungserfolg betreffender Schülerinnen- und Schülerklientel zu steigern*, punktuell einer kritischen Prüfung unterziehen (wenngleich ich deren theoretische Vorstellung, wie eingangs bereits in der Einleitung festgehalten, als weitgehend flächendeckende Beantwortung der Forschungsfrage per se erachte; die in Kapitel III anschließende Diskussion präzisiert jene Prüfung in den kontextrelevanten Punkten eingehender).

Durch das fortgeschrittenere Alter des Konzepts der *Durchgängigen Sprachbildung (FörMig)* gegenüber dem des *Curriculums Mehrsprachigkeit*, was die Zeit zur Fortentwicklung, Vertiefung und öffentlichkeitswirksamen Etablierung der dem Konzept zugrunde gelegten Aspekte impliziert, ist ersterem in folgenden Ausführungen etwas mehr Platz vorbehalten. Zunächst soll vorliegendes Kapitel jedoch mit der Vorstellung und Diskussion des *Curriculums Mehrsprachigkeit* eröffnet werden.

2. 1 Das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013)

Ein Curriculum zu entwickeln bedeutet immer

„öffentliche Diskussion (und vorübergehende Fixierung) von Zielen der schulischen Bildung; es bedeutet Auswahl und Strukturieren des Wissens und Könnens, das das Privileg genießen soll, in öffentlichen Bildungseinrichtungen vermittelt zu werden [...]; es bedeutet schließlich Ausarbeitung von didaktischen Vorschlägen zur Verwirklichung der Ziele im Rahmen der gegebenen Strukturen und im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen“³⁶¹

³⁶¹ Reich 1993, S. 107.

– und eben diesen programmatischen Ansprüchen und Forderungen sind die beiden Autoren *H.H. Reich* und *H.-J. Krumm* (2011; 2013) hinsichtlich von Mehrsprachigkeit als ein sozio-politisch markiertes Moment, welches daher ebenso in die Schule hineingetragen und in ihr wiedergespiegelt wird, nachgegangen. „Mehrsprachigkeit ist als Legitimationsbegriff willkommen, wo kanonische Inhalte aufgelockert und Fächergrenzen überschritten werden. Mehrsprachigkeitsdidaktik lässt sich als eine Didaktik der Vielfalt und Lebendigkeit charakterisieren.“³⁶²

Für das *Curriculum Mehrsprachigkeit* liegen zwei Fassungen vor: Zum einen die öffentlich per Download zugängliche PDF-Version (2011)³⁶³ und zum anderen die ausführlichere, offiziell publizierte Buchfassung (2013)³⁶⁴. Die Einführung des Begriffs *Curriculum* in diesem Zusammenhang erklärt sich aus dem Versuch, Ziele, Inhalte und Methoden dynamisch zu ordnen³⁶⁵ – der Zusatz *dynamisch* suggeriert hier wohl eine gewisse mit eingedachte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des vorgelegten Konzepts, welches, da es aufgrund seiner so jungen Realisierung noch in seinen Kinderschuhen steckt (und mutmaßlich bis zu seiner weitgehenden Etablierung stecken wird), sich erst entfalten und in weiterer Folge evaluiert werden muss. Dieser Aspekt wird auch im Untertitel der Buchfassung (*Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*) hervorgehoben; die „Verwendung [der Bezeichnung Curriculum ...] soll signalisieren, dass es beim jetzigen Stand der sprachenpolitischen und sprachendidaktischen Entwicklung sinnvoll, ja geboten ist, Mehrsprachigkeit als durchgängiges und eigenständiges Bildungsziel zu etablieren und schrittweise an allgemeinbildenden wie an berufsbildenden Schulen einzuführen.“³⁶⁶

Zwar schlug die Geburtsstunde des Curriculums in einem österreichischen Kontext, die Thematik aber ist keinesfalls eine auf Österreich beschränkte; Mehrsprachigkeit beschäftigt bildungspolitische wie sprachendidaktische Instanzen in ganz Europa, wie im dem Buch beigefügten Literaturbericht, in welchem neben Positionen aus dem deutschsprachigen Raum ebenso Erkenntnisse aus Frankreich, Luxemburg etc. eingearbeitet wurden, auch deutlich

³⁶² Reich/Krumm 2013, S. 7 (Vorwort).

³⁶³ REICH, Hans H. u. KRUMM, Hans-Jürgen: Curriculum Mehrsprachigkeit. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [abgerufen am 23. 02. 2015].

³⁶⁴ REICH, Hans H. u. KRUMM, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster u.a., Waxmann 2013.

³⁶⁵ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 7 (Vorwort).

³⁶⁶ Reich/Krumm 2013, S. 7 (Vorwort).

gemacht wird. Insofern könnte es durchaus auch in anderen nationalstaatlichen Kontexten Anklang und eventuell Anwendung finden.³⁶⁷

Finanziert und gefördert wurde das Curriculum vom *BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*, seit 1. März 2014 *BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen)*) und von dem *Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)* wissenschaftlich wie administrativ begleitet.

In der gebundenen Publikation (2013) liegen im Vergleich und Unterschied zur PDF-Version (2011) drei weitere Darstellungen vor: Zum einen wurden die Ergebnisse der Lehrplananalysen für die unterschiedlichen Schulfächer, -stufen und -arten (im Fokus stehen dabei ausgewählte Sachfächer sowie die Lehrpläne für alle sprachbezogenen Fächer³⁶⁸) in einem fortlaufenden Text verbalisiert (und damit nicht mehr nur in der tabellarischen Form belassen) sowie in einer vergleichenden Betrachtung auf ihr gemeinsames mehrsprachigkeitsdidaktisches Potenzial hin überprüft und ausgewertet; zum anderen wurde der in der Buchfassung als eigenständiges Kapitel konzipierte Literaturbericht (am Anschluss an die Lehrplananalysen) stark überarbeitet und hinsichtlich der konkreten Vorschläge, Beispiele für Unterricht und grundsätzlichen Positionen nach dem Stand des Jahres 2012 aktualisiert; ferner liegt nun auch ein eigenes Kapitel zur Umsetzung des Curriculums auf der Ebene der LehrerInnenbildung vor, das eine aktuelle Anwendungsperspektive aufzeigt³⁶⁹, auf welches aus Platzgründen jedoch und aus Gründen der thematischen Einschränkung vorliegender Arbeit kein besonderes Augenmerk gelenkt werden soll.

In folgenden Ausführungen werde ich zunächst nach allgemeinen Worten zur Schaffensabsicht des Curriculums, wozu die Beschreibung des Zielpublikums und der dem Konzept zugrunde gelegten bildungspolitischen Intentionen zählen, seinen inhaltlichen Aufbau, ohne auf einzelne Schularten oder -stufen im Detail einzugehen, quasi in einem Schnellentwurf nachzeichnen, da die PDF-Fassung (2011) aufgrund ihrer tabellarischen Aufbereitung³⁷⁰ bereits sehr pointiert und übersichtlich gestaltet (ihre Länge beläuft sich auf

³⁶⁷ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 9 (Vorwort).

³⁶⁸ Darunter der Deutsch-, Deutsch als Zweitsprache-, Muttersprachliche (oder Herkunftssprachliche) Fremdsprachen-Unterricht (der lebenden Sprachen) und ausgewählte Sachfächer.

³⁶⁹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 8 (Vorwort).

³⁷⁰ PDF-Version und Buchpublikation sind an dieser Stelle ident formuliert; das Buch verzichtet im Unterschied zum PDF jedoch auf eine tabellarische Darstellung und führt die einzelnen Abschnitte entweder punktuell oder in einem geradlinigen Text an.

51 ausgedruckte Seiten) und daher *auf einen Blick* einsehbar ist.³⁷¹ In weiterer Folge werde ich eine Zusammenfassung des in der gebundenen Fassung publizierten Literaturberichts zur betreffenden Thematik von mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten wiedergeben, worin insbesondere die Legitimation und Vorbilder, die Organisation und Umsetzung sowie die didaktischen Zielsetzungen und Potenziale eines Mehrsprachigkeit-fokussierten Curriculums, als welches es Reich/Krumm (2013) – wie der Name bereits deutlich zu erkennen gibt – konzipiert haben, näher beleuchtet werden soll. Schließlich möchte ich die Ergebnisse der Autoren bezüglich der Lehrplananalysen von bestehenden Lehrplänen in Kurzform zusammentragen und dabei festgestellte Spannungsfelder und Synergien, das meint Kooperationspotenziale zwischen den untersuchten Gegenständen, wie sie vom Curriculum angestrebt werden, referieren. Dabei soll auch zum einen kenntlich gemacht werden, welche Erkenntnisse und Orientierungen zu mehrsprachigen Lernprozessen bereits offiziell anerkannt und daher direkt in ein Curriculum Mehrsprachigkeit übertragbar sind, zum anderen aber auch, welche Rückstände und Mängel aktuelle fachspezifische Lehrpläne gegenüber der Erfordernis einer durchgängigen Sprachbildung aufweisen.³⁷²

2. 1. 1 Zu Absicht, Ziel, Organisation und Aufbau des Curriculums

Das Curriculum Mehrsprachigkeit sieht sich primär in der Pflicht, der *sprachlichen Bildung* in Österreich mehr Gewicht zu verleihen und Mehrsprachigkeit als didaktisches Prinzip in bestehende curriculare wie schulische, theoretische wie praktische Strukturen stärker zu integrieren. Es soll den Heranwachsenden dazu verhelfen, sich in einer Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren und in vielsprachigen Situationen als kompetente Akteurinnen und Akteure aufzutreten. Das Curriculum fördert die Schärfung persönlicher Sprachenprofile durch die Rückkopplung mit einzelsprachlichem Können, dessen Unterrichtung und Verknüpfungen mit neuen Sprachen diese dann in allgemein sprachliche Erkenntnisse einbettet. Die dafür benötigten Kompetenzen liegen sowohl in der globalen Aufmerksamkeit

³⁷¹ In meinem persönlichen Empfinden verleiht die tabellarische Konzeption der Publikation auch einen gewissen Handbuch- oder Nachschlagewerk-ähnlichen Charakter; das Potenzial einzelner Fächer für einzelne Schulstufen der einzelnen Schularten für ein theoretisch realisiertes Fach *Mehrsprachigkeit* soll anhand der Lehrplanbezüge veranschaulicht und sprachliche Bildung in der konkreten Benennung von unterrichtlichen Inhalten katalogisiert werden.

³⁷² vgl. Reich/Krumm 2013, S. 159f (Anhang). Nun folgende Unterkapitel sind aus Reich/Krumm 2013, S. 10ff zusammengetragen und lehnen sich deshalb auch in den Betitelungen (Überschriften) merklich an der Literaturvorlage an; aufgrund des noch jungen Bestehens des Curriculums Mehrsprachigkeit konnte außerhalb der Buchfassung wenig weiterführende bzw. vertiefende Literatur in dessen Darstellung und Reflexion mit einfließen.

gegenüber eigenen und anderen Sprachen, im Wissen über die individuelle und gemeinschaftsstiftende Bedeutung von Sprache, in linguistischen Grundkenntnissen zum Sprachenvergleich und in einem gewissen Fundus an sprachlernstrategischen Methoden – soweit, wie im schulischen Rahmen realisierbar. Sowohl die im Unterricht inszenierten Sprachen-Lernprozesse als auch die von der Primärsozialisation mitgebrachten Sprachen sollen dazu verwendet werden, ein breiteres und damit repräsentatives Bild der sprachlichen Wirklichkeit zu gewinnen, eine Verankerung des Gelernten im Persönlichen und Universellen, das meint mit universellem, allgemeinem Anspruch, zu erfahren und eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Gegenständen zu erwirken. Dabei wird der Blickwinkel über die veraltete Dualität von Mutter- und Fremdsprache hinaus auf eine faktische Polyglottie geweitet, in welcher auch außerhalb des österreichischen Sprachenkanons liegende Sprachen an Bedeutung gewinnen (weil sie bspw. in der Sprachenbiographie von Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle spielen). Durch die im Curriculum vorgesehene fächerübergreifende und komparatistische Arbeit an Sprachen werden gemeinsame Bezugspunkte erarbeitet, welche letztlich auch die organisatorische Bewältigung erleichtern sollen.³⁷³

Sprachliche Kompetenz gilt als ein ganz vorne einzureihendes bildungspolitisches Ziel, da es die oberste Prämisse für jede Art von Unterricht, ob sprachlich, musisch, sozial- oder naturwissenschaftlich, darstellt; daher ist sie für das Erfahren von schulischem Erfolg und das Ergreifen von Bildungschancen besonders zu betonen.³⁷⁴ Mehrsprachigkeit wird im Programm des Curriculums nicht ausschließlich als konkretes Förderungsziel deklariert, sie zeigt sich im Spiegel unseres internationalisierten Berufs- und Privatlebens auch als eine unverzichtbare Rahmenbedingung schulischen Lernens; daraus ergeben sich nicht nur Notwendigkeiten pädagogisch adäquaten Handelns, sondern auch Herausforderungen im Sinne von Chancen zur positiven Bewältigung von Heterogenität und der Entwicklung zeitgeistiger Bildungskonzepte – nicht zuletzt, um der bildungsimmanenten Forderung nach Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungserwerb für alle Folge zu leisten.³⁷⁵

³⁷³ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 10f.

³⁷⁴ vgl. Reich, Hans H. u. Krumm, Hans-Jürgen: Curriculum Mehrsprachigkeit. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>, S. 3 [abgerufen am 22. 12. 2014]. Dem erstrangigen Anspruch des Konzepts, Bildungserfolg durch sprachliche Bildung zu gewährleisten, bildet einen direkten Bezugspunkt zum Konzept der Durchgängigen Sprachbildung; beide markieren sie sprachliche Bildung als Schlüsselmoment zum Ausgleich von (maßgeblich sozio-ökonomisch bedingten) Bildungsdisparitäten und damit für schulischen Erfolg (vgl. 0. Einleitung).

³⁷⁵ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 11f.

Die Ziele und Inhalte des Curriculums werden aus den Lehrplänen des BMUKK (nach dem Stand von 2011) für den a) (*muttersprachlichen* oder regulären) Deutschunterricht, den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, den Fremdsprachen- und herkunftssprachlichen (oder *minderheitensprachlichen*) Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte, b) Unterricht der Fächer Mathematik, Sachunterricht, Physik, Geographie und Geschichte (im allgemeinbildenden Bereich) sowie der Fächergruppen Human- und Naturwissenschaften, Wirtschaft, Politik und Recht im berufsbildenden Bereich und c) aus der gegenwärtigen linguistischen und sprachdidaktischen Fachliteratur generiert und argumentiert.³⁷⁶

Das Zielpublikum des Curriculums bildet vorrangig jene Personengruppe, welche an Bildungsprozessen in jedweder Form beteiligt ist, das heißt Autorinnen und Autoren von Lehrplänen, Herstellende didaktischer Materialien, Institutionen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, Bildungsgremien, Lehrerkollegien und Schulleitende; darunter gilt das Lehrpersonal für ein (institutionell) eingeführtes Fach Mehrsprachigkeit, käme es zur Umsetzung des Curriculums auf Schulebene, als der primäre Adressat, da die elaborierte Fassung des Konzepts unter anderem eine systematische Auflistung von konkreten Lehr- und Lernaktivitäten, beginnend bei der ersten Schulstufe bis hin zur Matura, beinhaltet, und darunter Beispiele und Vorschläge zur unterrichtsbegleitenden Unterlagen und Literatur unterbreitet.³⁷⁷

Dadurch, dass im allgemeinbildenden Bereich in der Beschreibung der *Ziele*, des *Lehrstoffs* sowie der *didaktischen Grundsätze* immer zwei Schulstufen (z.B. Sekundarstufe 1 und 2)³⁷⁸ gestaffelt werden, wird den Lehrkräften große Entscheidungsfreiheit hinsichtlich des Zeitpunkts der Stoffvermittlung und der Stofffestlegung gegeben. Hinweise auf die Lehrpläne der untersuchten, im Curriculum berücksichtigten Gegenstände verdeutlichen die Implikationen allen fachlichen wie sprachlichen Lernens und sollen so Möglichkeiten zur kooperativen fächerübergreifenden Vernetzung aufzeigen und bestenfalls anregen.³⁷⁹

Grundsätzlich ist das Curriculum in drei übergeordnete Bereiche, welche die individuellen, sozialen, kognitiven und affektiven Aspekte mehrsprachiger Bildung aus der Sicht der Lernenden abdecken sollen, aufgegliedert; diese wurden mit a) *Wahrnehmung und*

³⁷⁶ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 13.

³⁷⁷ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 13f.

³⁷⁸ Im berufsbildenden Bereich wird jeweils auf den gesamten Schultypus Bezug genommen, ohne die Ziele und Inhalte nach Schulstufen aufzugliedern.

³⁷⁹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 14.

*Bewältigung vielsprachiger Situationen*³⁸⁰, b) *Wissen über Sprachen* und c) *Aneignung Sprachlernstrategien* betitelt.

In seinem Aufbau lehnt sich das Curriculum an die Stufengliederung des österreichischen Bildungssystems an und berücksichtigt dabei allgemein-didaktische Erkenntnisse zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.³⁸¹

So verfügen Lernende der ersten Stufen des Primarbereichs bereits über Erfahrungen der Handhabung von unterschiedlichen sprachlichen Registern, einer dialektalen Praxis und/oder hinzutretenden Zweit- und Drittsprachen. Durch die Eingliederung in die Institution Schule verändert sich die sprachliche Lebenswelt von Kindern in entscheidender Weise – sie setzen sich mit schriftlichen Formen der Sprache auseinander und werden mit dem unterschiedlichen Verwendungszweck von Sprachregistern betraut. Der Standardsprache wird ein erhöhter Stellenwert beigemessen, Unterrichtsangebote in einer Fremdsprache (zumeist Englisch) und/oder in der Herkunftssprache treten in regulärer wie additiver Gestalt hinzu. Ein Fach wie Mehrsprachigkeit könnte der Aufarbeitung und Bewältigung dieser Erfahrungen dienen; in altersgerechten, kreativen Aktivitäten (z.B. Grußformeln in mehreren Sprachen oder das Kennenlernen eines nicht-lateinischen Alphabets) erleben die Lernenden Sprachenvielfalt in ihrer unmittelbaren schulischen Lebensrealität und werden in erste Begriffe zur Beschreibung des Umgangs mit und in dieser Situation eingeführt. Auf den weiterführenden Stufen des Primarbereichs sind die Schülerinnen und Schüler im Regelfall bereits im Besitz einer gewissen sprachlichen Auffassungsgabe, welche von den Lehrkräften allzeit aktiviert werden kann. „Sie können lernen, zielgerecht mit sprachlichen Hilfsmitteln umzugehen. Zugleich erweitert sich der Radius ihres sozialen Handelns, innerhalb dessen sie sich auch mit Sprachen [nach kognitiver und sozialer Möglichkeit] auseinandersetzen können.“³⁸² Es werden zum Beispiel (altersangemessene) Sprachenportfolios erstellt oder Gespräche über Sprachen und Dialekte in der unmittelbaren sozialen wie medialen Umgebung geführt.³⁸³

Auf der Sekundarstufe I geht der Mehrsprachigkeitsunterricht in einen systematischen Lehrplan über; er stellt vergleichende Sprachanalysen an, ebnet Wissenszugänge zur sprachlichen Vielfalt auch außerhalb der unmittelbaren Erfahrungen der Lernenden liegend

³⁸⁰ Die Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen erweist sich für mehrsprachige Kinder und Jugendliche ohnedies bereits als lebensweltliche Norm; das Konzept des Curriculums Mehrsprachigkeit möchte die gesamte Schülerinnen- und Schülerschaft inkludieren und dabei von den *Vorerfahrungen* der bilingualen Kinder und Jugendlichen für den Unterricht profitieren und diese aktiv mit einbinden.

³⁸¹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 14f.

³⁸² Reich/Krumm 2013, S. 16.

³⁸³ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 15f.

und vermittelt Techniken und Strategien des Sprachenlernens. In den ersten Klassen wird vorrangig grammatischen, semantischen und pragmatischen Eigenarten von Sprache (bspw. in der Gegenüberstellung von konzeptionell mündlichen und konzeptionell schriftlichen Texturen) auf den Grund gegangen, auf den höheren Stufen des Sekundarbereichs wird der Schwerpunkt auf biographische, kulturelle und geographische Bezüge von Mehrsprachigkeit als Politikum gesetzt (z.B. werden Auszüge zur europäischen Sprachenpolitik gelesen); es wird versucht, über die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen wie In- und Exklusion, Konflikt und Kooperation usw. Kompetenzen staatsbürgerlichen Handelns heranzubilden. Daneben werden aber auch unterrichtsrelevante Operationen (wie Berichten, Beschreiben, Erklären, Argumentieren) in den Blick genommen und unterschiedliche Textsorten, fachliche Lexik und komplexere Syntax eingehender betrachtet (z.B. durch die Untersuchung von Konnektoren in Fachtexten). Um das in der Stufe relevante Thema der Berufsorientierung mit zu berücksichtigen, werden sprachliche Anforderungen der Arbeitswelt Gegenstand des Unterrichts.³⁸⁴

Im Sekundarbereich II wird weiterführend dazu die Konditionierung autonomen Lernens und kritischen Denken forciert; in „zunehmender Selbstständigkeit führen die Schülerinnen und Schüler vergleichende Analysen komplexer Sprachstrukturen durch, erarbeiten zusammenhängende Darstellungen soziologischer und geschichtlicher Aspekte der Mehrsprachigkeit und führen sprachpolitische Diskussionen.“³⁸⁵ Auf den unteren Stufen dieses Bereichs könnten zum Beispiel literarische Texte mit mehrsprachigen Protagonisten gelesen oder über journalistisches Schreiben versucht werden, ein bedeutsames aktuelles Ereignis mehrsprachig darzustellen; auf den oberen das gleiche in noch ausdifferenzierterer Qualität und auf sprachenvergleichender Ebene könnten beispielsweise der Aspekt von Transfer und Interferenz als zu erschließendes Lernfeld fungieren. Im berufsbildenden Zweig wird insbesondere die Relevanz von (Fach-)Sprache und Sprachen im Allgemeinen thematisiert.³⁸⁶

Zwar sind die Lernziele der in den Schulen unterrichteten, einzelnen Sprachen in den entsprechenden Lehrplänen festgehalten, der Mehrsprachigkeitsunterricht jedoch bündelt diese, stimmt sie untereinander ab und schafft so die Möglichkeit, sprachliches Wissen zeitlich konzentriert, eingehender und in allgemeingültiger Weise zu vermitteln. In dieser

³⁸⁴ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 16.

³⁸⁵ Reich/Krumm 2013, S. 16.

³⁸⁶ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 16.

Rolle erhält er drei für die Schulpraxis nicht unwesentliche, weil ökonomische Funktionen: Zum einen entlastet er, da er durch die Zusammenfassung von Zielen einzelner Fächer Doppelungen im Lernprozess unterbindet und terminologische Einheitlichkeit fördert; zum anderen wird ihm eine koordinierende Funktion zuteil, in welcher er als Schaltstelle fächerübergreifender Unterrichtsprojekte agieren kann; und schließlich fungiert er als Medium allgemein sprachpädagogischer Vertiefung, indem er unterrichtliche Rahmen schafft, in welchen Fragen des Umgangs mit vielsprachigen Situationen verhandelt und ausdiskutiert werden.

Insbesondere im Bereich der Sprachlernstrategien wird der Aspekt der Sprache als Medium im Sachfachunterricht expliziert³⁸⁷; der Erwerb des bildungssprachlichen Registers – und damit ist ein wesentliches Verbindungselement zur *Durchgängigen Sprachbildung* markiert – wird damit als eigene Lernaufgabe wahrgenommen. Mehrsprachigkeitsunterricht leistet in diesem Zusammenhang die Vermittlung grundlegender sprachlicher Kompetenzen und damit einen wesentlichen Beitrag zu diesem. Sollte die Unterrichtssprache des erteilten Sachfachunterrichts eine andere als Deutsch sein (Stichwort: *CLIL*), so ist das Fach Mehrsprachigkeit zweifelsohne mit adressiert, sollte dabei aber in seiner dienenden Funktion verweilen.³⁸⁸

Das Curriculum Mehrsprachigkeit versteht sich außerdem als Schnittstelle sprachlicher und interkultureller Bildung, da es ebenso „Fragen der Zusammenhänge zwischen Sprachen und kulturellen Gegebenheiten, Fragen des Austauschs und der Konflikte zwischen Sprechergruppen und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität“³⁸⁹ aufzuwerfen sucht; dennoch möchte es „seine [prioritäre] Bindung an die sprachliche Dimension“ nicht

³⁸⁷ Die Situierung der Vermittlung und Profilierung bildungssprachlicher Kompetenz im Bereich der Sprachlernstrategien erklärt sich aus der Wahrnehmung einer ihr eigens zugeordneten Sprachlernaufgabe, welche nach der Meinung der Autoren, wie ich sie verstehe, am ehesten als eine Form von Sprachlernstrategie zu bewältigen wäre (vgl. Reich/Krumm 2013, S. 18).

³⁸⁸ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 18. Hier ist der in der Einleitung aufgeworfene Aspekt der divergenten unterrichtlichen Behandlungsweise von Sprachlicher Bildung im Vergleich der beiden vorzustellenden Konzepte dargestellt: Das Curriculum Mehrsprachigkeit definiert diese als curricularen Teilbereich der zu erarbeitenden Inhalte eines Fachs Mehrsprachigkeit, wo letzterem eine Art Hilfsfunktion zuteil oder ein Raum zur Etablierung und Ausreifung allgemein sprachlicher Kompetenzen das bildungssprachliche Register betreffend eröffnet wird; die Durchgängige Sprachbildung hingegen forciert die ausschließliche Vermittlung von bildungssprachlichen Fähigkeiten.

³⁸⁹ Reich/Krumm 2013, S. 18f.

gelockert und die spezifisch interkulturellen Aufgabenbereiche weiterhin im Verantwortungsbereich der interkulturellen Bildung verortet sehen.³⁹⁰

Konkret umgesetzt und in den regulären Stundenplan von besprochenen Schultypen und -stufen integriert werden könnte ein Fach Mehrsprachigkeit, auf Empfehlung der beiden Autoren, im Ausmaß von ein bis zwei Wochenstunden. Letzteren ist bewusst, dass diese Forderung auf organisatorische Hürden stoßen könnte, sie behalten sich deshalb, im Wissen der standortspezifisch divergierenden Umstände, die konkrete Gestalt eines solchen Unterrichts vor, geben aber zugleich Vorschläge zu diesem. So könnte er beispielsweise fächerintegrativ erteilt werden, das meint in der Verantwortung von zwei oder drei einzelsprachlichen Fächern liegend, welche sich die Aufgaben des Curriculums untereinander aufteilen; oder aber er wird wechselnd an einzelsprachliche Fächer delegiert, das heißt auf jeder Stufe von einem anderen Fach ausgeführt und bewältigt.³⁹¹

Nachstehende Zeilen gehen nun auf die im Literaturbericht der Buchfassung zitierten Überlegungen und Argumente hinsichtlich eines curricular implementierten Mehrsprachigkeitsunterrichts ein und unterziehen diese einer kritischen Betrachtung.

2. 1. 2 Mehrsprachigkeit als schulisches Ziel, Medium und Thema

In Bezug auf Mehrsprachigkeit Überlegungen und Konzeptualisierungen anzustellen wird in Europa seit den 1980er-Jahren, insbesondere im Kontext von sprachsoziologischen oder bildungspolitischen und didaktischen Ansätzen, angestrebt. Diese Ambitionen haben eine Reihe fachdidaktischer Diskussionen angeregt und praktische Forschungsarbeiten dazu in Gang gesetzt. Der in der Buchausgabe angehängte Literaturbericht des *Curriculums Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2011) forciert auf dem Hintergrund der primären Zielsetzungen des Curriculums insbesondere pädagogisch-didaktische Positionen zu den sprachenübergreifenden Erkenntnissen, *skills* und Haltungen. Dass zuletzt genannte Aspekte maßgeblich auch von institutionellen Strukturen und bildungspolitischen Vorgaben abhängig sind und mit diesen korrelieren, ist zweifelsfreies Faktum und wird demnach in folgenden Zeilen und Argumentationen ebenso Niederschlag finden.³⁹²

³⁹⁰ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 19.

³⁹¹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 19f.

³⁹² vgl. Reich/Krumm 2013, S. 78.

Zunächst stellt sich auch ganz allgemein die Frage, weshalb man die Grammatiken und Strukturen unterschiedlicher Sprachen miteinander vergleichen sollte und dies bereits in der Schule. Die Lerngegenstände Grammatik und Sprachreflexion im muttersprachlichen Deutschunterricht sind erfahrungsgemäß aufgrund ihrer Komplexität eher unbeliebt, werden jedoch dennoch als notwendig erachtet.³⁹³ Ist es angesichts dieser Einschätzung also ratsam, auf reguläre Weise sprachvergleichende Überlegungen anzustellen? Sprachvergleichende Ambitionen für den Regelunterricht könnten möglicherweise vorhandene Verständnisschwierigkeiten und innere Widerstände verschärfen. Wie lassen sich diese demnach rechtfertigen? Die Sprachwissenschaft hat folgende Antwort dafür parat:

„Gegenüber der einzelsprachlichen Linguistik ist ein Vorteil der kontrastiven Linguistik darin zu sehen, dass einzelsprachliche Strukturen nicht einfach als existent ‚hingenommen‘ werden, sondern dass aus der Perspektive des Sprachkontrasts Strukturunterschiede auffallen, die Fragen zu bestehenden Strukturen überhaupt erst aufkommen lassen – gerade bei nah verwandten Sprachen.“³⁹⁴

Ist dieser inhaltliche Anspruch nun auch auf didaktischer und unterrichtlicher Ebene denk- und umsetzbar? Eine Teilantwort darauf liefert eines der Kernprobleme des muttersprachlichen Grammatikunterrichts, nämlich das Kompetenzproblem; denn sich im Unterricht mit Grammatik auseinanderzusetzen bedeute nicht, „etwas völlig Neues zu erwerben, wie in manchen anderen Schulfächern, sondern [...] Distanz zu gewinnen zu etwas, über das man schon verfügt.“³⁹⁵

Der Vergleich mit dem Anderen und die daraus entstehende Distanz würde demnach eine intensivere Reflexion des Eigenen ermöglichen.³⁹⁶ Wird dieser Weg in der Schule tatsächlich beschritten, dann zumeist in der Tertiärsprachen- oder Mehrsprachigkeitsdidaktik wie auch im sprachintegrativen Grammatikunterricht.³⁹⁷ Fasst man den Begriff Sprache jedoch weiter, eröffnet sich eine Bandbreite an Möglichkeiten, in mehreren Fächern sprachvergleichend zu agieren. Dazu zitieren wir den Lexikoneintrag *Sprache*: „Sprache. Auf kognitiven Prozessen

³⁹³ nähere Informationen bzgl. muttersprachlichen Grammatikunterrichts s. Ivo/Neuland 1991.

³⁹⁴ Kürschner 2008, S. 68.

³⁹⁵ Gornik 2003, S. 815.

³⁹⁶ Dieser Bezeichnung des *Anderen* und *Eigenen* und der damit einhergehenden Haltung haftet im Sinne des *Othering*, ohne dieses weiter ausführen zu wollen/können, meiner Auffassung nach etwas äußerst Problematisches an, zumal sich für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, welche ebenso in das Konzept des Curriculums Mehrsprachigkeit mit eingeschlossen werden, die Frage nach dem Anderen und Eigenen in keiner Weise stellt; das für die Mehrheitsgesellschaft geltende Andere bildet das lebensweltliche Eigene dieser Personengruppe.

³⁹⁷ vgl. Rothstein 2011, S. 2.

basierendes, gesellschaftlich bedingtes, historischer Entwicklung unterworfenen Mittel zum Ausdruck bzw. Austausch von Gedanken, Vorstellungen, Erkenntnissen und Informationen sowie zur Fixierung und Tradierung von Erfahrung und Wissen.³⁹⁸ Diesem Eintrag zu entnehmen sind mehrere Ebenen des Sprachvergleichs; sowohl historisch als auch medial, kognitiv und sozial beziehungsweise variationell.³⁹⁹ Angesichts dieser Bandbreite ist es beispielsweise auch nicht gesagt, dass ausschließlich fächerübergreifender oder -verbindender Unterricht entworfen werden muss; es kann sich auch nur einer Sprache und ihrer variationellen Subsysteme angenommen werden.⁴⁰⁰

Die im *Curriculum Mehrsprachigkeit* exzerpierte Literatur lässt sich im Groben auf vier verschiedene Forschungsstränge und damit traditionelle Disziplinen zurückverfolgen und festmachen, welche sich im Kern aber als reformistische Ansätze verstehen⁴⁰¹: *language awareness*⁴⁰², Mehrsprachigkeitskonzepte der Fremdsprachendidaktik⁴⁰³, Interkulturelle sprachliche Bildung in der Deutschdidaktik⁴⁰⁴ und Verbindungen von sprachlichem und fachlichem Lernen⁴⁰⁵. Innerhalb dieser didaktischer Bereiche wiederum kursieren Stichwörter wie *Sprachreflexion*, *Sprachbewusstheit*, *Sprachlernstrategien*, *Mehrsprachigkeit*, *bilingualer*

³⁹⁸ Bußmann 1990, S. 699.

³⁹⁹ vgl. Rothstein 2011, S. 4.

⁴⁰⁰ Rothstein (2011) gibt in diesem Zusammenhang jedoch auch folgendes zu bedenken: „Bei all diesen Vorschlägen bleibt jedoch – mehr oder weniger – unklar, in welchen Bereichen ein schulischer Sprachvergleich sinnvoll ist bzw. welche sprachlichen Einheiten besonders gut wahrnehmbar sind und sich daher gut zum Vergleich eignen. Es sollte deutlich sein, dass aufgrund der inhaltlichen Komplexität beim Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen nicht alle Bereiche sich gleichermaßen eignen. Die betreffenden Phänomene müssen in der Einzelsprache gut beobachtbar und salient sein. Für den Sprachvergleich kommt hinzu, dass ein ‚erkennlicher‘ Zusammenhang zwischen ihnen bestehen muss. Als Beispiel kann der Vergleich von bestimmtem grammatikalischen Phänomen dienen, deren Verbindung sich aus dem Zusammenspiel von Form und Funktion ergibt [...]“ (Rothstein 2011, S. 3).

⁴⁰¹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 79.

⁴⁰² Sein Kanon umfasst Versatzstücke der metasprachlichen Kommunikation, der Erforschung sprachlicher Vielfalt, der sprachlichen Selbstreflexion und des entdeckenden Lernens über Phänomene der Sprachsysteme (vgl. Reich/Krumm 2013, S. 81f).

⁴⁰³ Darin steht das vielzitierte Konzept einer *mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz*, welche u.a. vom Europarat vertreten wird, im Zentrum. Es besagt, dass sich die von Menschen beherrschten Sprachen in ihren jeweiligen kulturellen Zusammenhängen erweitern und dabei eine kommunikative Kompetenz angeregt wird, innerhalb derer sich die verschiedenen Sprache zueinander positionieren und miteinander interagieren (vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2001, S. 17).

⁴⁰⁴ Diese manifestiert sich einer Verzahnung von *language awareness* und der reflektierten Entfaltung der Ich-Identität: Sprach- und interkulturelles Bewusstsein sollen insgesamt ein gestärktes Selbstbewusstsein herbeiführen. Dabei macht *Reflexion über Sprache* den am meisten beachteten Aspekt aus (vgl. Reich/Krumm 2013, S. 84f).

⁴⁰⁵ Darunter fallen Konzepte wie das *CLIL* (zu Deutsch meistens *bilingualer Sachunterricht* genannt) und auch solche zur Förderung der Bildungssprache; *sprachsensibler Unterricht* (Leisen 2010) und *Durchgängige Sprachbildung* (Gogolin/Lange 2010) müssen darin als zentrale Leitbegriffe verortet werden. Der Einbezug von weiteren (Herkunfts-)Sprachen wird hierin auch als positiv und nutzbringend argumentiert.

Unterricht, CLIL, Sprachenvielfalt usw. Ohne auf die einzelnen Termini im Folgenden nun näher einzugehen – dies geschieht je nach Kontextrelevanz teilweise noch in den weiterführenden Unterkapiteln – und die einzelnen Disziplinen voneinander begrifflich abzugrenzen, ist jedoch ihr wechselseitiger Zusammenhang und das -spiel im großen Puzzle der Mehrsprachigkeitsdidaktik einer genaueren Erläuterung würdig.

Es haben sich je eigene diskursive Traditionen aus den einzelnen Forschungssträngen kristallisiert, die zunächst einmal nur für sich bestehen; doch gibt es fallweise auch feinmaschigere Verknüpfungen der einzelnen Disziplinen, so existiert ein direkter Zusammenhang zwischen CLIL und der Fremdsprachendidaktik, wohingegen die Konzepte der *Durchgängigen Sprachbildung* und des *sprachsensiblen Fachunterrichts* aus dem DaZ-Unterricht rühren. Mit der Agenda der *language awareness* sind deutschdidaktische Programme verhältnismäßig eng, mit fremdsprachendidaktischen jedoch eher locker verknüpft.⁴⁰⁶

Die herkunftssprachliche Unterrichtspraxis beispielsweise – so die Auseinandersetzung mit Sprachkontakterscheinungen, interkulturelle Vergleiche, die häufige Bilingualität in einem solchen Unterricht per se etc. – bietet diverse Anknüpfungsmöglichkeiten für die Mehrsprachigkeitsdidaktik.⁴⁰⁷ Auch auf politischer Ebene herrsche eine gewisse Offenheit gegenüber der Etablierung dieser Praktiken zu einem integrativen Bestandteil von Mehrsprachigkeitskonzepten. Jedoch in der didaktischen Literatur würden diese günstigen Bedingungen kaum in Betrachtung gezogen. Darin werden vordergründig Argumente pro und contra diese Unterrichtsangebote auf der Grundlage ihres sprachen- und bildungspolitischen Status diskutiert. Dies eröffne den erforderlichen Raum für fächerübergreifende Kooperationen und innovative didaktische Vorschläge zu einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung nicht.⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 87.

⁴⁰⁷ Insgesamt fällt auf, dass das Curriculum Mehrsprachigkeit Interkulturalität oder multikulturelles Zusammenleben, auch im Sinne der *Interkulturellen Bildung*, auf deren Definition hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann, zumal die Auseinandersetzung mit dieser einer sehr genauen und sensiblen Betrachtung bedarf und diese die letzten Jahrzehnte über einem stetigen terminologischen sowie inhaltlichen Wandel unterlag, neben der Mehrsprachigkeit vermittelt wissen will. Das Moment der Kultur und Kulturalität erfährt im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung hingegen keinerlei Berücksichtigung; es möchte sich in Hinblick auf die Steigerung von Bildungserfolgchancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf die sprachliche Dimension fokussiert sehen.

⁴⁰⁸ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 88.

2. 1. 3 Zur mehrsprachigkeitsdidaktischen Legitimation

In der Literatur wurden bislang Argumente aus den verschiedenen Bereichen zur Legitimierung und Notwendigkeit von Mehrsprachigkeitskonzepten angeführt, darunter die bildungspolitischen, allgemeindidaktischen, sprachpädagogischen sowie sprachpsychologischen als ihre wichtigsten.⁴⁰⁹

Die bildungspolitische Argumentation rekurriert primär auf eine Satzung aus dem *Weißbuch der Europäischen Kommission*, wonach jedem Bürger/jeder Bürgerin der Union „die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“⁴¹⁰.

Diese Mehrsprachigkeitspolitik wurde zwar erst ab 2004 offiziell in den Verantwortungsbereich der Kommission implementiert, seit dem Satzungserlass findet die Förderung der Mehrsprachigkeit aber Eingang in zahlreiche Entscheide der europäischen Bildungsminister und anderer transnationaler Gremien. Im Vordergrund stand dabei offensichtlich die Stärkung der innereuropäischen Kommunikation, doch impliziert die Satzung auch die Herkunftssprachen der Bürgerinnen und mit Migrationshintergrund, die nicht offizielle Gemeinschaftssprachen bilden. 2008 wird von einer von der Kommission installierte Arbeitsgruppe der Vorschlag eingebracht, auf dem Hintergrund der Dreisprachenagenda zwischen der zweiten und der dritten Sprache funktional zu differenzieren:

„Indem bei der Entscheidung klar zwischen einer internationalen Verkehrssprache und einer persönlichen Adoptivsprache unterschieden wird, würden die Europäer ermutigt, in der Frage des Spracherwerbs zwei getrennte Entscheidungen zu treffen: Die eine würde von den Anforderungen der Kommunikation im weitesten Sinne diktiert, die andere von einem Bündel persönlicher Beweggründe geleitet, die mit dem individuellen oder familiären Lebensweg, emotionalen Bindungen, beruflichen Neigungen, kulturellen Präferenzen, intellektueller Neugier usw. Zusammenhängen. Für jede dieser Entscheidungen bestünde umfassende Wahlfreiheit.“⁴¹¹

⁴⁰⁹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 88.

⁴¹⁰ Europäische Kommission 1996, S. 62; wiederaufgen. im Aktionsprogramm 2003, S. 8.

⁴¹¹ Eine lohnende Herausforderung 2008, S. 12f.

Damit werden neben den identitären und außenwirtschaftlichen Faktoren auch die interkulturellen Aspekte der Kommunikation innerhalb der EU-Staaten, zwischen ihnen und über sie hinaus mitberücksichtigt. Dieser Vorschlag wurde 2008 endgültig übernommen.

„Dieser Diskurs bewegt sich weg von einer als einsprachig angenommenen Gesellschaft mit einsprachigen Individuen und führt hin in Richtung einer pluriell verstandenen Gesellschaft mit Einbezug von differenziert verstandenen Kommunikationsfähigkeiten von Individuen und Gruppen, die sich über mehrere Sprachen/Regionalsprachen/Dialekte/Varietäten hin erstrecken. [...] In diesem Prozess des Einbezugs von Diversität können historische Sprachminderheiten wie auch neuzeitliche Migrationsgruppen [...] in einem europäischen Konzept der Mehrsprachigkeit ein konstruktives Feld finden, in das ihre Fähigkeiten eingebracht und integriert werden können. [...] Mehrsprachige Individuen und Gruppen, früher als periphere Minderheitengruppen, als Randgruppen oder Ausnahmefälle angesehen, kommen somit in positiver Weise und zentral ins Blickfeld. Sie werden zu Trägern europäischer Kommunikationsfähigkeit und können Brückenbauer einer europäischen pluriellen Identität sein, welche regional verankert ist und sich international ausrichtet.“⁴¹²

Es existieren unter den etwa 70 Sprachen Europas solche mit über einhundert Millionen Sprechenden bis hin zu Sprachen von aktuell 200 bis 300 Angehörigen. Betrachtet man diese Heterogenität, so wird eine (bezogen auf die typologischen Sprachfamilien) relativ homogene und klar ersichtliche Gewichtung offenbar: 94 Prozent der europäischen Sprachfamilien sind indogermanisch, die anderen Sprachen (wie das Maltesische oder Baskische) können dem gegenüber kaum in die Waagschale gelegt werden. Darunter bildet die größte Gruppe die slawischen Sprachen, dann folgen fast gleichgroß die romanischen und germanischen.⁴¹³ Die „europäische Glottographie“⁴¹⁴ weist beträchtliche Potentiale auf, welche es für die weitere Sprachenentwicklung in Europa zu berücksichtigen und nutzen gilt.

Die für die konkreten nationalen und regionalen sprachlichen Gegebenheiten entworfenen *Language Education Policy Profiles (LEPP)* untersuchen aus ganzheitlicher Perspektive auf das Sprachenlernen den Unterricht in Minderheiten- und Migranten, in Fremd- und

⁴¹² Franceschini 2006, S. 37.

⁴¹³ vgl. Ehlich 2006, S. 22.

⁴¹⁴ Ehlich 2006, S. 22.

Zweitsprachen, auf dem Hintergrund, dass „language education should [...] promote the learning of several languages for all individuals in the course of their lives, so that Europeans actually become plurilingual and intercultural citizens, able to interact with other Europeans in all aspects of their lives.“⁴¹⁵ Die für Österreich vollzogene Profilanalyse 2008/2009 kommt zu dem Ergebnis, dass hierzulande zwar ein vielfältiges Sprachenangebot bestehe, gleichzeitig aber eine „gründliche Revision der Sprachlehrpläne“⁴¹⁶ nahelegt, die des Weiteren mit der „Entwicklung eines nationalen Rahmenlehrplans für Sprachen“⁴¹⁷ einhergehen soll. Eine daraus resultierende Leitfrage lautete in diesem Zusammenhang, wie „eine nationale Strategie zur Förderung des Sprachunterrichts und der sprachlichen Bildung erarbeitet werden [kann], die der individuellen Mehrsprachigkeit und ihrer Verwirklichung eine zentrale Rolle zuschreibt, wenn das Ideal der individuellen Mehrsprachigkeit noch nicht fest im österreichischen Bewusstsein – auch nicht im europäischen – verwurzelt ist.“⁴¹⁸

Ausgehend von der faktischen Diversität des sprachlich-kulturellen Kontextes von heranwachsenden Kindern versucht die pädagogisch-didaktische Partei ihre Position zu legitimieren; Schule müsse ein Spiegel des sie besuchenden und dadurch belebenden Publikums sein, um es auf eine (außerschulische) polymorphe Lebenswirklichkeit optimal vorbereiten zu können.⁴¹⁹ Additive Sprachunterrichtskonzepte seien daher insuffizient und wenig befriedend, vielmehr gelte es „sprachbezogene Einsichten und Fähigkeiten in vernetzter Weise zu vermitteln“⁴²⁰.

„Wenn die Schule den sprachlichen Pluralismus fördern soll, darf man die Öffnung hin zu sprachlicher und kultureller Vielfalt nicht nur als mittel- bzw. langfristiges Ziel ansehen, welches durch das Angebot einer bzw. zweier oder dreier Fremdsprachen quasi automatisch und auf autoexpansivem und/oder kumulativem Weg erreicht werden kann. Die Vielfalt muss ein Bestandteil der Lehrinhalte werden.“⁴²¹

⁴¹⁵ Council of Europe, Language Policy Division 2009, S. 7.

⁴¹⁶ ÖSZ 2009, S. 42.

⁴¹⁷ ÖSZ 2009, S. 42.

⁴¹⁸ ÖSZ 2009, S. 55.

⁴¹⁹ Vorbereitet müssten in diesem Fall insbesondere das monolingual und in der Mehrheitsgesellschaft sozialisierte Schülerinnen- und Schülerpublikum werden, da die polymorphe Lebenswirklichkeit ohnedies bereits integrativen Bestandteil der Biographie von mehrsprachigen bzw. multikulturellen Heranwachsenden bildet.

⁴²⁰ Reich/Krumm 2013, S. 91.

⁴²¹ Candelier 1995, S. 77f.

Mehrsprachigkeitskonzepte fungieren in dieser Argumentation nach der Meinung der Autoren deshalb auch als Ventil zu mehr Chancengleichheit und -gerechtigkeit; in meiner eigenen könnte bei diesem Ansatz übersehen werden, dass Mehrsprachigkeit, das meint das kompetente Verfügen über mehrere Sprachen (darunter auch die Herkunftssprache) zum einen und ein *multilingualer Habitus* zum anderen an sich noch keine Erfolgssteigerung beziehungsweise keine Erhöhung der Erfolgchancen in hiesigen Bildungssystemen gewährleisten könnte, dazu fehlt es an konkreten didaktischen Maßnahmen und Vorschlägen, insbesondere die bildungslaufbahnbezogenen Schwellen (d.h. Stufenübergänge) und deren Koordinierung betreffend. Aufgabenstellungen der meisten Unterrichtsgegenstände, Prüfungen, Tests, Hausübungen etc. werden von Lernendenseite nach wie vor mehrheitlich in der jeweiligen Nationalsprache bestritten, weshalb ein plurielles Verständnis von Schule und die Förderung der individuellen Sprachenprofilierung als Aufstiegschancen in der Schulkarriereleiter, im Besonderen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, – wenngleich diese von einem solchen Modus, wie von den Autoren gefordert, sicherlich für sich profitieren würden – allein nicht genügen können.

Aus einem pragmatischen Blick auf die Realisierung und unbedingte Verankerung von Mehrsprachigkeitskonzepten in den regulären Lehrplänen heraus wird mit gewissen lernökonomischen Vorteilen geworben, welche sich beispielsweise aus einer verstärkten Kooperation der Sprachfächer untereinander ergeben würden. Da sich auf dieses Argument auch die Tertiärsprachendidaktiken berufen, hat sich dieses schließlich auch als das Hauptargument bei fast allen fremdsprachendidaktischen Autorinnen und Autoren durchgesetzt.⁴²²

Auf fundamentale Erkenntnisse in Aufbau und Funktion von Sprache(n) hingegen setzt die bildungstheoretische Argumentation, die damit die Möglichkeiten autonomen Agierens in der Welt der Sprachen, welche sich bei der Reflexion von eigener Mehrsprachigkeit und sozio-lingualer Diversität ergeben, in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt.

Diese beiden letztgenannten Positionen gehen in den Arbeiten, welche sich der Relation von Fremdsprachendidaktik und lebensweltlicher Multilingualität widmen, Hand in Hand. So erhebt N. Rück (2009) in einer Untersuchung, dass die Einstellung von mehrsprachigen und nicht-mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zum Fremdsprachenlernen insofern divergiere, als dass „Mehrsprachige dem Fremdsprachenlernen insgesamt offener gegenüberstehen und dass die Einbeziehung der Herkunftssprachen und -kulturen von

⁴²² vgl. Krumm 2010, S. 208.

Migranten in dem Fremdsprachenunterricht zu beträchtlichen Motivationssteigerungen führt.“⁴²³ Die Dissertation von A. Wojnesitz (2010) thematisiert in diesem Zusammenhang auch die Auffassungen der Lehrkräfte und leitet daraus allgemein-pädagogische Forderungen, welche die Berücksichtigung der Migrantensprachen im Unterricht forcieren, ab.

Die sprachpsychologische Legitimation basiert auf der Annahme, dass die verschiedenen Sprachen im Gehirn nicht isoliert voneinander gespeichert werden, sondern sich wechselwirkend entwickeln. Diese These wird als wichtige Sprachlerntheorie in der CLIL-Didaktik, der Interkomprehension⁴²⁴ und der Tertiärsprachendidaktik vertreten. Expliziert und postuliert wird dieses Argument vom Europarat, der festhält, dass „ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zu Verfügung stehen“⁴²⁵.

Der heutige Stand der psycholinguistischen Forschung hält jedoch bei dieser generalisierten Aussage zu einer Differenzierung an, denn die interlingualen Verarbeitungsprozesse laufen unterschiedlich, je nachdem, wie entwickelt das Sprach- und Sprachlernbewusstsein ist, welche Foren von sprachlichen Aufgaben zu erfüllen sind, auf welchem Niveau die bereits erlernten Sprachen beherrscht werden und ob die Strukturen dieser Sprache transferbegünstigend ausgerichtet sind oder nicht.⁴²⁶

2. 1. 4 Zu didaktischen Grundsätzen und Zielen

Würde man die unterschiedlichen Vorstellungen und Zielsetzungen der einzelnen Autorinnen und Autoren von Mehrsprachigkeitskonzepten in einer Gesamtschau zusammentragen, so ließen sich in einer Gruppe vorrangig *affektive* und *attitudinale* Ziele (Spracheninteresse und Motivation am Sprachenlernen; Kommunikationsbereitschaft) eines Sprachen Lernenden

⁴²³ Reich/Krumm 2013, S. 92f.

⁴²⁴ Wikipedia, Die freie Enzyklopädie: Interkomprehension. „Es werden Methoden entwickelt, die erlauben, eine (fremde) Sprache auf Basis einer nahverwandten (bereits erlernten evtl. als Muttersprache) Sprache zu verstehen. Dabei gehen sie von den Gemeinsamkeiten der Sprachen aus“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Interkomprehension> [abgerufen am 07. 03. 2015]).

„Es werden Methoden entwickelt, die erlauben, eine (fremde) Sprache auf Basis einer nahverwandten (bereits erlernten evtl. als Muttersprache) Sprache zu verstehen. Dabei gehen sie von den Gemeinsamkeiten der Sprachen aus.“

⁴²⁵ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, S. 163.

⁴²⁶ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 93f.

feststellen und in der anderen primär *kognitive* und *metakognitive* oder *metasprachliche* (Sprachlernstrategien, Sprachenvergleich und -analyse, hier hinein spielt auch der Themenkomplex *Sprache & Kultur*; Sprachbewusstsein und -reflexion). Die in den Publikationen reklamierten sprachpraktischen Ziele, welche die Kommunikation in mehreren Sprachen, das Rezipieren und Produzieren mehrsprachiger Texte und den intertextuellen multilingualen Transfer umfassen, werden zumeist nicht als eigenständige Aufgabenbereiche innerhalb der Didaktiken begriffen, sondern zumeist unter den motivationalen oder didaktischen subsumiert.⁴²⁷

Primär wird die Lernerorientierung für die didaktischen Prinzipien des Mehrsprachigkeitsunterrichts ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt; wie *H.-J. Krumm* (2004) es formuliert:

*„Kern eines Konzepts, das den vorhandenen Sprachbesitz der Lernenden nutzt und darauf aufbauend eine Erweiterung anstrebt, sollten curriculare und didaktische Aussagen sein, die [...] sowohl auf der sprachlichen wie auf der inhaltlichen und auf der Lernprozess-Ebene danach fragen, wie Sprach- und SprachLERNerfahrungen in mehreren Sprachen im Unterricht genutzt werden können.“*⁴²⁸

In dieser Interpretation ist die Funktion von Lernerorientierung auf das Sprachenlernen per se, was insbesondere an das Vor-Wissen und Vor-Können der Lernenden appelliert, ausgerichtet und wird dadurch vorrangig lernökonomisch argumentiert.⁴²⁹

In einem anderen, etwas komplexeren Ansatz geht es um die Lernenden als multilinguale und -kulturelle Menschen, deren sprachliche Bildung in einem umfangreicheren pädagogischen Rahmen von statten geht; Ziel wäre hier vordergründig der selbstbestimmte und autonome Umgang und Fortschritt mit und in der Welt der Sprachen.⁴³⁰

Diese beiden unterschiedlichen Zugänge könnten grundsätzlich als oppositionäre Ansätze aufgefasst werden, wie beispielsweise auch bei der diametralen Entgegensetzung der Termini „Erwerbsorientierung“ und „Begegnungsorientierung“⁴³¹ bei *B. Schader* (2000) explizit zum Ausdruck kommt; ersteren könnte entgegnet werden, dass sie das Sprachenlernen auf nur

⁴²⁷ Reich/Krumm 2013, S. 95ff.

⁴²⁸ Krumm 2004, S. 108.

⁴²⁹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 100.

⁴³⁰ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 101.

⁴³¹ Schader 2000, S. 60f.

wenige Aspekte reduziere und andere wesentliche ausspare, gegen letztere hingegen wird oft der Vorwurf erhoben, dass sie auf didaktische Strukturen wenig Wert lege und einem Gelegenheitsunterricht gleichkomme. Diese unverhältnismäßige Korrelation wird von der Mehrzahl der Autorinnen und Autoren stillschweigend übergangen beziehungsweise als miteinander verträglich proklamiert; was jedoch beide Konzepte kennzeichnet, ist ein Spannungsverhältnis zwischen Lernerorientierung und der Ziel- oder Stofforientierung, welchem allen Bildungsinstitutionen anhaftet. *I. Oomen-Welke* (2003) sieht dieses am klarsten und plädiert in ihrer Schlussbetrachtung für eine Synthese aus beidem, indem sie festhält⁴³²: „Der Ausgangspunkt liegt dann zunächst bei den Lernenden, ihren Fragen und ihrem Sprachwissen. Gemeinsam werden Fragestellung und Methoden entwickelt, vertieft durch vorgefertigte, abrufbare Arbeitsmaterialien.“⁴³³ Sie rekurriert dabei auf die Inhaltskataloge der didaktisch aufbereiteten Materialien zur Mehrsprachigkeit (wie *KIESEL* oder *ELBE*⁴³⁴), in welchen sie „den Vorteil fachlicher Eignung und guter Planbarkeit für den Unterricht“⁴³⁵ sieht und diesen den lebensweltlichen Aspekt gegenüberstellt, welcher die (außerschulischen) sprachlich-sozialen Lebenserfahrungen der Heranwachsenden zum Anlass zur Sprachreflexion nimmt.⁴³⁶

Bei multilingual Heranwachsenden mit anderer Erstsprache als Deutsch ergibt sich durch den Fokus der Lernerorientierung aufgrund ihrer *außergewöhnlichen* Sprachsituation die Gefahr der einseitigen Betonung ihrer lingualen Identität. Insbesondere *B. Schader* (2000) warnt vor der Exponierung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zur Hervorhebung ihrer sprachlichen Handlungskompetenzen. Dies widerspreche dem natürlichen Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen, „so zu sein wie die anderen und nicht auf Sonderrollen und -identitäten behaftet zu werden“⁴³⁷. Mehrsprachigkeitsunterricht sollte stets als klassenverbandsübergreifende Unternehmung von statten gehen, bei welcher durch die

⁴³² vgl. Reich/Krumm 2013, S. 101f.

⁴³³ Oomen-Welke 2003, S. 458.

⁴³⁴ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 80f: Das Schweizer Projekt *ELBE* steht für *Eveil aux langues*/Language Awareness/**B**egegnung, welches Eulang (Eveil aux langues)-Materialien vor allem unter Berücksichtigung ihres Integrierens in den regulären Unterricht erprobt; in der Hefreihe *Kinder entdecken Sprachen* (*KIESEL*) werden z.B. Wochentage, das Genus, Körpersprache und Sprachenmischung thematisiert.

⁴³⁵ Oomen-Welke 2003, S. 458.

⁴³⁶ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 101f.

⁴³⁷ Schader 2000, S. 67.

gemeinschaftliche Arbeit und dem Schöpfen aus den unterschiedlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu einem Ergebnis gelangt wird.⁴³⁸

Eigentätigkeit, und das schlägt sich bereits in der Sprachreflexion nieder, ist integraler Bestandteil der Lernerorientierung; das dahinter stehende lerntheoretische Modell bildet das entdeckende Lernen. Im unterrichtlichen Kontext von Mehrsprachigkeit meint dieses konkret das Kennen und gezielte Einsetzen von Sprachlernstrategien und das selbstständige Erkunden von sprachlichen Inhalten sowie

„sprachbezogene Informationen in vergleichender Absicht [zu] identifizieren, unterscheiden, ordnen, kontrastieren und klassifizieren, sie sollen Schlussfolgerungen ziehen, eigene Hypothesen bilden und anhand von schriftlichen Materialien überprüfen, ob oder inwieweit ihre Hypothesen zutreffen. Sie sollen sich die Strategien (z. B. Kompensationsstrategien) bewusst machen, die sie in authentischen Sprachsituationen anwenden.“⁴³⁹

Als impliziter Aspekt könnte ebenso die Offenheit und das Auseinandersetzen mit *allen* Sprachen in die Lernerorientierung eingeschrieben werden; darin sind alle in der Schule aufeinandertreffenden Sprachen inbegriffen: von schulisch unterrichteten Fremdsprachen über den muttersprachlichen Unterricht der National- und Bildungssprache (im deutschsprachigen Raum: der Deutsch- und DaZ-Unterricht sowie Nicht-Standard-Varietäten) bis zum herkunftssprachlichen Unterricht. Der didaktische Grundsatz, welchem dieser Zugang zugrunde liegt, ist ein universalistischer mit einer stark komparatistischen Ausrichtung.⁴⁴⁰

2. 1. 4. 1 Motivation und Interesse

Im Folgenden wird in dem Literaturteil der Buchausgabe dazu übergegangen, einen Katalog zu den spezifischen Zielen, Methoden und Inhalten im Unterricht gemäß der systematischen Kategorisierung von pädagogischen Zielen aufzustellen. Dieser wird von wesentlichen didaktischen Prämissen bestimmt: zum einen der Motivation und dem Interesse und zum zweiten dem Sprachwissen und -bewusstsein.⁴⁴¹

⁴³⁸ vgl. Schader 2000, S. 67.

⁴³⁹ Reich/Krumm 2013, S. 102.

⁴⁴⁰ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 103.

⁴⁴¹ In diesem Unterkapitel tragen Reich/Krumm (2013, S. 104ff) die unterschiedlichen Autorinnen und Autoren und ihre Positionen in einer Art Gesamtschau und Auflistung zusammen; hierbei wird vornehmlich mit indirekten Zitaten operiert, welche (da die meinigen Ausführungen hier wiederum nur ein Exzerpt des

In erstere spielen für die Primarstufe geeignete Inhalte wie Lieder und Verse in den unterschiedlichen Sprachen, mehrsprachige Rituale in der Klasse, Karteikarten, Bilderbücher und Beschreibungen und weiterführend halbdramatische/-szenische Aufführungen mehrsprachiger Texte oder Ideen zum eigenständigen Verfassen mehrsprachiger Aufsätze durch die Kinder, so beispielsweise von kürzeren Sätzen zu Familienfotos oder das kooperative Schreiben eines zweisprachigen Sachtextes. Für die Sekundarstufe werden analog dazu literarische Texte angeworben, welche entweder in unterschiedlichen Sprachen oder in zweisprachiger Textur mit motivierendem Inhalt geschrieben sind.⁴⁴² Die didaktische Literatur argumentiert hinsichtlich dem Inhalt der Lernmittel unterschiedlich: So wirke Mehrsprachigkeit per se motivierend, die andere Seite ergreift hingegen mehr Partei für allgemein menschlich-relevante Themen, welche in diesen aufgegriffen werden sollten, und eine letzte setzt sich insbesondere systematisch-curriculare Fachinhalte. Der Mehrwert des *Mehrsprachigkeit per se*-Fokus liege in der wechselseitigen Werterhöhung der berücksichtigten Sprachen oder positive Rückenstärkung der sprachlichen Identitäten von Schülerinnen und Schülern, welche ihre sonst wenig Aufmerksamkeit erhaltenden Herkunftssprachen auf diese Weise in unterrichtlicher Form erleben⁴⁴³ – wobei hier in meiner Auffassung wiederum darauf achtgegeben werden muss, dass man das herkunftssprachliche Moment der einzelnen Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeiten nicht zu sehr in den Vordergrund drängt, um sich einer Mystifizierung von mehrsprachiger Identität und der eindimensionalen Sicht auf diese zu entziehen.

Wodurch Motivation und Interesse am Sprachenlernen generell gesteigert werden können, wird ebenso wie die Förderung der Bereitschaft zur multilingualen Kommunikation im Unterricht in der betreffenden Literatur nicht näher beziehungsweise nur rudimentär behandelt. Als wesentliche Parameter gelten dabei ganz allgemein der Bezug zu den individuellen Zielen und Affinitäten der Lernenden und das Konstruieren kommunikativer Settings in realistischen Simulationen, welche sowohl die didaktische als auch die zweckmäßige Funktion erfüllen. Aktivitäten der *Sprachenmittlung*⁴⁴⁴, welche aus der

vorgelegten darstellen), daher nicht extra vermerkt und angegeben werden. Dieses Unterkapitel kann deshalb (ausgenommen die gekennzeichneten Stellen) als gänzlich (indirekt) zitiert betrachtet werden.

⁴⁴² vgl. Reich/Krumm 2013, S. 104f.

⁴⁴³ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 105.

⁴⁴⁴ In der Literatur zumeist als *Sprachmittlung* zitiert; darunter wird die adressaten-, sinn- und situationsadäquate *Über*-Setzung von schriftlich oder mündlich getätigten Aussagen von einer Sprache in die andere verstanden, welche die gegenseitige Verständigung ermöglicht. Das Übersetzen, Dolmetschen, Paraphrasieren und Zusammenfassen gelten als gängige Formen dieser Sprachmittlung (vgl.

Fremdsprachendidaktik stammt, seien hier in Fachkreisen als besonders effektives und beliebtes Mittel bekannt.⁴⁴⁵

2. 1. 4. 2 Sprachwissen und -bewusstsein

Die Reflexion über den eigenen Sprach(en)gebrauch im Sinne einer Hinterfragung und Vergewisserung der persönlichen sprachlichen Identität, der eigenen Mehrsprachigkeit und ihrer Relevanz auf das Selbst kann auf verschiedene Art in Gang gesetzt werden. Dazu werden im Folgenden nun unterschiedliche Methoden aufgeführt, wie beispielsweise die *Sprachensilhouetten* (nach Krumm/Jenkins 2001), bei welchen die Lernenden ihre sprachliche Facetten durch bildnerische Gestaltung in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken und dadurch Bewusstseinsprozesse zur Selbstfindung initiiert werden. Weitere Formen der graphisch ausgerichteten didaktischen und methodischen Lernmaterialien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit bilden zum Beispiel die *Sprachenschnecke*, das *Linguaegramm*, der *Sprachenbaum* oder auch herkömmliche *Mindmaps*. An alle diese methodischen Überlegungen sollen „Eigen- und Fremdinterpretationen, mündlich oder schriftlich, auch dialogisch, und sprachenbiographische Interviews“⁴⁴⁶ anknüpfen, welche einer Vertiefung des sprachlichen Profils und Sichtbarmachung anderer Aspekte sprachlicher Selbsterkenntnis Rechnung tragen.⁴⁴⁷

Selbstreflexion ist jener Bereich, welcher mit dem Sprachenlernen zumeist in einem Atemzug genannt wird und damit mitunter einer der wichtigsten; diese kann im Unterricht angeregt werden durch Berichte von mehr oder weniger komischen und leidvollen Erfahrungen von Verständnis- und/oder Formulierungsschwierigkeiten, so beispielsweise auch in der Auseinandersetzung mit Alltagssprache (hier herein spielt z.B. auch der Dialekt) und Bildungssprache, oder durch die aufmerksame Beobachtung und Kontrolle der eigenen Lernprozesse sowie durch das Filtern der individuellen Vorlieben, Abneigungen, Hemmschwellen und Widerstände beim Lernen. Der Sprachenvergleich und -transfer, so auch

[http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCKQFjAB&url=http%3A%2F%2Flehrerfortbildung-bw.de%2Ffaecher%2Fenglisch%2Fgym%2Ffb1%2Fmediation%2F1_impuls%2F03_sprachmittlung.ppt&ei=iQr_VIqMIaT9yqOQoYJI&usq=AFQjCNGE_skYqLG2XZTrPROSMaRKy3Bdrw&sig2=lOLlaLSsXDpTt36BfNiMA, Folie 2 \[abgerufen am 10. 03. 2015\]\)](http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCKQFjAB&url=http%3A%2F%2Flehrerfortbildung-bw.de%2Ffaecher%2Fenglisch%2Fgym%2Ffb1%2Fmediation%2F1_impuls%2F03_sprachmittlung.ppt&ei=iQr_VIqMIaT9yqOQoYJI&usq=AFQjCNGE_skYqLG2XZTrPROSMaRKy3Bdrw&sig2=lOLlaLSsXDpTt36BfNiMA, Folie 2 [abgerufen am 10. 03. 2015]))

⁴⁴⁵ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 106.

⁴⁴⁶ Reich/Krumm 2013, S. 108.

⁴⁴⁷ vgl. Krumm 2011, S. 65ff.

das gegenseitige Übersetzen, dient hierbei als wertvolles Mittel zur Manifestierung und Etablierung des *selbstgesteuerten Lernens* (bspw. in Lerntagebüchern festgehalten).⁴⁴⁸

Auch auf die *Sprachenportfolios* wird von Mehrsprachigkeitsdidaktiken häufig in diesem Zusammenhang verwiesen; diese stammen zwar aus dem Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts, werden aber in modifizierten Modellen im mutter-, bildungs- und herkunftssprachlichen Unterricht eingesetzt. Einer seiner Leitgedanken ist die mehrsprachige Förderung unter Berücksichtigung jener Sprachkenntnisse, welche außerhalb von institutionalisierten Lernkontexten angeeignet werden, darunter vor allem die eigenen Herkunfts- und Minderheitensprachen. Im *Sprachenpass* werden Zeugnisse und Qualifikationen den Referenzniveaus zugeordnet und in einem Selbstbeurteilungsraster sprachliche Kompetenzen in eigenen Worten wiedergegeben. Im *Dossier* können Beispiele (wie Briefe, Aufsätze, Video- oder Tonaufzeichnungen) dokumentiert werden, welche diese Kompetenzen exemplarisch festhalten. Der Abschnitt des *Sprachportfolios* jedoch mit dem größten didaktischen Potenzial und Gewinn bildet die Sprachlernbiographie; hier wird eine retrospektive Chronologie der erworbenen Sprachen angefertigt, welche eine Reflexion über das eigene Lern- und Erwerbsverhalten zur Folge haben und prospektive zum Nachdenken über künftige Lernszenarien von Sprachen anregen soll. Alle diese drei Komponenten sind für alle vom Europarat akkreditierten Portfolios bindend.⁴⁴⁹

Das *Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)* hat gemäß den Vorgaben des Europarats Portfolios für drei Altersstufen angefertigt, welche in ihrer Praxisorientiertheit laut Erfahrungsberichten sehr motivierend auf die Schülerschaft wirken und mit begleitenden Lehrerhandreichungen herausgegeben werden.⁴⁵⁰

Offen bleibt hierbei der Aspekt der (bindenden) Integration vorgestellter Innovationen in bildungslaufbahnrelevante Domänen beziehungsweise Entscheidungen und wirft deshalb auch berechnete Fragen der (tatsächlichen bzw. messbaren) bildungs(laufbahn)förderlichen Konsequenzen und/oder positiven Effekte auf; solcherlei Konzepte sollten meines Erachtens in jedem Fall vermehrt zum Einsatz und in Umlauf kommen, um das Moment der Mehrsprachigkeit in Österreich als gesellschaftsimmanentes und -bereicherndes Moment zu unterstreichen und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen damit einen selbstverständlichen und anerkennenden Platz in der monolingual ausgerichteten

⁴⁴⁸ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 108f.

⁴⁴⁹ Quetz 2007, S. 50f.

⁴⁵⁰ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 110.

Mehrheitsgesellschaft einzuräumen, dennoch können diese letztlich nicht(s) – und das scheint auch nicht ihr Anspruch zu sein – zu Fragen des gerechten Bildungszugangs und -fortkommens von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in hier etablierten Bildungssystemen auf einträgliche Weise beisteuern, sondern aufgrund ihrer Ausrichtung lediglich als Beitrag zur zunehmenden Akzeptanz von Sprachenvielfalt betrachtet werden.

2. 1. 5 Das curriculare System

Einem Aspekt in der Überlegung und Konzipierung eines Modells für Mehrsprachigkeitsunterricht ist die dafür vorhandene Literatur bislang auch wenig gerecht geworden; nämlich neben einer Sammlung der einzelnen Vorschläge auf die wesentlichen und realisierbaren Ziele und Inhalte auch die Ordnung nach „sachlogischen (,horizontal‘) und entwicklungslogischen Gesichtspunkten (,vertikal‘)“⁴⁵¹ zu forcieren.

Es kursieren diverse Gliederungen der Leitziele von Mehrsprachigkeitsunterricht in einzelne Bereiche, so wie beispielsweise nach *I. Oomen-Welke* (2003) in die „vier Teilbereiche Sprachwissen, Sprachliche Fähigkeiten, Sprachbewusstsein und Sprachkultur“⁴⁵², oder in noch ausdifferenzierteren Kategorisierungen. Aus all diesen Systematisierungen ist vor allem eine ganz besonders hervorzuheben, nämlich der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)*, welcher auch unter dem Akronym *CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles)* geführt wird und auf den Ergebnissen des vom Europäischen Fremdsprachenzentrums getragenen Projektes *ALC (À travers les Langues et les Cultures/Across Languages and Cultures)* basiert.⁴⁵³ Dieser ist mit seinen Kompetenzen zum einen und den Ressourcen zum anderen zweidimensional ausgerichtet; „dabei werden Kompetenzen als Fähigkeiten der Mobilisierung von Ressourcen zur Lösung spezifischer Aufgaben oder Probleme, Ressourcen als Wissensbestände, persönliche Haltungen und erworbenen Fertigkeiten verstanden, durch deren Nutzung sich die Kompetenzen aufbauen.“⁴⁵⁴ Die *Deskriptoren* für die Kompetenzen bilden primär die Kompetenz zur Profilierung eines multilingualen und plurikulturellen Repertoires und jene zur kommunikativen Handlungsfähigkeit in kulturell heterogenen Räumen und alle ihre Unterdisziplinen, welche hier herein spielen wie die Kompetenz zum Perspektivenwechsel,

⁴⁵¹ Reich/Krumm 2013, S. 117.

⁴⁵² zit. n. Reich/Krumm 2013, S. 118.

⁴⁵³ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 119.

⁴⁵⁴ Reich/Krumm 2013, S. 119.

zur Objektivierung und weitere. Als Deskriptoren für die Ressourcen gelten im Speziellen drei Bereiche: Zum einen deklaratives Wissen über Sprachen und Kultur (so z.B. über ihre Wandelbarkeit und Adaptionfähigkeit etc.), zum zweiten persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (bspw. das Interesse an neuen Sprachen und die nötige Sensibilität dafür; kulturelles Selbstbewusstsein usw.) und zum letzten sprachdiplomatische Fertigkeiten und sprachenvergleichendes Wissen (z.B. Sprachentransfer; Analysieren von Vergleichen und sprachlichen Phänomenen etc.).⁴⁵⁵

Reich/Krumm (2013) halten fest, dass der Referenzrahmen aufgrund seines sehr weitläufigen und umfassenden Charakters insbesondere als Orientierungshilfe und reiche Palette an mehrsprachigkeitsunterrichtlichen Angeboten zu nützen und aufzufassen ist; als Basis für ein konkretes (und daher eingeschränktes) Curriculum könne er jedoch nicht fungieren.⁴⁵⁶

2. 1. 6 Progressionen

Im Kontext denkbarer Gesamtsprachkonzepte illustriert der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (2001) zwei curriculare Möglichkeiten, bei welchen im fremdsprachlichen Unterricht auch Inhalte des Mehrsprachigkeitsunterrichts Platz greifen: Die erste veranschaulichte Möglichkeit forciert für die Primarstufe die Sprachwahrnehmung in der ersten Fremdsprache, welche in der Sekundarstufe I auf das Level des Kompetenzerwerbs gehoben werden soll; in der Sekundarstufe II schließlich soll neben dem Hinzutreten einer zweiten Fremdsprache das Verbinden von sprachlichem und sachlichem Lernen und eine Kombination des muttersprachlichen (das meint nationalsprachlichen) Unterrichts (in Österreich: Deutsch) und des einer dritten Fremdsprache von statten gehen. Die zweite Möglichkeit setzt genau wie Möglichkeit eins mit einer Fremdsprache in der Primarstufe an und sieht zu Beginn der Sekundarstufe I eine Reflexion der gemachten Sprachlernerfahrungen und dabei angewandten Sprachlernstrategien und eine Vertiefung hinsichtlich der soziokulturellen und -linguistischen Aspekte, auch bei Hinzutritt einer dritten Fremdsprache in der Sekundarstufe II, vor.⁴⁵⁷

Reich/Krumm (2013) erachten in diesem Zusammenhang ein Konzept wie nach Saudan/Sauer⁴⁵⁸ am ehesten geeignet, als Ausgangspunkt für elaborierte Curricula zu dienen:

⁴⁵⁵ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 119f.

⁴⁵⁶ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 120f.

⁴⁵⁷ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 122f.

⁴⁵⁸ Bei Reich/Krumm 2013 nicht extra zitiert.

„Bewusstwerden der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Klasse und der näheren Umgebung (Kindergarten) – Entwicklung von Strategien zur Beobachtung und zum Vergleich von Schriften, Erkennen von Bezügen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (Primarstufe 1./2. Klasse) – Entwicklung von Strategien zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sprachen (Fremdwörter, Lehnwörter, Sprachfamilien) (Primarstufe 5./6. Klasse) – Erkennen, wie Sprachen funktionieren, Erkennen von kulturellen Kommunikationsmodellen, Entwicklung von Erforschungsstrategien zum Sprachenvergleich (Sekundarstufe I 7.-9. Klasse).“⁴⁵⁹

2. 1. 7 Schulorganisatorische Aspekte

Die konkreten Vorschläge zur schulorganisatorischen Umsetzung von Mehrsprachigkeitskonzepten füllen das gesamte Realisierungsspektrum, angefangen von der gemeinsamen Verantwortung aller Fächer über fächerübergreifende Projekte, zeitweilig eingesetzte Module, fachinterne Adaptionen von Zielen und Inhalten, die Delegation an ein bestehendes Fach oder bestehender Fächer bis hin zur Installation eines neuen, eigens dafür ausgerichteten Unterrichtsfaches. Die herkömmliche Lösung, wie sie auch in Schweizer Mehrsprachigkeitsprojekten praktiziert wird, sieht eine allgemeine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsthematik in allen (Sprachen-)Unterrichtsfächern vor. Eine solche fächerübergreifende Lösung (z.B. zwischen dem Deutsch- und Englischunterricht) stellt sicherlich auch eine der am meisten akzeptierten dar, da sie nur wenigen schullogistische und -administrativen Aufwand erfordert; der Nachteil dieses konkreten Vorschlags besteht allerdings durch seine nicht-institutionalisierte Verankerung in seiner Kurzlebig-, da Personal- und Schulabhängigkeit. Außerdem dürfe das einzelsprachliche Lernen dabei nicht in Mitleidenschaft gezogen werden, da es die Grundlage allen multilingualen Unterrichts bilde. Eine verlässlichere Koordinierung von Lernprozessen bei prinzipiellem Erhalt der Fachautonomie ist in den Entwürfen der *Interkomprehension* und der *Tertiärsprachendidaktik* verankert; bei beiden Konzepten wird zuerst das neu hinzugekommene Sprachfach dazu verpflichtet, bereits erworbene sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt zu nutzen und so differenzierendes Lernen zu ermöglichen. Mehrfach wird auch der Vorschlag geäußert, dass ein einzelnes Sprachfach mit der Aufgabe betraut werden soll, sprachenübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln; so spricht sich

⁴⁵⁹ zit. n. Reich/Krumm 2013, S. 123.

I. Gogolin (2008) für eine Reformierung des Deutschunterrichts aus, der „systematisch als ein Unterricht angelegt sein sollte, dessen Adressaten Mehrsprachige sind“⁴⁶⁰. Andere sehen wiederum den Englischunterricht als den (zumeist) ersten fremdsprachlichen Unterricht, Mehrsprachigkeit zu thematisieren. In anderen Modellen wird versucht, Mehrsprachigkeit als (Fächer-)durchgängiges Prinzip anzulegen, worin auch die Sachfächer inkludiert sind (s. FörMig); die Sprachbildung wird hier als Querschnittsaufgabe für die Schule insgesamt gesehen. Auch in Form von Projekten, Projekttagen oder -wochen oder in modularen Ausführungen kann Mehrsprachigkeit zum unterrichtlichen Gegenstand gemacht werden, wie beispielsweise auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (2001) konstruktiv in die Diskussion mit einbringt.⁴⁶¹

2. 1. 8 (Weiter-)Qualifizierung der Lehrkräfte

Geht es um die curriculare Implementierung und Etablierung von Mehrsprachigkeitskonzepten, so liegt es in der Natur der Sache selbst, dass entsprechend ausgebildetes Personal dafür vorhanden ist, welches diese realisiert. Die spezifische Forderung nach der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit in und an Ausbildungsstätten von Lehrpersonal und deren institutionelle Verankerung wird demnach immer lauter; die Mehrzahl der Pädagoginnen und Pädagogen sieht sich zum einen einer Vielzahl methodischer Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik hilf- und orientierungslos gegenüberstehen, zum anderen aber haben diese erst in den letzten Jahren bildungspolitisches Gewicht und daher öffentliche schulpraktische Bedeutung erfahren. Die Notwendigkeit der Beschäftigung mit ihr als integrativer Bestandteil der LehrerInnenbildung ist daher unbestreitbar und -abdingbar. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auf die Eingleisigkeit von Sprachenlehrerinnen und -lehrern verwiesen, welchen es in vielen Fällen an Sensibilität für mehrsprachige Lernkonstellationen mangelt. H.-J. Krumm (2005) postuliert daher, Sprachenlehrkräfte nicht mehr nur als Fachlehrerinnen und -lehrer auszubilden, sondern als kompetente Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit per se.⁴⁶²

⁴⁶⁰ Gogolin 2003, S. 58.

⁴⁶¹ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 128.

⁴⁶² vgl. Krumm 2005, S. 35.

2. 1. 9 Lehrplananalysen: Ein Fazit

Um ein Curriculum Mehrsprachigkeit zu fundieren und dabei auf bestehende ministeriale beziehungsweise allgemein curriculare Verordnungen zurückzugreifen, haben die Autoren Reich/Krumm (2013) eine Analyse bereits bestehender Lehrpläne ausgewählter Fächer⁴⁶³ vorgenommen. Aus dieser Beschäftigung ziehen sie mehrere Schlüsse, welche hier punktuell aufgeführt seien:⁴⁶⁴

- Allgemein sei auffällig gewesen, in welcher vielfältiger Form mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte bereits Eingang in die Bildungs- und Lehraufgaben der verschiedenen Fächer auf den unterschiedlichen Stufen gefunden hätten; sie galten als wesentliche Bezugspunkte und Anregungen – sofern sie der dem Curriculum Mehrsprachigkeit zugrunde liegenden Konzeption von Mehrsprachigkeitsdidaktik entsprachen – für die Erstellung des Curriculums.⁴⁶⁵ Konstatierte Lücken oder Ungenauigkeiten von bestehenden Lehrplänen in puncto Mehrsprachigkeitsförderung wurden bestmöglich versucht auszugleichen.
- Dargebrachte Bezüge zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in den Lehrplänen präsentieren sich jedoch sehr uneinheitlich und abhängig von den jeweiligen Autorengruppen, welche untereinander in keinem Dialog zu stehen scheinen; dies gilt auch innerhalb der Fächergruppen und Bildungsstufen. Dadurch ergeben sich Distanzen beziehungsweise (im sprichwörtlichen Sinn) *Ungereimtheiten* zwischen Lehrplänen, welchen eine strikt einsprachige Orientierung innewohnt und solchen, die prinzipiell offen gegenüber mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansprüchen sind (z.B. der Deutschlehrplan der Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe im Vgl. zum Fremdsprachenlehrplan selbiger Schulart). Die Instandsetzung des Curriculums Mehrsprachigkeit will dieser Problematik Abhilfe schaffen, indem es eine einheitliche, schulstufen- und schulartenübergreifende Position dazu zu formulieren bestrebt ist.

⁴⁶³ Für die Primarstufe: Lehrplan für *Deutsch, Lesen Schreiben an Volksschulen*; Lehrplan-Zusatz *Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache*; Lehrplan für die erste *Lebende Fremdsprache*; Lehrplan *Mathematik an der Grundschule*; Lehrplan *Sachunterricht an der Grundschule*. Für die Sekundarstufe I: Lehrplan *Deutsch*; Lehrplanzusatz *Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist*; Lehrplan für den *Muttersprachlichen Unterricht*; Lehrplan für die *Lebenden Fremdsprachen* (Minderheitensprachen inkludiert); *Bildungsbereich Sprache und Kommunikation* (fächerübergreifend). Für die Sekundarstufe II, a) allgemeinbildende höhere Schulen: Lehrplan *Deutsch*; Lehrplan für den *Muttersprachlichen Unterricht*; Lehrplan für die *Lebenden Fremdsprachen*; Lehrplan *Mathematik in der Sekundarstufe II*; Lehrplan *Physik für die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II*; Lehrplan *Geografie und Wirtschaftskunde*. Für die Sekundarstufe II, b) berufsbildende höhere Schulen: Lehrplan *Deutsch*; Lehrplan für die *Lebenden Fremdsprachen*; Lehrplan für das Fachgebiet *Wirtschaft, Politik und Recht an Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe*.

⁴⁶⁴ vgl. Reich/Krumm 2013, S. 175ff.

⁴⁶⁵ Deshalb wurde der Darstellung im Curriculum auch die Rubrik *Bezüge zu den gültigen Lehrplänen*, in welcher Lehrplanauszüge direkt zitiert werden, beigelegt.

- Die meisten Lehrpläne für die Sprachfächer sind zwar spezifisch auf die jeweilige Sprache gemünzt, geben aber Ansatzpunkte zur Vermittlung von Mehrsprachigkeit zu erkennen; dazu leisten einerseits die zahlreichen Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Sprache, Gesellschaft und Kultur sowie auf die Möglichkeiten des Sprachenvergleichs und der Sprachkontakterscheinungen einen wertvollen Beitrag, zum anderen ergeben sich diese Ansatzpunkte (quasi als Gegenreaktion) auch aus bestimmten Grundtönen von Deutschlehrplänen, welche die deutsche Sprache mit Sprache an sich gleichsetzen. Selbstverständlich lassen sich allgemein sprachliche Phänomene, insbesondere auf der Ebene des Textverstehens und -produzierens, in allen Sprachen studieren und können auch für nicht-fremdsprachliche Lernprozesse fruchtbar gemacht werden.
- Die Lehrpläne für die nicht-sprachlichen Fächer verlangen nicht nur nach der fachlichen, sondern auch nach der sprachlichen Kompetenzprofilierung, die mehrheitlich von Sprachoperationen bestimmt wird, welche konkrete Lernhandlungen benennen (z.B. erklären, beschreiben, argumentieren usw.⁴⁶⁶). Sprachoperatorische Begriffe, welche in diesem Zusammenhang kursieren, werden jedoch an keiner Stelle (linguistisch) definiert, sondern von Lehrplan zu Lehrplan in unterschiedlicher Weise herangezogen; wie diese Kompetenzen erworben werden können, wird auch nicht expliziert, die Sachfächer setzen diese einfach voraus. „Zu fordern ist ein sprachsensibler Fachunterricht, der die sprachliche Dimension der fachlichen Lernprozesse nicht dem Selbstlauf überlässt, sondern bewusst als fachdidaktische Gestaltungsaufgabe begreift.“⁴⁶⁷

Nach der Untersuchung des verhältnismäßigen jungen und noch wenig rezipierten Konzepts des Curriculums Mehrsprachigkeit soll nun im Folgenden das Modellprogramm *FörMig* und sein Konzept zur Entfaltung und Förderung von Sprachlicher Bildung (*Durchgängige Sprachbildung*) vorgestellt werden, welches zu einem ein paar Jahre mehr zählt und deshalb zum anderen bereits einer theoretischen wie empirischen Evaluation unterzogen wurde; seine Resultate und Schlussfolgerungen seien daher daran anschließend auch zusammenfassend dargestellt.

⁴⁶⁶ Näheres dazu in eben diesem Kap. unter 2. 2. 5 *Qualitätsmerkmale von Unterricht*.

⁴⁶⁷ Reich/Krumm 2013, S. 178.

2.2 Durchgängige Sprachbildung (FörMig)

FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) wurde 2004 als Modellprogramm des Instituts für *International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* der Universität Hamburg ins Leben gerufen und nach fünfjähriger Laufzeit beendet. Daran anschließend wurde in Hamburg das *FörMig-Kompetenzzentrum* als Partner für den länderübergreifenden Transfer und die Weiterentwicklung der FörMig-Inhalte eingerichtet. Zwar konnte durch dieses ausgereifte Format keine grundlegende Innovation der sprachlichen Bildung für das gesamte deutsche Bildungssystem etabliert, aber durch diese eine bildungspolitische und -praktische Öffnung und Aufgeschlossenheit gegenüber *Durchgängiger Sprachbildung*⁴⁶⁸, deren Zielpublikum sich keineswegs auf Lernende mit Migrationsgeschichte beschränkt, erwirkt werden.

*„Durchgängige Sprachbildung‘ ist geeignet, all jenen bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere zu verschaffen, deren familiäre Spracherziehung und -praxis nicht unmittelbar auf die sprachlichen Anforderungen vorbereitet, die sich im Bildungsgang eröffnen. Zur Kennzeichnung dieser spezifischen sprachlichen Anforderungen wurde für und von FÖRMIG der Begriff ‚Bildungssprache‘ für den deutschen Diskurs neu erschlossen, theoretisch fundiert und praktischem Inhalt gefüllt.“*⁴⁶⁹

FörMig und das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung gelten daher im Fachdiskurs als ein unzertrennliches, da sich wechselseitig bedingendes Paar, und werden deshalb nun im Folgenden in einem erörtert.

Angeregt und provoziert wurde das Modellprogramm durch die in der Öffentlichkeit für Aufsehen erregende und in den Bildungsinstitutionen für helles Entsetzen sorgende PISA-Testung 2001, welche die schon lange in der Luft liegende Vorahnung schwarz auf weiß bestätigte, dass „eine überaus enge Abhängigkeit zwischen Herkunft und Bildungschancen

⁴⁶⁸ „Die Einführung des Begriffs ‚Sprachbildung‘ (statt ‚Sprachförderung‘) in den Sprachgebrauch des Programms geht auf die Rückmeldungen der Länderprojekte zurück: Viele Beteiligte wiesen auf die Verbindung des Terminus ‚Förderung‘ mit der Vorstellung von zusätzlichen Fördermaßnahmen speziell für sprachlich schwache Kinder und Jugendliche hin. Im Modellprogramm FÖRMIG stand aber eine sprachliche Bildungsaufgabe im Mittelpunkt, die jeden Unterricht und die ganze Schullaufbahn einbezieht“ (Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 14). Vgl. hierzu auch Differenzierung von *Sprachbildung* und *Sprachförderung* in 0. Einleitung.

⁴⁶⁹ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 9.

besteht.“⁴⁷⁰ Die *Illusion der Chancengleichheit* (Bourdieu/Passeron 1971) wurde nach der Einsicht in die Ergebnisse völlig zerschlagen; das (deutsche) Schulsystem zeigte sich – entgegen seines expliziten Auftrages – damit offiziell nicht mehr imstande, jeden Lernenden, unabhängig seines (sozialen und kulturellen) Hintergrunds, nach seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen zu fördern. Die hervorstechendste, von Chancengleichheit am meisten abgeschnittene Gruppe bildet(e) dabei eindeutig jene mit Migrationshintergrund; an ihr wurde auf anschaulichste Weise deutlich, dass es der Schule nicht entsprechend gut gelungen war, Leistungen von der gegebenen Herkunft zu entflechten, sie gilt als Projektionsfläche und Spiegel für nicht-erfüllte Versprechungen seitens der Bildungspolitik.⁴⁷¹

Im Gutachten, welches den Weg für das Modellprogramm zu Beginn ebnen sollte, waren Antworten auf Fragen wie, „*was genau* die ungleichen Bildungserfolgchancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verursachen könnte“⁴⁷², gesammelt und skizziert worden. Aus dieser Auseinandersetzung sowie der Beschäftigung und Analyse des vorhandenen Forschungsstands und dem Vergleich zwischen der Praxis an deutschen und ausländischen Schulen und Schulsystemen, welche bessere Ergebnisse in puncto Förderung von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte zu verzeichnen haben, kristallisierte sich als anzugehender Förderschwerpunkt das Feld der *sprachlichen Bildung*, als welche sie zunächst bezeichnet wurde, heraus.⁴⁷³

Die Ausschreibung und Instandsetzung des Modellprogramms fanden in zwei Schüben (2004 und 2005) statt; daran beteiligt haben sich letztlich Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein, also insgesamt zehn Bundesländer. Mit der Programmkoordination wurde das Land Hamburg sowie mit seiner Trägerschaft das Institut für *International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* der Universität Hamburg beauftragt.⁴⁷⁴

Die *Arbeitsgruppe Durchgängige Sprachbildung* hat sich 2006 formiert, um sich den von FörMig formulierten Zielsetzungen in der Praxis zu widmen; sieben Modellschulen in fünf Bundesländern nahmen sich seit dem Schuljahr 2007/2008 diesem Auftrag an. Die Intention dieser AG, welche sich aus praktizierenden Lehrpersonen der Modellschulen,

⁴⁷⁰ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 12.

⁴⁷¹ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 12f.

⁴⁷² Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 13.

⁴⁷³ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 14.

⁴⁷⁴ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 14.

Landeskoordinierende des Modellprogramms FörMig und Mitgliedern des FörMig-Programmträgers zusammensetzte, lag nicht in dem Schnüren eines zu engen Korsetts für sprachliche Bildung, das alle teilnehmenden Schulen in gleicher Weise geltend machen sollten, sondern innerhalb der von der Schule gegebenen Rahmenbedingungen mit je spezifischen didaktischen Modellen und pädagogischen Leitbildern, die von FörMig verständigten Zielvorstellungen zu entwickeln und zu erproben. Eine andere Herangehensweise wäre bei der Auswahl der Schulen und der Bandbreite ihres Spektrums kaum denkbar gewesen, denn einige hatten einen Anteil von 90 bis 100 Prozent an Schulbesuchenden mit Migrationsgeschichte, andere einen von 15 bis 20; an manchen war der Anteil der in sozial benachteiligten Verhältnissen lebenden Schülerschaft geringer als in anderen; manche konnten auf eine längere Tradition in puncto sprachliche Förderung zurückgreifen, andere erprobten diese im Rahmen der AG ganz neu. Eben diese Heterogenität der ausgewählten Schulen offenbarte sich als äußerst bereicherndes Momentum, da schulstandortspezifisch unterschiedliche Foki und Schwerpunkte, so zum Beispiel in der schulexternen sozialräumlichen Kooperation, gesetzt wurden, von welcher alle beteiligten Schulen im wechselseitigen Austausch profitieren konnten.⁴⁷⁵

In (bis dato dokumentierten) Zahlen gesprochen nahmen zuletzt, das heißt 2009, 155 Basiseinheiten an dem Modellprogramm teil, 744 Mitwirkende, 7955 (Bildungseinrichtungen besuchende) Kinder und Jugendliche, 1924 mitarbeitende Eltern und 800 (weitere, d.h. externe wie interne) Kooperationspartner.⁴⁷⁶ „Die direkt am Projekt beteiligten Personen ziehen für sich persönlich erheblichen Nutzen aus dem Projekt, einerseits in Form von sozialer Einbindung durch die Kooperation mit anderen, andererseits als konkrete Anregungen für die eigene pädagogische Arbeit.“⁴⁷⁷

2. 2. 1 PISA als Legitimation und Grundlage

Die internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU, wie in Kapitel I ausführlich diskutiert, hatten auf eindringlichste Weise gezeigt, dass die unterrichtlichen Leistungen in hohem Maße von der Beherrschung der unterrichtlichen Sprache, also dem Deutschen, in seinen unterschiedlichen Formen und Ausprägungen abhängig sind; der aktuelle

⁴⁷⁵ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Mat. Bd. 3), S. 7f.

⁴⁷⁶ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 24.

⁴⁷⁷ Jäger 2008 (= Förmig Mat. Bd. 1), S. 25.

Forschungsstand zur Frage nach den Ursachen für Leistungsdisparitäten kongruiert mit dieser Annahme und bekräftigt diese:

„Eine Konzentration auf die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzt den Vorteil, dass hier in der Tat einer der Handlungsbereiche gegeben ist, in dem ein Bildungssystem Verantwortlichkeit und Spielraum besitzt. Die Verbesserung sprachlicher Voraussetzungen für Bildungserfolg löst gewiss nicht jedes Problem der Bildungsbenachteiligung – aber sie richtet sich auf einen Kernbereich institutionellen Lehrens und Lernens.“⁴⁷⁸

Es ist also mit PISA et altera auf eklatante und teils schmerzliche Weise offenbar geworden, „dass es in der Schule nicht nur um die ‚Anschlussförderung‘ in der Zweitsprache Deutsch geht, sondern um das Zurechtkommen mit der Vielfalt der Sprachen und Sprachausgangslagen“⁴⁷⁹ und zwar bezogen auf ein Schülerpublikum *fortgeschrittener Einwanderung*. Insbesondere gehe es um die Förderung der Sprache „in Hinblick auf die Schwelle, die zwischen der Sprache der direkten persönlichen Kommunikation einerseits und der Sprache der distanzierten sach- und lernprozessbezogenen Kommunikation des Unterrichts andererseits liegt.“⁴⁸⁰

Im Zuge der Vorbereitungen auf das Programm sowie in der Arbeit für es selbst trat der Umstand, dass es sich bei der Förderung der sprachlichen Bildung um eine ganz spezifische Spielart von Sprache handelt, nämlich jene, welche prinzipiell so gemünzt ist, die Bildungs- und Lernerfolgchancen eines Lernenden zu erhöhen und daher für FörMig eine primäre Rolle spielte, immer deutlicher hervor. Der dezidierten Förderung von *Bildungssprache* wurde aber ebenso die Berücksichtigung und Inklusion von *Mehrsprachigkeit* per se (als ein unsere Gesellschaft bestimmendes Moment) in ein zu erarbeitendes Gesamtkonzept beigesellt, deren für die Schule relevanten Aspekte insbesondere aus der Forschung zum Spracherwerb und -entwicklung von Kindern entnommen worden waren. Die Anerkennung der Tatsache also, dass Heranwachsende aus immigrierten Familien im Regelfall mit zwei oder mehr Sprachen leben und dies entsprechenden pädagogischen Handlungsbedarf in (sprachlich) heterogenen Klassenverbänden erfordert, stellt deshalb einen ebenso relevanten

⁴⁷⁸ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 14.

⁴⁷⁹ Reich 2013, S. 58.

⁴⁸⁰ Reich 2013, S. 58.

Teilaspekt des Modellprogramms dar (und wird beispielweise im konkreten Unterricht durch den Rückgriff und den Einbezug der Herkunftssprachen praktiziert).

Dazu in den nachstehenden Zeilen, im Kontext der Kernorientierung und der Leitziele des Modells der Durchgängigen Sprachbildung, mehr. Es ist mir jedoch ein Anliegen, bereits an dieser Stelle festzuhalten, dass im Vergleich der beiden zu analysierenden Konzepte Mehrsprachigkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung mehr als ein zu integrierender Tatbestand erachtet und verhandelt wird, insofern, dass seine Inhalte insbesondere für das bi- beziehungsweise multilinguale Schülerinnen- und Schülerpublikum, genau genommen für dasjenige, das Deutsch als Zweitsprache lernt, ausgerichtet sind – anders als in der Konzeption des Curriculums Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013), worin Mehrsprachigkeit per se thematisiert und nicht nur zum unterrichtlichen Anspruch erhoben, sondern auch zum unterrichtlichen Gegenstand gemacht wird. – Trotz der Einigkeit beider Konzepte, Modelle zur erhöhten (Chance auf) Bildungsgerechtigkeit im hiesigen System gangbar zu machen, ein Unterschied, welcher insbesondere im vorletzten Kapitel vorliegender Arbeit einer genaueren Untersuchung unterzogen und anschließend zur Diskussion gestellt werden soll.

2. 2. 2 Programmatische Vorläufer und Grundlagen

Wie bereits in der Betitelung *Durchgängige Sprachbildung* zum Ausdruck kommt, ist die Ausrichtung des Konzepts (das bildungssprachliche Register betreffend) einer auf ganzer Linie der *Dauerhaftigkeit* und *Kontinuität* verpflichteten Programmatik geschuldet; zum einen rekurriert sprachliche Bildung auf die gesamte Bildungsbiographie einer/s heranwachsenden Schulgängerin/s, zum anderen inkludiert sie die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten, welche sowohl in vertikaler als auch horizontaler Weise intendiert ist sich zu ereignen. Gemeint sind damit konkret Kooperationen und Brückenschläge zwischen den beteiligten Personen und Institutionen:

Vertikale Schnittstellen bilden die bildungsbiographischen Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und vom Sekundarbereich in die berufliche Sphäre.

„Im Laufe der Bildungsbiografie steigen die sprachlichen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen. Bereits im Elementarbereich werden pädagogische Diskurse geführt (z.B. Wissensabfrage) und der Wortschatz erweitert. In der

Primarstufe kommen schultypische Diskurse hinzu (z.B. Gruppenarbeit, Klassenrat) sowie erste Fachtexte. Mit dem Fachunterricht in der Sekundarstufe spielen fachspezifische Textsorten (z.B. Interpretation, Versuchsprotokoll) und Fachbegriffe eine zunehmend wichtige Rolle. In der Sekundarstufe II werden teilweise bereits wissenschaftliche Ansprüche gestellt (z.B. in Facharbeiten). Beim Übergang in die Berufsbildung oder den Beruf kommen berufstypische Redemittel hinzu – von Fachwortschatz bis zu spezifischen Formen des Textes und Anforderungen an Interaktionen (z.B. stellen sich Fachkräften in Heil- und Pflegeberufen andere Kommunikationsaufgaben als Menschen in technischen Berufen oder im Handel).“⁴⁸¹

Mit jeder neuen Form sachlicher Anforderungen ergeben sich auch neue sprachliche Aufgaben, welche Lernende zu bewältigen haben; eine sprachliche Förderung innerhalb nur eines bestimmten Zeitraums oder einer Etappe der Bildungslaufbahn, wie beispielsweise der des Elementarunterrichts, erweist sich daher als ungenügend. Bildungssprachliche Merkmale werden in den einzelnen bildungsbiographischen Etappen schrittweise und aufeinander aufbauend entwickelt; insbesondere für Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch als zweite Sprache lernen, ist eine durchgehende und fortwährende Unterstützung beim Erwerb des bildungssprachlichen Registers notwendig⁴⁸², da sie nicht die (familialen) Voraussetzungen mitbringen dahingehend gefördert zu werden – zumal sich die sprachlichen Anforderungen meistens implizit verändern: „Da mit dem Eintritt in die neue Schulstufe ohne weiteres vorausgesetzt wird, dass bestimmte sprachliche Hürden genommen sind, finden gerade in den Übergängen häufig Brüche in der Sprachbildung statt.“⁴⁸³

Für die Arbeit und kooperativen Bestrebungen an den vertikalen Schnittstellen wurden von FörMig eigens dafür entwickelte Basiseinheiten eingerichtet, welche das Ziel hatten, „Strukturen der Zusammenarbeit an diesen Übergängen zu etablieren, damit es zur kumulativen Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten kommen kann.“⁴⁸⁴

Für eine Kooperation an den institutionell gelegten Zäsuren der Bildungsbiographie sei es sinnvoll, zu Beginn der Zusammenarbeit solche Konditionen zu formulieren und

⁴⁸¹ Gogolin/Lange 2011, S. 118f.

⁴⁸² vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 119.

⁴⁸³ Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 22.

⁴⁸⁴ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 28. Im bilanzierenden Bericht von FörMig (Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 28) wird festgehalten, dass die Realisierung dieses Anspruchs am ehesten am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, wessen sich die Basiseinheiten am meisten annahmen, schon deutlich seltener am Übergang in die Sekundarstufe I und kaum zur beruflichen Sphäre hin gelangen war.

auszuhandeln, welche (in Evaluationen) als „dauerhaft und für abgebende wie aufnehmende Institutionen gewinnbringend“ identifiziert werden können:⁴⁸⁵

- die Beteiligung der Leitung der jeweiligen Institutionen;
- ein formaler Kooperationsbeginn mit der Bestimmung von Ansprechpartnern;
- ein gemeinsamer Ansatzpunkt;
- das Teilhaben beider Partner an der Bildungslaufbahn derselben Kinder;
- regelmäßiger Austausch und gemeinsame Fortbildungen und
- die weitere Vernetzung durch Einbezug der Bezirke.⁴⁸⁶

In den ersten Jahren der schulischen Sozialisierung gibt die Unterrichtssprache einige sprachliche Mittel zu erkennen, welche aus der Alltagssprache entlehnt sind und von *I. Gogolin* und *I. Schwarz* (2004) als „kontextunabhängig, bedeutungstragend, assoziativ, konkret und illustrativ“⁴⁸⁷ dokumentiert werden. Doch bereits im elementaren Bereich werden Diskurse konstituiert und *institutionalisiert*, welche die Wissensabfrage und -bekundung entwickeln und bildungssprachliches Handeln initiieren. Nach *H.H. Reich* (2008) werden „Begriffe des Kindergartenlebens (wie ‚Bastelecke‘, ‚Außengelände‘, ‚Sprachförderung‘) und in den neuerdings propagierten ‚Bildungsbereichen‘ auch fachspezifische (z.B. biologische, sozialkundliche, historische) Begriffe und Ausdrucksweisen“⁴⁸⁸ eingeführt und auf diese Weise bildungssprachlich geeichtes lexikalisches Wissen in der Alltagssprache angelegt und konstant maximiert. In der Grundschule wird dieser Pool um weitere „Begriffe und Ausdrucksweisen zur Organisation des Schullebens“ angereichert ebenso wie um Wörter, welche das von den Kindern mitgebrachte Erfahrungswissen (*commonsense knowledge*) präzisieren und Teil unterrichtlichen Habitus sind. Es kommt zur Bildung und Konditionierung einer Erzählpraxis, welche in ihrer ausführlichen und sprachlichen, das heißt in ihrer quantitativen und qualitativen Eigenart bereits bildungssprachlich markiert ist.⁴⁸⁹

Mit dem Schriftsprachenerwerb geht eine weitere bedeutende Kompetenzstufe in der bildungssprachlichen Entwicklung einher. Um einen Zugang zu schulischem Wissen, das der

⁴⁸⁵ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 28.

⁴⁸⁶ Ein erfolgreiches Projekt zur verstärkten Zusammenarbeit zwischen den konventionell gesetzten bildungsbiographischen Zäsuren einer herkömmlichen Schülerinnen- und Schülerlaufbahn stellt das schweizerische *QIMS (Qualität in multikulturellen Schulen)* dar; vgl. hierzu Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 22ff.

⁴⁸⁷ Gogolin/Schwarz 2004, S. 837.

⁴⁸⁸ Reich 2008, S. 10.

⁴⁸⁹ vgl. Riebling 2013, S. 125.

konkreten Erfahrung bereits entbunden ist, zu schaffen, bedarf es der Kenntnis besonderer lexikalischer und grammatischer Qualitäten der Schriftsprache, welche im Regelfall in der Primar- und Sekundarstufe I angeeignet werden. „Mit dem Übergang von den Primar- in den Sekundarbereich bekommen schriftlichkeitsnahe Darstellungsformen ein größeres Gewicht, und die Einführung schul- und domänenspezifischer Textsorten/Genres stellt die Schülerinnen und Schüler vor die Herausforderung“⁴⁹⁰, sich in der vielfältigen und komplexen Welt der Texte in rezipierender wie produzierender Weise zurechtzufinden. M. Schleppegrell (2004) konstatiert die zunehmende Differenzierung von Textsorten und Genres als ein Parameter (und damit womöglich als kennzeichnende (Hemm-)Schwelle) der schulischen Bildungssprache im Sekundarbereich I: „To understand the challenges of schooling, it is important to recognize that there are text types that students are expected to write, and that those text types are constructed with lexical and grammatical resources that are functional for making it the kind of text it is.“⁴⁹¹

Schleppegrell (2004) klassifiziert die schultypischen Textsorten und Genres nach solchen, welche auf persönlichen Erfahrungen basieren (*recount, narrative*), solchen, welche der Darstellung von Fakten dienen (*procedure, report*) und solchen, welche einen analytischen Blickwinkel auf das Beschriebene einnehmen (*account, explanation, exposition*); insbesondere die analytischen Genres seien, welche am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II eingeübt werden, bildungssprachlich markiert.⁴⁹² „Die fachspezifischen Textsorten, deren syntaktischen Merkmale und die Fachbegriffe spielen eine zunehmend wichtige Rolle und sollen von den Lernenden mehr und mehr auch aktiv übernommen werden.“⁴⁹³ In der Sekundarstufe II stehen also der Ausbau und das Einüben analytischer Sprachfertigkeiten im Mittelpunkt; an dieser Erwerbsstufe lassen sich bereits formale Überschneidungen mit der alltäglichen Wissenschaftssprache verzeichnen, welche sich durch wissenschaftliche Denk- und Arbeitsmethoden, Konzepte und Theorien, auch wenn sie sich mündlich vollziehen, vornehmlich im Medium der Bildungssprache veräußern und demnach schriftsprachlich, das meint konzeptionell schriftlich ausgerichtet sind.⁴⁹⁴

⁴⁹⁰ Riebling 2013, S. 126.

⁴⁹¹ Schleppegrell 2004, S. 83.

⁴⁹² vgl. Schleppegrell 2004, S. 84ff.

⁴⁹³ Reich 2008, S. 10.

⁴⁹⁴ vgl. Riebling 2013, S. 127.

Horizontale Schnittstellen dagegen meint die Kooperation zwischen den (a) Sprachen der unterschiedlichen Unterrichtsgegenstände (konkret die einzelnen Fachsprachen), zwischen denen der (b) schulischen und außerschulischen Lehr- und Lernsituationen (z.B. Eltern, Bibliotheken, Nachmittagsbetreuung usw.) und schließlich zwischen denen der (c) in der Schule gepflegten und angebotenen Sprachen per se (Erst-, Zweit- und Fremdsprachen).⁴⁹⁵ Auch dieser Anspruch geht auf den Ansatz des *language across the curriculum (LAC)*, welches sowohl für die Durchgängige Sprachbildung als auch das Curriculum Mehrsprachigkeit als basales konzeptionelles Fundament gilt und beide ihre *Existenzberechtigung* (zu einem gewissen Teil) aus ihm ableiten, zurück, welchem die Annahme zugrunde liegt, „dass die Entwicklung und Bildung sprachlicher Fähigkeiten umso aussichtsreicher ist, je besser die verschiedenen Bereiche institutionellen sprachlichen Lernens, an denen Kinder und Jugendliche teilhaben, aufeinander abgestimmt sind.“⁴⁹⁶

Für Lernende, für welche jene Sprache, in der Bildung vermittelt wird, die Zweitsprache darstellt, ergibt sich dadurch eine doppelte Herausforderung, nämlich auf inhaltlicher *und* sprachlicher Ebene, da sie zum einen ein sprachliches Register anwenden lernen sollen, welches außerhalb des (konzeptionell) mündlichen Alltagsrepertoires liegt, und zum anderen die in ihr vermittelten Themen in der Zweitsprache inhaltlich verarbeiten. Diese Erfahrung und Konstellation kann möglicherweise am anschaulichsten damit verglichen werden, wenn man sich vorstellt, in seiner/ihrer bestbeherrschten Zweitsprache ein naturwissenschaftliches Experiment beschreiben und sprachlich wiedergeben zu müssen; dabei stößt man zwangsweise an seine persönlichen sprachlichen Grenzen, Barrieren und Lücken.⁴⁹⁷

Durchgängige Sprachbildung vernetzt weitestgehend alle Fächer und Lernbereiche über Sprachhandlungen wie das Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren, Lesen, Auswerten, Bearbeiten und Verfassen von Fachtexten⁴⁹⁸; die Operationen Erklären, Berichten Beschreiben und Argumentieren sind dabei sowohl fächerübergreifend durchführbar als auch fachspezifisch, das heißt in der einzelnen Disziplin.⁴⁹⁹

Mit dem sachfachlichen Unterricht der Sekundarstufe findet eine zunehmende Annäherung des unterrichteten Stoffes an die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen statt. „Die

⁴⁹⁵ vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 119.

⁴⁹⁶ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 34.

⁴⁹⁷ vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 119f. Eine Darstellung zur Systematik der Schnittstellen im Konzept von FörMig (*FörMig-Schnittstellenmodell*) s. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 27.

⁴⁹⁸ vgl. Schleppegrell 2004, S. 84ff (vgl. *Vertikale Schnittstellen*).

⁴⁹⁹ vgl. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 30.

sprachlichen Ressourcen, derer sich die Bezugsdisziplinen bedienen, finden Eingang in die schulische Bildungssprache und überformen ihre allgemeinen Merkmale domänenspezifisch.⁵⁰⁰ Gemäß *M.A.K. Halliday* (1994)⁵⁰¹ operiere die naturwissenschaftliche Sprache insbesondere mit grammatischen Konstruktionen, welche es ermöglichen, gewisse *Weltausschnitte* gegenständlich nachzubilden und zu versachlichen, das meint zu *objektivieren*; in der Sprache der Geisteswissenschaft jedoch werden nach Halliday insbesondere solche lexikalischen und grammatischen Kategorien bemüht, welche mehrfache (Be-)Deutungen und Interpretationen bestimmter Weltausschnitte konzidieren und damit auch gewisse Werte(haltungen) transportieren.⁵⁰² Diesem interpretativen Potenzial von geisteswissenschaftlicher Sprache kommt in der zuständigen Domäne ein bedeutender Stellenwert zu; im naturwissenschaftlichen Diskurs werden demgegenüber vorrangig formal logische Anforderungen gestellt. „Während in der Domäne der Geisteswissenschaften ein Changieren zwischen unterschiedlichen Bedeutungssystemen erforderlich ist, kommt es in den Naturwissenschaften darauf an, [...] eine höchstmögliche Eindeutigkeit von Begriffen zu erzielen. Diese Unterschiede finden ihren Ausdruck in differenziellen bildungssprachlichen Mitteln, derer sich die Domänen bedienen.“⁵⁰³

Aufgaben und Herausforderungen, welche sich bei der Installierung eines Programms wie das der Durchgängigen Sprachbildung stellen, sind:⁵⁰⁴

- a) Explizitheit: Das bildungssprachliche Register wird im Unterricht hinsichtlich seiner Andersartigkeit gegenüber der an Mündlichkeit angelehnten Alltagssprache sowie in Hinblick auf die Differenzierung der unterschiedlichen Fachjargons und seiner Situationsgebunden- und -angemessenheit und außersprachlichen Rahmenbedingungen ausdrücklich behandelt;
- b) (wie bereits angesprochen) Einbezug der Mehrsprachigkeit: Der Zweitsprachenerwerb geht mit besonderen Bedingungen einher; so müssen die dafür angemessenen Bildungsvoraussetzungen im Rahmen des Unterrichts erst geschaffen werden. Ein wesentlicher Faktor darin spielt die Zeit; die Lerninhalte müssen langfristig und systematisch über einen längeren Zeitraum angelegt sein. Einen anderen macht die Inklusion der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte aus, diese bieten

⁵⁰⁰ Riebling 2013, S. 130.

⁵⁰¹ zit. n. Riebling 2013, S. 130.

⁵⁰² vgl. Riebling 2013, S. 130.

⁵⁰³ Riebling 2013, S. 132.

⁵⁰⁴ vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 120.

in zweitsprachlichen Unterrichtssituationen eine bereichernde Stütze und Rücklage, so zum Beispiel in der gegenseitigen Hilfestellung von Lernenden untereinander.⁵⁰⁵

c) Berücksichtigung des Bildungsstandes und der Schriftorientierung der Eltern: Durch die Kooperation von Schule und Elternhaus kann die familiäre Schriftnähe, sofern nur mangelhaft vorhanden, gefördert werden; dadurch wird die Möglichkeit gegeben, dass sich Lernende aus einem immigrierten Haushalt eigenmächtig dem bildungssprachlichen Niveau annähern.⁵⁰⁶

d) Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion des Lehrpersonals: Das unterrichtliche Gespräch gestalten die Pädagoginnen und Pädagogen auf das Können der Lernenden gerichtet; die Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler sind hoch und werden respektiert und ästimiert. Sie werden sprachmutig erzogen, indem Fehler ihrerseits auf konstruktive Weise aufgedeckt und in die Unterrichtsszenarien inkludiert werden. (Näheres hierzu unter 2. 2. 5 *Qualitätsmerkmale von Unterricht.*)

Zu den Vorläufern und gewissermaßen zu den Vorbildern Durchgängiger Sprachbildung, welche Gesamtkonzepte für sprachliche Bildung und damit konkrete Bezugsansätze liefern, zählen⁵⁰⁷

- *Language across the curriculum (LAC)* stellt ein Modell dar, welches in den 1980er-Jahren als Reaktion auf die untersuchte Bildungsbenachteiligung von englischen Heranwachsenden aus Familien mit sozial niedrigem Status entwickelt wurde; der fehlende Zugang zur Sprache der Bildung (und damit den Bildungsinstitutionen) wurde dabei als eine der ursächlichsten Gründe für Bildungsmisserfolg diagnostiziert. Deshalb wurden Konzepte zur Sprachförderung *durch alle Fächer und Lernbereiche hindurch* und sie allesamt umfassend entworfen.
- *Language Awareness* ist ebenso ein aus England stammendes Konzept, welches die Plurilingualität von Schülerinnen und Schülern zum Anlass nahm, sprachliche Kompetenzen in der Schule aufzugreifen und zu formen; *awareness* meint hierbei sowohl die programmatische Förderung von Sprachgefühl als auch das Sprach(en)bewusstsein an sich. Die vorrangige Methode dieses Ansatzes ist das Vergleichen der Sprachen auf Basis der sprachlichen Kompetenzen, welche mehrsprachige Lernende in eine Klassengemeinschaft mitbringen. Bei diesem Vergleich kann auf die gesamtsprachliche

⁵⁰⁵ vgl. hierzu Duarte/Gogolin/Siemon 2013; videographierte und kommentierte Beiträge zu sprachsensiblen Fachunterricht unter Einbezug der Erstsprachen von Schülerinnen und Schülern.

⁵⁰⁶ Weiterführendes zur Elternarbeit mit sprachförderlichem Fokus s. Mächler 2001, S. 80ff; Fürstenau/Gomolla 2009, ganzer Bd. u. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 39ff.

⁵⁰⁷ vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 117 u. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 15.

Palette zurückgegriffen werden: auf die lautliche über die orthographische bis zur semantischen und grammatischen Ebene.⁵⁰⁸

(Beide erstgenannten Punkte bilden auch wichtige Eckpfeiler für das theoretische Fundament des *Curriculums Mehrsprachigkeit*.)

- *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* ist ein Konzept, wonach das Fremdsprachenlernen mit dem Sachfachunterricht verbunden wird und insbesondere an bilingualen Schulen Anwendung findet. Die ersten Anregungen und Impulse dafür kamen aus Kanada und Kalifornien; auch vom Europarat und der Europäischen Union wird CLIL offiziell unterstützt.⁵⁰⁹

2. 2. 2. 1 Exkurs III: CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Um an dieser Stelle einen kurzen Exkurs zu setzen – im Deutschen wird CLIL zumeist mit *Bilingualer Sachunterricht* wiedergegeben, was jedoch den wesentlichen Aspekt der Verschränkung von Inhalt und Sprache in dieser Art von Unterricht unterschlägt; die deutsche Übersetzung zielt insbesondere auf den Faktor Bilingualität ab, welche in ihrer Intention jedoch nur das langfristige Ziel und nicht den Unterricht per se bezeichnen kann. CLIL-Modelle werden in hiesigen Breitengraden besonders in Form von verstärktem Fremdsprachenunterricht in einem oder mehreren Sachfächern realisiert und das eben in einer anderen Sprache als der regulären Unterrichtssprache, welche den Schülerinnen und Schülern (curricular festgesetzt) schon ein paar Schulstufen über bekannt ist. Diese Sprache fungiert somit nicht nur als Lerngegenstand, sondern auch als Medium der zu lernenden fachlichen Inhalte; auch die dabei herauszubildenden, weil benötigten spezifischen Lerntechniken sollen im Unterricht vermittelt werden und zur Anwendung kommen.⁵¹⁰

Jedoch ist CLIL keineswegs ein junges Bildungskonzept; schon im 18. Jahrhundert erteilten Lehrerinnen und Lehrer im häuslichen Unterricht Kindern adeliger und später auch bürgerlicher Haushalte die herkömmlichen Schulfächer in einer anderen als der Familien- und Nationalsprache.⁵¹¹

⁵⁰⁸ Detailliertere Informationen sowie Anregungen zu diesem Konzept gibt die Homepage der *Association for Language Awareness*: www.languageawareness.org/ [abgerufen am 08. 01. 2015].

⁵⁰⁹ „CLIL [...] ist wahrscheinlich vor allem deshalb so stark in den Vordergrund des Interesses gerückt, weil es in den meisten europäischen Ländern nicht unbekannt war und in bestimmten elitären Kontexten oft schon auf eine jahrzehntelange Geschichte zurückblicken kann. Die französischen Gymnasien in vielen europäischen Ländern, die englischsprachigen Internate und Eliteschulen, die deutschen Auslandsschulen zeugen davon, dass man diese Art von mehrsprachiger Erziehung schon seit längerem erfolgreich betreibt“ (Wolff 2013, S. 285).

⁵¹⁰ vgl. Rösch 2013, S. 30f.

⁵¹¹ vgl. Wolff 2010, S. 298.

Die weitgehend akzeptierte und gültige Definition von CLIL wurde ursprünglich von *Marsh/Langé* (2000) gefunden und im *Eurydice-Bericht* der Europäischen Union zu CLIL von 2006 übernommen: „Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language in the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself.“⁵¹²

Die Frage, welche sich im Zusammenhang mit mehrsprachigen Klassenkonstellationen aber stellt, ist, ob sich das im elitären Kontexte bewährte Konzept dazu eignet, auf das allgemeine Bildungssystem (der europäischen Staaten) überzusetzen, um die politisch geforderte Mehrsprachigkeit *demokratisch* zu fördern, oder eben nicht.⁵¹³

Nach der Meinung von *H. Rösch* (2013) muss bei der CLIL-Methode als vornehmlich zweisprachiges Modell im Vergleich zu *wirklichen* bilingualen Bildungskonzepten unterschieden werden, da es erstens keine Anleihen aus Curricula anderer Länder nimmt und durch den Umstand, dass nicht der gesamte Unterricht in ausnahmslos allen Fächern in der ausgewählten Fremdsprache von statten gehe, als konzeptionell additiver, nicht als integrativer Ansatz (wie er *wirklichen* Zweisprachigkeitsmodellen eingeschrieben ist) bewertet werden muss. Auf den DaZ-Unterricht übertragen bedeute dies, „dass eine additive DaZ-Förderung kein Gegenkonzept darstellt, sondern idealerweise den integrativen Ansatz vorbereitet, begleitet und weiter entfaltet.“⁵¹⁴

Für einen Unterricht mit Deutsch als Zweitsprache Lernenden ist es von essentieller Bedeutung, dass Sprache (wie bspw. in Immersionsmodellen der Fall) nicht nur genutzt, sondern auch zum expliziten Gegenstand von Unterricht gemacht wird. *D. Wolff* (2010) formuliert hierzu folgende vier Leitprinzipien, welche *H. Rösch* (2013) wie folgt zusammenfasst:⁵¹⁵

1. Vorrangig werden fachliche Kompetenzen forciert, welche durch die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen gestützt wird.
2. Die Entfaltung und Praxis sprachlicher Kompetenzen wird über die Inhalte des Sachfaches erreicht.

⁵¹² Marsh/Langé 2000, S. iii.

⁵¹³ vgl. Wolff 2013, S. 286.

⁵¹⁴ Rösch 2013, S. 30.

⁵¹⁵ vgl. Rösch 2013, S. 31. Wolff (2013, S. 291ff) nimmt eine Spezifizierung der Ziele, Inhalte und Methoden des *CLIL* vor.

3. Lernenden und Aufgabenstellung orientierter Unterricht begünstigen das integrative Lernen mehr als das Lehrenden orientierte.

4. Die Sprache steht zwar nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit, wird dem Lernenden aber nebenher zugänglich gemacht, das meint, dass er/sie mit dem nötigen sprachlichen Werkzeug ausgestattet wird, um eigenständig voranzukommen.

In der Interpretation von Rösch wird in Punkt 1 und 2 die Sprache gegenüber den Fachinhalten in die Schranken gewiesen und die Dominanz der letzteren im CLIL-Unterricht betont, Punkt 3 spiegelt lediglich ein generelles pädagogisches Prinzip wider, die in den Fremdsprachendidaktiken ohnedies bereits Niederschlag gefunden habe und daher geläufig sei, Punkt 4 aber – und dieser erweist sich als der hinsichtlich sprachlicher Bildung relevante – rege dazu an, den Unterricht aus einer zweitsprachdidaktischen Warte heraus zu betrachten und für die Lehrperson diesen so zu planen und zu gestalten, dass er nicht ohne Zufall an den *Sprachsensiblen Fachunterricht* erinnert.⁵¹⁶

Auch Reich/Krumm (2013) halten ausdrücklich fest, dass CLIL einem Konzept zugrunde gelegt ist, welches zwar „nicht auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet“⁵¹⁷ ist, jedoch eine Reihe von didaktischen Fragen aufwirft, welche eher das Terrain der Mehrsprachigkeit berührt:

„[...] die Frage nach der Auswahl und ggf. dem Wechsel der ‚zweiten Unterrichtssprachen‘, die Frage nach dem Verhältnis der Begriffe in der einen und in der anderen Unterrichtssprache einschließlich ihrer kulturspezifischen Prägungen, die Frage nach dem Verhältnis von allgemeinsprachlichem Unterricht zur spezifischen sprachlichen Vorbereitung, Begleitung oder Gestaltung des CLIL-Unterrichts, die Frage nach den in besonderer Weise benötigten Sprechhandlungen und Sprachlernstrategien.“⁵¹⁸

Zurecht erachten Autoren und Autorinnen daher CLIL aufgrund seiner besonderen Form und Ausrichtung als einen die Diskussion rund um mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte bereichernden Beitrag.

In Österreich und anderen nicht-anglophonen Ländern wird CLIL besonders als Unterricht im Medium des Englischen praktiziert, dies hat jedoch nicht zwangsläufig eine

⁵¹⁶ Was *Sprachsensibler Fachunterricht* genau meint und wo genau er in dem ganzen Termini- und Definitionsgeflecht rund um Sprachliche Bildung zu lokalisieren ist, wurde in Fußn. 206 eingehender erläutert.

⁵¹⁷ Reich/Krumm 2013, S. 85.

⁵¹⁸ Reich/Krumm 2013, S. 86.

monolinguische Praxis zur Folge: Es wird betont, dass bilingualer Sachfachunterricht ebenso für die Generierung mehrperspektivischer Blickwinkel genutzt werden soll; dies sei in Form von Modulen denk- und erfahrbar, aber auch im Rahmen des regulären (deutschsprachigen) Sachfachunterrichts, wo als Medium des Unterrichts auch die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden könnten – eine Idee, welche der *Sprachsensible Unterricht* (Leisen 2010) und *Durchgängige Sprachbildung* in ihren Konzepten aufgegriffen und zu einem wesentlichen (Qualitäts-)Merkmal von Unterricht ausgearbeitet und erhoben haben.

G. Siebert-Ott (2001) ist der Auffassung, dass positive Ergebnisse des CLIL-Konzepts insbesondere dann sichergestellt werden können, wenn Lehrkräfte es vollbringen, Unterricht basierend auf dem Sprach- und Wissensstand der Lernenden zu gestalten⁵¹⁹, diese auch als Fremd- und Zweitsprachenlernende zu registrieren und im (Sach-)Fachunterricht auch Sprache zu unterrichten (*breaking down*). Außerdem wird höchst sensibel mit (in der Regel für Erstsprachenlernende entwickeltem) Unterrichtsmaterial umgegangen; CLIL-Unterlagen eröffnen nämlich die Möglichkeit, dass komplexe Inhalte zunächst auch auf sprachlich einfache Art und Weise erarbeitet werden können, da sie neben fachlichem Inhalt und Methoden auch das übende Operieren mit (fach-)sprachlicher Mittel im Repertoire enthalten, das bedeutet in concreto, dass sie das Vokabular (zumeist in einem zweisprachigen Glossar) begleitend zur Verfügung stellen und in die Texte und Aufgabenstellungen Sprachübungen integrieren.⁵²⁰

Wendet man die CLIL-Methode auf den sprachsensiblen Unterricht oder einem mit integrativem DaZ-Ansatz an⁵²¹, in welchem unter anderem fachsprachliche Texte zu bewältigen sind, – und das legt ein dem Postulat nach Chancengerechtigkeit für alle Kinder gerecht werden wollender Unterricht nahe⁵²² – so ergeben sich für die Lehrpersonen

⁵¹⁹ Wagenschein (1995) hält in Kap. VIII (*Physikunterricht und Sprache*) fest, dass man das eigenständige Artikulieren der Schülerinnen und Schüler als Lehrperson über mehrere Phasen (insges. 3) bis hin zur exakten wissenschaftlichen Formulierung eines physikalischen Vorgangs bspw. anleiten muss, ohne dabei etwas vorwegzunehmen oder zu überspringen; die adäquate Sprachfindung der sich artikulatorisch langsam an den Gegenstand herantastenden Lernenden erweise sich für den daraus erwachsenden Erkenntnisgewinn als unverzichtbar und führe zunächst auch von sprachlich einfachen zu zunehmend komplexer werdenden Mitteln.

⁵²⁰ vgl. Rösch 2013, S. 31.

⁵²¹ „Das CLIL-Konzept wurde vorwiegend aus fremdsprachdidaktischer Perspektive und im Blick auf mehrheitsangehörige, vor allem leistungsstarke Schüler entwickelt, wird aber vor dem Hintergrund einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zunehmend auch auf sprachlich und kulturell heterogene Lerngruppen ausgerichtet“ (Rösch 2011, S. 211).

⁵²² vgl. Tajmel 2010, S. 168f.

unterschiedliche Methoden der Textentlastung und -aufbereitung zur gegebenen Thematik. Bringen die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Sachverhalt gewisses Vorwissen und Informationen mit, bearbeitet und verhandelt man den Text auf eine andere Weise, als wenn ihnen dieser noch unbekannt ist. So ist es wenig sinnvoll, einen (entweder von Lehrkräften und/oder von Lernenden) unvorbereiteten Fachtext vorlesen zu lassen oder zu diktieren. Vielmehr bietet sich an, an Alltagserfahrungen der Lernenden zu Beginn einer Unterrichtssequenz, in welcher Fachtexte auch rezipiert werden sollen, zu appellieren und so Erinnerungen zu gelernten Inhalten zu aktivieren, welche für den neuen Gegenstand relevant sind. Visualisierungen oder unterstützende Objekte, welche die Schülerinnen und Schüler auch haptisch erfahren können (z.B. einen Globus), „lösen bei den Lernenden Erinnerungen und Assoziationen aus dem eigenen Erfahrungsbereich aus.“⁵²³ In dieser Aktivierungsphase kann anhand von Schülerinnen- und Schüleraussagen bereits fachsprachlicher Wortschatz und Gestus – die angewandte Sprache ist trotz mündlicher Tätigkeit konzeptionell bereits schriftlich ausgerichtet – erarbeitet werden, denn dass dem Alltagswissen bereits fachsprachliches innewohnt, muss den Lernenden erst aufgezeigt und bewusst werden. Durch diese Spiegelung kann auch aufgezeigt werden, dass, wie auf den ersten Blick auf Fachtexte zunächst nicht ersichtlich scheint, auch in Alltagserfahrungen bereits fachliches Wissen enthalten ist. Dieser Konnex und inhaltliche Zusammenhang muss, wo immer es geht, verdeutlicht und hergestellt werden. Berücksichtigt also eine Lehrperson im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung das potenziell vorhandene Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und untersucht (Fach-)Texte nach ihnen zugrunde liegenden Alltagserfahrungen, können diese optimal als inhaltlicher Einstieg in zu besprechende Thematik genutzt werden.⁵²⁴ Diese systemisch deduktive Vorgehensweise transferiert über eine bestimmte Handlungsanleitung (sozusagen Gebrauchsanleitung) seitens der Lehrperson konkrete Erfahrungen auf eine abstrakte und abstrahierte Ebene – so auch im Experiment, bei welchem die Lernenden über die Selbsterfahrung zum objektivierten Sprechen angeleitet werden, worin auch fachsprachliche Ausdrucksweisen Platz greifen. Auch an diesem Punkt des Unterrichtsgeschehens kann über die vormals dargelegte Spiegelung ein Reflektieren der eigenen (Alltags-)Sprache, welche mit fachlichem Wissen und Ausdruck angereichert ist, stattfinden.⁵²⁵

⁵²³ Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 115.

⁵²⁴ vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 116f.

⁵²⁵ vgl. Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 118f. Die unmittelbare Bezugnahme zu alltäglichen Wissensständen der Schülerinnen und Schüler, um fachliches Knowhow zu vermitteln, soll selbstverständlich wo möglich vorgenommen werden, um den Anreiz von neu zu Erlernendem zu steigern, jedoch verhält sich

Literale Techniken des sinnerfassenden Lesens von Fachtexten, welche nicht im Vorfeld oder begleitend (bspw. mittels Graphiken) aufbereitet oder angeleitet sind, können mit Lernenden ganz bewusst eingeübt und konditioniert werden⁵²⁶, da der „Umgang mit Fachbüchern [...] nicht nur der Informationsentnahme [dient, sondern mit ...] Fachbüchern lernen lernen ist auch ein Unterrichtsziel“⁵²⁷ – womit wiederum ein inhaltlicher wie methodischer Brückenschlag zum Konzept des CLIL vollzogen wäre. Nach der Wahrnehmung eines Biologielehrers einer Berliner Realschule, welcher in einem Selbstexperiment zwei Parallelklassen, eine sprachfokussiert, die andere ohne sprachensible Aufarbeitung der Unterrichtsmaterialien, zu dem gleichen Stoff unterrichtete und deren Leistungen sowohl vor der Untersuchung als auch danach mittels eines *C-Tests*⁵²⁸ zur Sprachkompetenz (mit Schwerpunkt Verben und Präpositionen) evaluierte und einander gegenüberstellte, resümierte, dass die sprachsensibel eingewiesenen Schülerinnen und Schüler deutlich besser abschnitten als die im Stoff herkömmlich unterrichteten. In seiner Wahrnehmung sei der Unterricht in der erfolgreicheren Klasse zwar verlangsamt von statten gegangen, doch seien die Lernenden viel stärker in den unterrichtlichen Prozess mit eingebunden gewesen und hätten einen fachlichen sowie sprachlichen Gewinn erfahren.⁵²⁹

fachliches Wissen „des Öfteren [*sic!*] pragmatisch unmittelbar wenig relevant. Sie helfen Lernenden längst nicht immer dabei, sich in ihrer konkreten Lebenswelt besser zu orientieren oder aktuelle Probleme besser zu verstehen“ (Portmann-Tselikas 2013, S. 274). Natürlich soll das weitergegebene Wissen letztlich dazu dienen, die Lernenden dazu zu befähigen, ihre Umwelt besser durchdringen und nachvollziehen zu können, aber diese praktischen Konsequenzen „ergeben sich primär auf der Basis eines durch den Unterricht veränderten Verständnisses der Welt, nicht aufgrund der direkten Bearbeitung von Alltagserfahrungen im Sachunterricht“ (Portmann-Tselikas 2013, S. 274).

⁵²⁶ Konkrete Verstehensstrategien werden in Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 120ff gegeben.

⁵²⁷ Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 31.

⁵²⁸ Das C-Prinzip wurde von Raatz/Klein-Braley (1982) als Antwort auf den mangelhaft konzipierten CLOZE-Test, bei welchem aus einem Text durch vollständige Tilgungen jedes n-ten Wortes ein Lückentext (Cloze) erstellt wird, entwickelt; dabei sind die Anfangsbuchstaben der Wörter durchwegs angegeben. Im C-Test wird das allgemein sprachliche Niveau in der Muttersprache und einer Fremdsprache mittels fünf unbekanntem, authentischen (d.h. nicht eigens adaptierten), thematisch differenzierten, als Lückentext gestalteten, altersgemäßen und für Lernende alltagsrelevanten Texten mit jeweils 25 Items (Tilgungen) erhoben, welche die Wortkategorien alle gleichermaßen berücksichtigen. In der fachspezifischen Literatur wurde der C-Test als weitgehend reliabel (zuverlässig) rezensiert und nicht ausschließlich aufgrund seiner Objektivität und Validität, sondern auch aufgrund seiner Praktikabilität und Ökonomie hervorgehoben (vgl. Rösch 2011, S. 57f). Baur/Spettmann (2008) haben dieses Testverfahren für DaZ-Lernenden modifiziert, in welchem statt der 2er- eine 3er-Tilgung vorgenommen wird und aus insgesamt nur vier Texten besteht, daher auch nur die Testzeit von 20 Minuten anberaumt. Darin wird in der Auswertung ebenso hinsichtlich semantischer Korrektheit von Lösungen und ihrer formalsprachlichen Umsetzung differenziert; setzt einer der Probanden bspw. in der Präpositionalphrase *nach monatel _____ Warten* als Lösung *monatelanges* ein, so gelte dies im Richt-Falsch-Wert als falsch, im Worterkennungswert aber als richtig (vgl. Rösch 2011, S. 59).

⁵²⁹ Rösch 2013, S. 27.

Findet CLIL in einer, bezogen auf die sprachliche Kompetenz im Unterricht, heterogenen Schülerschaft (wie sie von einer Lernendengruppe von Deutsch als Zweit- und Deutsch als Erstsprache Sprechenden ausgemacht wird) Anwendung, ergibt sich für die Lehrenden ein noch größere Herausforderung und für die Unterrichtsmaterialien ein noch höherer (sprachsensibler) Anspruch. In solchen heterogenen Schülerinnen- und Schülerkonstellationen verhält sich die CLIL-Methode somit nicht ausschließlich als Unterrichtsprinzip, sondern erhält die Funktion eines differenzierenden, daher zu befürwortenden Unterrichts. Komplementiert man die Kunst des *breaking down* mit der des *building up* (vgl. Siebert-Ott 2001), so gelingt es, aus einem defensiven Ansatz im Umgang mit den sprachlichen Kompetenzen heraus zu einem offensiven zu gelangen, welcher insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache dazu befähigen soll, dem Niveau und den Anforderungen des schulischen Lernens nachzukommen.⁵³⁰

In diese Kategorie von sprachsensiblen Unterrichtsmaterial fällt beispielsweise auch das Konzept des *Scaffolding* (vgl. Gibbons 2002 u. Kniffka 2010), das in der vorliegenden Arbeit als praktisches Exempel zur Sprachlichen Bildung aus Platzgründen, wie in der Einleitung bereits bemerkt, nicht näher ausgeführt werden kann.

2. 2. 3 Sprachstandsdiagnostik als Konstante der Sprachlichen Bildung

Neben den vertikalen und horizontalen Schnittstellen sieht die *Durchgängige Sprachbildung* in ihrem Konzept einen dritten notwendigen, (ko-)operativ ausgerichteten sprachbildungsrelevanten Bereich vor, nämlich den der *Sprachstandsdiagnostik*.⁵³¹ Diese soll vornehmlich „Stärken und Schwächen erkennbar machen“⁵³², das meint den vorhandenen Sprach(en)schatz hinsichtlich seiner konzeptuell mündlichen sowie schriftlichen, bildungs- und alltagssprachlichen Qualitäten (und weiterer sprachlicher Kriterien) überprüfen und dokumentieren; denn es mache (insbesondere für die Lehrpersonen und deren didaktischen Entscheidungen) einen bedeutungsvollen Unterschied, „ob eine spezifische Schwäche in der Schriftsprachentwicklung (bei guten mündlichen Fähigkeiten) vorliegt oder ein allgemein niedriger Sprachentwicklungsstand [...], ob Erstsprache und Zweitsprache gleich gut entwickelt sind oder eine Sprache dominiert“⁵³³ usw.

⁵³⁰ vgl. Rösch 2013, S. 31f.

⁵³¹ vgl. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 18f.

⁵³² Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 68.

⁵³³ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 68f.

„Eine individuelle Sprachstandsanalyse gehört zu den notwendigen Grundlagen einer professionellen didaktischen Konzeption für die sprachlich-kulturelle Klasse. Nur durch die kontinuierliche Beobachtung der individuellen Entwicklung der Lernaltersprache bei gleichzeitiger Berücksichtigung der heterogenen Sprachvoraussetzungen kann eine Lernsituation geschaffen werden, die sprachliches und fachliches Lernen ermöglicht.“⁵³⁴

Die „gleichzeitige Berücksichtigung der heterogenen Sprachvoraussetzungen“ (s. Zitat) meint mitunter, dass der Einbezug und die Berücksichtigung der erstsprachlichen Kenntnisse von mehrsprachig Aufwachsenden bei sprachstandsdiagnostischen Verfahren (und deren Instrumententwicklung), welche insbesondere das Niveau in der deutschen (Unterrichts-)Sprache zu ermitteln beabsichtigen, nicht ausbleiben dürfen; weshalb, liegt in zweierlei Ursachen begründet:

Zum ersten gilt die Förderung von Mehrsprachigkeit als ein erklärtes Ziel der europäischen Staaten (vgl. hierzu Kap. 1. 5) und der österreichischen Bildungspolitik; der Terminus impliziert dabei nicht nur die etablierten (europäischen) Schulfremdsprachen, sondern auch die natürlich erworbene Bi- und Multilingualität von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte. Sie ist, so wie es die Konzepte der Durchgängigen Sprachbildung und des Curriculums Mehrsprachigkeit gleichermaßen postulieren, eine sozialpolitisch und biographisch relevante Ressource, welcher in jedem Fall die Förderung in regulärer schulischer Form zugestanden werden und primär in der Schule Berücksichtigung finden sollte; zu ihrer Dokumentation sollen mehrsprachig konzipierte Sprachstandserhebungen dienen.⁵³⁵

Die zweite Ursache rekurriert auf die individuellen Erhebungsbedingungen, denn möchte man den Deutsch-Stand eines Lernenden erheben, dann macht das Deutsche „nur ein[en] Teilaspekt einer ‚Gesamtsprachlichkeit‘, d.h. der gesamten sprachlichen Mittel, die dem Zweisprachigen zur Verfügung stehen“⁵³⁶, aus.⁵³⁷

FörMig ging 2004 als erste Institution daran, einheitliche (bundesweite) Testverfahren und Beurteilungen von Maßnahmen und Konzepten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen

⁵³⁴ Schröder-Lenzen 2009, S. 124.

⁵³⁵ vgl. Schroeder/Stölting 2005, S. 61f.

⁵³⁶ Schroeder/Stölting 2005, S. 62.

⁵³⁷ Letztere Begründung wird durch erwerbshypothetische Theorien gestützt und komplementiert, welche bei DaZ-Lernenden synergetische Effekte auf den Erwerb von Strukturen der Zweitsprache auszuweisen versuchen.

mit Migrationshintergrund zu entwickeln und zu pilotieren. Inhaltlich wurden dabei folgende Schwerpunkte und Ziele gesetzt:⁵³⁸

- Sprachstandsfeststellung zur individuellen Sprachförderung,
- sprachliche Förderung und Bildung der deutschen Sprache als auch der Herkunfts- und Fremdsprachen hinsichtlich der Profilierung einer allgemein-sprachlichen sowie literalen Kompetenz⁵³⁹ und
- Berufsbildung sowie Übergang von Schule und Beruf.

Die Voraussetzung für eine gezielte, nachhaltige Förderung sprachlicher Kompetenzen besteht in der Erkennung und Filterung der individuellen Ressourcen und Baustellen eines Heranwachsenden innerhalb seines oder ihres Spracherwerbsprozesses, das meint konkret die Durchführung einer Sprachstandsfeststellung oder -diagnose. Am Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich lautet das von FörMig konzipierte Instrument *HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse Sprachstand Fünffähriger)*⁵⁴⁰, am Übergang zwischen Primar- und Sekundarbereich zur Konstatierung der bildungs- und schriftsprachlichen

⁵³⁸ vgl. Große 2010, S. 73.

⁵³⁹ Der Terminus der *Literalität* bzw. *Literarizität* rekuriert auf Schrift, schriftsprachliche Schemata und Aspekte, welche zur Profilierung dieser Schemata beitragen – dazu zählen das strukturierte Erzählen, der bewusste Sprachgebrauch, das Verstehen von Texten, Graphiken, Tabellen usw. und das Erschließen von den unterschiedlichen Funktionsweisen von Schrift – und nicht ausschließlich, wie in der konventionellen didaktischen Literatur lange Zeit so vermittelt, auf das elementare Textverständnis und die Herstellung eines individuellen Textbezugs, die Erkenntnis textueller Alterität sowie die phonologische Bewusstseinserschaffung von Sprache. Literalität umfasst daher das Rezipieren, Produzieren und Operieren von und mit literarischen und pragmatischen sowie nicht-kontinuierlichen Texten und meint in einem erweiterten Verständnis Attituden, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums in einer von Medien und Information gelenkten (Kommunikations-)Kultur. (Deshalb werden in allen Literalitätskonzepten des anglo-amerikanischen Raumes immer auch *information literacy*, was den zweckgebundenen Konsum von medialen Formaten meint, und *media literacy*, was auch auf ästhetische und kreative Fertigkeiten referiert, mit einbegriffen.) Bereits im Kindergarten werden Heranwachsende auf unterschiedliche Präsentationsformen von Schriftsprache aufmerksam gemacht, sie lernen den Unterschied zwischen einem Sachbuch und einem Märchen kennen, indem sie (durch einen bestimmten *Input*) alles im interaktiven Austausch mit anderen über Wahrnehmungen, Inhalte und Wirkungen erleben und diese visuell, szenisch, fragend erschließend usw. verarbeiten. Mit dem Schuleintritt treten das eigenständige Lesen und die Textproduktion (das *Output*) hinzu; wengleich die Text- und Lesarten mit steigender Bildungslaufbahn anspruchsvoller und komplexer werden, bleibt das Konzept als solches dennoch konserviert (vgl. Rösch 2013, S. 20f).

⁵⁴⁰ Als Gesprächsimpuls wird ein Bild vorgelegt; Pragmatik, Morphologie/Syntax und Lexik stellen die zu erhebenden Kategorien in der Erst- und Zweitsprache dar (vgl. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 19).

Fähigkeiten *Tulpenbeet*⁵⁴¹ und am Übergang von Sekundarbereich zu beruflicher Bildung schließlich *Bumerang*^{542 543}.

Die FörMig-Instrumente zeichnen sich durch folgende drei durchgängige Prinzipien aus: *Mehrsprachigkeit*, *Sprachenprofile* und *Skalierung*⁵⁴⁴; diese sind deshalb prinzipiell mehrsprachig ausgerichtet: HAVAS für acht Sprachen, Tulpenbeet und Bumerang vorläufig für Türkisch, Russisch und Deutsch; mit der *Aufgabenbewältigung* werden Analyseschritte gesetzt, um einen Vergleich von Erstsprache und Zweitsprache (Deutsch) anzustellen. In zweifachen Belangen werden dabei pädagogische Normen und Desiderata berücksichtigt: Inkludiert man in der Messung den Aspekt der Mehrsprachigkeit, kann man einerseits dem Lager, welches einen Vorrang der Deutschförderung gegenüber anderen Gegenständen (beispielsweise dem herkunftssprachlichen Unterricht) sieht, entgegenkommen, indem man die *Relativierung* von L1 und L2 zur Eruierung desjenigen Punkts, an dem die Förderung angesetzt werden sollte, nutzt. Zur Gerechtwerdung der anderen Position, welche Zweisprachigkeit als vorrangiges Bildungsziel postuliert, gibt der absolut ermittelte Stand in beiden Sprachen Aufschluss darüber, wo genau die Förderung angesetzt werden und welche Richtung sie dabei einschlagen sollte.⁵⁴⁵

Des Weiteren sind die evaluierten Instrumente unter Einbeziehung der Sprachenprofile definiert; es werden keine generellen Aussagen darüber getroffen, welchen (bestimmten) Sprachstand ein Kind nun tatsächlich aufweist, Sprachenprofile zeigen vielmehr auf, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen es in den verschiedenen Sprachen verfügt – oder nach K. Ehlich u.a. (2005), welche *Basisqualifikationen* es aufweist.⁵⁴⁶

Geht man von sich in Tempo und Niveau unterschiedlich entwickelnden sprachlichen Teilqualifikationen der DaZ-Lernenden aus, das meint die unterschiedliche Beherrschung der Bereiche Grammatik, Lexik (Wortschatz), Morphologie (Schreibung) usw., so erweist sich

⁵⁴¹ Die Erhebung besteht in der Schreibaufgabe zu einer vorgegebenen Bildfolge; die Orientierung der/des Schreibenden an der Schriftsprachlichkeit wird hierbei als Hauptparameter bemessen (vgl. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 19).

⁵⁴² Die Probandinnen und Probanden müssen hierbei zwei textsortenspezifische Schreibaufgaben erfüllen, anhand derer der schriftsprachliche Förderbedarf und die fachsprachliche Kompetenz festgestellt werden sollen (vgl. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 19).

⁵⁴³ Weiterführende Informationen unter der FörMig-Homepage: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html> [abgerufen am 12. 06. 2014].

⁵⁴⁴ vgl. Reich 2009, S. 28.

⁵⁴⁵ vgl. Reich 2009, S. 28.

⁵⁴⁶ vgl. Reich 2009, S. 29f. Zur Interrelation und Unterscheidung der einzelnen Basisqualifikationen nach Ehlich u.a. (2005) vgl. Redder 2013, S. 108ff.

der didaktische Ansatz der Förderung von weniger ausgebildeten Qualifikationen mittels Einsatz von besser ausgebildeten als besonders effektiv und erträglich (vgl. Eggert 2000). Auch wenn die einzelnen Teilqualifikationen in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen, ereignet sich ihre Weiterentwicklung dennoch nicht immer synchron, denn die artikulatorische Kompetenz geht beispielsweise der lexikalischen oder auch der morphologischen voraus; gerade am Beispiel der Legasthenie wird deutlich, dass Schreibung und Aussprache nicht immer Hand in Hand gehen müssen. Daher ist es je nach Stand des Kindes eben auch sinnvoll, Teilqualifikationen im Einzelnen zu stärken und isolierende Förderangebote zu schaffen.

Die umfassende Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler findet parallel zur Etablierung der einzelnen Teilqualifikationen statt, „von den frühen Lautproduktionen an über die Aufforderungs-, Bekundungs- und Benennungshandlungen, die schon mit den ersten Verwendungen von Wörtern geleistet werden, bis hin zu rhetorischen Feinheiten in der sprachlichen Organisation des sozialen Miteinanders.“⁵⁴⁷ Es ist demnach eine deduktiv konzipierte didaktische Vorgehensweise, die mit voranschreitender Bildungskarriere an sprachlicher Komplexität und Spezifität zunimmt. Die literale Kompetenzentwicklung setzt deshalb für gewöhnlich in einer späteren Phase des sprachlichen Handelns ein, erst dann, wenn morphologisch-syntaktische und lexikalisch-semantische Entwicklungsstufen bereits durchlaufen sind, welche in diesem Fall als Voraussetzungen für erst genannte gelten. Ziele der literalen Didaktik sind die Bewältigung komplexerer Syntax und die Beherrschung der verschiedenen Diskursarten, wie sie beispielsweise in der Rezeption und Produktion von Fachtexten verlangt ist. Dementsprechend erheben die FörMig-Instrumente unterschiedliche Teilqualifikationen an den drei regulären (Stufen-)Übergängen der Kinder und Jugendlichen.⁵⁴⁸

Am Übergang von Primar- zum Sekundarbereich sowie vom Sekundar- zum beruflichen Bereich, welche für vorliegende Arbeit von hauptsächlicher Relevanz sind, wird bei der Erhebung das Gewicht auf schrift(sprach)liche Kompetenzen gelegt: Die schriftliche Diskursfähigkeit wird sowohl nach inhaltlichen als auch formalen Kriterien ausgewertet; diese Vorgehensweise ermöglicht es, die auf dieser Stufe wichtige Schreibkompetenz differenziert zu analysieren und anschließend entsprechend differenzierte Förderangebote zu

⁵⁴⁷ Reich 2009, S. 30.

⁵⁴⁸ vgl. Reich 2009, S. 30.

konzipieren. Beim Wortschatz wird neben der Ausdifferenziertheit der Verben auch die der Adjektive begutachtet, im grammatischen Bereich die Satzarten und -verbindungen zur Filterung des komplexen Satzgefüges. Auf diese Weise lässt sich feststellen, ob eine schrift(sprach)liche Schwäche eher auf textlicher Makro- oder Mikroebene zu verorten ist; ersteres meint die allgemeine Struktur eines Textes, zweites die einzelnen Elemente eines Textes betreffend. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang erneut die Nicht-Isoliertheit der einzelnen Teilqualifikationen, insbesondere den dazugehörigen Lernprozess anbelangend. Die Aneignung und -übung von sprachlichen Mitteln gelingt im kommunikativen und diskursiven Kontext am nachhaltigsten. Um das Ganze an einem Beispiel zu illustrieren – geht es beispielsweise um die Übung hypotaktischer Konjunktionen, sind Nacherzählungen ein geeignetes Medium, temporale Konjunktionen einzusetzen, oder Experimente (Sach-)Fachunterricht, um kausale und konditionale Konjunktionen zu üben. Mittels dieser Methode kann vermieden werden, Listen unterordnender Konjunktionen nur sukzessive abzuarbeiten und rein kategorisch abzuhandeln.⁵⁴⁹

„Zu einer umfassenden schriftsprachlichen Kompetenz zählen grundlegende motorisch-basale Fähigkeiten, der Schriftsprache entsprechende sprachliche und stilistische Ausdrucksvarietäten und die Fähigkeit einer kohärenten Textproduktion.“⁵⁵⁰ Neben der auffälligsten Fehlerquelle der Einhaltung narrativer Strukturen beim Verfassen eines Textes, zu denen unter anderem auch Konjunktionen zählen, lassen sich bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund häufig auch Probleme auf stilistischer, morphologischer und semantischer Ebene erkennen.⁵⁵¹ Besonders das Markieren und richtige Formulieren von grammatisch evidenten Zusammenhängen und deren Strukturierung bilden eine häufige Fehlerquelle in Deutsch als Zweitsprache. Fehler dieser Natur fallen konsequenterweise auch auf die grammatische Ebene (bspw. durch unkorrekte Deklination, Flexion und Syntax) zurück und verwehren dadurch eingängige Textkohärenzen. Zu einem ähnlichen Resümee gelangt auch *H. Rösch* (2003), in dem sie festhält, dass vorhandene sprachliche Defizite sich zwar mit der Zeit selbstregulieren und ausgleichen, beispielsweise die Fähigkeit Nebensätze bilden zu können, jedoch können einige später nicht mehr auf natürliche Weise behoben werden und bleiben lebenslänglich erhalten. Dazu zählen unter anderem die Deklinationen,

⁵⁴⁹ vgl. Reich 2009, S. 31.

⁵⁵⁰ Große 2010, S. 75; vgl. Neumann 2007, S. 24.

⁵⁵¹ vgl. Knapp 1997, S. 20; 222.

die korrekte Verwendung von Präpositionen und das Konjugieren unregelmäßiger Verbformen.⁵⁵²

Das dritte FörMig-Prinzip der *Skalierung* meint die Abstufung und Klassifizierung von Teilqualifikationen in einer Grundkompetenz (z.B. Vorlesen in der Kompetenz Lesen) in mehrere Skalen⁵⁵³; es wird damit also zum einen eine qualitative Binnendifferenzierung innerhalb eines *skills* vorgenommen und diese (seitens der Lehrperson) graduell bemessen und (so der Leistungsfortschritt innerhalb einer Teilfähigkeit) konstatiert. Da die Stufen innerhalb einer Teilfähigkeit in einer festen Reihenfolge durchlaufen werden, lässt sich genau voraussehen, welche Stufe von dem Lernenden plangemäß als nächstes erreicht werden soll – ein entwicklungspsychologischer Ansatz, welcher mittels inhaltlichen Vorgriffen „die Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky 2002) markiert und damit konkrete anzupeilende Ziele in der Sprachaneignung definiert. So können und sollen mit Lernenden in der Stufe der simplen Syntax bereits Texte mit komplexeren Strukturen gelesen und erörtert werden, um daraus in einem rekonstruierendem Verfahren beispielsweise formgrammatische oder syntaktische Regeln abzuleiten. Auch die Bildung von falschen Formen (bspw. *waschte* statt *wusch* für das Präteritum von *waschen*) lassen Rückschlüsse auf den Erwerbsstand der Lernenden ziehen und kennzeichnen, „an welcher Aneignungsaufgabe der oder die Betreffende gerade arbeitet, wo Sprachförderung also ein besonders leichtes Spiel hat.“⁵⁵⁴

Die hier aufgezeigten Wege der Umsetzung von ermittelten sprachdiagnostischen Ergebnissen in konkrete Förderentscheidungen können und *sollen* in ihrer praktischen Operationalisierbarkeit und Ausdifferenzierung in jedem Fall weiter ausgearbeitet werden und erheben deshalb keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit. Diese Ausführungen sollten jedoch verdeutlichen, dass sich eine Individualisierung der Sprachförderung in jedem Fall lohnt, nicht zuletzt, weil sie den ernsthaften Versuch unternimmt, die bildungssystematische Chancenungleichheit zu vermindern – einem Versuch, den zu unternehmen sich auch FörMig in der Pflicht sieht.⁵⁵⁵

⁵⁵² vgl. Rösch 2003, S. 27ff.

⁵⁵³ vgl. *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* (Döll/Reich 2009); s. Fußn. 296.

⁵⁵⁴ Reich 2009, S. 32.

⁵⁵⁵ vgl. Reich 2009, S. 33.

Eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Sprachstandsdiagnostik, vor allem im Lichte der bildungssprachlichen Förderung und den von FörMig (teils mit)konzipierten Diagnoseinstrumenten, würde den qualitativen wie quantitativen Rahmen vorliegender Arbeit sprengen; mit obiger Skizzierung des Sachverhalts rund um das Thema der Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern wurde lediglich eine vollständige Darstellung der von FörMig als drittes deklariertes und konzeptimmanentes Standbein der bildungssprachlichen Förderung⁵⁵⁶ intendiert. Es sei in diesem Zusammenhang aber auf weiterführende vertiefende Literatur hingewiesen.⁵⁵⁷

Wichtig und für die Vorstellung des Modellprogramms unverzichtbar gestaltet sich das Referieren der bisherigen Ergebnisse, Evaluationen und Bilanzen von FörMig, welche eigens in einem von diesem herausgegebenen Band zusammengefasst wurden⁵⁵⁸ und im Folgenden nun auszugsweise dargestellt seien, da es zum einen die erwirkten Erfolge dieses groß aufgezogenen *Projekts* zu Buche trägt sowie die länderübergreifende Tragweite jenes Modellprogramms veranschaulicht, und zum anderen noch einmal seine spezifische Vorgehensweise und Strategie näher erklärt.

2. 2. 4 FörMig: Eine vorläufige Bilanz⁵⁵⁹

2. 2. 4. 1 Zur Vorgehensweise

Die Evaluation wurde von einem dynamischen Zwei-Kohorten-Design getragen; in der ersten Kohorte wurden Daten aus der Findungs- und Pilotierungsphase (*Implementierung*) von verschiedenen Förderkonzepten erhoben. Die Rückmeldung aus den Daten sollte zum Abwägen, Überdenken und gegebenenfalls zum Adaptieren von ausprobierten Fördermethoden dienen. Die zweite Kohorte tat selbiges in einer späteren Phase (*Vertiefung*), in der zu erwarten war, dass sich die konkreten Fördermaßnahmen bereits etabliert und

⁵⁵⁶ vgl. Gogolin/Lange 2010 (= FörMig Mat. Bd. 2), S. 18f.

⁵⁵⁷ Hierzu exemplarisch: Lengyel u.a. 2009 (= FörMig Ed. Bd. 5), ganzer Bd.; Gogolin/Neumann/Roth 2005 (= FörMig Ed. Bd. 1), ganzer Bd.; Redder/Weinert (Hgg.) 2013; Ehlich u.a. 2005; Gogolin (Hg.) 2005; Reich/Roth/Neumann (= FörMig Ed. Bd. 3) 2007; Döll 2013 u. Lengyel 2013.

⁵⁵⁸ Gogolin, Ingrid u.a. (Hgg.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (= FörMig Ed. Bd. 7). Münster u.a., Waxmann 2011.

⁵⁵⁹ angelehnt an den Titel in eben zit. Bd.

verbessert hatten. Das Zeitfenster zwischen erster und zweiter Programmphase betrug lediglich ein Jahr.⁵⁶⁰

Das Kohorten-System schaffte die Möglichkeit einer Überprüfung des Lernprozesses, welcher sich im Verlauf der Evaluation eingestellt haben sollte. Der Erfolg des Modellprogramms sollte sich demnach daran festmachen lassen, ob die in die Förderung aufgenommenen Schülerinnen und Schüler der zweiten Phase gegenüber denen in der anfänglichen Förderung Fortschritte gemacht haben oder nicht.⁵⁶¹ Dieser Frage wurde an den drei entscheidenden bildungsbiographischen Zäsuren der herkömmlichen Bildungskarriere eines Heranwachsenden (Übergang Kindergarten-Grundschule, Grundschule-Sekundarstufe I und Sekundarstufe I-Beruf) nachgegangen und sei nun im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

„Die Ergebnisse des Kohortenvergleichs geben einen deutlichen Trend wieder: Mit wenigen Ausnahmen haben die in FÖRMIG geförderten Kinder und Jugendlichen in der Vertiefungsphase durchschnittlich bessere Ergebnisse erzielt als in der Implementationsphase.“⁵⁶² Für die Schülerinnen und Schüler am Übergang in die Grundschule und für jene am Übergang in den Beruf liegen für dieses Resultat auch statistisch abgesicherte Befunde vor. Beim Leseverständnis der Kinder am Übergang in den Sekundarbereich kann in der Vertiefungsphase zumindest tendenziell ein Leistungsfortschritt konstatiert, wenngleich nicht als statistisch signifikant ausgewiesen, werden.⁵⁶³

Diese Ergebnisse erlauben die Annahme, dass, sofern die allgemeinen Rahmenbedingungen der Modellschulen im beobachteten Zeitraum keiner Veränderung unterlagen, tatsächlich die neuen Förderungen hauptverantwortlich zu den positiven Leistungsentwicklungen der Teilnehmenden beigetragen haben. Die qualitative Steigerung der Ergebnisse der zweiten Kohorte gegenüber der ersten lässt im Besonderen die Aussage zu, dass die Tendenz, welche die eingesetzten Förderungen nachzeichnet, grundsätzlich erfolgsversprechend ist.⁵⁶⁴ Zu bedauern sei jedoch, dass im Vergleich der Kohortenergebnisse vom Übergang in die Sekundarstufe die produktiven schriftsprachlichen Kompetenzen (*Schreiben*) nicht

⁵⁶⁰ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 115.

⁵⁶¹ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 115.

⁵⁶² Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 130.

⁵⁶³ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 130.

⁵⁶⁴ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 130. Bei dieser Betrachtung sei auch in Rechnung zu stellen, dass zwischen der Messung beider Kohorten nur ein Jahr lag und somit wenig Spielraum, Konzeptionen weiterzuentwickeln; zudem bilde der Kohorteneffekt nur die mittlere Tendenz aller Basiseinheiten und Fördergruppen ab (vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 130f).

berücksichtigt werden konnten, da am zweiten Messzeitpunkt der ersten Kohorte „keine reliable Messung von Schreibkompetenzen erzielt werden“⁵⁶⁵ konnte. So kann keine Aussage darüber getroffen werden, „ob die Förderungen sich auf diesen Kompetenzbereich langfristig stärker ausgewirkt haben.“⁵⁶⁶ De facto aber konnten in der zweiten Phase in mehreren Basiseinheiten Leistungssteigerungen in allgemeinen und bildungssprachlichen Schreibkompetenzen festgestellt werden. Auch die länderübergreifende Arbeitsgemeinschaft Durchgängige Sprachbildung, welche an eben dieser bildungsbiographischen Schnittstelle angesiedelt war, entwickelte ihre konzeptionelle und praktischen Anliegen intensiv in der zweiten Programmhälfte. Wie in den Protokollen aller Länder und anderen Quellen durchgängig berichtet wird, nehmen die Beteiligten am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich einen besonderen Entwicklungsbedarf wahr.⁵⁶⁷

2. 2. 4. 2 Ergebnisse

Am Übergang in die Grundschule konnten unter den strukturellen Gegebenheiten signifikante Zusammenhänge zwischen Förderung und Organisationsform erhoben werden, Gruppengröße und sprachliche beziehungsweise soziale Gruppenzusammensetzung waren hingegen für den sprachlichen Fortschritt unerheblich. „Bei vergleichbaren sprachlichen Kompetenzen am ersten Messzeitpunkt, bei gleichen kognitiven Fähigkeiten, gleicher Migrationsgeschichte und gleichem kulturellem Kapital schnitten diejenigen Kinder am besten ab, deren Förderungen in den Regelunterricht integriert waren [...]“⁵⁶⁸ Diese erreichten am Jahresende mehr Punkte als Schülerinnen und Schüler mit einer additiven oder einer gemischt integriert-additiven Förderung. Auch in letzterem Fall wurden sprachliche Fortschritte erzielt, aber sie beliefen sich gemessen an dem Unterricht, bei welchem die Förderung von Kompetenzen in der Zweitsprache in den Regelunterricht mit einfluss, durchschnittlich auf einen geringeren Wert. Welche konkreten inhaltlichen Schwerpunkte beim sprachförderlichen Kompetenzerwerb gesetzt wurden, schien weniger relevant zu sein, da die Förderung in der ersten Klasse noch keine spezifischen Formen und daher Ausmaße annehme.⁵⁶⁹

An der bildungsbiographischen Zäsur zur Sekundarstufe wurden mehrere FörMig-Förderungen eigens auf das *SeiteneinsteigerInnen*-Klientel zugeschnitten; diese in das

⁵⁶⁵ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 121.

⁵⁶⁶ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 131.

⁵⁶⁷ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 131.

⁵⁶⁸ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 136.

⁵⁶⁹ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 137.

deutsche Bildungssystem frisch eingegliederten, neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler erhielten in Vorbereitungsklassen ausschließlichen DaZ-Unterricht, welcher sie in weiterer Folge zur Teilnahme am normalen Regelunterricht befähigen sollte. Diese besondere Förderform wurde in der Programmevaluation gesondert ausgewertet und berücksichtigt und fiel wie erwartet positiv aus; diese konnte den „deutlichsten Kompetenzzuwachs“⁵⁷⁰ im Vergleich zu den anderen Gruppen für sich verbuchen. Der Schülerinnen- und Schülerkreis, welcher integrativ im regulären Unterricht sprachlich gefördert wurde, war (wie in der Grundstufe auch) erfolgreicher als jener der additiven Lernangebote.⁵⁷¹

Die Sprachstandsmessungen wurden im Bereich des rezeptiven Leseverständnisses mittels eines auf IGLU/PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)⁵⁷² basierenden Tests durchgeführt, sowie bei den produktiven Schreibkompetenzen mithilfe des FörMig-Tulpenbeets. Mit Ausnahme der kognitiven Leistungen zeigen die Ergebnisse, dass bei höherem sozio-ökonomischen Status und mit wachsendem Bildungsgrad in der Familie⁵⁷³ der positive Effekt auf das Leseverständnis signifikant höher ist.⁵⁷⁴ Insgesamt konnte beim Übergang in die Sekundarstufe in puncto Leseverständnis jedoch kein signifikanter Kohorteneffekt dokumentiert werden, wenngleich dieser „im Falle einer intensivierten Förderpraxis aber zu erwarten gewesen wäre.“⁵⁷⁵

Auch an dieser bildungsrelevanten Schwelle waren FörMig-Vorbereitungsklassen mit Vollzeitförderung beteiligt, welche in folgender Darstellung der Evaluationsergebnisse mit berücksichtigt werden; hierbei wurde das Sprachniveau anhand eines auf PISA 2001 aufbauenden Leseverständnistest sowie einer Schreibaufgabe nach FörMig-Bumerang ermittelt.⁵⁷⁶

Je nach Kenntnisstand zum ersten Messzeitpunkt konnten bei Lernenden mit kognitiven Lernvorteilen, solchen mit höherem, aus der Familie mitgebrachtem kulturellen Kapital, bei Mädchen sowie Heranwachsenden, welche in Deutschland geboren sind, Leistungsfortschritte im Lesen verzeichnet werden. Sowohl in Bezug auf die Organisationsform der sprachlichen

⁵⁷⁰ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 140.

⁵⁷¹ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 140.

⁵⁷² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) erfasst im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe. Derzeit beteiligen sich etwa 45 Länder weltweit an dieser Lesestudie (vgl. <https://www.bifie.at/pirls> [abgerufen am 02. 03. 2015]).

⁵⁷³ Als Messvariablen wurden das Leseverständnis zum 1. Messzeitpunkt (MZP 1) die kognitive Fähigkeiten, der sozio-ökonomische familiale Status und der Bildungshintergrund der Mutter herangezogen (vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 138).

⁵⁷⁴ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 137f.

⁵⁷⁵ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 140.

⁵⁷⁶ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 141.

Förderung als auch ihre inhaltlichen Schwerpunkte betreffend waren keine signifikanten Auswirkungen auf das Leseverständnis konstatierbar. Die mit dem von FörMig entwickelten Instrument Bumerang in der zweiten Kohorte bemessenen produktiven Teilleistungen können nur partiell mit inhaltlichen wie organisatorischen Fördermerkmalen in Zusammenhang gebracht werden; es liegt lediglich ein tendenzieller Fortschritt der additiv geförderten Schülerinnen und Schüler gegenüber den anderen Fördergruppen vor. An der Schwelle zum Beruf zeigen sich insgesamt daher eher wenig eminente Ergebnisse.⁵⁷⁷

2. 2. 4. 3 Die Lehrenden-Erfahrungen

Ein Erfolgsparameter, welcher in der Programmevaluation jedoch quantitativ nicht erfasst werden konnte, war jener der Erfahrungen partizipierender Personen; das Ziel der begleitenden qualitativen Erhebung konnte lediglich in der Erschließung von „Innovationsmaßnahmen“⁵⁷⁸ liegen, erweist sich jedoch für die Gesamtbewertung des Modellprogramms deshalb nicht als weniger erheblich.

Welche Eindrücke konnten Lehrpersonen, die sprachförderlichen (Regel-)Unterricht nach FörMig erteilten, für sich gewinnen und wie schätzen diese Arbeitsaufwand, Wirksamkeit und Nutzen ihrer Sprachförderbemühungen ein? Inwiefern war eine Veränderung in ihrem Unterricht erkennbar?⁵⁷⁹

Aus den Interviews mit beteiligten Schulen und Lehrkräften spricht zunächst ganz allgemein die einhellige Meinung, mit gesetzten sprachförderlichen Maßnahmen einen einträglichen und konstruktiven Weg der Verschränkung sprachlichen Lernens mit fachlichen Inhalten eingeschlagen zu haben. Wie Lehrpersonen berichten, hätte die Adaptierung der von FörMig entworfenen didaktischen Vorschläge eine grundlegende Veränderung ihres Unterrichts zur Folge gehabt; während zuvor insbesondere formale Vorgaben für ihren Unterricht richtungsweisend gewesen seien, richtete sich der Fokus nunmehr verstärkt auf die Lernendengruppe: Die Lehrenden sahen sich vermehrt in der Pflicht, über das sprachliche Profil ihres Unterrichts zu rekapitulieren und sich Möglichkeiten zur Sprachförderung als integrativen Bestandteil ihres Repertoires zu überlegen. Es hätte sich zum Beispiel auch das Ritual ergeben, dass Fachtermini zu Beginn der Einheit geklärt würden, strukturell

⁵⁷⁷ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 142ff.

⁵⁷⁸ Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 173.

⁵⁷⁹ vgl. hierzu auch Hawighorst 2009.

bildungssprachlich ausgelegte Satzkonstruktionen öfter erklärt und Ergebnisse häufiger an der Tafel dokumentiert wurden.⁵⁸⁰

In allen Modellschulen hielten die interviewten Lehrpersonen des Weiteren die Beobachtung fest, dass die Schülerinnen und Schüler fächerübergreifend insgesamt text- und aufgabensicherer geworden seien und ein erhöhtes, sensibilisiertes Sprachbewusstsein erlangt hätten; sprachfokussierte Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen seien auch von Lernendenseite selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts geworden und bereitwillig aufgenommen worden. Außerdem sei diesen durch die modifizierte Didaktik beziehungsweise Methodik mehr Sprechzeit und Möglichkeiten zur eigenständigen Artikulierung eingeräumt worden (vgl. hierzu Kap. 2. 2. 5. I).⁵⁸¹

Bezüglich des temporalen Aspekts des Lern- und Stofffortschritts bemerkten die Lehrpersonen, dass sich de facto schon eine Verlangsamung beziehungsweise Entschleunigung in Relation zur vorherigen Unterrichtsweise eingestellt habe; wenngleich der Unterricht insgesamt zielführender wahrgenommen würde, nähme die Bearbeitung der einzelnen Themenbereiche und Aufgabenstellungen mehr Zeit in Anspruch als zuvor. Doch grundsätzlich pflichteten sie der Annahme bei, „dass sich die Sprachbildungsarbeit nicht in der Geschwindigkeit auszahle, die durch die beiden Messzeitpunkte gesetzt waren – [...] [sondern in der] Hoffnung, dass die Früchte der Arbeit im Verlauf der weiteren Schulbildung zu erkennen sein werden.“⁵⁸²

Die *Durchgängige Sprachbildung*, wie sie von den FörMig-Projekten initiiert und realisiert wurde, stellt als Programm eine Innovation auf dem Bildungssektor für den gesamten deutschsprachigen Raum dar, da es speziell bildungsrelevante sprachliche Mittel ins Zentrum der Betrachtung rückt, basierend auf Untersuchungen, welche offenlegen, dass Bildungserfolg nicht von allgemeinsprachlichen Kompetenzen allein abhängig ist.

Zentral für die Einführung und Etablierung bildungssprachförderlichen Unterrichts bleibt die Auseinandersetzung mit der Frage, „inwieweit die sprachlichen Praxen der Schule am Zustandekommen unterschiedlicher Schulerfolge beteiligt sein können und welche Rolle der Sprache im Unterrichtsgeschehen zukommt“.⁵⁸³ Nicht zuletzt ist diese Frage auch wesentlicher Bestandteil der kontroversiellen Diskussion um mehr Chancengleichheit im

⁵⁸⁰ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 173.

⁵⁸¹ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 174.

⁵⁸² Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), S. 175. Vgl. Hierzu auch Schilderung eines Biologielehrers in 2. 2. I Exkurs III: *CLIL*.

⁵⁸³ Quehl/Trapp 2013, S. 9.

Bildungssystem; denn in einer Schule mit sprachsensibler Orientierung (im Fachunterricht) ist der schulische Erfolg von Kindern und Jugendlichen nicht von familiär bedingten „prolitteralen Kompetenzen“⁵⁸⁴ abhängig, sondern „von der Qualität der expliziten Vermittlung sprachlich-konzeptioneller Fähigkeiten“⁵⁸⁵.

Modellprogramme wie FörMig haben sich diesem Arbeitsfeld angenommen und versucht, systematische Kriterien, welche sie da *Qualitätsmerkmale* nennen, für einen solchen Unterricht zu dokumentieren und dingfest zu machen.

2. 2. 5 Qualitätsmerkmale von Unterricht

Unterricht in sprachlich heterogenen Schüलगemeinschaften zählt mittlerweile (aufgrund der Wahrnehmung von Migration als zeitgeistiges Phänomen) wie selbstverständlich zu den alltäglich zu bewältigenden schulischen Situationen für Pädagoginnen und Pädagogen; keine Selbstverständlichkeit stellt hingegen das Vorhandensein von erfolgreichen Handlungsstrategien (im Sinne eines Methodenpools oder von Ressourcen) im Umgang mit sprachlicher Pluralität dar.

Die (weitgehend ungesteuerte) Sprachaneignung für Deutsch als Zweitsprache Lernende unterliegt ganz anderen Voraussetzungen und Entwicklungsverläufen als beim fremdsprachlichen Unterricht gegeben sind; „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verfügen häufig über eine relativ gut ausgebildete umgangssprachliche Kompetenz, die über grammatische Fehler, lexikalische Ungenauigkeiten und erfahrungsbezogene Wissenslücken hinwegtäuscht.“⁵⁸⁶

Sichtbar werden diese Mängel und Defizite meistens erst mit Schuleintritt der Kinder, wenn das sprachliche Anforderungsprofil auf rezeptiver sowie produktiver Ebene stark zunimmt. Wie bereits mehrdimensional und multiperspektivisch darzustellen und zu erarbeiten versucht wurde, steht hierbei nicht die kompetente Kommunikation, auf welche beispielsweise der fremdsprachliche Unterricht sein Hauptaugenmerk legt, sondern die partizipative Beherrschung des Registers Bildungssprache im Zentrum der (didaktischen) Aufmerksamkeit, welche mit einer wesentlichen Herausforderung in der Unterrichtung sprachlich und kulturell plurieller Klassenräume einhergeht. Die Vielschichtigkeit dieses Auftrages wäre jedoch verfehlt, würde man hierunter nur die vier Grundkompetenzen (Hören, Lesen, Sprechen und

⁵⁸⁴ vgl. Feilke 2003, S. 179ff.

⁵⁸⁵ Gantefort/Roth 2010, S. 576.

⁵⁸⁶ Schründer-Lenzen 2009, S. 121.

Schreiben) berücksichtigen; bildungssprachliche Kompetenzen erweisen sich als weitaus komplexer und schließen den Erwerb von Fachsprache, das Erlernen der damit verbundenen Fachtermini, das Verständnis spezifischer Textsorten und (kognitiv) vorhandenes Fachwissen mit ein. Dieses erklärte Ziel und die damit einhergehende Notwendigkeit eines sprachbewussten (durchgängigen) Unterrichts in allen Fächern aller Schulstufen, insbesondere an den herkömmlichen Zäsuren des Bildungssystems, das meint an den Übergängen, ist zwar wissenschaftlicher Konsens, doch existieren hierfür bislang nur wenige Ansätze einer didaktischen Konkretisierung.⁵⁸⁷

Welche Lerngegenstände sind bei der sprachlichen Bildung zu berücksichtigen? Wie kann ich (als Lehrperson) sprachliche Vielartigkeit als hintergründiges, doch bestimmendes Moment in meine Stundenplanung integrieren? Welches vorrangige Ziel vereint unterschiedliche Methoden und Ansätze (auf beste Weise)? – Fragen wie diesen und weiteren sehen sich viele Lehrerinnen und Lehrer immer wieder aufs Neue gegenüberstehen.⁵⁸⁸

Ganz allgemein, um *guten Unterricht* nach bestimmten Parametern zu etikettieren und auszuweisen, formuliert A. Helmke (2003) hierzu zehn (schulart- und fachunabhängige) Qualitätsmerkmale, welche auch für das unterrichtliche Setting in sprachlich und kulturell⁵⁸⁹ heterogenen Klassen bemüht und beansprucht werden sollen:⁵⁹⁰

1. effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
2. lernförderliches Unterrichtsklima
3. vielfältige Motivierung
4. Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
5. Wirkungsorientierung, Kompetenz- und Lernzielorientierung
6. Schülerorientierung und -zentrierung
7. Förderung aktiven, selbständigen Lernens
8. angemessene Variation von Methoden und Sozialformen

⁵⁸⁷ vgl. Schröder-Lenzen 2009, S. 121f.

⁵⁸⁸ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Mat. Bd. 3), S. 7.

⁵⁸⁹ Die oft in einem Atemzug mit sprachlicher Heterogenität genannte kulturelle Diversität, und dies auch bei namhaften, gegenwärtig viel zitierten Autorinnen und Autoren, erweist sich meines Erachtens als nicht zulässige bzw. wenig aufschlussgebende Kategorisierung in ein und dieselbe Bedeutungsrichtung, da beide Begriffe inhaltlich strikt voneinander zu trennen sind. Das Modellprogramm FörMig, wie ich es aufgefasst habe, möchte sich nicht zuletzt deshalb als ausschließlich sprachförderliches Format verstehen, um zum einen diese begriffliche Vermengung zu unterbinden und zum anderen, Fragen des Förderbedarfs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht an dem kulturellen Aspekt festzumachen bzw. um sich einer Kulturalisierung von Leistungen, wie in Kap. 1. 7 angedeutet, zu entziehen und sich von dieser zu distanzieren.

⁵⁹⁰ vgl. Helmke 2003, Kap. 3; zit. n. Schröder-Lenzen 2009, S. 123.

9. Konsolidierung, Übung, Transfer

10. Nutzung vielfachen Feedbacks

Diese Auflistung erhebt in keiner Weise den Anspruch, guten Unterricht damit vollständig beschrieben und definitiv festgelegt zu haben; de facto kommt es im Unterricht immer „zu Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden.“⁵⁹¹

In der Interpretation von FörMig sei Deutsch als Zweitsprache als durchgängiges und daher *integratives* Unterrichtsprinzip zu begreifen; integrativ bezeichnet in diesem Zusammenhang mehrere den Unterricht betreffende Teilaspekte:⁵⁹²

- hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts von Heranwachsenden unterschiedlicher Erstsprachen und ethnischen Zugehörigkeit⁵⁹³;
- hinsichtlich der gemeinsamen Spracherwerbsaufgabe aller Fächer und
- hinsichtlich der Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen.

Deutsch als Zweitsprache als durchgängiges Unterrichtsprinzip, wie von *FörMig* gefordert, meint auch das Mitdenken und Berücksichtigen der sprachlichen Bedarfe zweisprachiger Lernender im Unterrichtsplanungsprozess. Folgende Regeln lassen sich aus diesem Prinzip ableiten:⁵⁹⁴

- Das (textliche) Unverständnis von Schülerinnen und Schülern bei Aufgabenstellungen beispielsweise ist höchst wahrscheinlich einer unverständlichen, wenig anschaulichen und komplexen Lehrendensprache geschuldet⁵⁹⁵; aus diesem Grund sollten Lehrkräfte ihre für den Unterricht vorbereiteten Unterlagen immerzu auf ihre sprachliche Attitüde hin untersuchen und reflektieren.
- Die sprachlichen Angebote von Seiten der Lehrperson sollten sich an den Möglichkeiten und Bedingungen der Schülerschaft orientieren, um ihr auf diese Weise ein Verstehen überhaupt erst zu gewährleisten.

⁵⁹¹ Schröder-Lenzen 2009, S. 123.

⁵⁹² vgl. Schröder-Lenzen 2009, S. 128.

⁵⁹³ vgl. hierzu Kommentar v. Fußn. 588.

⁵⁹⁴ vgl. Rösch 2003, S. 11.

⁵⁹⁵ Rösch 2003 ist entstanden, bevor der Begriff Bildungssprache im deutschsprachigen Diskurs eingehend reflektiert wurde. Aus heutiger Sicht erscheint diese Formulierung zu unspezifisch, da sich gerade Aufgabenstellungen bspw. bildungssprachlich als äußerst anspruchsvoll erweisen und das Unverständnis (oder ein anderes Verstehen) auch daher rühren kann (vgl. Guckelsberger 2013).

- Bei zusätzlichen Lernhilfen und Eselsbrücken kann und darf nicht auf ein (deutsches) Sprachgefühl zurückgegriffen werden, da dieses bei Kindern mit anderer Herkunftssprache als Deutsch nicht vorausgesetzt werden kann.

Als Unterrichtssprache gilt in erster Linie die Sprache der Pädagogen und Pädagoginnen, sobald sie das Klassenzimmer in didaktischen Absichten betreten. Die Sprache der Lehrenden hat Vorbildfunktion, insbesondere für zweitsprachlich Deutsch sozialisierte Schülerinnen und Schüler, welche im familialen Umfeld tendenziell wenig Kontakt zur Zielsprache in bildungssprachlicher Qualität pflegen. Nicht zuletzt aus diesem Grund sollten Lehrpersonen eine anschauliche, zugleich aber auch differenzierte Sprache, den im Kontext generierten Registern entsprechend, an den Tag legen; Reflexion also lautet das Motto, nicht Intuition.

Um die eigene Sprache als Lehrkraft insbesondere vor zweitsprachlichem Schülerpublikum einer selbstkritischen Prüfung zu unterziehen, bieten sich folgende Fragen an:⁵⁹⁶

- Entspricht das von mir gewählte Sprachniveau dem meiner anwesenden Schülerinnen und Schüler?
- Ist die von mir an den Tag gelegte Sprache für die Lernenden verständlich und biete ich diesen genug Anreize, ihren eigenen Sprachstand weiterzuentwickeln und damit einen Beitrag zur individuellen Sprach(en)sensibilisierung zu leisten?
- Verstehe auch ich meine Schülerinnen und Schüler richtig und schaffe ich ausreichend Gelegenheiten, sich mitzuteilen und sich selbst (auch experimentell) sprachlich zu erfahren?⁵⁹⁷

FörMig hat hierzu Qualitätsmerkmale sprachlicher Bildung formuliert, welche verbindliche Hilfestellung (insbesondere für Lehrkräfte der Sekundarstufe I) zu leisten suchen. Dabei handelt es sich in concreto um die Bereitstellung eines Katalogs von Merkmalen, Beispielen und Hinweisen, wie Sprachbildung nach aktuellem Forschungsstand bestmöglich realisiert werden kann.⁵⁹⁸ *Qualität* meint in diesem Zusammenhang, allen Lernenden, losgelöst ihres

⁵⁹⁶ vgl. Rösch 2003, S. 30. Auch diese Fragen entstanden vor der eingehenden Auseinandersetzung mit dem unterrichts(diskurs)relevanten bildungssprachlichen Register für das Deutsche; dennoch erachte ich sie, wengleich als sehr allgemein gehaltene, für Lehrpersonen nützliche Parameter und Anhaltspunkte für das sprachliche Gestalten von Unterrichtssequenzen.

⁵⁹⁷ In Unterkap. 2. 2. 5. 1 Exkurs IV: *Lehrenden- und Lernenden-Sprechanteile im Unterrichtsgespräch* expliziert.

⁵⁹⁸ Thürmann/Vollmer (2013) stellen komplementär dazu eine (für Lehrkräfte konzipierte) Checkliste von Merkmalen und Indikatoren für sprachsensiblen Fachunterricht und exemplarischen Konkretisierungen bereit; teilweise überlappen sich die darin aufgelisteten Kriterien mit denen der von FörMig formulierten Qualitätsmerkmale, teilweise vertiefen sie einzelne Aspekte aber auch und verleihen ihnen damit ein anschauliche(re)s Gesicht.

Bildungs- und sprachlichen familialen Kontexts, einen Zugang zur Bildungssprache zu verschaffen und so auch zur Möglichkeit (im Sinne der Chancengleichheit), den sprachlichen Anforderungen der Schule gerecht und Herr werden zu können. Die *Merkmale* wurden aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Frage nach den in der *Arbeitsgruppe Durchgängige Sprachbildung* (seit 2006) generierten Erfahrungen gefiltert, diskutiert und (re)formuliert; dieser Prozess erwies sich als alles andere als einfach, die hier konferierte Gesamtschau von sechs Merkmalen entspringt einem jahrelangem Arbeitsprocedere von mehreren Vorträgen, Seminaren und Workshops, welche letztlich zur ihrer hier präsentierten Konkretisierung und Realisierung (auch in Beispielen und Methoden) führten. Die Qualitätsmerkmale sind als Ziele artikuliert und konzipiert worden und benennen Eigenschaften, welche zur Konstituierung bildungssprachförderlichen Unterrichts von Nöten ist. Zugrundeliegende Prämissen bilden a) die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern implementieren zu wollen und b) wertschätzend mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden umzugehen. Auch wurden anfangs nicht alle sechs Merkmale gleichzeitig von den partizipierenden Modellschulen anvisiert und in Angriff genommen, die schrittweise, aber kontinuierliche Umsetzung erwies sich als weitaus sinnvoller, da an manchen Schulen beispielsweise bereits Strukturen zur Sprachstanddiagnose (s. Qualitätsmerkmal 2) gegeben waren, um darauf aufbauend Förderpläne zur fächerübergreifenden Nutzung entwerfen zu können (s. Qualitätsmerkmal 1).⁵⁹⁹

Jedes Qualitätsmerkmal (Q) wird dabei zunächst im Kontext seiner *Daseinsberechtigung* erläutert, des weiteren formal (im Aufbau) und inhaltlich (als Merkmal) beschrieben sowie abschließend in und an möglichen Exempla und Unterrichtsszenarien illustriert.⁶⁰⁰

Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Lehrerinnen und Lehrer sind in Bewusstsein und Kenntnis der unterschiedlichen Sprachregister, im Unterricht werden explizite Bezüge zu und zwischen den Registern hergestellt mit dem Ziel, das Verwenden und Exerzieren bildungssprachlicher Mittel

⁵⁹⁹ vgl. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Mat. Bd. 3), S. 7ff. Zur Beschreibung erfolgreicher FörMig-Fördergruppen und -Basiseinheiten s. Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Ed. Bd. 7), Kap. 7. 7.

⁶⁰⁰ Folgende Ausführungen zu den Qualitätsmerkmalen sind primär Gogolin u.a. 2011 (= FörMig Mat. Bd. 3) entnommen; die Aufführung der sechs Merkmale erfolgte nach wörtlicher Zitierung. Sofern andere Autorinnen und Autoren konsultiert wurden, ist dies mittels Fußnotenkennzeichnung ausgewiesen. Die konkreten Beispiele für einzelne Merkmale werden in folgenden Ausführungen nur teilweise namentlich erwähnt und/oder inhaltlich gestreift; eine genaue Auflistung findet sich im hinten stehenden Glossar des angeführten Materialbands.

anzuregen und zu gewährleisten. Zwischen unterschiedlichen sachlichen und sprachlichen sowie situativ zu differenzierenden Anforderungen an das Schreiben, Hören, Sprechen und Lesen wird ausdrücklich aufmerksam gemacht und diese in den jeweiligen Unterrichtsabschnitten angekündigt. Der Gebrauch der herkunftssprachlichen Kenntnisse wird nicht nur zugelassen, zu deren Verwendung wird auch intentional encouragiert. Dabei wird das Vorwissen der sprachlich heterogenen Schülerschaft (bezogen auf das Niveau in der Unterrichtssprache Deutsch selbst als auch auf das Nebeneinander von mehreren Nationalsprachen) zunächst festgestellt und daraufhin mit den sprachlichen Anforderungen der entworfenen Unterrichtsplanung in Verhältnis gesetzt. Auch die dafür herangezogenen Unterrichtsunterlagen werden einer sprachkritischen Prüfung in Hinblick auf seine Anforderungen unterzogen; sollten sich diese als überdimensioniert und ambitioniert herausstellen, werden konkrete Hilfeleistungen (wie z.B. durch Tafelanschrift, *Filmleisten*⁶⁰¹, Bildergeschichten oder *Strukturdiagramme*⁶⁰²) zur Bewältigung angeboten. Dennoch sind die Aufgaben in einer Weise gestellt, dass sie zu komplexen Sprachhandlungen herausfordern.

Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Zu Schuljahresbeginn wird der individuelle Entwicklungs- und Förderbedarf bestimmter Lernerinnen und Lerner durch das Lehrpersonal erhoben; prozessbegleitend und kriteriengestützt werden schriftsprachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Klassenarbeiten und Tests erfasst, diagnostiziert und dokumentiert. Die Ermittlungen der Diagnose, gewissermaßen die Anamnese, dient dann als Grundlage zur Unterrichts- und Förderplanung.

Aktuell angewandte Sprachdiagnostikverfahren sind ganz unterschiedlich gelagert und zweckgewidmet. Zu differenzieren sind darunter jene, welche a) ein Ziel (z.B. eine bestimmte grammatische Form) zu ermitteln suchen oder b) eine Auswahl nach Alter der Probandinnen und Probanden vornehmen oder c) die Qualität einer Leistung erfragen oder d) eine Bestandsaufnahme des Kontexts, innerhalb derer eine Diagnostik zur Anwendung kommt (bspw. als Grundlage für den professionellen Austausch unter Lehrpersonen) machen.

⁶⁰¹ Mittels der *Filmleiste* werden zeitliche Abläufe in einer Bilderserie nachgezeichnet; sie unterstützen beim zeitlichen und kognitiven Nachvollzug eines Experiments bspw.

⁶⁰² Ein *Strukturdiagramm* ist die abstrakte Nachbildung eines Sachverhalts; Fachlexeme werden in einer gewissen Anordnung so dargestellt, dass daraus die Logik und innere Struktur eines Themenkomplexes ersichtlich wird. Es erweist sich sowohl bei der Textanalyse als auch -produktion als praktikabel und anwendbar.

Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Das Lehrpersonal veranschaulicht die Bedeutung einzelner *Operatoren*⁶⁰³ in sach- und kontextbezogenen Sequenzen und macht von ihnen in für die Schülerinnen und Schüler ersichtlichen unterrichtlichen Situationen Gebrauch; so soll zur sprachlichen Präzisierung herangeführt werden.

Neben den Operatoren macht die systematische Wortschatzarbeit einen festen Bestandteil von qualitativem Unterricht aus; dabei kommen vielfältige Methoden zum Einsatz, welche die unterschiedlichen Einordnungs- und Einsatzmöglichkeiten von Lexemen kontextgebunden demonstrieren und die Angemessenheit ihrer Anwendung eruieren. Seitens der Pädagoginnen und Pädagogen werden den Lernenden auch herkunftssprachliche und mehrsprachige Hilfsmittel wie Glossare oder Nachschlagwerke bereitgestellt. Fachtermini werden zum Beispiel mittels Lernplakaten, Illustrationen und Skizzen visualisiert, außerdem werden Aufgabenstellungen zur Flexion von Nomen und Verben in unterschiedlichen Formen gegeben und den Partikeln (Strukturwörtern) ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Auch in den vier Grundkompetenzen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben soll Q3 in unterschiedlichen Beispielen und didaktischen Formen Anwendung finden, um qualitativen Unterricht sicherzustellen. Beim Hören ist es zunächst von entscheidender Relevanz, dass Lehrpersonen auf eine bewusst eingesetzte Sprache und adäquate Sprechweise achten; „Fachlehrer/innen müssen ihr Gesprächsverhalten kritisch durchleuchten.“⁶⁰⁴ Es werden mehrfache Formulierungen zum Ausdruck einer Sache offeriert, wenn das sprachliche Verständnis auf Lernendenseite gehemmt ist. In der Leseerziehung kommt insbesondere der Vermittlung von Lesestrategien und -fertigkeiten ein hoher Stellenwert zu, da sie dazu verhelfen sollen, Texte eigenständig zu erschließen. Das Teilen von Texten in einzelne Abschnitte, das Herausfiltern und Unterstreichen von Schlüsselwörtern sind hierbei zielbringende Behelfe, welchen jedoch eine gewisse Einführung und Erklärung vorausgehen muss. Auch hier gilt als oberste Maxime, Formen mit relevanten Inhalten zu präsentieren, um

⁶⁰³ *Operatoren* bezeichnen Verben, welche die genaue Tätigkeit oder den Arbeitsauftrag (*Operationen*) wiedergeben, die in einem unterrichtlichen Szenario von Lernendenseite erwartet werden, Bsp.: *aufzählen, vergleichen, zusammenfassen, beschreiben* usw. Sie dienen „der Entfaltung des schulischen Instruktiondiskurses“ (Riebling 2013, S. 134) und organisieren auf diese Weise den Unterricht. Häufig sind diese im Imperativ formuliert und weisen teilweise sehr feine Bedeutungsnuancen auf (vgl. Riebling 2013, S. 135). Vgl. hierzu auch: BMBF: Kompetenzen *Sprachliche Bildung*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprachbi_kl_25712.pdf?4dzgm2 [abgerufen am 14. 03. 2015]. Dreke/Mitterhuber (2012) haben hierzu (im Rahmen des Hamburger *Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung*) ein Methodenheft mit 36 Aktivitäten von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II zu den Operatoren publiziert.

⁶⁰⁴ Kniffka/Neuer 2008, S. 132.

das Lernen so gewinnbringend und sinnvoll wie möglich zu arrangieren. Mündlich oder schriftlich produzierte Sprachleistungen werden durch verbalisierte Visualisierungen (wie z.B. Grafiken, Schaubilder usw.) gestützt.⁶⁰⁵ Leitfäden werden erstellt, konkrete Formulierungshilfen gegeben, Charakteristika von fachspezifischen Texten ausgewiesen und eingeübt. Realiter könnte das dann so gehandhabt werden, dass die Lehrperson Satzanfänge, Satzmuster, standardisierte Sätze, Aufgabenanfänge, zusätzliches Wortmaterial und Mustertexte vorgibt und bespricht. Prinzipiell gilt im Unterrichtsgespräch selbst, dass Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern sehr viel Zeit für Fragen und insbesondere Antworten konzедieren, in der Art, dass Äußerungen der Lernenden aktiv aufgegriffen und für den Unterrichtsinhalt nutzbar gemacht werden, Gelegenheit zu konstruktiver eigenständiger Korrektur gegeben wird und mittels Nachfragen Präzisierungen von Antworten stattgegeben werden. „Dazu gehören Unterrichtsmerkmale wie Strukturiertheit, ein überlegtes Verhalten gegenüber (sprachlichen) Fehlern, Geduld und Warten auf Antworten etc.“⁶⁰⁶

2. 2. 5. 1 *Exkurs IV*: Lehrenden- und Lernenden-Sprechanteile im Unterrichtsgespräch

„Denn auch im *Kinde* soll die [...] Sicht *werden*; nicht soll die Schule ihm das fertige System auferlegen“⁶⁰⁷ – so schreibt *M. Wagenschein* (1965) in seinem umfangreichen Traktat zum *ursprünglichen Verstehen und exakten Denken* den naturwissenschaftlichen Unterricht betreffend. Gerade dieses Zugeständnis an die Zeit und den eigeninitiativen Handlungsspielraum, welche Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch gewährt werden sollen, wirft logistische und damit inhaltliche Fragen eines (naturgemäß) dialogischen Unterrichtsgesprächs auf – und nicht zuletzt „steht die zentrale Bedeutung des Unterrichtsgesprächs für das fachliche und überfachliche Lernen ausser [*sic!*] Frage“⁶⁰⁸. Wer darf *wann, wie viel* und *was* sprechen?

Ins Kreuzfeuer der Kritik geriet im Zuge der Ursachenfindung der im internationalen Vergleich durch Programme wie PISA und TIMSS festgestellten augenscheinlichen Leistungsdisparitäten von deutschen Schülerinnen und Schülern der bis dato so geschätzte und etablierte Ansatz des *fragend-entwickelnden Unterrichts*, worunter ein „durch Fragen und

⁶⁰⁵ Ohm/Kuhn/Funk 2007 (= FörMig Ed. Bd. 2), S. 109ff geben eine Übersicht über die visuellen Veranschaulichungsmöglichkeiten bei fachtextlicher Auseinandersetzung im Unterricht sowie Vorschläge zur didaktischen Arbeit mit Visualisierungen.

⁶⁰⁶ Kniffka/Neuer 2008, S. 132.

⁶⁰⁷ Wagenschein 1965, S. 383.

⁶⁰⁸ Pauli 2006, S. 192.

Impulse der Lehrperson gelenktes Lehrgespräch, in dessen Verlauf die Klasse gemeinsam ein Problem löst oder einen Begriff erarbeitet⁶⁰⁹, verstanden wird. Er sei zu verkürzt und vereinfacht und würde innerhalb eines Tunnelblicks geradezu auf die richtige Antwort gelenkt werden; er gibt den Lernenden wenig (Frei-)Raum zum Entdecken und einem problem-, statt antwortorientierten Denken⁶¹⁰ und läuft Gefahr, zu einem „Ratespiel degenerieren zu können“⁶¹¹.

Dem kann H. Aebli (1983) *Zwölf Grundformen eines problemlösenden fragend-entwickelnden Unterrichts* entgegengehalten werden; in dieser Bezeichnung wird das Moment des *Problemlösens* als zentrale Aktivität beim kontinuierlichen Wissensaufbau untermauert. Dieses basiert auf der Piagetschen Assimilationstheorie, welche da lautet, dass, um kognitive Strukturen zu legen, (durch gezielte Fragen) das Vorwissen aktiviert wird und so mit einem neuen Begriff oder einer neuen Operation verbunden wird.⁶¹² Das dabei zu lösende Problem müsse so beschaffen sein, dass seine Lösung „zum gezielten Handlungsschema, zur Operation oder zur begrifflichen Einsicht hinführt“⁶¹³. Das Prädikat *fragend-entwickelnd* ergibt sich aus dem Umstand, dass die Problemlösung ein Wissen voraussetzt, welches in diesem Stadium von den Lernenden noch nicht gekannt werden kann – es muss zunächst *entwickelt* werden. Geeignete und zur Lösung hinführende Fragen ermöglichen ein kontinuierlich wachsendes Verständnis gegenüber der Problemstellung, welche (im besten Fall) nicht nur die Lösung per se zur Folge haben, sondern ebenso einen Blick und ein Bewusstsein für die in diesem Prozess (neu) geknüpften Beziehungen und Verbindungen zwischen bereits angelegtem Wissen und dem aktuellen Lerngegenstand. Es ginge dabei darum, „dass der Schüler eine zu erlernende Struktur, eine Einsicht, einen Begriff, ein Verfahren in seinen groben Zügen *schon sieht und versteht, wohin er gelangen möchte*, aber im einzelnen noch nicht weiss [*sic!*], wie“⁶¹⁴. Um die im Raum stehende Problemstellung überhaupt *be-greifen* (nach Piaget *assimilieren*) zu können, braucht es *Gesichtspunkte*, welche mittels der Lehrendenfragen dem Unterrichtsgespräch zugrunde gelegt werden. Sind solche Gesichtspunkte (zumindest konzeptionell) nicht vorhanden, droht das Gespräch in ein wahlloses Probier- und Ratespiel umzuschwenken, es handelt sich dabei schließlich nicht um Erkundigungsfragen, sondern um

⁶⁰⁹ Pauli 2006, S. 192.

⁶¹⁰ vgl. Pauli 2006, S. 193.

⁶¹¹ Pauli 2006, S. 194.

⁶¹² vgl. Pauli 2006, S. 196.

⁶¹³ Aebli 1983, S. 298.

⁶¹⁴ Aebli 1983, S. 296.

„Aufforderungen, die Problemlage *unter definierten Gesichtspunkten zu betrachten*“⁶¹⁵. Der fragend-entwickelnde Unterricht nach Aebli (1983) solle sich aber im Prinzip der minimalen Hilfe vollziehen und mit der größtmöglichen aktiven Beteiligung der Lernenden: Es gelte „das Grundprinzip, dass der Lehrer dem selbständigen Nachdenken der Schüler so lange seinen Lauf lässt, als sie auf dem Wege der Lösung des Problems weiterkommen. Aber auch wenn sie Hilfe brauchen, interveniert er nicht sofort auf massive Weise“⁶¹⁶. Der Lehrperson kommt dabei die Funktion und Aufgabe zu, „den gemeinsamen Konstruktionsprozess *mit sprachlichen Mitteln* zielbezogen auf das zu erarbeitende Wissen oder Können hin *anzuleiten und zu steuern*, indem sie – anknüpfend an das Vorwissen der Lernenden – durch Fragen und Aufforderungen relevante Gesichtspunkte nahelegt und damit zum Vollzug bestimmter *Auffassungstätigkeiten* auffordert.“⁶¹⁷

M. Wagenschein (1965) argumentiert jedoch mittels eines Plädoyers für das *exemplarische Lernen*, dass – und dabei bezieht er sich in erster Linie auf den naturwissenschaftlichen Unterricht – das deduktiv-lineare oder axiomatisch-lineare Aufrollen von Problemstellungen zwar der Logik und Psychologie genüge tue, es sei aber „das Pädagogische, das [dabei] fehlt: Es ist das Vergessen, womit wahrhaftes und wirksames Lernen erst anfängt: die Spontaneität des Lernenden. Die Anforderungen an den Geist sind zu gering. *Geist ohne Spontaneität gibt es nicht*.“⁶¹⁸ Gemäß Wagenschein dürfe das systemisch-heuristische unterrichtliche Gespräch nur gering gehalten werden, da es zu einem kumulativen, Lernstoff als Vorrat hortendes und rein quantitativem Lernprinzip zu verkommen drohe:

„Denn es liegt ihm eine (dem Lehrer meist nicht bewußte [sic!]) Vorstellung des Lernens als eine Art des Einsammelns zugrunde, des Verstehens als eines kollektiven Nachvollziehens kleiner Einzelschritte, und des Lehrens als einer Zubereitung und Darbietung geeigneter Portionen. Dabei ist also vergessen, was wir schon einmal wußten [sic!]: daß [sic!] wirksames Lernen hervorgehen muß [sic!] aus einer jedem Kinde innewohnenden Lernlust, ja Verstehensleidenschaft, die von der Schule Ernsteres erwartet, nämlich größere Aufgaben zu lösen; nicht allzu schwierige freilich, aber auch nicht zu sehr zerkleinerte.“⁶¹⁹

⁶¹⁵ Pauli 2006, S. 197.

⁶¹⁶ Aebli 1983, S. 300.

⁶¹⁷ Pauli 2006, S. 198.

⁶¹⁸ Wagenschein 1965, S. 412.

⁶¹⁹ Wagenschein 1965, S. 452.

Die Frage nach dem sprachlichen Ausdruck beziehungsweise sprachlichen Habitus im Klassenraum, also einem sozialen Setting, und damit einhergehenden Sprach- und Sprechtechniken bei der Konstruktion von schulischem Wissen im *dialogischen Lernen* wurde von Autorinnen und Autoren in der Auseinandersetzung mit Werken Piagets, Vygotskys und Bakhtin beantwortet und so sozial-konstruktivistisch und aus soziokulturalistischer Perspektive aufgearbeitet. Aus diesem Blickwinkel heraus wird das Individuum mehr als bisher in einen sozialen, historischen und kulturellen Rahmen gerückt und kognitive Entwicklungen desselben als *Enkulturation* verstanden – „als Aneignung von kognitiven Werkzeugen (Begriffen, Prozeduren, Repräsentationssystemen, Strategien usw.), die für die Bewältigung der innerhalb einer bestimmten Kultur relevanten Problemstellungen und Aufgaben erforderlich sind“⁶²⁰. Durch die Partizipation an kulturell konnotierten Tätigkeiten und Problemlösungsversuchen erwerben Lernende nicht nur ein bestimmtes begriffliches Repertoire, sondern insgesamt etwas, was in der Bakhtinschen Sprache *social language* genannt wird – es wird mitunter gelernt, wie man einer gewissen (Fach-)Kultur teilhaftig wird, sich darin verhält, sprachlich ausdrückt, denkt und bewertet.⁶²¹ Bezüglich der gepflegten, also *zivilisierten* Sprache bildungsinstitutioneller *communities* schreibt dabei *H.H. Reich* (2013):

*„Die Institutionen des Bildungswesens sind da nicht autark, sie sind abhängig von der Sprachkultur der Umwelt. Sie tragen selbst zu dieser Sprachkultur bei, sie können sich zu den Sprachen der Umwelt kooperativ oder selbstbezogen, interessiert oder desinteressiert, anerkennen oder abweisend verhalten. Sie sind zugleich verantwortlich für die eigene Sprachkultur, d.h. für die sprachliche Gestaltung der Lernprozesse, die in den Grenzen von Schule und Unterricht selbst ablaufen, und die Art ihrer Koordination.“*⁶²²

Schulischer Unterricht wird in diesem Sinne als Sozialisierungsprozess in disziplinäre Fachkreise oder -kulturen inszeniert. „Dabei gilt es, in einem konstruktiven Prozess des wechselseitigen Abstimmens und Aufgreifens der unterschiedlichen Ideen und Sichtweisen der Schüler und Schülerinnen die für das Fach relevanten Begriffe, Prozeduren, Konventionen interaktiv zu ko-konstruieren.“⁶²³ Lernenden muss dabei die Gelegenheit und (damit

⁶²⁰ Pauli 2006, S. 199.

⁶²¹ vgl. Pauli 2006, S. 199.

⁶²² Reich 2013, S. 60.

⁶²³ Pauli 2006, S. 199.

verbunden die nötige) Zeit eingeräumt werden, fachspezifische Denk- und Kommunikationsschemen mit anderen zu beobachten und anschließend aktiv einzustudieren. Ein Konzept, welches dieser Praxis zuarbeitet und diese auf vorbildliche Weise umzusetzen weiß, ist das des *Scaffolding* (Gibbons 2002).⁶²⁴

Q4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Dies ist das Merkmal, worin den von den Lernenden mitgebrachten Herkunftssprachen der größte (Wirkungs-)Bereich zugestanden und eingeräumt wird (um bspw. sprachvergleichende Übungen und Reflexionen auszuführen); es zeichnet sich durch das Kreieren einer Lernatmosphäre aus, welche die Heranwachsenden zu fähigen Sprachlernerinnen und -lernern formen und befähigen soll. Es kommt zu expliziten Übereinkünften zwischen Lehrkraft und Schülerschaft darüber, wann es (ausschließlich) um die deutsche Sprache geht und wann (bspw. in Partner- und Gruppenarbeiten) auf das mehrsprachige Potenzial der Lernenden zurückgegriffen werden darf.⁶²⁵ Hierzu könnten sprachvergleichende Hörübungen durchgeführt werden, worin die unterschiedlichen Betonungen, Melodien, Intentionen etc. von mehrsprachigen Äußerungen analysiert werden könnten. *Interaktive Lernformen*⁶²⁶ ermöglichen den Lernenden, Inhalte in ihren stärksten Sprachen zu erarbeiten; es werden literarische und fachliche Texte (welche auch mehrsprachig zur Verfügung gestellt werden) gelesen, deren Menge systematisch quantitativ gesteigert wird, beispielsweise durch festgesetzte Lesestunden im regulären Stundenplan, Lesewochen, -wettbewerbe oder -tagebücher und *Schreibkonferenzen*⁶²⁷. Es finden Kooperationen mit professionellen mehrsprachigen Instanzen wie Migrantenvereinen, Hochschulen oder Eltern statt.

I. Dirim (1998) hat sich in ihrer Dissertation in einer ihrer Fragestellungen unter anderem eben dieser Thematik des Rückgriffs auf die Erstsprache im Unterricht ursprünglich

⁶²⁴ Dieses kann aus Gründen der quantitativen Vorgaben einer Diplomarbeit nicht näher vorgestellt werden, die wichtigste Literatur hierzu sei jedoch in jedem Fall festgehalten: Gibbons 2002; Hammond/Gibbons 2005; Somani/Mobbs 1997; Kniffka 2010; Quehl/Trapp 2013 usw. Zur Vertiefung des *Lernens im Dialog* vgl. Ruf/Keller/Winter (2008) u. Ruf/Gallin (1998); die Selinkerschen *Lernersprachen* könnten hierbei auch eine gewisse Rolle spielen.

⁶²⁵ Rehbein (2011) illustriert anhand einer Mathematikstunde in einem mehrsprachigen Klassenzimmer den Einsatz der ‚*Arbeitssprache*‘ *Türkisch* von türkischsprachigen DaZ-Lernenden und arbeitet diese nach linguistischen Merkmalen und situativen Verwendungskontexten auf.

⁶²⁶ Möglichkeiten zu *interaktiven* (oder *kooperativen*) *Lernformen* in der Primarstufe wurden von Müller-Krätzschmar/Priebe (2012) (im Rahmen des Hamburger *Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung*) in einem Heft zusammengetragen.

⁶²⁷ *Schreibkonferenz* meint eine Methode zur textkritischen Auseinandersetzung in Gruppen mit der Absicht, einen verfassten Text durch Überarbeitung zu korrigieren. Über die Bewertung des beurteilten Texts wird beratschlagt und konkretes Feedback dazu gegeben.

türkischsprachiger Kinder einer bilingualen (deutsch-türkischen) Hamburger Grundschule angenommen und darin versucht, auf empirischer Grundlage das recht populäre und häufig wiederkehrende diskursive Argument *doppelseitiger Halbsprachigkeit* oder des so bezeichneten *Semilingualismus*⁶²⁸, das ebenso der Cumminschen Schwellenhypothese (1978) im weitesten Sinne geschuldet ist, zu entkräften und dementieren. Wie Kritiker dieser Theorie nämlich konstatieren, wird auch jene Zuschreibung des sprachlichen Kompetenzgrades aus der monolingualen Sicht heraus vollzogen; die zur Anwendung kommenden Sprachen werden in dieser Perspektive strikt voneinander getrennt und auch in der Beurteilung in keinem (wechselseitigem) Verhältnis gesehen.⁶²⁹ Dieser Blickwinkel spart alle denkbar möglichen Lebensbedingungen von Migrantenkindern hinsichtlich der sprachlichen Sphären, in welchen sie sie sich (all)täglich bewegen, aus. I. Gogolin (1988) prägte hierzu, wie bereits in Kapitel I kontextualisiert, den Begriff *der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*, welcher die Bedingungen zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder wie folgt zu beschreiben sucht:

„Sie müssen sich in der mehrheitssprachlichen Umwelt orientieren. Sie müssen zwischen ihren beiden Sprachen wechseln und ‚Kriterien‘ dafür entwickeln, unter welchen Umständen, mit welchen Personen die eine oder die andere Sprache tauglich ist. Sie müssen dafür lernen, die Redemittel, über die sie verfügen, der einen oder anderen Sprache zuzuordnen. Sie müssen Strategien entwickeln, sich über Situationen der Ausdrucks- oder Verstehensnot hinwegzuhelfen. Sie können in die Lage kommen, in Situationen, in denen sie es mit Einsprachigen zu tun haben, zwischen ihren beiden Sprachen zu vermitteln. Sie erleben die Verwendung entsprechender Sprach- und Handlungsstrategien bei den Mitgliedern ihrer eigenen Sprachgemeinschaft: Sprachwahl und Sprachwechsel innerhalb einer Kommunikationssituation oder zwischen verschiedenen Tätigkeiten der Übersetzung oder Übertragung; Aktivitäten der Aneignung von Redemitteln, der Vergewisserung über Verständlichkeit oder Verstehen, Strategien der Überbrückung fehlender Ausdrucksmittel, der Umschreibung und der Näherung an gesuchte Wörter oder Wendungen usw.“⁶³⁰

⁶²⁸ Dieser Begriff wurde von N. E. Hansegård (1968) geprägt.

⁶²⁹ vgl. Dirim 1998, S. 17.

⁶³⁰ Gogolin 1988, S. 43. In diesem Zusammenhang kursieren unterschiedliche Bezeichnungen für die Sprachmischungen von mehrsprachigen Heranwachsenden und Personen im Allgemeinen: Das sogenannte *Code-Switching* ist gekennzeichnet durch einen funktionalen Wechsel von einer Sprache in die andere, wobei die Sprechenden die beteiligten Sprachen intentional und nach kommunikationsadäquaten Parametern kontrastieren; die *geswitchte* Sprache beläuft sich zumeist auf ganze Äußerungen, Absätze oder Sätze. Beim *Code-Mixing* handelt es sich um ein verdichtetes Code-Switching, worin keine voneinander unterscheidbaren Sprachanwendungs- und -wechselstrategien mehr erkennbar sind, sondern dass das konzentrierte Sprachgemisch an sich eine Strategie darstellt; Code-Switching und Code-Mixing sind nicht immer leicht voneinander differenzierbar, in einem Gespräch können auch beide Formen parallel zur Anwendung kommen.

Aus dieser Argumentation der Spracherwerbsbedingungen ergibt sich, dass mit der Kategorie Halbsprachigkeit nicht nachvollziehbar verhandelt und operiert werden kann: Es besteht „ein Sprachbesitz im Erstspracherwerb, in den Mittel verschiedener Sprachen eingegangen sind. Dieser Sprachbesitz weist spezifische Züge auf und ist daher seriöserweise [sic!] nicht mit dem Maßstab zu messen, der an den Sprachbesitz eines monolingual aufwachsenden Kindes angelegt werden kann“⁶³¹.

Q5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Das Lehrpersonal offeriert dem Schülerpublikum mit vielseitigen und ganz unterschiedlich gelagerten Sprachkompetenzen einen Pool an Aufgabenstellungen zur Einübung sprachlicher Mittel, welche dieses nach eigenem Belieben und Förderbedarf auswählen und festlegen. Es handelt sich um abgestufte Sprachlernhilfen, welche beim Verstehen und Schreiben von Texten Hilfestellung leisten sollen. Seiteneinsteigerinnen und -steiger werden von Beginn an fach- und bildungssprachliche Fähigkeiten betreffend aufgefangen und geschult.

Q6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Sowohl auf der lehrenden als auch lernenden Seite wird eine konstruktive Haltung gegenüber Fehlern eingenommen; sie fungieren als Momentaufnahme des aktuellen sprachlichen Wissensstands und weisen den weiteren Lernweg auf sehr anschauliche Weise. Korrigiert wird von Lehrpersonen kriterienorientiert und mit der Möglichkeit für die Lernenden, sich selbst einzuschätzen und Fortschritte zu erkennen. Ritualisierte Korrekturschleifen und das kontinuierliche Veranlassen und Verfassen von Portfolios zur sprachlichen Selbstevaluation von Lernenden, auch zur gegenseitigen Beurteilung (Stichwort: *Tutoring*), stellen eine bewährte Methode der konstruktiven Verbesserung dar.

Translanguaging hingegen bezeichnet eine Gesprächsform, in welcher ganze Äußerungseinheiten oder einzelne Wörter, welche ein bestimmtes kulturelles Konzept repräsentieren und in einer anderen Sprache mit den darin mittransportierten Werte- und Normvorstellungen in keiner vergleichswisen Entsprechung oder als Äquivalent existieren; diese Form erfüllt neben dem gezielten Gebrauch passender Ausdrücke auch den der Sprechökonomie (vgl. Rösch 2003, S. 22f).

⁶³¹ Dirim 1998, S. 18.

2. 2. 5. 2 Ein Planungsrahmen für sprachsensiblen Unterricht

T. Tajmel (2009) stellt in Zusammenhang mit der sprachlichen Förderung als „inhärenten Teil“⁶³² von naturwissenschaftlichem Unterricht (hier genau genommen Physikunterricht) einen (adaptierten) *Planungs- und Orientierungsrahmen* für Lehrpersonen zur Verfügung, welcher von P. Gibbons (in Somani/Mobbs 1997) ausgearbeitet und in englischsprachigen Schulen erfolgreich pilotiert und positiv evaluiert wurde; er dient vornehmlich der Integration von Sprache in eine fachlich dennoch übersichtliche und gut nachvollziehbare Unterrichtskonzipierung, welcher auch von sprachdidaktischen Laien leicht gehandhabt werden kann. (Die Erwähnung dessen an dieser Stelle ist insofern relevant, als dass gerade naturwissenschaftliches Lehrpersonal, sofern ihr Zweitfach kein sprachliches darstellt, selten über eine sprachdidaktische Ausbildung verfügen.)⁶³³

Der Planungsrahmen setzt sich aus den fünf Domänen *Thema, Aktivitäten, Sprachfunktionen, Sprachstrukturen* und *Vokabular* zusammen; geplant wird nach folgenden Kriterien:⁶³⁴

- Um welches Thema geht es?
- Welche Aktivitäten sollen von den Lernenden durchgeführt werden?
- Nach welchen Sprachfunktionen verlangen diese Aktivitäten?
- Welche Sprachstrukturen sind dafür erforderlich?
- Welches Vokabular ist für das festgelegte Thema notwendig?

Explizit ausgewiesene Elemente des Sprachlernens müssen auch in den für die Unterrichtsplanung herangezogenen Unterrichtsmaterialien ihren Niederschlag finden; dazu zählen Unterrichtstexte, Arbeitsblätter, Experimentanleitungen, Schulbücher, Tafelbilder, Versuchsbeschreibungen usw. Insbesondere bei (sachfachlichen) Schulbüchern kann (noch) nicht vorausgesetzt werden, dass sie sprachlernfördernde Paragraphen enthalten und explizieren. Dieses *Manko* müsse vor allem von der Lehrperson ausgeglichen und mit eingebracht werden.⁶³⁵

Aus der Zusammentragung der einzelnen Faktoren und Teilaspekte für *guten Unterricht* nach aktuellem Forschungsstand zeichnet sich eine relativ prominente und evidente Lehrerinnen-

⁶³² Tajmel 2009, S. 150.

⁶³³ vgl. Tajmel 2009, S. 150. Auch Treetzen (2008) stellt eine Planungshilfe zu sprachsensiblen Unterricht zur Verfügung zur Verfügung.

⁶³⁴ vgl. Tajmel 2009, S. 150; Abb. 4 auf S. 151 veranschaulicht an dem Thema *Volumen von Körpern* ein konkretes Bsp. zur Umsetzung der fünf Domänen im Unterrichtsgeschehen.

⁶³⁵ vgl. Tajmel 2009, S. 151.

und Lehrerzentriertheit ab; das meint konkret das pädagogische Handeln – oder präziser formuliert das Handeln der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen im und vor dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen. Dies mag (vor allem für in der Praxis stehende Lehrende) zunächst den Anschein erwecken, dass Qualität im Unterricht deshalb (ausschließlich) von der Eigeninitiative und dem Engagement der einzelnen Lehrkräfte abhängt und sich somit ein weiterer Verantwortungsbereich (neben vielen anderen) für das professionalisierte Lehramt aufbaut. Nach meinem Verständnis wurden Konzepte wie *FörMig* und insbesondere die dazugehörige *Arbeitsgruppe Durchgängige Sprachbildung* ins Leben gerufen, um eben solchen Eindrücken (auf welcher Seite sie auch entstehen mögen – so kann dieser Schwerpunkt auf das pädagogische Handeln der Lehrpersonen bspw. auch als Entlastung und damit Verantwortungsabgabe von bildungspolitischen Instanzen verstanden werden) bewusst entgegenzusteuern und ganz konkrete kooperierende Formen (des damit selbstverständlich einhergehenden Mehraufwands, wenn es bspw. um die Explizierung des sprachlichen Profils von Unterrichtsmaterialien geht,) beim Aufbereiten der Stunden anzubieten.

Letztlich sind Konzepte wie *FörMig* und das Curriculum Mehrsprachigkeit darum bemüht und in der ursprünglichen Absicht darauf ausgerichtet, eine gesetzliche (das meint hier bildungspolitische) oder zumindest curriculare (das meint hier eine in den Lehrplänen sich vollziehende) Implementierung zu erfahren.⁶³⁶ Im Fall des Curriculums Mehrsprachigkeit ist dies, wie in der Einleitung aufgeführt, bereits insbesondere auf der LehrerInnenbildungsebene (in Österreich) geglückt, die *Durchgängige Sprachbildung (FörMig)* konnte mit ihrer Instandsetzung eine grundlegende Erneuerung im Feld der bundesweiten Sprachlichen Bildung (in Deutschland) erwirken und wurde in Österreich durch den ministerialen Erlass zur *umfassenden Sprachförderung* in seinen programmatischen Zügen weitgehend adaptiert.

⁶³⁶ Auch der Aspekt der Fortbildung und Weiterqualifizierung von Lehrkräften im bildungssprachförderlichen Kontext kann im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht ausführlich dargelegt werden; weiterführende Literatur hierzu: Beese/Benholz 2013, S. 50ff; Tajmel 2013; vgl. Gogolin u.a. 2011 (= *FörMig Ed.* Bd. 7), Kap. 9; Fürstenau/Lange 2013 u. Riebling 2011.

III. DISKUSSION

3.1 Curriculum Mehrsprachigkeit & Durchgängige Sprachbildung (FörMig): Konklusion und Kritik

Wie in der Einleitung bereits dargelegt, sehen sich beide hier untersuchte Konzepte in ihrer Konzeption der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und damit dem Ausgleichen von bestehenden Bildungsdisparitäten verpflichtet; diese Verantwortung bildet ihren ersten und wichtigsten gemeinsamen Bezugspunkt.

Ungleichheiten in der Bildungsaspiration können sozialer und/oder, denn das eine bedingt zumeist das andere (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, Kap. 1. 3. 5), auch sprachlicher Natur sein. Standardisierte internationale Testverfahren wie PISA haben unmissverständlich zu verstehen gegeben, dass für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und solchen aus sozial schwachen Verhältnissen ein erhöhtes Risiko zu schulischem Misserfolg besteht, da (ausschließlich) kognitive Grundfähigkeiten bei konzeptionell schriftlich ausgelegten Leistungsanforderungen, wie beispielsweise bei einem mathematischen Textbeispiel gegeben, zur richtigen Lösung nicht ausreichen; sprachliche Kompetenz bildet die erste und oberste Prämisse für schulisches Lernen, da Sprache darin – und das über die Fächergrenzen hinweg – Ziel und Medium zugleich ist. Sprachliche Bildung also kann als weiteres gemeinsames didaktisches Anliegen der beiden Konzepte (trotz der, wie in der Einleitung festgehalten, unterschiedlichen inhaltlichen Verortung des Terminus *Sprachliche Bildung*) festgehalten und in der Gegenüberstellung als zweiter verbindender Anknüpfungspunkt verstanden werden.

Migration und Mehrsprachigkeit wird in beiden Konzepten als *lebensweltliche Wirklichkeit*⁶³⁷ aufgefasst, welcher zeitgemäße Bildung daher gerechterweise Rechnung zu tragen hat. Mehrsprachigkeit als *durchgängiges*⁶³⁸, Gesellschaft formendes Moment, – in meiner Auffassung nicht mehr nur Phänomen – auf welches Schule als gesellschaftliches Abbild und sozialer Brennpunkt im Sinne der Chancengleichheit angemessen zu reagieren hat, weist demnach ihre dritte große Gemeinsamkeit aus.

Wie die breit angelegten Ausführungen zu beiden Konzeptbeschreibungen und die Beleuchtung einzelner für sie relevanten Teilaspekte jedoch aufgezeigt hat, verhandeln,

⁶³⁷ Angelehnt an Gogolins „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (1988).

⁶³⁸ vgl. Reich/Krumm 2013, Vorwort u. Reich 2009, S. 28.

verorten und verankern die untersuchten Modelle den wesentlichen Komplex der Mehrsprachigkeit jeweils anders.

Im Konzept des *Curriculums Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) präsentiert sich mit dem Begriff Mehrsprachigkeit und den in ihm enthaltenen Definitionen sowie Konnotationen im Grunde als ein didaktisches Medium, mittels dessen allgemeine wie spezifische Sprachkompetenz vermittelt, aber (auf Lernendenseite) vor allem auch trainiert und (im Sinne der Lebensqualitätssteigerung, da sprachliche Kompetenz neben ihrer identitätsstiftenden Funktion immer auch autonomie- und handlungsförderlich wirkt) kultiviert werden soll. Mehrsprachigkeit fungiert hier als unterrichtliche Agitationsfläche zur individuellen sprachlichen Profilierung von jungen Menschen, welche sich in vielsprachigen Situationen und lebensweltlicher Multilingualität als handlungskompetent erweisen sollen. Aus dieser Konstellation heraus erhalten auch die Herkunfts- oder Erstsprachen der *von Haus aus* mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler größeres Gewicht und Augenmerk. Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* bildet damit ein (tendenziell fremdsprachendidaktisch ausgerichtetes) Modell zur Kompetenzsteigerung in sprachlichen und allen damit verbundenen (individuellen, kulturellen, politischen, sozialen und ökonomischen) Belangen.

Versteht man von Seiten der Bildung zu steigernde Autonomie und Handlungskompetenz als oberste Prämisse für Bildungserfolg, – und das liegt in der Natur der Sache selbst, da Bildungsprogramme wie hier besprochene immer mit diesem Auftrag betraut sind – so sind diese auch vorliegenden beiden Konzepten programmatisch eingeschrieben, allerdings – und das erweist sich hier als das entscheidende Moment – auf unterschiedliche Weise:

Die *Durchgängige Sprachbildung* markiert, wie ausführlich diskutiert und argumentiert wurde, bildungssprachliche Kompetenz als wesentliche Schlüsselqualifikation zu schulischem Erfolg – auf kurze wie auf lange, das meint in bildungslaufbahn-relevanten Sicht. Mehrsprachigkeit im Sinne eines Verfügens über mehrere Sprachen oder sprachliche Register von Schülerinnen und Schülern, welche in einer anderen Erstsprache als Deutsch sozialisiert wurden, möchte FörMig vielmehr dahingehend nutzen, Bildungserfolge (dezidiert) in der Zweitsprache Deutsch zu verzeichnen. In dieser Rolle wird der/den Erstsprach(n) in erster Linie eine Hilfsfunktion zuteil, keine vorrangige oder gesonderte, da man davon ausgeht, dass Unterricht (nach wie vor) mehrheitlich in deutscher Sprache stattfindet und deshalb bestmögliche Wege zur Bewältigung und Qualifizierung in dieser gefunden und ebenso geebnet werden müssen. Mehrsprachigkeit ist im Kontext der Durchgängigen Sprachbildung daher mehr als sozialpolitisches Faktum zu begreifen, welches auf unterrichtlicher Ebene auf

(für die Lernenden) nutzbringendste, – und der Nutzen besteht hier primär in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten über den Einsatz beherrschter Sprache(n), um damit bildungsrelevante Erfolge für sich verbuchen zu können – aber vor allem auch wertschätzende Weise aufgegriffen und einbezogen werden soll.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit hingegen drückt der Bildungssprache und den mit ihr einhergehenden linguistischen Eigenheiten, welche nach FörMig in der Schule explizit gefördert werden sollen, keinen solchen gewichtigen, über Bildungskarrieren entscheidenden *Amtsstempel* wie FörMig auf, vielmehr verstehen die Autoren des Konzepts bildungssprachliche Kompetenz als integrative Leistung allgemein-sprachlicher Handlungsfähigkeit; in anderen Worten gesagt sind sie der Auffassung, dass sich ohne ein höheres Sprachenbewusstsein, wie es vom Curriculum zu schärfen versucht wird, bildungssprachliche Qualitäten gar nicht erst ausbilden können, da das eine die Voraussetzung für die Qualifizierung in dem anderen darstellt.⁶³⁹

Bildungssprachliche Kompetenz verlange den Akteurinnen und Akteuren ein hohes Maß an Sprachbewusstsein ab, mittels dessen eine De-Kontextualisierung und Übersetzung von Alltags- und Bildungssprache überhaupt erst möglich sei; dieser sprachlich-kognitive Prozess weise Parallelen zu diversen *Laiendolmetsch-Situationen* von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte auf: Fachsprachliches wird in Alltagssprachliches übersetzt und vice versa. Auch das Wissen darüber, dass die Bezeichnung ein und desselben Gegenstands in unterschiedlichen Sprachen anders klinge und in diesem Bewusstsein Sprache von Inhalt getrennt wird, stelle eine gute Lernvoraussetzung für das Aneignen des bildungssprachlichen Registers dar, da diese kognitiven Teilleistungen in der Beschäftigung mit Bildungssprachlichem ebenso zur Anwendung kämen.⁶⁴⁰

Insbesondere mehrsprachige Kinder sehen sich schon relativ früh in der Lage, die innere Logik von Sprachen über die Auseinandersetzung mit neu hinzutretenden zu ergründen; indem Sprachen in ein wechselseitiges Verhältnis gesetzt werden, entsteht ein

⁶³⁹ Bildungssprachlichen Aspekten werden im Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013) in den Bereichen *Wissen über Sprache* und *Vergleichen von Sprachen* Rechnung getragen. Die von den Autoren eingeführte Rubrik *Sprachlernstrategien* enthält auch konkrete Anknüpfungspunkte für Sprachsensiblen Fachunterricht (nach Leisen 2010 usw.).

⁶⁴⁰ vgl. Krumm 2014 (Vortrag), S. 7. Dieser Argumentation könnte entgegengehalten werden, dass die Beschäftigung mit unterschiedlichen Sprachen und sprachvergleichende Operationen das Erlernen des Bildungssprachlichen per se nicht ersetzen können; offen bleibt dabei die Frage, wie und in welcher Weise bildungssprachliche Kompetenzen didaktisch aufbereitet und vermittelt werden können – einer Frage, welche sich die Durchgängige Sprachbildung eingehend annimmt.

Sprachenbewusstsein, welches „die Grundlage für die Entwicklung der bildungssprachlichen Fähigkeiten in Deutsch“⁶⁴¹ bildet.⁶⁴²

Da das menschliche Gehirn keiner Kommode (mit Schubladen) entspräche⁶⁴³, in welchem Sprachen separat abgespeichert werden und ohne wechselseitigen Bezug existieren, sei es auch an einem zeitgemäßen (Sprachen-)Unterricht, integrierende Sprachangebote anstatt der additiven und/oder parallelen⁶⁴⁴ zu schaffen, um die in den Schülerinnen und Schülern vorhandenen Sprachen zu ordnen und miteinander in Beziehung zu setzen, denn dann sei Mehrsprachigkeit ein abruf- und verfügbares Kapital⁶⁴⁵; werde dieses Potenzial, welches von der Vernetzung und Koordinierung der (im Speziellen) sprachlichen Fächer im Sinne einer systematisierten (oder eben *curricularen*) Mehrsprachigkeit ausgehe, nicht ausgeschöpft, so gleiche dies einem *Kapitalverbrechen*.⁶⁴⁶ In dieser Argumentation wird die Legitimierung, um nicht zu sagen Notwendigkeit der Installierung eines Faches wie *Mehrsprachigkeit* im regulären Stundenplan auf sehr eindringliche Weise von den Autoren veranschaulicht.

Außerdem ginge es bei der Implementierung eines regulären Faches wie Mehrsprachigkeit auf bewusstseinsbildender Ebene auch um das Aufbrechen monolingualer Strukturen und einsprachig fingierter Tatbestände, welche die Mehrsprachigkeit in der Praxis längst aufgeweicht hat. Österreichische Pädagoginnen und Pädagogen erachten Multilingualität bis dato noch zu wenig als die Selbstverständlichkeit, als welche sie in gegenwärtiger Zeit anzusehen ist; bei einem *German only*-Fokus, und das bezieht sich ebenso auf die tunnelhafte Förderung bildungssprachlicher Kompetenz, das meint ohne die Rückkopplung an andere, sprachlich universalere Kenntnisse, bestehe die Gefahr, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern weiter unberührt und ignoriert bleiben könnte. Erst durch das Überwinden des *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) und das Wechseln in eine multilinguale, pluralistische Geisteshaltung, insbesondere auf institutioneller Ebene, was die universitäre und Hochschul-Sphäre mit einschließt, kann ein

⁶⁴¹ Krumm 2014 (Vortrag), S. 7.

⁶⁴² Deswegen muss meiner Auffassung nach (in einer Art Umkehrschluss) *nicht* kategorisch ausgeschlossen werden, dass bei der Durchgängigen Sprachbildung bspw. durch die explizite Förderung des bildungssprachlichen Registers ein (universelles) Sprachbewusstsein mitentwickelt würde; der Aneignungsprozess der verschiedenen sprachlichen Ebenen und Ausformungen gestaltet sich weniger als koordinierte denn als synchron ablaufende Entwicklung, insofern muss das allgemeine Sprachbewusstsein nicht als Voraussetzung für die Kompetenzprofilierung des Bildungssprachlichen gewertet werden.

⁶⁴³ Krumm 2014 (Vortrag), S. 9.

⁶⁴⁴ Bezugnehmend auf den Muttersprachlichen/Herkunftssprachlichen Unterricht, DaZ-, fremdsprachlichen Unterricht usw.

⁶⁴⁵ Sprachen als symbolisches Kapital im Bourdieuschen Sinne.

⁶⁴⁶ Krumm 2014 (Vortrag), S. 10; 12.

Klima geschaffen werden, in welchem Bildungssprache unter Berücksichtigung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit gefördert werden kann – und eben dazu möchte das Curriculum einen Beitrag leisten.

Gegen diese Handhabe und Positionierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht könnte die Mutmaßung oder Befürchtung geäußert werden, dass das Curriculum Mehrsprachigkeit damit indirekt zu einer reproduktiven Hierarchisierung von einzelnen (National-)Sprachen an der Schule beiträgt, da diese in der unterrichtlichen Anwendungsweise nationalstaatlich beziehungsweise -sprachlich und singular konzeptualisiert sind; bei hier aufgewachsenen, mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen verhält sich das vorhandene Sprachenkapital jedoch vielmehr als ein mit- und ineinander verzahntes, hybrides Sprachengemenge, woraus je nach formellem oder informellem Charakter einer sprachlichen Situation Teilelemente abgerufen und in einer bestimmten Sprache wiedergegeben werden.⁶⁴⁷ Aus diesem argumentativen Blick heraus gerät das Curriculum Mehrsprachigkeit entgegen seines originären Anspruchs sogar in Verdacht, monolinguale Sichtweisen, da Sprachen darin *monolingual* betrachtet werden, zu reproduzieren anstatt diese zu entschärfen. Diesen Interpretationsansatz möchte ich hier weder als absolut noch als unwiderruflich präsentieren; er soll im Gegenteil zur weiteren Diskussion und vertieften Auseinandersetzung in Hinblick auf die monolinguale Schule freigegeben werden, welche, wie mehrfach aufgezeigt wurde, zahlreiche problembehaftete Teilaspekte in sich birgt.

Des Weiteren stellt sich auch die Frage, inwiefern das Curriculum Mehrsprachigkeit, welches sich, wie in der Einleitung dargestellt, als zeitgemäßes Konzept zur Sprachlichen Bildung in der Verantwortung beziehungsweise im Auftrag einer (bildungs)chancensteigernden Vorlage und Strategie für insbesondere mehrsprachige Lernende sieht, diesen Anspruch tatsächlich zu erfüllen weiß und ob sich sein didaktisches Instrumentarium dafür als ergiebig (genug) erweist; der Anspruch, Mehrsprachigkeit als solches zu fördern⁶⁴⁸ und das Ausbilden bildungssprachlicher Kompetenzen dabei (nur) als unterrichtlichen Teilaspekt zu berücksichtigen, offenbart sich auf dem Hintergrund, dass Bildungserfolge und -abschlüsse

⁶⁴⁷ vgl. hierzu Gogolin: Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. Universität Potsdam. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf [abgerufen am 24. 03. 2015].

⁶⁴⁸ D.h. nach dem Vorschlag des *Weißbuches der Europäischen Kommission* z.B., dass jeder Bürger/jede Bürgerin der Union, also jeder Schüler/jede Schülerin, neben der Herkunftssprache (sofern gegeben) zwei weitere Gemeinschaftssprachen erlernt.

(in einem mehrheitlich monolingual Deutsch ausgerichteten Bildungssystem) in deutscher Sprache (bildungssprachlicher Natur) erworben werden, dabei womöglich als unzureichend. In meiner Auffassung ist der Aspekt des tatsächlich messbaren Bildungserfolgs oder der faktischen *Erfolgssteigerung* (wie bei FörMig; vgl. Kap. 2. 2. 4) dabei zu wenig ausgereift formuliert beziehungsweise konzeptuell nur peripher tangiert worden und deshalb kaum in Aussicht gestellt; der Konkretisierung und Präzisierung dieses Aspekts wäre aus meiner Sicht als künftiges Handlungs- und Aufgabenfeld jedenfalls noch Rechnung zu tragen.

Insgesamt – und dies klang teilweise bereits in der Besprechung und Vorstellung der organisatorischen sowie bildungspolitischen Orientierungsrahmen, Bezugspunkte und Vorbilder des Curriculums Mehrsprachigkeit an – erwächst aus der Lektüre des Curriculums Mehrsprachigkeit der/dem aufmerksamen Lesenden die Frage, inwiefern jene Programme, aus welchem das Konzept seine curricularen Anleihen nimmt (z.B. *GERS*, *RePA*, z.T. *CARAP* usw.), mehrsprachige Kinder und Jugendliche, für welche lebensweltliche Mehrsprachigkeit (worin mehrere Sprachen und sprachliche Register von Akteurinnen- und Akteureseite zum Tragen kommen) ohnedies bereits ein lebensinhärentes Moment bildet, in den Blick nehmen beziehungsweise inwieweit jene Programme nicht wiederum aus einem monolingual-nationalstaatlich gedachten Ansatz heraus entworfen sind, da Sprachen hier strikt nach bestehenden geographischen Grenzen getrennt und kategorisiert werden, und selbst Prädikate wie *sprachlich pluriell* sowie *multilingual* in diesem Zusammenhang keine migrationsbedingten Lebenswirklichkeiten, insbesondere die heranwachsender Mehrsprachiger, widerspiegeln, sondern (zumindest in meinem Lektüreverständnis und in ihrer praktischen Auslegung) auf das Nebeneinander von einzelnen Nationalsprachen abzielen. Zudem irritiert bei diesen der häufige wechselseitige und (in meinen Augen) wenig kritisch reflektierte Bezug von Sprache und Kultur beziehungsweise deren auffällige, literaturimmanente Nicht-Trennung, wo doch gerade das Curriculum Mehrsprachigkeit sich dem Namen nach als ein Modellprogramm zur *Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht* (s. Untertitel der Buchfassung) verstehen möchte und damit einen stringent sprachlichen Akzent setzt. Selbstverständlich tragen Schülerinnen und Schüler, unabhängig ihres sozialen und sprachlichen Hintergrunds, auch kulturelle Eigenarten als persönlichkeitsbestimmende Wesenszüge in den Klassenraum mit hinein und Schule birgt in diesem Kontext deshalb immer auch das Potenzial und die Aufgabe der Sensibilisierung und Vermittlung gegenseitiger kultureller Wertschätzung; dennoch kann und darf in meiner Auffassung das kulturelle Moment weder in einem Atemzug mit Sprache mit verhandelt werden noch – und das nicht zuletzt aufgrund der in Kapitel I skizzierten Fehlverhalten und -

entwicklungen im Umgang mit migrationsbedingten Pluralismen unter Einbezug von kulturalistischen Denkschemen – in der Schule als bildungskarriereentscheidender Ort derart starkes Gewicht verliehen werden wie dem sprachlichen, da letztlich ausschließlich die sprachliche Bewandnis, auf der Grundlage des Arguments von Sprache als unterrichtliches Medium und Ziel zugleich⁶⁴⁹, als legitimer und vor allem messbarer, daher dingfester bildungsentscheidender Parameter gehandhabt werden kann.

„Aufgabe einer zukunftsorientierten schulischen Bildung ist es daher, den Kindern zu einer größtmöglichen Kompetenz in all ihren Sprachen zu verhelfen. Die systematische Förderung konzentriert sich dabei in der Regel auf die deutsche Sprache, denn unbestritten ist die Qualität der deutschen Sprachkenntnisse für den erfolgreichen Schulbesuch ausschlaggebend.“⁶⁵⁰

Dem Aspekt der Wertschätzung von Sprachenvielfalt und kultureller Heterogenität als Grundbedingung pädagogischen Handelns steht auch FörMig in seiner Programmatik um kein bisschen nach: Zwei- und Mehrsprachigkeit bei den Lernenden wird als zu ästimmerendes Gut von den Lehrpersonen wahrgenommen, zu dessen aktivem Gebrauch diese auch ermuntern (vgl. QM 1). Wie in den FörMig-Qualitätsmerkmalen festgehalten, stellen Lehrkräfte beispielsweise auch zweisprachige Lehrmittel zur selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt (z.B. ein zweisprachiges Glossar zur lexikalischen Erarbeitung eines Textes; s. QM 3) zur Verfügung und nach Vereinbarung darf und soll phasenweise auch auf die Erstbeziehungsweise bestbeherrschteste Sprache zurückgegriffen werden (vgl. QM 4). Mehrsprachigkeit wird deshalb auch in den von FörMig entwickelten Sprachstandsverfahren (*HAVAS 5, Tulpenbeet* und *Bumerang*) als notwendige Konstante integriert und formuliert.⁶⁵¹

⁶⁴⁹ Hierzu einige vielsagende Zitate: „Wir haben uns daran gewöhnt, Wissen und Sprache als getrennte Bereiche zu betrachten. Es gibt Spezialisten für ‚Inhalte‘ – Chemiker, Historiker, Didaktiker – und es gibt Spezialisten für Sprache – Linguisten und Sprachlehrer [...]. Zuletzt scheint es, als ob es die Inhalte unabhängig von Sprache und eine Sprache ohne jeden Bezug auf Inhalte gäbe. Aber diese Trennung ist ein Artefakt. Im Erstspracherwerb sind das Lernen der Sprache und die Erschließung der Welt eng miteinander verbunden [...], und diese Verbindung hört nicht eines Tages plötzlich auf. Man kann schulisches Wissen nicht erwerben ohne die dafür notwendigen sprachlichen Mittel, und mit dem Erwerb des Wissens verändert sich auch die Sprache. Sprache ist kein neutrales Vehikel für den Transport von Wissen, sondern gibt diesem Wissen Gestalt, macht es ausdrückbar und für andere erkennbar“ (Portmann-Tselikas 2013, S. 275.).

„Wie viel Sprache braucht das Fach? Es braucht viel Sprache, weil Fach und Sprache fachdidaktisch, sprachdidaktisch und lernpsychologisch untrennbar miteinander verbunden sind. Fach und Sprache entwickeln sich im Lernprozess gleichzeitig aufeinander Bezug nehmend“ (Leisen 2000, S. 407).

„Sachunterricht und Sprachunterricht sind überhaupt nicht zu trennen, weil Denken und Sprechen nicht zu trennen sind“ (Wagenschein 1995, S. 133).

⁶⁵⁰ Rösch 2003, S. 6.

⁶⁵¹ vgl. Reich 2009, S. 28.

Wie auf der offiziellen Website des FörMig-Kompetenzzentrums Hamburg dokumentiert, soll bildungssprachlicher Unterricht auch dahingehend gestaltet werden, koordinierte, mehrsprachige Lerneinheiten anzusetzen, worin die Monolingualität des konventionellen Unterrichts gelegentlich wie systematisch, zum Beispiel durch fächerübergreifende Projekte, die Lektüre mehrsprachiger Texte, Sprachenvergleich, Übersetzungsversuche usw. aufgebrochen werden soll.⁶⁵²

Durch die Ermittlung dieses gemeinsamen Aspekts von geförderter Sprachenvielfalt und bewusstem Aufbrechen von strikt monolingualen Sequenzen im Unterricht kann eine vierte gemeinsame Brücke zwischen dem Curriculum Mehrsprachigkeit und dem Konzept der Durchgängigen Sprachbildung geschlagen werden.

Eine fünfte wesentliche Schnittmenge der beiden Konzepte lässt sich im kooperativen, fächerintegrativen Charakter, nämlich über die horizontalen Zäsuren (d.h. Fächergrenzen) hinweg, ermitteln. Kooperation und Koordination von sprachlichen Inhalten zwischen Fachlehrerinnen und -lehrern, betreffend die sprachlichen Fächer ebenso wie die gegenständlichen, stellt im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung eines der Leitkriterien zur nachhaltigen Umsetzung sprachlicher Bildung und im Curriculum Mehrsprachigkeit ebenso eines seiner Initiations- und Legitimationsgrundlagen dar; gerade in letzterem geht es explizit um das Ausweisen von Sprachlichkeit als globales, soziales und interdisziplinäres Phänomen, welches es in der Schule als Gesellschaft abbildender Raum aufzugreifen und koordinieren gilt.

Diese vier hier aufgezeigten Parallelen und Verknüpfungsmomente zwischen beiden untersuchten Konzepten, die zweite ausgewiesene Gemeinsamkeit bildet den Anspruch zur Sprachlichen Bildung per se, können in meiner Betrachtung als konzeptübergreifende, allgemein gültige Parameter Sprachlicher Bildung konstatiert werden; sie erst machen einen auf Chancengleichheit ausgerichteten Unterricht in einem sprachlich, sozial wie kulturell heterogenen Klassenzimmer möglich.

⁶⁵² FörMig-Kompetenzzentrum (UHH): [Rubrik *Bildungssprache*, Unterpunkt *Mehrsprachigkeit*] <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/MS/index.html> [abgerufen am 11. 03 .2015].

3. 1. 1 Scheidepunkt *Mehrsprachigkeit*(sförderung)

Trotz der festgestellten Gemeinsamkeiten beider Konzepte – und dies klang bereits in der Illustrierung der unterschiedlichen Positionierung und Bewertung von Mehrsprachigkeit (im Unterricht selbst) in den jeweiligen Konzepten an – schließen sich die jeweiligen Autoren(gruppen), so haben meine Untersuchungen ergeben, tendenziell unterschiedlichen Positionen in Bezug auf Sprachenerwerb (im Allgemeinen) und den Zeitpunkt beziehungsweise die Förderungsart von darin beteiligten, erworbenen Sprachen (im Speziellen) an. In anderen Worten geht es bei der Gegenüberstellung der beiden Konzepte ganz konkret auch um den Stellenwert und den Förderanspruch der Herkunftssprache(n) von DaZ-Lernenden: Welche Sprache sollte wann (zu welchem Zeitpunkt der Bildungslaufbahn eines Heranwachsenden), wie (in welcher Weise), wie viel (in welchem Umfang), wo (in welchem Unterrichtsfach z.B.) gefördert werden?

Diese Erkenntnis ergibt sich aus der oben skizzierten Annahme, dass das Konzept des Curriculums Mehrsprachigkeit Mehrsprachigkeit per se einen prominenteren Stellenwert einräumt, wodurch insbesondere den Herkunftssprachen von DaZ-Schülerinnen und Schülern ein stärkeres Gewicht zufällt und diesen deshalb ein entsprechender Handlungsspielraum zugetragen wird, den bildungssprachlichen Aspekt darin aber *nur* als integrative Teilkompetenz verstanden wissen will, wohingegen die Durchgängige Sprachbildung das Moment der Zweitsprachlichkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund betont, welches deutlich macht, dass erstens ein Unterschied zwischen alltagssprachlichem Repertoire und bildungssprachlichen Kenntnissen besteht und zweitens erst das Verfügen über das bildungssprachliche Register in Hinblick auf das Erfüllen von schulischen Leistungsanforderungen erfolgsversprechend wirkt; geförderte Mehrsprachigkeit an sich oder alleine könne noch keinen Bildungserfolg per se gewährleisten, dazu fehle es an entscheidenden Zwischenmaßnahmen (bis dieses Ziel erreicht würde), welche vornehmlich in der Zweitsprache Deutsch (als reguläre, fächerübergreifende Unterrichtssprache) zu setzen seien. Aus eben diesem Grund trägt FörMig den Erstsprachen von multilingualen Schülerinnen und Schülern in den herkömmlichen Fächern bei sprachsensibler Unterrichtung auch eine Hilfsfunktion und begleitende Rolle zu, keine vorrangige oder primäre.

Aus dieser unterschiedlichen Positionierung bezüglich der Stellung von Herkunftssprache(n) heraus ergibt sich ein erst auf den zweiten Blick auftretender Konflikt, welcher in einer etwas entrückten Betrachtungsweise auch als DaF (Deutsch als Fremdsprache)- versus DaZ-Ansatz gewertet werden kann: das Curriculum Mehrsprachigkeit versteht sich als ein

tertiärsprachendidaktisch nahes Modellprogramm, bei dem Klüfte und Hürden, welche sich für Zweitsprachenlernende im Zuge des Deutscherwerbs auftun könnten, nicht gezielt aufgegriffen und expliziert werden, wohingegen das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung sein Hauptaugenmerk in erster Linie (neben dem sozial schwachen) auf das Schülerpublikum mit Migrationshintergrund richtet und insbesondere deren (bildungssprachlichen) Deutschkenntnisse verbessert wissen will.

Aus diesen divergenten Blickwinkeln heraus ergibt sich nicht nur ein jeweils divergenter sprachförderlicher Schwerpunkt, sondern vor allem auch ein divergenter Blickpunkt auf Sprache(n) und Sprachenerwerb im Allgemeinen, worin hauptsächlich das wechselseitige Verhältnis von Erst- und Zweitsprache⁶⁵³ untersucht und argumentiert wird.

Möchte man zuerst aufgeworfenen Fragen (*Sprachförderung wie, wo, wann?*) daher gewissenhaft und wissenschaftlich fundiert beantworten, kann die Diskussion rund um die Spracherwerbshypothesen, welche insbesondere Linguisten und Entwicklungspsychologen der vergangenen 50 Jahren im internationalen Kontext aufgestellt haben, nicht ausbleiben. Diese möchte ich aber im Folgenden nur auf das wesentliche und in Hinblick auf die den beiden Konzepten eingeschriebenen Vorannahmen beschränken – zum einen, um einen gewissen quantitativen Rahmen nicht zu sprengen, zum anderen, da ich mich weder in der Lage noch Position sehe, einen allgemein gültigen Ansatz zu diesen Fragen zu liefern. Nachstehende Zeilen intendieren daher vorrangig, zur weiterführenden und tiefergehenden Diskussion rund um den Sprachenerwerb anzuregen und sie um einen bescheidenen Beitrag, nämlich in Bezug auf die theoretischen Grundlagen der beiden Konzepte, zu erweitern; sie erheben keinerlei Anspruch auf Vollkommenheit oder Richtigkeit, zumal das Feld des Sprachenerwerbs in der Linguistik selbst als *heißes Eisen* und diskutables Metier erachtet wird.

Betonen möchte ich an dieser Stelle bereits auch, dass es sich keineswegs so verhält, dass die Autoren des Curriculums Mehrsprachigkeit ausschließlich einen herkunftssprachlichen Unterricht proklamieren und die Initiatorinnen der Durchgängigen Sprachbildung einen *German only*-Fokus einnehmen würden; selbstverständlich vertreten beide als Vertretende zeitgemäßer Interkultureller Bildung beides, allerdings – und dies sei an dieser Stelle auch gesagt – in unterschiedlichem Maße, wie die nun folgende Diskussion noch aufzeigen wird.

⁶⁵³ Zweitsprache meint hier die (zumeist) institutionell erworbene Sprache (Amts- und Unterrichtssprache) der Mehrheitsgesellschaft von Kindern und Jugendlichen mit anderer Erstsprache (als hier Deutsch).

(Dies erklärt auch das Prädikat *tendenziell* in der vorangegangenen Aussage, dass die Autoren und Autorinnen in dieser Frage uneins seien.)

Folgende Ausführungen enthalten daher auch keine eindeutige Stellungnahme zur Thematik des Spracherwerbs, sondern möchten lediglich damit einhergehende Fragen, welche sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in dieser Auseinandersetzung stellen, aufzeigen und diskutieren.

3. 2 Zweitspracherwerb und zweitsprachliche Förderung

Zweitsprachliche Erwerbsprozesse und zweitsprachliche Förderung mögen zwar als thematisch unzertrennliches Paar angesehen werden, werden in der Fachliteratur jedoch zumeist gesondert behandelt und ausgeführt. „Aus didaktischer Sicht sind den Forschungen zum Zweitspracherwerb nur wenige Erkenntnisse für die schulische Förderpraxis zu entnehmen. Auf der anderen Seite sind die L2-Erwerbsforscher ihrerseits zurückhaltend mit didaktischen Schlussfolgerungen.“⁶⁵⁴

Hinsichtlich der konkreten Fördermaßnahmen und schulischen Realisierung von Zweisprachigkeit haben sich in erster Linie der (additive) *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*-Unterricht und der *herkunftssprachliche* (oder *muttersprachliche*⁶⁵⁵) Unterricht in hiesigen Breitengraden etabliert und als bildungspolitische Institutionen profiliert; das isolierte Abhalten des einen oder/und anderen ohne den wechselseitigen Bezug zu dem jeweils anderen kann maximal Ertrag für einen der beiden einbringen. Insbesondere die ausschließliche Förderung der Schulgänger und -gängerinnen mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache evoziert einen defizitären Blick auf betreffende Schülergruppe, welcher „seit Beginn der Ausländerpädagogik und der interkulturellen Pädagogik, das heißt seit mehr

⁶⁵⁴ Griebhaber 2008, S. 211. Dieser Aussage widerspricht die Tatsache, dass die Erkenntnisse zu den Spracherwerbsfolgen die konzeptionelle Grundlage für die diagnosegestützte Förderung (vgl. Döll 2012) darstellen; dennoch habe ich diese zitiert, da sie den von mir in der Recherche- und Lektürephase gewonnenen Eindruck dieses vermeintlich intentionalen *missing link* widerspiegelt.

⁶⁵⁵ Der Begriff der *Muttersprache* ist in den letzten Jahren gegenüber dem der *Herkunftssprache*, *Familiensprache* oder/und *Erstsprache* in den Hintergrund getreten, da der Begriff als „ideologisch überfrachtet“ (Jampert 2008, S. 44) gelte und etwas Unantastbares in sich berge. „So gibt es eine Bandbreite unterschiedlicher Erscheinungsweisen von Mehrsprachigkeit in den Familien. Das Konzept ‚Wertschätzung der Muttersprache‘ ist insofern nicht absolut zu setzen; vielmehr sollte die Familiensprache in ihrer jeweiligen Varietät ermittelt und anerkannt werden. Insgesamt erscheint der Begriff *Erstsprache* anstelle von *Muttersprache* neutraler und angesichts der Komplexität der Sprachpraxis angemessener“ (Jampert 2008, S. 45).

als 30 Jahren, durch Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen widerlegt wird⁶⁵⁶ – zumal sich Betroffene selbst in der Eigenperspektive überhaupt nicht so wahrnehmen.⁶⁵⁷

Spricht man der Erstsprache eine Bedeutung bezüglich des Zweitspracherwerbs zu, so ergeben sich unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich des Einflusses der L1 auf den Erwerbsprozess der L2 und in Bezug auf die optimale „Organisation der Förderung beider Sprachen. Aussagen über die Relevanz der Erstsprache für den Erwerb einer Zweitsprache führen in der Debatte über die Sprachenerziehung von DaZ-Kindern immer wieder dazu, bildungspolitische Entscheidungen für den Erhalt und die schulische Förderung der Erstsprache zu begründen.“⁶⁵⁸ So wurde lange davon ausgegangen, dass ein gewisses Niveau in der Erstsprache erreicht werden müsse, bevor eine zweite hinzutreten kann (vgl. *Schwellenhypothese*).

Gegenwärtig wird ein möglichst früh einsetzender Doppelspracherwerb (Stichwort: *two-way-immersion*) als die erfolgversprechendste Erwerbsmethode proklamiert: Zweisprachig koordinierte Erziehungsmodelle, mit dem Ziel der zweisprachigen Erziehung aller Lernenden, werden im Elementar- und weiterführenden Schulbereich dahingehend eingesetzt, den beteiligten Sprachen ihren jeweils eigenen und (zu anderen Sprachen) gleichberechtigten Stellenwert einzuräumen – demnach auch gleichberechtigt zu fördern. „Dort kommt der DaZ- bzw. der partnersprachliche Unterricht in Deutsch für DaZ-Kinder nicht in Verdacht, die Erstsprache zu ignorieren oder darauf hinzuwirken, dass die Kinder sie ‚verlieren‘.“⁶⁵⁹

Ein positiver, nachhaltig wirksamer und messbarer Effekt auf ein entsprechendes Niveau in beiden Sprachen stellt sich erst durch die koordinierte, das meint verzahnte und kooperative, und langfristig gesteuerte – festgestellt wurde eine zumindest sechsjährige – Unterrichtung beider Sprachen ein.⁶⁶⁰

„Anknüpfungspunkt einer sprachlichen Förderung in den Institutionen muss die tatsächliche Spracherwerbssituation der Kinder sein und weder eine deutsch- noch eine muttersprachlich normierte Vorstellung. Für eine gezielte sprachliche Unterstützung der Kinder ist es sinnvoll, wenn nicht gar unerlässlich, die in den

⁶⁵⁶ Jampert 2008, S. 42.

⁶⁵⁷ vgl. Röhner 2008, S. 9.

⁶⁵⁸ Rösch 2003, S. 18.

⁶⁵⁹ Rösch 2003, S. 18; vgl. hierzu auch Heintze 2001 u. Gogolin/Roth 2007.

⁶⁶⁰ vgl. Gogolin 2008, S. 21.

*Migrantenfamilien jeweils unterschiedlichen Sprachdominanzen und die bereits durchlaufenen sprachlichen Entwicklungsprozesse der Kinder zu berücksichtigen.*⁶⁶¹

Eben diese Annahme schlägt sich beispielsweise in Ergebnissen zu Modellevaluationen in den USA und Kanada nieder⁶⁶², insofern, dass bei der Messung der sprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Kinder konsequent diejenigen Schulen am besten abschneiden, welche ein bilinguales Bildungsangebot im Programm haben und Unterricht, auch den sachfachlichen (denn der Zusammenhang zwischen Lesekompetenzen und der Mathematik bspw. kristallisierte sich in diesen Studien ebenso als evidenten Faktum heraus), in beiden Sprachen abhalten.⁶⁶³

Neben der Langfristigkeit und Verschränkung der unterschiedlichen Fördermaßnahmen und -modelle

*„ist [...] die Art und Weise der Implementierung entsprechender Programme zu berücksichtigen. Die Güte der Implementierung eines zweisprachigen Programms, seine Akzeptanz und Unterstützung durch die gesamte Schule sind maßgebliche Bedingungen für den Erfolg. [...] Übertragen auf die spezifische Lage der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutet dies: Erfolg verspricht die Akzeptanz und Anerkennung ihrer besonderen Spracherfahrungen als Fähigkeiten und ein soziales Klima, in dem es wenig Diskriminierung, aber statt dessen [sic!] viel Ermutigung gibt.“*⁶⁶⁴

Auch Gogolin/Roth (2007) halten in der Evaluation ihres Schulversuchs in den viel zitierten Hamburger Bilingualen Schulen fest, dass zweisprachige Unterrichtsmodelle imstande sind, Zwei- wie Mehrsprachigkeit gleichermaßen zu fördern; nicht nur, dass zweisprachlich Deutsch aufgewachsene Kinder ihre Deutschkenntnisse verbesserten und ursprünglich monolingual sozialisierten Schülerinnen und Schüler beachtliche Kenntnisse in der Partnersprache erwarben, jene mit nicht-deutscher Herkunftssprache konnten für sich auch

⁶⁶¹ Jampert 2008, S. 47.

⁶⁶² An Langzeitstudien, welche den spezifischen Spracherwerbsverlauf von Erst- und Zweitsprache unter den verschiedenen Lebens- und Einwanderungsbedingungen der Kinder mit Migrationshintergrund über einen längeren Zeitraum hinweg dokumentieren, abgesehen von regional und thematisch eingeschränkteren Untersuchungen (vgl. Gogolin 2008, S. 21), sind für den deutschsprachigen Raum kaum bis gar nicht vorhanden (vgl. Jampert 2008, S. 47f). Aufgrund dieser bestehenden Forschungslücke beruft man sich in der Interkulturellen Pädagogik (vorerst) auf Untersuchungen aus dem entwicklungspsychologischen und psycholinguistischen Feld (vgl. Jampert 2008, S. 48).

⁶⁶³ vgl. Gogolin 2008, S. 22.

⁶⁶⁴ Gogolin 2008, S. 22.

signifikante Leistungssteigerungen in Text- und bildungssprachlicher Kompetenz (im Deutschen) verbuchen. Zwar sei die Zahl der getesteten Probandinnen und Probanden keine repräsentative gewesen, deshalb müsse man sich vorerst noch mit der Formulierung der Hypothese eines sich so positiv auswirkenden Zusammenhangs begnügen, dennoch zeigten sich bei betreffender Schülerinnen- und Schülergruppe bei standardisierten Leistungsverfahren merkbare Fortschritte im Lesen und in der Mathematik.⁶⁶⁵

Die Autoren des Schulversuchs gestehen jedoch auch ein, dass selbst unter solch günstigen Voraussetzungen bilingualen Spracherwerbs keine ausgeglichene Zweisprachigkeit herausgebildet werden könne, zumal das Umfeld ein deutschsprachig geprägtes ist. Bilinguale Schulen bildeten aber genau jene Bildungsziele und -ansprüche ab, welche Schule, in einer funktionalen Betrachtungsweise, *insgesamt* in einer Einwanderungsgesellschaft, wie auch die österreichische eine darstellt, Folge zu leisten hätte: Sie stellen die Vermittlung eines entsprechenden Niveaus in der Verkehrssprache sicher und gewährleisten darüber hinaus auch den kompetenten Umgang mit einer zweiten und/oder dritten Sprache, welche, einhergehend mit einer gewissen Wertschätzung von Sprachenvielfalt, Eingang in die individuelle Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern findet⁶⁶⁶ und auf diese Weise Mehrsprachigkeit als zeitgeistiges gesellschaftliches Moment gerecht wird.

3.3 Die Spracherwerbshypothesen

Um die spracherwerbstheoretische Grundlage und Argumentation der beiden hier untersuchten Modellprogramme Curriculum Mehrsprachigkeit und FörMig einsichtig zu machen, sei im Folgenden zunächst Allgemeines und Einführendes zu den Spracherwerbshypothesen (zum bilingualen Spracherwerb) wiedergegeben und die beiden Konzepte schließlich, rekursnehmend auf die *Interdependenz-* beziehungsweise *Schwellenhypothese*, diskutiert:

Sprachstandsdiagnostische Erhebungen von mehrsprachigen Kindern, wie sie beispielsweise auch von FörMig durchgeführt wurden, berufen sich explizit oder implizit auf (nicht immer allorts anerkannte, doch von Fachleuten am meisten rezipierte und in der Forschung als theoretische Grundlagen funktionalisierte) *Spracherwerbshypothesen*. Bei diesen handelt es

⁶⁶⁵ vgl. Gogolin/Roth 2007, S. 44.

⁶⁶⁶ vgl. Gogolin/Roth 2007, S. 44.

sich entgegen ihrer Bezeichnung weniger um Hypothesen, welche etwa verifiziert oder falsifiziert werden könnten, im eigentlichen Sinn als vielmehr um Lehrmeinungen und Ansätze dazu, unter welchen Bedingungen eine zweite Sprache erworben wird und unter welchem wechselseitigen Bezug sie zur Erstsprache steht.⁶⁶⁷ Dazu zählen im Besonderen und den Kontext der zweitsprachlichen Förderung betreffend:⁶⁶⁸

- die *Interdependenzhypothese* (Cummins 2000), welche im Wesentlichen besagt, dass sich Erst- und Zweitsprache in einem wechselseitigen Verhältnis entwickeln und sich gegenseitig beeinflussen;
- die *Schwellenhypothese* (Cummins 1976), welche als Vorläufer der Interdependenzhypothese nach 24 Jahren von Cummins selbst modifiziert wurde; diese will einen kognitiv anspruchsvolle Sprachverwendung nur dann gewährleistet wissen, wenn eine der beiden Sprachen auf einem gewissen Niveau oder über eine bestimmte Schwelle hinaus, welche beispielsweise das mühelose Mitverfolgen der Unterrichtsgespräche garantiert, beherrscht wird, und
- die *Transferhypothese*, welche gewissermaßen als *Überrest* der im Diskurs zurückgedrängten *Kontrastivhypothese*⁶⁶⁹ aussagt, dass die Strukturen der zu erwerbenden Zweitsprache im Lichte der bereits vorhandenen erstsprachlichen Kenntnisse interpretiert und wahrgenommen werden: Das, was die/der Lernende von ihrer/seiner L1 zu einem gewissen Zeitpunkt weiß, wirkt sich direkt darauf aus, was sie/er zur gleichen Zeit von der L2 weiß oder zu wissen glaubt; als besonders *transferintensiv* gelten unabhängig der Spezifika beteiligter Sprachen die Phonologie, die Diskursebene (d.h. die Segmentierung und thematische Hierarchisierung gesprochener wie geschriebener Texte) und die Art und Weise, wie Sprechakte (z.B. Bitte, Aufforderung, Ablehnung usw.) vollzogen werden.

In diesem Zusammenhang sei der Vollständigkeit und ihrer *Beliebtheit* halber auch noch auf die *Interlanguagehypothese* (Selinker 1972)⁶⁷⁰, verwiesen, welche die *Lernersprachen*

⁶⁶⁷ vgl. Jeuk 2000, S. 196f.

⁶⁶⁸ vgl. Schroeder/Stölting 2005, S. 62.

⁶⁶⁹ Die *Kontrastivhypothese* geht im Wesentlichen von Sprachvergleichen und Kontrastierungen der beiden involvierten Sprachen aus; durch das Übertragen von strukturellen Merkmalen der L1 auf die L2 entstünden Interferenzen (d.h. Fehler), welche bei strukturell stark voneinander abweichenden Sprachen häufiger auftreten würden als bei einander ähnlichen Sprachsystemen. Die Hypothese wurde vielenorts angefochten, da sie den Zweitspracherwerb insgesamt als zu simpel darstelle und außerdem zu kurz greife, wenn sie die Behauptung aufstelle, dass der L2-Erwerb lediglich eine strukturelle Imitation der L1 sei; darüber hinaus würden Sprachunterschiede, wie empirisch nachgewiesen wurde, nicht notwendigerweise zu Fehlern führen (vgl. Eckhardt 2008, S. 23).

⁶⁷⁰ Zu Deutsch zumeist mit *Lernervarietäten* wiedergegeben.

(*interlanguages*) von Zweitsprachenlernenden als eigenständiges System begreift, das sich in einem kreativen, interaktionistischen Prozess zielgerichtet auf das sprachliche System der L2 hin entwickelt und als solches L1-, L2- und neue, eigens für den L2-Erwerb geschaffene Elemente beinhaltet. Kennzeichnend für diese Erwerbstheorie auf Lernendenseite sind strukturell-vergleichende Überlegungen und Hypothesenbildungen zu den beteiligten Sprachen, das Ausdenken von Sprachlernstrategien und das Formulieren von Übergeneralisierungen in der Zielsprache (bspw. durch Bedeutungserweiterung von einzelnen Begriffen).⁶⁷¹ Für den Unterricht der Sprachfächer konfiguriert sich aus dieser Hypothese „ein differenziertes lernendenorientiertes Vorgehen, das Lernalternativen als Zwischenstadien nicht nur zulässt, sondern daraus resultierende Normabweichungen als Lernleistung betrachtet und den kreativen Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung zu nutzen versucht.“⁶⁷²

Kritisiert wurde an dieser Erwerbshypothese insbesondere die uneindeutige und wechselhafte Verwendung von Begrifflichkeiten und Definitionen (wie z.B. der Begriff *Strategie*) im Rahmen der empirischen Untersuchungen zur Theoriebildung; bemängelt wurde ferner, dass außersprachliche Parameter nur wenig in die Auswertung von sprachlichen Äußerungen mit einfließen, und das Fehlen von Langzeituntersuchungen, um die Lernervarietäten in ihren Merkmalen auszuweisen und zu spezifizieren. Entgegen dem bestehenden terminologischen und methodischen Klärungsbedarf aber erfährt die Interlanguagehypothese gegenwärtig eine breite Akzeptanz in der Zweitsprachenforschung und bietet den theoretischen Rahmen für viele Studien, da sie es nach heutigem Forschungsstand am ehesten vermag, die komplexen Verlaufsstränge des zweitsprachlichen Erwerbsprozesses nachzubilden und einsehbar zu machen.⁶⁷³

*„Dieser charakteristische Verlauf des Spracherwerbs legt eine wohlwollende, offene Haltung seitens der Lehrkräfte nahe, so zum Beispiel eine gewisse Toleranz gegenüber Normverstößen, von „Fehlern“, die auf dem Weg zur Zielsprache unvermeidbar auftreten. Oder auch Sensibilität für ‚schwereigene‘ Lernende, die sich in einer rezeptiven Phase des Zweitspracherwerbs befinden, um ‚in Ruhe‘ neue Erkenntnisse über die Zielsprache zu sammeln.“*⁶⁷⁴

⁶⁷¹ vgl. Eckhardt 2008, S. 25 u. Rösch 2011, S. 24.

⁶⁷² Rösch 2011, S. 24.

⁶⁷³ vgl. Eckhardt 2008, S. 26.

⁶⁷⁴ Rösch 2003, S. 14.

Allgemein bleibt festzuhalten, dass die aktuelle Forschung sich von einer „strenge[n] quasi-kausale[n] Interdependenz zwischen Erst- und Zweitsprache“⁶⁷⁵ sichtlich distanziert hat; gleichzeitig aber bezieht sie zu Fragen des linguistischen Erwerbsprozesses auch nicht eindeutig Stellung. Die extremen Positionen der Kontrastiv-, Identitäts⁶⁷⁶- und Interdependenzhypothese gelten heute in aller Regel als überwunden. Die Interlanguagehypothese, welche sich im Grunde aus der Kontrastiv- und Identitätshypothese zusammensetzt⁶⁷⁷, wird in der gegenwärtigen fachlichen Diskussion am häufigsten als Erklärungsansatz zum Verlauf des Zweitspracherwerbs konsultiert, da sie der Fachmeinung nach die Komplexität des Sprachaneignungsprozesses in der L2 am ehesten gerecht würde.⁶⁷⁸

Im Lichte der hier aufgeführten spracherwerbstheoretischen Hypothesen sind in sprachstandsdiagnostischer Hinsicht „die Daten zu den Erstsprachen der Schüler [...] mit den Daten zur Zweitsprache Deutsch korrelierbar“⁶⁷⁹ und für das Treffen von Aussagen über den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes relevant. Auf der Basis der Interdependenzhypothese, welche die sprachliche Dominanz einer Sprache gegenüber der anderen zu ermitteln sucht, könnten dann beispielsweise Sprachentwicklungsbehinderungen ausgeschlossen, oder auf dem Hintergrund der Schwellenhypothese Fördermaßnahmen in DaZ *und* der Herkunftssprache verfochten werden. Auf Basis der Transferhypothese würde insbesondere die DaZ-Förderung, welche einen positiven Transfer nach sich zieht, forciert werden.⁶⁸⁰

⁶⁷⁵ Gogolin 2008, S. 21.

⁶⁷⁶ Diese besagt aus einem nativistischen Zugang heraus, dass L1 und L2 strukturell gesehen in ähnlicher Weise erworben werden würden, wobei die L1 keinen direkten Einfluss auf die L2 nehme und der L2-Erwerb sich, parallel zum L1-Erwerb, quasi als zweiter Erstspracherwerb vollziehe (vgl. Rösch 2011, S. 23 u. Eckhardt 2008, S. 24). „Dieser Ansatz basiert [darauf, dass] eine angeborene linguistische Fähigkeit existiert und die Lernumwelt eine untergeordnete Rolle im Spracherwerbsprozess spielt. Die Annahme einer universellen angeborenen Sprachdisposition ist die Grundlage für die Hypothese, dass der Erwerb der Zweitsprache mit dem Erwerbsprozess der Erstsprache identisch ist“ (Eckhardt 2008, S. 24). Sie kann als das genaue Gegenteil zur Kontrastivhypothese betrachtet werden, wonach die L2 im Rückgriff auf die L1 erworben wird und die Kontrastmomente wesentlich auf den Zweitspracherwerb wirken (vgl. Rösch 2011, S. 23).

⁶⁷⁷ vgl. Rösch 2011, S. 24.

⁶⁷⁸ vgl. Eckhardt 2008, S. 28f.

⁶⁷⁹ Schroeder/Stölting 2005, S. 63.

⁶⁸⁰ vgl. Schroeder/Stölting 2005, S. 63.

3. 3. 1 Die *Schwellen-* bzw. *Interdependenzhypothese*

Etwa zeitgleich zur Formulierung der Interlanguagehypothese entwickelte *J. Cummins* in den frühen 1970er-Jahren die *Schwellenhypothese*, deren Grundannahme lautet, dass „die Kompetenz, die ein Kind in einer Zweisprache erreicht, teilweise davon abhängig ist, über welche Kompetenzen es in der Erstsprache verfügt“⁶⁸¹. In der Cumminschen Betrachtungsweise wird das Hauptaugenmerk anders als in den bereits beschriebenen Erwerbshypothesen auf die Analyse des Konnexes zwischen Erwerbsprozess und kognitiver Entwicklung der/des Zweitsprachenlernenden gelegt; welches Niveau muss von bilingualen Schülerinnen und Schülern erlangt beziehungsweise überschritten werden, damit sie akademisch erfolgreich sind (Stichwort: *BICS* und *CALP*)? Informationsverarbeitung und Bildungserfolg können in dieser Interpretation sowohl durch die eine als auch die andere Sprache sichergestellt werden; unabhängig von der Sprache, mit der beim Lernen operiert wird, werden kognitive Fortschritte und Entwicklung erwirkt. Das Verhältnis von akademischem Erfolg und kognitiver Fortentwicklung erfährt in der Schwellenhypothese eine Präzisierung: Diese sagt nämlich aus, dass, „bevor ein wechselseitig positiver Effekt zwischen Erst- und Zweitsprache erwartet werden kann“, ein suffizientes Niveau in der Erstsprache beherrscht werden muss; setzt der Zweitspracherwerb zu einem Zeitpunkt an, wo die Erstsprache noch nicht dergestalt ausgeformt ist, dass gewisse Schwellen überwunden wurden, könne dies Fehlentwicklungen in der Zweitsprache nach sich ziehen. Das erwartete Niveau von Zweitsprachenlernenden wird an dem Können von monolingual Aufwachsenden gemessen; dabei wird von zwei bestimmenden Schwellenniveaus ausgegangen, welche eine verbindliche Aussage über schulischen Erfolg beziehungsweise Misserfolg zulassen. Da die Messlatte dieser Niveaus jedoch je nach schulischer Anforderung und kognitiver Entwicklung eines heranwachsenden Individuums variiert, ließen sich die Niveaus nicht eindeutig fixieren. Verfügen mehrsprachige Kinder im Vergleich zu ihren einsprachigen Peers über geringere Kenntnisse in der Erst- und Zweitsprache, so wird das untere Schwellenniveau ihrer sprachlichen Kompetenz unterschritten und sie laufen Gefahr, der viel zitierten *doppelten Halbsprachigkeit*⁶⁸² (oder dem *Semilingualismus* nach Skutnaab-Kangas/Toukomaa 1976)

⁶⁸¹ Eckhardt 2008, S. 26.

⁶⁸² ... entspricht einer niedrigen Kompetenz in beiden Sprachen (vgl. Rösch 2011, S. 25). Vgl. hierzu Gogolin: Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. Universität Potsdam. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf [abgerufen am 24. 03. 2015]; darin kritisiert Gogolin das gängige Argument der *doppelseitigen Halbsprachigkeit* oder des so bezeichneten *Semilingualismus*, da nach heutigem Forschungsstand Sprache in formellen wie informellen Erscheinungsformen, abhängig vom jeweiligen sozialen Kontext, zur Anwendung kommt, wonach grammatische Eigenheiten entwickelt werden, welche häufig als Fehler missinterpretiert werden.

anheimzufallen; in dieser Auffassung werden schwache schulische Leistungen evoziert, da die kognitive Entwicklung insgesamt ins Stocken geraten sei. Überwunden wird besagte Schwelle, wenn die Kenntnisse in einer der beteiligten Sprachen denen der Altersgenossen, welche sich im natürlichen Spracherwerbsprozess nur einer Sprache bemächtigt haben, in etwa entsprechen; dann ist von *einseitig Zweisprachigen* (oder *dominanter Zweisprachigkeit*⁶⁸³) die Rede, da in ihrem sprachlichen Vermögen sowohl eine dominante Sprache vorherrscht als auch eine, in welcher sie weniger bewandt sind. Nach Cummins wirkt sich eine solche einseitige Zweisprachigkeit weder besonders hinderlich noch förderlich auf die kognitive Entwicklung aus. Das höher angesetzte Schwellenniveau überschreiten hingegen Lernende, welche sowohl in der L1 als auch L2 über sehr gute Sprachkenntnisse verfügen; dieser Fall von *additiver* oder *balancierter Zweisprachigkeit*⁶⁸⁴ habe positive Effekte auf die kognitive Entwicklung und damit auf die schulische Laufbahn von bilingualen Schülerinnen und Schülern.⁶⁸⁵

Eine solche Klassifizierung von Schwellenniveaus, im Besonderen die Konstruktion der zweiten Schwelle, suggeriert die *niveauvolle* Ausbildung einer Sprache als notwendige Voraussetzung für den Erwerb einer zweiten Sprache auf einem äquivalenten Level. De facto kann auch aus 150 empirischen Studien der vergangenen 30 Jahren die wissenschaftlich gesicherte Aussage getroffen werden, dass ein positiver Zusammenhang zwischen einem *additiven Bilingualismus*⁶⁸⁶ und den kognitiven, sprachlichen und gesamtschulischen Leistungen der zweisprachlich Lernenden besteht. Die Resultate der Untersuchungen mit der größten Konsistenz konstatieren, dass bilinguale Heranwachsende ein ausgereifteres Sprachwissen und -bewusstsein (z.B. metasprachliche Kompetenzen) besitzen und Vorteile im Erlernen weiterer Sprachen haben.

Aus eben diesen Ergebnissen zog *J. Cummins* (1976) den Schluss, dass bezüglich der Kenntnisse der einen und der anderen Sprache von bilingual Heranwachsenden Schwellen

⁶⁸³ vgl. Rösch 2011, S. 25; sie entspricht der Kompetenz in nur einer Sprache (vgl. Rösch 2011, S. 25). Auch dieser Begriff stieß die letzten Jahre bei Soziolinguistinnen und -linguisten auf massive Kritik, da er ähnlich wie der *Semilingualismus* auf monolingualen Normvorstellungen über Sprach(en)verwendung basiert (vgl. Keim 2012).

⁶⁸⁴ ... entspricht einer hohen Kompetenz in beiden Sprachen und wird in der Literatur auch als drittes Schwellenniveau bezeichnet (vgl. Rösch 2011, S. 25).

⁶⁸⁵ vgl. Eckhardt 2008, S. 27f.

⁶⁸⁶ „Der Begriff ‚additiver Bilingualismus‘ bezeichnet eine Form von Zweisprachigkeit, die dann zustande kommt, wenn Schüler/innen eine zweite Sprache zu ihrem ‚intellektuellen Werkzeugkasten‘ hinzufügen, während sich gleichzeitig in ihrer Erstsprache im Hinblick auf die Begriffsbildung und das schulische Lernen weiterentwickeln“ (Cummins 2006, S. 44).

existierten, welche überschritten werden müssten, „um die kognitive, inhaltliche und sprachliche Anregung, die sie aus den alltäglichen und schulischen Interaktionen mit ihrer Umgebung erhalten, maximal nutzen zu können [...]“⁶⁸⁷ Erst die sprachliche Profilierung und Entwicklung beider Sprachen, der Herkunfts- und der Zweitsprache, in den Bereich der an die Schriftsprache angelehnten Fertigkeiten (CALP) hinein könne sozusagen die sprachlichen, kognitiven und inhaltlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen. Bilden im Umkehrschluss zweisprachige Schülerinnen und Schüler, welche aufgrund unzulänglicher sprachlicher Unterstützung im Unterricht, beispielsweise auch durch den Rückgriff auf die Erstsprache, unzureichende (schriftsprachliche) Kompetenzen in ihrer Erst- und Zweitsprache heraus, so werde in der Cumminsschen Auffassung ihre Fähigkeit, einem sprachlich immer komplexer werdenden Unterricht (in der Zweitsprache) zu folgen und damit einen größtmöglichen Nutzen aus der schulischen Unterrichtung zu ziehen, regrediert. Diese abgeleiteten, von Cummins in der Schwellenhypothese kausal interpretierten Dependenz können sowohl zur schulischen als auch schulpolitischen Argumentation verwendet werden – so zum Beispiel zur unerlässlichen Forderung nach der Verankerung herkunftssprachlichen Unterrichts im regulären Stundenplan. Möchte man sich von dererlei vagen und mittlerweile wissenschaftlich längst überholten Thesen distanzieren (und dies legt nicht zuletzt die 2000 von Cummins selbst durchgeführte Modifizierung der Schwellen- zur Interdependenzhypothese nahe), kann in diesem Zusammenhang dennoch die gesicherte und aus diesem Diskurs rührende Aussage getroffen werden, dass die erst- und zweitsprachlichen Kenntnisse „im Bereich der Schulsprache [...] als intervenierende oder vermittelnde Variable[n fungieren], die Qualität und Quantität der Partizipation der Schüler/innen am Unterrichtsgeschehen und damit ihre schulische Entwicklung beeinfluss[en].“⁶⁸⁸

Neben anderer Kritik wie der Unschärfe von bestimmten Termini und Definitionen (z.B. *kognitiv*) oder dem Fehlen von Argumenten, weshalb das Überschreiten der ersten Schwelle notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb sei⁶⁸⁹, haben *R.M. Diaz* (1985 und Diaz/Klinger 1991) die *Schwellenhypothese* mit der Begründung angezweifelt, dass in ihren Forschungsergebnissen „bei Kindern mit unbalancierter Bilingualität (*non-balanced bilinguals*⁶⁹⁰)“⁶⁹¹ die Effekte ihrer zweisprachigen Existenz auf die kognitiven Leistungen

⁶⁸⁷ Cummins 2006, S. 44.

⁶⁸⁸ Cummins 2006, S. 45.

⁶⁸⁹ vgl. Eckhardt 2008, S. 28.

⁶⁹⁰ Dieser Begriff fußt ebenfalls auf einer monolingual gedachten Normativität in Bezug auf unterschiedliche Sprachverwendungsweisen.

größer waren.⁶⁹² Anfängliche Bemühungen beim Erwerb der Zweitsprache würden sich somit positiv auf das Lernen insgesamt auswirken. Gemäß der Cumminschen Schwellenhypothese aber wird konstatiert, dass wenn das kompetente Sprachhandeln in Erst- und Zweitsprache gleichermaßen nicht gefördert, zu Beginn sich abzeichnende positive Effekte durch einen *subtraktiven Bilingualismus*⁶⁹³ höchst wahrscheinlich nivelliert würden.

Diese These wurde jedoch kontrovers diskutiert und kann (und sollte) deshalb meiner Auffassung nach nur als höchst spekulative und vage Behauptung in wissenschaftlichen (und soziopolitischen) Debatten zur Förderung der Zweitsprache Berücksichtigung finden, zumal Cummins (2000) selbst diese Hypothese revidiert und in der Interdependenzhypothese dahingehend modifiziert hat, dass er einen Transfer von metalinguistischen CALP-Fähigkeiten auf beide Sprachen als möglich erachtet, wodurch keine Notwendigkeit einer (zeitlich) konsekutiven, sondern auch die Möglichkeit einer koordinierten (d.h. synchronen) Zweisprachigkeit entsteht⁶⁹⁴. Als gesichert kann und soll im Zusammenhang mit der Schwellenhypothese jedoch die Erkenntnis gelten, dass „die kontinuierliche Förderung beider Sprachen der zweisprachigen Schüler/innen während der Grundschulzeit das Potenzial für positive schulische, sprachliche und kognitive Entwicklungen mit sich bringt.“⁶⁹⁵

Obwohl sich die Interdependenzhypothese im engeren Sinn nicht mit dem Zweitspracherwerbsprozess befasst, sondern auf die zweisprachige Sozialisation fokussiert, und im Groben (nach ihrer Modifizierung 2000) lediglich wechselseitige Beeinflussungen von L1 und L2⁶⁹⁶ konstatiert⁶⁹⁷, kann sie als Komplementierung der Kontrastivhypothese gewertet werden: „Sie versteht die Entwicklung in beiden Sprachen als Einheit und stellt Bezüge zwischen Kompetenzen und Problemen her, auch wenn diese nur in einer der beiden

⁶⁹¹ Cummins 2006, S. 45.

⁶⁹² vgl. Cummins 2006, S. 45.

⁶⁹³ „Unter ‚subtraktivem Bilingualismus‘ wird eine Situation verstanden, in der durch das Erlernen der Zweitsprache die Entwicklung der Erstsprache geschwächt wird und im Hinblick auf Begriffsbildung und schulischen Lernen stagniert“ (Cummins 2006, S. 45, Fußn. 16).

⁶⁹⁴ vgl. Rösch 2011, S. 26.

⁶⁹⁵ Cummins 2006, S. 45.

⁶⁹⁶ Bei einer koordinierten oder motivierenden Förderung beider Sprachen sogar positive gegenseitige Einflüsse.

⁶⁹⁷ Nach aktuellsten Forschungen ergibt sich jedoch auch hier die Problematik, dass die Spracherwerbshypothesen (darunter auch die vielseitig bemühte Interdependenzhypothese) nationalsprachlich bzw. -staatlich geprägt und verortet sind und dadurch den durch Migration veränderten sprachlichen Wirklichkeiten nicht mehr wirklich *genügen* bzw. diese nicht zulänglich erfassen können (vgl. Dirim/Knappik 2014).

Sprachen, zumeist in der Zweitsprache, auftreten.“⁶⁹⁸ Insofern wurde und wird auf sie von bildungswissenschaftlicher Seite zur Argumentierung zweisprachiger Erziehungsmodelle rekuriert, jedoch, wie wir an der divergenten Konzeption der hier untersuchten Modelle Curriculum Mehrsprachigkeit und Durchgängige Sprachbildung und des darin unterschiedlich verankerten Stellenwerts der Erstsprache aufgezeigt haben, in ungleicher Weise:

Das Curriculum Mehrsprachigkeit, so haben meine Untersuchungen ergeben, beruft sich (nicht ausgesprochen, doch implizit) auf die Schwellenhypothese, wonach die Festigung der Erstsprache nahezu bedingend und in weiterer Konsequenz erfolgsversprechend auf den Erwerb der Zweitsprache wirkt, da der erstsprachlichen Kompetenz darin mehr Gewicht und Aufmerksamkeit zuteil wird; FörMig referiert indes „unter dem Aspekt des Deutschen als Bildungssprache“⁶⁹⁹ auf betreffende Hypothese, mit dem aktualisierten Cumminschen Argument der koordiniert, synchron ablaufenden Zweisprachigkeitsförderung, „dass der Transfer von CALP-Fähigkeiten in beide Richtungen möglich ist[, entscheidend sei dabei], dass diese Sprachkompetenz überhaupt ausgebildet wird.“⁷⁰⁰

Für FörMig stellt sich die primäre Aufgabe der Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache (und nicht etwa in der Erstsprache) aus dem (zugegebenermaßen anfechtbaren, aber) einfachen Umstand heraus, dass Unterricht in hiesigen Breitengraden de facto mehrheitlich in deutscher Sprache abgehalten wird; insofern habe Bildung die prioritäre Aufgabe, die schulischen Rahmenbedingungen für insbesondere zweisprachlich Deutsch sprechende Kinder und solche aus bildungsfernen Schichten so zu arrangieren, dass diese der Unterrichtssprache Deutsch mit fortlaufender Bildungskarriere ohne Schwierigkeiten folgen können. Es geht also im Wesentlichen um die Reduktion der Schlechterstellung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in Hinblick auf Bildungserfolg(szugänge).

Gegen diese Haltung und Position im wissenschaftlichen Diskurs könnte der schwerwiegende Einwand erhoben werden, dass eine solche jeglichen zeitgemäßen, pluralistischen Blickes entbehrt und die Sicht über die monolingual-defizitäre Brille hinaus strikt unterbindet. (Und zugegeben befinden sich insbesondere Lehrkräfte in dem faktischen Dilemma, monolinguale Tatbestände zu reproduzieren, wenn sie den Bildungserfolg in diesem System befördern möchten.) Solcher Kritik entzieht sich die Durchgängige Sprachbildung, wie sowohl in der

⁶⁹⁸ Rösch 2011, S. 26.

⁶⁹⁹ Rösch 2011, S. 27.

⁷⁰⁰ Rösch 2011, S. 26.

Konzeptbeschreibung in Kapitel II sowie in vorliegendem Abschnitt zur konzeptionellen Verortung des Mehrsprachigkeitsaspekts ausführlich erörtert wurde, durch die Hervorhebung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern, welche es in der Schule gerecht zu werden gelte und dadurch etwaig entstehende Disparitäten in der (auf struktureller Ebene monolingual Deutsch ausgerichteten) Bildungsaspiration beziehungsweise bei der Teilhabe an Bildungserfolg(schancen) auszugleichen. Abgesehen davon misst das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung den Herkunftssprachen der bilingual sozialisierten Schülerinnen und Schüler einen prominenten Platz im kognitiv-fachlichen Erwerbsprozess zu; diese dürfen und *sollen* sequenzweise Eingang in den regulären (Sachfach-)Unterricht finden, wodurch ihnen eine wesentliche Hilfsfunktion im Lernprozess zugetragen wird (vgl. Q5). Zudem wird der herkunftssprachliche Unterricht, nachzulesen in der Programmatik des Konzepts (vgl. Kap. 2. 2. 2 u. Q4), – und dies ist auch der Berufung auf die Interdependenzhypothese geschuldet – seit jeher befürwortet. Dieser sowie die Rolle der Erst- oder Herkunftssprache sei nun, da beide Konzepte die Förderung dessen abseits der divergenten sprachlichen Schwerpunktsetzungen und Foki befürworten, im Folgenden, die Diskussion abrundend, dargestellt.

3. 4 Exkurs V: Zur Rolle der Erstsprache

Jenseits aller Kontroversen rund um das Thema des kindlichen (das meint implizit auch natürlichen) Primär- oder Erstspracherwerbs, welcher mit dem ersten Lebensjahr ansetzt und allmählich endet, sobald eine Bildungsinstitution steuernd in den Aneignungsprozess eingreift, „ist inzwischen unumstritten, dass sich Spracherwerb als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht.“⁷⁰¹ Im Laufe der erstsprachlichen Sozialisierung formt sich die Sprache eines Kindes zunehmend zur syntaktisch gegliederten Rede, zeitgleich lernt es, Wörter nach und nach in ihrem semantischen Gehalt zu unterscheiden. „Der Bedeutungsgehalt von Wörtern steht in engem Zusammenhang mit der intellektuellen Entwicklung, mit dem Fortschritt des Denkens und dem Aufbau der inneren, gedanklichen Welt.“⁷⁰² In dieser ersten Lebensphase bedarf das Kind also des direkten Zusammenspiels von Kommunikationsmitteln und deren Bedeutungen, es erwirbt Sprache in der Auseinandersetzung und Reziprozität von Umwelt,

⁷⁰¹ Gogolin 2008, S. 16.

⁷⁰² Jampert 2008, S. 50.

eigener Veranlagung und autonomer Aktivität. Mit zunehmender (physischer) Mobilität wächst auch seine Fähigkeit, „vom unmittelbar gegebenen, eindeutigen Kontext einer Äußerung zu abstrahieren.“⁷⁰³ Es operiert nun mit komplexeren sprachlichen Mitteln, um Gefühle und Handlungen oder Situationen zu interpretieren und werten. Damit einhergehend vollzieht sich auch der Aneignungsprozess gegenüber bestimmten kulturellen und sozialen Gegebenheiten, kontextuellen Bezügen und Vor(aus)annahmen, „das ihm die Möglichkeit der Teilhabe an den Konventionen der Kultur- und Sprachgemeinschaft verschafft, in die es hineingeboren wurde.“⁷⁰⁴ Das Ausblenden der plurilingualen Identität von Kindern mit Migrationshintergrund erfahren diese deshalb als Negieren ihrer kulturellen Person und Persönlichkeit; mit „der Erstsprache bewältigt das Kind ‚Meilensteine‘ seiner Identitätsentwicklung“⁷⁰⁵, neben der Aneignung kulturspezifischer und familialer Werte und Normen lernt es, sich und seine Bedürfnisse sprachlich zu transformieren, Welt(wissen) zu erfragen und sich so gegenüber der Erwachsenen- und Umwelt zu behaupten. Aufgrund der engmaschigen Vernetzung von Sprach- und Identitätsentwicklung im ontogenetischen Prozess von Heranwachsenden kann die Exklusion und Nicht-Beachtung der Herkunftssprache langfristig eine „krisenhafte Störung in der Identitätsentwicklung“⁷⁰⁶ nach sich ziehen.

In diesen hier aufgezeigten Tatbeständen konstatiert die Spracherwerbsforschung deutliche Unterschiede im Ergebnis des sprachlichen Aufwachsens von monolingualen Kindern im Vergleich zu bilingualen, denn beim einsprachigen Aufwachsenden ereignet sich der sprachliche Erwerbsprozess in einem weitest gehend (sprachlich) homogenen Umfeld – in dem Sinne, dass das umgebende sprachliche Setting „einen sehr großen Bestand an Grundgemeinsamkeiten“⁷⁰⁷ aufweist.⁷⁰⁸ Bei zweisprachigen Kindern ist eine solche (relative) Homogenität der Sprachaneignungsquellen nicht gegeben, da sie mit zunehmender Mobilität, das meint ebenso den Eintritt in entsprechende Bildungseinrichtungen (beginnend beim Elementarbereich), das Deutsch als die (für das individuelle und schulische Sein) zunehmend

⁷⁰³ Gogolin 2008, S. 16.

⁷⁰⁴ Gogolin 2008, S. 16.

⁷⁰⁵ Röhner 2008, S. 9.

⁷⁰⁶ Röhner 2008, S. 9.

⁷⁰⁷ Gogolin 2008, S. 17. Zur kognitiven Bedeutung der Erstsprache vgl. Jampert 2008, S. 49ff.

⁷⁰⁸ In dieser Darstellung bleibt der Umstand, dass auch bei monolingual sozialisierten Kindern eine bis zu einem gewissen Grad differenzierte sprachliche Situation, bspw. durch unterschiedliche persönliche, soziale und/oder dialektale Parameter (der Familiensprache z.B.), gegeben ist, nicht unbeachtet, jedoch fällt diese gegenüber der Berücksichtigung der ontogenetischen Umstände mehrsprachiger Kindern (rein quantitativ betrachtet) verhältnismäßig unbedeutend aus (vgl. Gogolin 2008, S. 17).

wichtigere und dominierende Sprache erfahren. Darin inbegriffen sind neben den rein linguistischen (deskriptiven) Aspekten auch die sozial- und psycholinguistischen Strukturen der Sprache, wie sie sich beispielsweise in nonverbalen (z.B. Mimik und Gestik) und parasprachlichen Mitteln (z.B. Tonhöhe und Lautstärke) veräußern. „Daher ist unabhängig von der in einer Familie konkret ausgeübten Sprachpraxis davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Primärspracherwerb unterschiedliche Formen von Bilingualität entwickeln.“⁷⁰⁹ Die Gestalt und Ausprägung dieser Formen sind von mehreren Faktoren abhängig, so von den konkreten innerfamiliären Sprachpraktiken, der gesamtsozialen Eingebundenheit der Familie, sozio-ökonomischen Faktoren, der familialen Lesekultur und Literalität und einige mehr. Aus der jeweiligen Zusammensetzung und Gewichtung der einzelnen Faktoren ergeben sich wiederum sehr unterschiedliche Ausformungen und Niveaus sprachlicher Kompetenz zweisprachiger Heranwachsender und insofern auch eine gewisse (monolingual gedachte) *Normalerwartung*⁷¹⁰ nicht erfüllen; nichtsdestotrotz führen Abweichungen von dieser nicht zwangsläufig zu einer „gestörten, gefährdeten oder defizitären Sprachentwicklung“⁷¹¹ bei betroffenen Kindern. Die Ursache für die konstatierten Unterschiede im Sprachniveau von zweisprachigen gegenüber einsprachigen Kindern liegt in dem Umstand begründet, dass das Lernen einer zweiten hinzutretenden Sprache ein durch die Vorerfahrungen sensibilisiertes Nervensystem durchläuft und von diesem maßgeblich gelenkt wird. „Jeder Spracherwerb, der sich nach der allerersten Phase vollzieht, ruht auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung auf und ist durch sie bestimmt.“⁷¹²

Für die meisten Heranwachsenden aus migrantischen Familienverhältnissen bildet das Deutsche nicht die Lautgestalt der Herkunftssprache, „die eng verwoben ist mit ihren heranwachsenden Emotionen und Handlungsmöglichkeiten sowie mit den für sie wichtigsten Bezugspersonen“⁷¹³; die Wahl von immigrierten Personen, mit ihren Kindern in ihrer Herkunftssprache zu kommunizieren, geht zumeist ohne große Überlegung einher, ist sie doch für viele Eltern „das Medium, in dem sie ohne Distanz ihre Gefühle für das Kind am stimmigsten ausdrücken können.“⁷¹⁴ Mit beginnender Bildungskarriere in ein deutsch geprägtes institutionelles Umfeld wird Kindern nicht-deutscher Erstsprache gleichsam ihr

⁷⁰⁹ Gogolin 2008, S. 17f.

⁷¹⁰ vgl. Gogolin 2008, S. 18.

⁷¹¹ Gogolin 2008, S. 18.

⁷¹² Gogolin 2008, S. 18.

⁷¹³ Jampert 2008, S. 49.

⁷¹⁴ Jampert 2008, S. 49.

über die ersten Lebensjahre hindurch konstant aufgebautes sprachliches Fundament entzogen, „das ihnen als erfolgreiches und zuverlässiges Medium für die Gestaltung ihrer Beziehungen zur Verfügung stand.“⁷¹⁵ Die sich damit auftuende Kluft zwischen ihren bereits erworbenen kommunikativen Kompetenzen (und Bedürfnissen) in der Erstsprache und den mit Eintritt in den Kindergarten entstehenden sprachlichen Anforderungen stellt für eine repräsentative Zahl von Kindern einen psychisch belastenden Faktor dar, welcher sich unter anderem im Phänomen des Verstummens, und das ist weitest gehend bekannt, äußern kann.

*„Wenn ein Kind also – bildlich gesprochen – seine erstsprachliche Persönlichkeit quasi wie einen Rucksack an der Schwelle zum Kindergarten oder zur Schule ablegen muss, dann betrifft das nicht nur Buchstaben, sondern auch die bereits entwickelten und mit seiner Erstsprache verknüpften Konzepte, seine gedanklichen Repräsentationen, sein sprachliches Handeln und sein sprachliches Wohlbefinden.“*⁷¹⁶

Bi- oder multilinguales Aufwachsen stört also – und das sei hier nochmal in aller Deutlichkeit festgehalten – den Spracherwerb nicht, sorgt aber für Divergenzen in der Sprachbeherrschung, welche aus den spezifischen Sprachaneignungsbedingungen und -parametern resultieren.

3. 4. 1 Herkunftssprachlicher Unterricht

Es ist völlig einsichtig und natürlich, dass sich (da Sprachen etwas Lebendiges und Elastisches darstellen, welche sich von ihren Sprecherinnen und Sprechern zu modifizieren und den Gegebenheiten der jeweiligen durch ihre Akteurinnen und Akteure beeinflussten Situation anzupassen verstehen) zweisprachig aufwachsende Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in einer anderssprachigen Mehrheitsgesellschaft gegenüber solchen, welche in ihrem Herkunftsland aufwachsen und daher die Erstsprache unter anderen Bedingungen erwerben, vom Sprachstand unterscheiden. Im Kontext der Bildung ist jedoch weniger dieser Umstand bedeutsam als das „Problem, die Ausgangslage für sprachliche Förderung angemessen zu bestimmen. [...] Nur mit Hilfe einer Einführung in die Schrift kann die Annäherung an eine Standardvariante in der Sprache der Familie gelingen.“⁷¹⁷ Und es steht nach gegenwärtiger Spracherwerbsforschung völlig außer Frage, dass eine frühe zweisprachige Erziehung für die gesamte sprachliche (und kognitive) Entwicklung eines

⁷¹⁵ Jampert 2008, S. 49.

⁷¹⁶ Jampert 2008, S. 49.

⁷¹⁷ Gogolin 2008, S. 20.

Kindes von Vorteil ist. Diese günstigen Voraussetzungen, welche Zweisprachigkeit mit sich bringt, gelte es aber im Elementarbereich (spätestens in der Primarstufe) unter gezielter Lenkung und Einbettung in den gesamtsprachlichen Förderprozess zu nützen:

„Geschieht eine solche zugleich rücksichtsvolle und zielgerichtete Förderung, so kann davon ausgegangen werden, dass zweisprachig aufwachsende Kinder zu umfassender Kommunikationsfähigkeit sowohl in ihrer Herkunftssprache als auch in der Zweitsprache gelangen. Geschieht sie nicht, so erzeugen die Institutionen der Bildung – wenn auch ungewollt – eine Lage, in der Sprachfähigkeiten behindert statt gefördert werden.“⁷¹⁸

Diese Ergebnisse, bezugnehmend auf die unterschiedlichen spracherwerbstheoretischen Grundannahmen untersuchter Konzepte, möchte ich, und dies betone ich an dieser Stelle noch einmal, insbesondere das Curriculum Mehrsprachigkeit betreffend, lediglich als vage Vermutung äußern; weder möchte ich diese in Stein gemeißelt sehen noch bewerten. Ich möchte vielmehr die hier illustrierten, erarbeiteten Gemeinsamkeiten dahingehend nutzen, aufzuzeigen, dass sich die beiden Konzepte (auf Österreich-spezifischem bildungspolitischen Hintergrund) zum einen als (in der Gegenüberstellung) komplementäre, pionierhafte Modelle erweisen, welche sich in ihren unterschiedlichen Zugängen und Konkretisierungen gegenseitig befruchten⁷¹⁹, und in diesem Zusammenhang auf die engagierte, jedoch noch junge österreichische Arbeit auf dem Feld der sprachlichen Bildung aufmerksam machen; und es sei festgehalten: „Die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Förderung der Bildungssprache Deutsch stehen nicht im Widerspruch zueinander und dürfen auch nicht gegeneinander ausgespielt werden, das wäre sprachpsychologisch, sprachdidaktisch und sprachenpolitisch falsch.“⁷²⁰

⁷¹⁸ Gogolin 2008, S. 21.

⁷¹⁹ Die Komplementarität und gegenseitige Befruchtung beider Konzepte sehe ich vorrangig darin realisiert, dass wenn beide Konzepte gleichermaßen in der Schule zur Anwendung kämen, von Seiten des Curriculums Mehrsprachigkeit primär ein Akzent auf die Inklusion der Herkunftssprachen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Unterricht gelegt würde und damit insbesondere das multilinguale (und plurielle) Verständnis der (Mehrheits-)Gesellschaft bzw. der Schule als gesellschaftsabbildender Ort sensibilisiert und geweckt würde; durch die prioritäre Zielsetzung des Konzepts der Durchgängige Sprachbildung, mehrsprachige Lernende vor allem dahingehend zu unterstützen, bildungssprachliche Qualitäten in der Unterrichtssprache Deutsch (als bildungswegrelevanter Parameter) auszubilden, um auf das erwartete Niveau ihrer einsprachig Deutsch sozialisierten Peers aufzuschließen und damit Bildungserfolge für sich verbuchen zu können, würde insbesondere das Aufsteigen in der (monolingual Deutsch ausgerichteten) Bildungsleiter betreffender Klientel gewährleistet werden. Der Zusammenschluss der positiven Auswirkungen beider Konzepte würde nicht nur auf der sprachlichen und Sprachbewusstseins-Ebene von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen förderlich wirken, sondern diese insgesamt in ihrem selbstverständlichen Sein und in der *verselbstständlichten* (vgl. Kap. 1. 4) gesellschaftlichen Partizipation (be)stärken.

⁷²⁰ Krumm 2014 (Vortrag), S. 3.

Zum anderen möchte ich jedoch auch die Notwendigkeit programmatischer Entwicklung und Konkretisierung, im Sinne von Fördermaßnahmen sprachlicher Bildung in Österreich kenntlich machen, um meinerseits auch einen Beitrag zu ihrer Publikwerdung zu leisten. Im folgenden und vorliegende Arbeit beschließenden Kapitel seien deshalb prioritäre Desiderata und noch aufzuarbeitende Aufgabenbereiche zur (Etablierung der) Sprachlichen Bildung in Österreich aufgeführt.

IV. SCHLUSSBETRACHTUNG

Wie insbesondere von Gomolla (2003; vgl. Kap. I. 7) aufgezeigt, ergeben sich ungleiche Erfolge der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen am Bildungssektor aufgrund zweifelhafter und insbesondere unzeitgemäßer organisatorischer Praktiken in den jeweiligen Institutionen.

„Die unterdurchschnittliche Partizipation von Kindern mit einem Migrationshintergrund und/oder aus marginalisierten sozio-ökonomischen Schichten wird in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verschiedene Fördermöglichkeiten und vor allem das gegliederte Sekundarschulsystem reproduziert, modifiziert oder verschärft.“⁷²¹

Um solchen Effekten entgegenzutreten, gilt es aber, nicht ausschließlich Entschuldigungen oder Erklärungen aus dem Handeln einzelner Institutionen (und daher auch für Institutionelle Diskriminierung) zu finden, sondern konkret konzertierte Aktionen und Projekte auf den verschiedenen Ebenen des Schulmetiers (gleichzeitig) zu setzen. Denn insbesondere die Unterschiede zwischen dem alltagssprachlichen und schulsprachlichen Kompetenzerwerb sowie der dazwischen liegende Zeitraum im Vergleich von Deutsch als L1- und L2-Sprechenden sollten bedeutende curriculare Konsequenzen nach sich ziehen. „Insbesondere legen es die Forschungsergebnisse nahe, dass wir nach Interventionsmöglichkeiten suchen, die den nachhaltigen schulischen Fortschritt der zweisprachigen Schüler/innen unterstützen statt kurzfristige ‚Schnellreparatur‘-Lösungen für die unterdurchschnittlichen Schulleistungen [...] zu erwarten.“⁷²²

Der Ansatz der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung und -sicherung eröffnet theoretisch viele neue Handlungsspielräume, um auf breiterer und öffentlichkeitswirksamerer Ebene Konzepte wie die *Durchgängige Sprachbildung* oder das *Curriculum Mehrsprachigkeit* zu implementieren, welche eine Anpassung an die sprachlich wie sozial heterogene Schülerinnen- und Schülerschaft des 21. Jahrhunderts vorsehen.

Auf dem Hintergrund des in zahlreichen Bildungsstudien konstatierten Konnexes zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wird deutlich,

⁷²¹ Gomolla 2003, S. 108.

⁷²² Cummins 2006, S. 44.

„dass bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen – mit oder ohne Migrationshintergrund – soziale Mobilität nur möglich ist, wenn sie das entsprechende kulturelle Kapital in Form von Bildungsinhalten und, in vielen Kontexten noch wichtiger: Bildungszertifikaten erworben haben. Voraussetzung dieses sozialen Phänomens ist Kompetenz in der Bildungssprache der Schule.“⁷²³

„[...] sprachliche Mittel [sollten] anhand der jeweils zu bearbeitenden Fachtexte und in enger Verbindung mit dem fachlich notwendigen Textsortenwissen vermittelt werden. Darüber hinaus sollte sich die Vermittlung von sprachlichem Wissen systematisch am fachlich relevanten sprachlichen Handeln orientieren.“⁷²⁴ Fächer- und berufsverbindend bildet sich ein Kernrepertoire an sprachlichen Operationen (bspw. Beschreiben, Aufzählen, Erklären usw.) heraus, welches sich in weiterer Folge in fach- und berufsspezifische Anforderungen ausdifferenziert. Die Praktizierung bestimmter Sprachoperationen führt je nach fachlichem Anwendungsgebiet zur Produktion unterschiedlicher Textsorten, welche trotz ihrer Spezifik dennoch gemeinsame strukturelle Merkmale aufweisen. „Die frühzeitige und vor allem systematische Vermittlung und Anwendung von Textsortenwissen in Verbindung mit der Einübung der zugrunde liegenden Sprachhandlungen in allen Fächern ist daher anzustreben.“⁷²⁵

Die Sprachverwendung in den Fächern (handelt es sich nun um textbasierte Inputunterlagen, ein themenbezogenes Unterrichtsgespräch oder textproduktive mündliche wie schriftliche Output-Erzeugnisse der Schülerinnen und Schüler) erweist sich als distinktiv zum elementaren alltagssprachlichen Gebrauch, welche von spontanen, situativ eingebetteten *face-to-face*-Interaktionen geprägt ist.

Welche Konsequenzen und Lehren lassen sich nun ganz konkret aus der gegenwärtigen Förderung sprachlicher und im Spezifischen bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit bei Zweitsprachenlernenden und/oder solchen aus sozial benachteiligten Verhältnissen in Hinblick auf nachgezeichnete Lagen, Szenarien und Misereen ziehen? Wo gilt es für die künftige Arbeit im Sprachbildungsbereich konkret anzusetzen?

⁷²³ Gantefort 2013, S. 73.

⁷²⁴ Ohm 2010, S. 103.

⁷²⁵ Ohm 2010, S. 103.

Zum einen wäre es von großer Wichtigkeit, bei der Sprachstandsdiagnostik elaboriertere mehrsprachige Verfahren zu entwickeln und anzuwenden, „um die tatsächliche Ausprägung der [...] potentiell sprachenübergreifenden ‚Routinen sprachlichen Handelns‘ in Relation zu den ‚Aneignungsständen der Symbolsysteme der Erst- und der Zweitsprache‘ als einzelsprachlich gebundenen Dimensionen der Sprachkompetenz erfassen zu können.“⁷²⁶ Eine reine Bestandsaufnahme der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache greift zu kurz, da sie das Erwerbsniveau der Deutsch als Zweitsprache Lernenden „hinsichtlich der Begriffsbildung, der Fähigkeit zur Bildung mentaler Modelle, der sozialen Kognition und es textsortenspezifischen Wissens“⁷²⁷ verschleiern und un(v)ermittelt lassen; oder auch anders, allgemeiner formuliert: wird in den Diagnostiken ausschließlich der Stand in der Zweitsprache ohne Rückbezug und Implikation der erstsprachlichen Ressourcen erhoben, „wird eine Diagnose der Sprachkompetenz des Kindes geleistet, welche die bilingualen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes nur unzureichend erfasst“⁷²⁸.

Des Weiteren sollten sich sprachdiagnostische Maßnahmen nicht nur auf isolierte Kenntnisse (bspw. die morphosyntaktischen Kompetenzen betreffend) beschränken, da sich diese Vorgehensweise für die Konzeption eines differenzierten Förderangebots als unzulänglich erweist; die von FörMig entwickelten Diagnoseinstrumente wurden deshalb auch dahingehend ausgerichtet, umfassendere und präzisere Aussagen über den Sprachstand eines Kindes/Jugendlichen treffen zu können, und verfolgen eine intentional *ontogenetische Strategie*: Am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich stellt sich zunächst die Frage nach der Zugänglichkeit einzelner Tools der Einzelsprache (s. *HAVAS-5*), in späteren Abschnitten der Bildungsbiographie kommen textsortenspezifischen Fähigkeiten (s. *FörMig-Tulpenbeet* und *FörMig-Bumerang*) vermehrt zum Tragen. Im Sinne Vygotskys (2002) wird damit forciert, „die aktuelle und nächste Zone der Entwicklung“⁷²⁹ auf unterschiedliche sprachliche Teilkompetenzen hin zu eruieren, damit das Förderangebot vielfältiger und diverser gestaltet werden kann.⁷³⁰

Ein in jüngster Zeit viel rezipierter und gerade von FörMig lancierte Ansatz zur bildungssprachförderlichen Maßnahmen im deutschsprachigen Raum bildet des Weiteren das

⁷²⁶ Gantefort 2013, S. 97; der Autor bezieht sich hier bei unter Komma stehenden Passagen auf Reich 2008, S. 422.

⁷²⁷ Gantefort 2013, S. 97.

⁷²⁸ Röhner 2009, S. 10.

⁷²⁹ Gantefort 2013, S. 97.

⁷³⁰ vgl. Gantefort 2013, S. 97.

Konzept des *Scaffoldings* (Gibbons 2002), welches „in der interaktionstheoretisch orientierten Spracherwerbsforschung, der systemisch-funktionalen Linguistik und der Entwicklungstheorie“⁷³¹ Vygotskys wurzelt; im Vordergrund steht die kooperative Konstruktion von Diskursen in der Erwachsenen-Kind-Kommunikation als Quelle sprachlicher Sozialisierung. Diese Erkenntnisse wurden auf das unterrichtliche Setting transferiert und in ein mehrphasiges Modell eingearbeitet, das unter Bezugnahme auf die Vygotskysche Entwicklungstheorie Lernenden systematisch angelegte sprachliche Hilfen als *Gerüste* zur Verfügung stellt, welches mit wachsender sprachlicher Handlungsfähigkeit kontinuierlich abgebaut werden soll.⁷³²

Auch das *3-Phasen-Modell* der *Literalen Didaktik* (Schmölzer-Eibinger 2008) gilt in hiesigen Breitengraden als elaboriertes Konzept zur Förderung der bildungssprachlichen und insbesondere der (produktiv wie rezeptiv) textlichen Qualitäten von Schülerinnen und Schülern in einem sprachsensiblen Fachunterricht, welcher „die Verhältnisse in mehrsprachigen Klassen explizit ins Kalkül“⁷³³ einbezieht.

All diesen Konstrukten ist der diskursive Charakter sprachlich-textuell und/oder medial kommunizierter Interaktionen in inhaltlich verdichteten Fachzusammenhängen gemein, wohinein ein sprachlich objektiviertes und abstraktes kognitiv-akademisches Diskursrepertoire getragen wird – im rezeptiven Aufgabenbereich (Textverständnis und Lesekompetenz), in dem die epistemische Funktion von Sprache entfaltet wird ebenso wie im produktiven (Beschreiben, Berichten, Erzählen, Zusammenfassen, ... und Evaluieren), wo Sprache als darstellendes Medium fungiert. Fachliches Wissen wird in der Unterrichtsstunde diskursiv und kumulativ, auf der Grundlage von Lernarrangements, welche Konzepte, Denkweisen und Wege der Erkenntnisgewinnung sowie Diskursgepflogenheiten und Urteilsfähigkeiten des jeweiligen Faches in systematischer und bestenfalls nachhaltiger Weise aufbereiten, aufgebaut. Es beläuft sich daher keinesfalls nur auf die Kompetenz in der domänenspezifischen Terminologie.⁷³⁴

Eine bereits bei der definatorischen Ausweisung von Bildungssprache (vgl. Kap. 1. 3. 1 u. 1. 3 9) aufgezeigte Forschungslücke bildet auch die umfassende und anwendungsbezogene

⁷³¹ Gantefort 2013, S. 98.

⁷³² vgl. Gantefort 2013, S. 98.

⁷³³ Portmann-Tselikas 2013, S. 282. Zu einem praktischen Bsp. der Anwendung des *3-Phasen-Modells* im Chemieunterricht vgl. Schmölzer-Eibinger/Langer 2010, S. 207ff; zu Erfahrungsberichten von Schülerinnen und Schülern vgl. Schmölzer-Eibinger/Langer 2010, S. 216f.

⁷³⁴ vgl. Zydatiß 2010, S. 135.

linguistische Beschreibung der einzelnen Merkmale deutscher Bildungssprache; der „klärende wissenschaftliche Disput“ (Gogolin 2009, S. 264) im Sinne einer empirischen Validierung und einer theoretischen Explikation des Begriffs steht [...] weiterhin aus. Eine Herausforderung stellen dabei insbesondere die Interdisziplinarität des Forschungsfeldes und die Aufgabe der Integration der unterschiedlichen Bezüge zu einem konsistenten theoretischen Modell dar.“⁷³⁵

In diesem Zusammenhang stehend bleibt auch die Klärung der altersstufen- und fachbezogenen sprachlichen Anforderungen der Institution Schule „mit ihren unterschiedlichen Bildungsgängen im Sinne einer curriculumsbezogenen Bedarfsanalyse“ offen – etwas, was das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) zwar nicht im sprachstandsdiagnostischen und (explizit) bildungsspracheförderlichen Sinne, doch auf dem Hintergrund *lebensweltlicher Mehrsprachigkeit* (Gogolin 1988) forciert und ausgearbeitet hat. Eine solche könnte für Pädagoginnen und Pädagogen einen Orientierungsrahmen bieten und als Grundlage zur „Planung, Durchführung und retrospektiven Beurteilung von Fördermaßnahmen dienen.“⁷³⁶ Wichtig hierbei ist jedoch, sich nicht ausschließlich aus isolierten Fördermaßnahmen zu schöpfen, sondern „Inhalt, Sprachsystem und sprachliches Handeln unter einem Dach“⁷³⁷ zu fördern, sodass „sprachsensibler, fächerübergreifender und Herkunftssprachen einbeziehender“⁷³⁸ Unterricht als optimale Unterrichtsbedingung nachhaltig genützt und „Schnellreparatur-Lösungen“⁷³⁹ damit umgangen werden können.

Insgesamt offenbart sich die Lehrerinnen- und Lehrersensibilisierung und -fortbildung auf bildungssprachförderlichem Metier gegenwärtig, als noch zu wenig bespieltes Handlungsfeld Sprachlicher Bildung in Österreich, mitunter als wichtigste anzuweisende Aufgabe.⁷⁴⁰ Denn nach *P.R. Portmann-Tselikas* (2013) müssen nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch das pädagogische Personal *lernen*: Häufig unterschätzen Lehrerinnen und Lehrer die Verständnisschwierigkeiten von Lernenden beim Lesen von Sachtexten und nehmen die Divergenzen von Alltagskommunikation und Fachsprache (möglicherweise aufgrund der eigenen erfolgreichen Bildungsbiographie) zu wenig wahr; „Sensibilität der Lehrenden für die

⁷³⁵ Riebling 2013, S. 108.

⁷³⁶ Gantefort 2013, S. 99.

⁷³⁷ Gantefort 2013, S. 99.

⁷³⁸ Gantefort 2013, S. 100.

⁷³⁹ Cummins 2006, S. 44.

⁷⁴⁰ vgl. hierzu Tajmel 2013 u. Cummins 2006, S. 43ff (auch zur Frage der Leistungsbeurteilung bei sprachsensiblen Fachunterricht).

unterschiedlichen Rollen und Ordnungen der Sprache“⁷⁴¹ stellen daher ein einzuforderndes Kriterium für die LehrerInnenbildung und Bildungs(sprach)debatte dar. Hier hinein spielen a) die Beherrschung der dialogischen (mündlichen) Alltagssprache, b) die Kompetenz in der Standardsprache in ihrer orthographischen, morphologischen und grammatischen Dimension in Wort und Schrift und als ebenso sprachbasierte Leistung c) die Fähigkeit, im Unterricht auf Grundlage von mündlichen oder schriftlichen Inputs mentale Konzeptionen von Gegenständen zu konstruieren und anhand dieser zu (selbstständigem) sprachlichen Handeln und Aktivitäten zu motivieren.

Die Veranschaulichung dieser sprachbasierten Leistungen pädagogischen Handelns machen deutlich, dass die Aufgaben der sprachlichen Bildung sich auf mehreren Ebenen manifestieren und sehr weit gestreut sind. Insofern erweist sich die Forderung nach der fächerübergreifenden und gesamtschulischen Verantwortung (bildungs)sprachförderlichen Unterrichts als nicht nur legitime, sondern sogar notwendige Einsicht pädagogischen Handelns, insbesondere für eine (migrationsbedingte) mehrsprachige Schülerschaft.

Zuletzt sei noch einmal in aller Deutlichkeit darauf hingewiesen, dass sprachbildungsförderliche Programme wie das Curriculum Mehrsprachigkeit und die Durchgängige Sprachbildung nicht ausschließlich für Heranwachsende mit Migrationshintergrund konzipiert wurden: Die Beherrschung der Sprache bei Erstsprachenlernenden kann auch bei Kindern und Jugendlichen aus so bezeichneten *bildungsfernen* Elternhäusern nicht als gegebene und selbstverständliche Tatsache angenommen werden; eine solche Annahme könnte höchstens in Bezug auf die alltagssprachliche Kompetenz Gültigkeit beanspruchen, nicht aber so bei zentralen schulischen Aufgabenstellungen und Anforderungen im literalen Bereich.

Des Weiteren stellt die zusätzliche (additive) Sprachförderung kein (zulängliches) Patentrezept für sprachliche Weiterentwicklung dar: Bei Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch, welche schon über eine längere Zeit in das Schulsystem eingegliedert sind, sprachlich aber keine Fortschritte erzielen, „sind offenbar Faktoren am Werk, die den erwartbaren Erfolg“⁷⁴² hemmen. Dieser Umstand legt die Vermutung nahe, dass sich betreffenden Lernenden nicht nur nicht der Sinn einzelner sprachlicher Äußerungen erschließt, sondern generell jener des unterrichtlichen Geschehens: „Sie können in dem Getriebe von Wissensdarstellung und Wissensverarbeitung keine

⁷⁴¹ Portmann-Tselikas 2013, S. 279.

⁷⁴² Portmann-Tselikas 2013, S. 280.

genügenden Einstiegspunkte für ein *differenziertes, sprachlich fundiertes Verstehen* finden.⁷⁴³ Dieses wäre aber die Prämisse für das Filtern von relevanten Wissens-elementen und ihrer Spezifik; erst die Erkenntnis ermöglicht den Lernenden, mit diesen aktiv zu operieren und diese Kompetenz erst eröffnet ihnen die Möglichkeit, dieses Wissen mit anderen zu teilen und sich darüber zu verständigen. Die epistemische Funktion von Sprache, das heißt Sprache als Mittel des Verstehens und Durchdringens von Sachverhalten, wird in additiven DaZ-Unterrichtsleistungen häufig vernachlässigt; der beengte Fokus auf die Sprache, ohne die Verknüpfung mit fachlich relevanten Inhalten, erweist sich in seiner Eindimensionalität nicht nur als wenig zielführend und lernförderlich, sondern verkennt die Möglichkeiten und (im Fachunterricht die implizit eingeschriebene Unumgänglichkeit) eines sach- und sprachlich verschränkten Lernens. Sprache erhellt einen Gegenstand nicht nur, sie macht sie in seinem Gehalt überhaupt erst verständlich.⁷⁴⁴

Es ergibt sich daraus *summa summarum* – und dies sei vorliegende Diplomarbeit beschließend festgehalten – eine zweifache (*Heraus-*)*Forderung* in puncto österreichische Sprachbildungsarbeit:

*„Für Schülerinnen und Schüler [...] sich die sprachlichen Fähigkeiten anzueignen, die das weitere Lernen und das fortlaufende Erschließen neuen Wissens möglich machen, für Lehrerinnen und Lehrer [...] darin, didaktische Wege zu finden, diese sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Diese Herausforderung stellt sich für alle Unterrichtsfächer [...].“*⁷⁴⁵

⁷⁴³ Portmann-Tselikas 2013, S. 280f.

⁷⁴⁴ Die instrumentelle Funktion von Sprache, wie die epistemische eine ist, eignet sich aber *vice versa* auch als Nutzfläche sprachlich-grammatischen Trainings, wenn man bspw. in einen Lückentext zu einem fachlichen Thema neben erarbeiteten Fachtermini auch Präpositionen einsetzen lässt, um auf diese Weise die neben inhaltlicher Korrektheit die richtige (je nach Schwerpunkt gesetzte) grammatische Richtigkeit zu überprüfen.

⁷⁴⁵ Quehl/Trapp 2013, S. 13f.

V. LITERATURVERZEICHNIS

AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. (im Text zit. n. 12. Aufl. 2002) Stuttgart, Klett 1983.

AHRENHOLZ, Bernt: Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. durchges. u. aktual. Aufl. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Tübingen, Gunter Narr 2010, S. 15-35.

AUERNHEIMER, Georg: Einleitung. In: Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Hrsg. v. G. Auernheimer. Opladen, Leske u. Budrich 2003, S. 7-19.

AUERNHEIMER, Georg: Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Hrsg. v. D. Fischer u. V. Elsenbast. Münster u.a., Waxmann 2007, S. 85-92.

BAILEY, Alison L. (Hg.): The language demands of school. Putting academic language to the test. New Haven u. London, Yale University Press 2007.

BAUMERT, Jürgen u. SCHÜMER, Georg: Familiäre Familienverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Hrsg. v. J. Baumert u.a. u. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen, Leske u. Budrich, S. 323-407.

BAUR, Rupprecht S. u. SPETTMANN, Melanie: Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 8). Hrsg. v. B. Ahrenholz u. I. Oomen-Welke. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2008, S. 430-441.

BEESE, Melanie u. BENHOLZ, Claudia: Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Hrsg. v. C. Röhner u. B. Hövelbrinks. Weinheim u. Basel, Beltz Juventa 2013, S. 37-56.

BERENDES, Nina u.a.: Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Hrsg. v. A. Redder u. S. Weinert. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 17-41.

BERNSTEIN, Basil: Class, Codes and Control. Bd. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London, Routledge and Kegan Paul 1971.

BERNSTEIN, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf, Schwann 1972.

BERNSTEIN, Basil: Vertical and Horizontal Discourse. An Essay. In: British Journal of Sociology and Education 20 (1999), H. 2, S. 157-173.

BIBER, Douglas: Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparison. Cambridge u. New York, Cambridge University Press 1995.

BIFIE: PIRLS. <https://www.bifie.at/pirls> [abgerufen am 02. 03. 2015].

BIFIE: PISA 2012: Zusammenfassung der Ergebnisse. https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_zusammenfassung_ergebnisse_2013-12-03.pdf [abgerufen am 06. 03. 2015].

BMBF: Sprachliche Bildung. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprache.html> [abgerufen am 23. 03. 2015].

BMBF: Kompetenzen *Sprachliche Bildung*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprachbi_kl_25712.pdf?4dzgm2 [abgerufen am 14. 03. 2015].

BMBF: Mehr Sprachkompetenz – mehr Zukunft. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523_pu_24686.pdf?4dtiae [abgerufen am 24. 03. 2015].

BOURDIEU, Pierre u. PASSERON, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, Klett 1971.

BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M., Suhrkamp 1987.

BOURDIEU, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M., Suhrkamp 1979.

BOURDIEU, Pierre: Language and symbolic power. Cambridge, Harvard University Press 1991.

BOURDIEU, Pierre: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschens. 2. erw. Aufl. Wien, Braumüller 2005.

BRÄU, Karin u.a. (Hgg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster u. New York, Waxmann 2013.

BRINKER, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden. 6. Aufl. Berlin, Erich Schmidt 2005.

BRUNEFORTH, Michael; HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara u. LASSNIGG, Lorenz (Hgg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Hergest. u. gedr. v. BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). Graz, Leykam 2012. http://www.equi.at/dateien/NBB2012_Kurzfassung_130111.pdf [abgerufen am 06. 03. 2015].

BÜHRIG, Kristin u. DUARTE, Joana: Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. In: Themenheft: Videostudien. Hrsg. v. M. Knigge. In: Zeitschrift für Gruppendynamik und Organisationsberatung 44 (2013), H. 3, S. 245-275.

BUBMANN, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart, Kröner 1990.

CANDELIER, Michel: Fünf Thesen zur Verbindung von Sprachenpolitik und Sprachendidaktik. In: Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell. Sprach- und Kulturerziehung. Hrsg. v. J. Huber, M. Huber-Kriegler u. D. Heindler. Graz, Zentrum für Schulentwicklung 1995, S. 77-80.

CARMICHAEL, Stokely u. HAMILTON, Charles V.: Black Power. The Politics of Liberation in America. New York, Vintage Books 1967.

CHLOSTA, Christoph u. SCHÄFER, Andrea: Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Aufl. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2014, S. 280-297.

CHRIST, Herbert: Über Mehrsprachigkeit. In: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. Hrsg. v. I. Gogolin u. U. Neumann. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2009, S. 31-49.

COUNCIL OF EUROPE, Language Policy Divisions: Language Education Policy Profiles. A transversal analysis. Trends and issues. 2009. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc [abgerufen am 03. 07. 2014].

CUMMINS, Jim: BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction. In: Encyclopedia of Language and Education. Bd. 2 (= Literacy). Hrsg. v. B. Street u. N.H. Hornberger. New York, Springer 2008, S. 71-83.

CUMMINS, Jim: Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds. Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“ (= Beiträge des Mercator-Symposiums „Fachliche und Sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte“). Hrsg. v. C. Benholz, G. Kniffka u. E. Winters-Ohle. Münster u.a., Waxmann 2010, S. 13-24.

CUMMINS, Jim: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon u.a., Multilingual Matters 2000.

CUMMINS, Jim: Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Hrsg. v. P. Mecheril u. T. Quehl. Münster u.a., Waxmann 2006, S. 36-62.

DIAZ, R. M. u. KLINGER, C.: Towards an explanatory model of interaction between bilingualism and cognitive development. In: Language Processing in Bilingual Children. Hrsg. v. E. Bialystok. Cambridge, Cambridge University Press 1991, S. 167-192.

DIAZ, R. M.: Bilingual cognitive development. Addressing three gaps in current research. In: Child Development 56 (1985), S. 1376-1388.

DIRIM, İnci u. KNAPPIK, Magdalena: Das ‚andere‘ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In: MitSprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik 46 (2014), S. 5-22.

DIRIM, İnci u.a.: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus nationalen Kontexten (= Bildung in der Weltgesellschaft Bd. 1). Frankfurt a.M., Brandes und Apsel 2008.

DIRIM, İnci: „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse (Diss.). Münster u.a., Waxmann 1998.

DIRIM, İnci; HAUENSCHILD, Katrin u. LÜTJE-KLOSE, Birgit: Einführung. In: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus nationalen Kontexten (= Bildung in der Weltgesellschaft Bd. 1). Hrsg. v. İ. Dirim u.a. Frankfurt a.M., Brandes und Apsel 2008, S. 9-21.

DITTON, Hartmut u. MAAZ, Kai: Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Hrsg. v. H. Reinders u.a. Wiesbaden, Springer VS 2011, S. 193-208.

DÖLL, Marion u. REICH, Hans H.: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009. U. Mitarb. v. C. Mäkert u.a. Hrsg. v. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein. http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/SH_niveaubeschreibung_2010.pdf [abgerufen am 20. 02. 2015]. Kornshagen 2009.

DÖLL, Marion: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens (= FörMig Edition Bd. 8). Münster u.a., Waxmann 2012.

DÖLL, Marion: Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 170-180.

DOLLNICK, Meral: Fachsprache und Schule. In: Grundschule konkret. Hrsg. v. Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, S. 36-41.

DREKE, Michael u. MITTERHUBER, Michael: Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II. Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2012 (= Schriftenreihen Durchgängige Sprachbildung Li Hamburg).

DUARTE, Joana; GOGOLIN, Ingrid und SIEMON, Jens: Sprachliche Interaktion im Unterricht – erste Ergebnisse der LiViS-Videostudie. In: Mehrsprachigkeit in der Schule. Konzepte und Erfahrungen. Hrsg. v. J. Erfurt, T. Leichsering u. R. Streb. In: OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 83 (2013), S. 79-94.

ECKHARDT, Andrea G.: Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster u.a., Waxmann 2008.

EDELE, Aeileen u. STANAT, Petra: Migration und soziale Ungleichheit. In: Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Hrsg. v. H. Reinders u.a. Wiesbaden, Springer VS

2011, S. 181-192.

EGGERT, Dietrich: Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Auf. Dortmund, Borgmann 2000.

EHLICH, Konrad u.a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform Bd. 11). Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin u. Bonn, 2005.

EHLICH, Konrad u.a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn u. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005. www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [abgerufen am 24. 02. 2014].

EHLICH, Konrad: Alltägliche Wissenschaftssprache. In: DaF Info 26 (1999), H. 1, S. 3-24.

EHLICH, Konrad: Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Linguistik der Wissenschaftssprache. Hrsg. v. H. Kretzenbacher u. H. Weinrich. Berlin, de Gruyter 1995, S. 325-351.

EHLICH, Konrad: Mehrsprachigkeit als europäische Aufgabe. In: Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis (Tagungsbd.). Hrsg. v. A. Abel, M. Stuflesser u. M. Putz. Bozen, Europäische Akademie 2006, S. 17-31.

EHLICH, Konrad: Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (= FörMig Edition Bd. 5). Hrsg. v. D. Lengyel u.a. Münster u.a., Waxmann 2009, S. 15-24.

EHLICH, Konrad; BREDEL, Ursula u. REICH, Hans H.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen (= Bildungsforschung Bd. 29/II). Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn u. Berlin 2008. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf [abgerufen am 21. 02. 2015].

EINE LOHNENDE HERAUSFORDERUNG: Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog. Brüssel, 2008.

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006 (verabschiedet am 24.07.2003). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ> [abgerufen am 29. 06. 2014].

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1996.

FEAGIN, Joe R. u. FEAGIN, Clairece B.: Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Malabar, Robert E. Krieger Publishing Group 1986.

FEILKE, Helmuth: Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. Hrsg. v. U. Bredel u.a. Paderborn, Schöningh 2003, S. 178-192.

FEILKE, Helmuth: Textwelten der Literalität. In: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Hrsg. v. S. Schmolzer-Eibinger u. G. Weidacher. Tübingen, Gunter Narr 2007, S. 25-37.

FÖRMIG-KOMPETENZZENTRUM, Universität Hamburg: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html> [abgerufen am 12. 06. 2014].

FRANCESCHINI, Rita: Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen. In: Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis (Tagungsbd.). Hrsg. v. A. Abel, M. Stuflesser u. M. Putz. Bozen, Europäische Akademie 2006, S. 33-41.

FÜRSTENAU, Sara u. GOGOLIN, Ingrid: Lebendige Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse der Untersuchung. In: Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Hrsg. v. S. Fürstenau, I. Gogolin u. K. Yağmur. Münster u.a., Waxmann 2003, S. 239-246.

FÜRSTENAU, Sara u. GOMOLLA, Mechthild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden, Springer VS 2009.

FÜRSTENAU, Sara u. LANGE, Imke: Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 188-219.

GANTEFORT, Christoph u. ROTH, Hans-Joachim: Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010), S. 573-591.

GANTEFORT, Christoph: ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 71-105.

GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a., Langenscheidt 2001 (darin insbesondere Kap. 8: Sprachenvielfalt und das Curriculum, S. 163-171).

GIBBONS, Pauline: Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, Heinemann 2002.

GIBBONS, Pauline: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Hrsg. v. P. Mecheril u. T. Quehl. Münster u.a., Waxmann 2006, S. 269-290.

GOGOLIN, Ingrid (Hg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli in Hamburg (= FörMig Edition Bd. 1). Münster u.a., Waxmann 2005.

GOGOLIN, Ingrid u. LANGE, Imke: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. U. Mitarb. v. D. Grießbach (= FörMig Material Bd. 2). Münster u.a., Waxmann 2010.

GOGOLIN, Ingrid u. ROTH, Hans-Joachim: Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Hrsg. v. T. Anstatt. Tübingen, Attempo-Verl. 2007, S. 31-45.

GOGOLIN, Ingrid u. SCHWARZ, Inga: „Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), H. 6, S. 835-848.

GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hgg.): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung (= FörMig Material Bd. 3). Münster u.a., Waxmann 2011.

GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hgg.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (= FörMig Edition Bd. 7). Münster u.a., Waxmann 2011.

GOGOLIN, Ingrid und LANGE, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Hrsg. v. S. Fürstenau und M. Gomolla. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2011, S. 107-127.

GOGOLIN, Ingrid: Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrant*innenkindern. In: Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder. Hrsg. v. G. Auernheimer. Opladen, Leske u. Budrich 2003, S. 33-50.

GOGOLIN, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. New York, Waxmann 1994.

GOGOLIN, Ingrid: Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. Universität Potsdam. http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf [abgerufen am 24. 03. 2015].

GOGOLIN, Ingrid: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. 2. Aufl. Hrsg. v. C. Röhner. Weinheim u. München, Juventa 2008, S. 13-24.

GOGOLIN, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule (= Forschung Pädagogik Bd. 1). Hamburg, Bergmann u. Helbig 1988.

GOGOLIN, Ingrid: Herausforderung Bildungssprache. In: Die Grundschulzeitschrift 23 (2008), S. 26.

GOGOLIN, Ingrid: Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München, DJI (Deutsches Jugendinstitut e.V.) 2007.

GOGOLIN, Ingrid: Lernen, das Gespräch zwischen den Sprachen zu führen – Über die Förderung von Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. Hrsg. v. G. Schneider

u. M. Clalüna. München, iudicium 2003, S. 53-63.

GOGOLIN, Ingrid: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Hrsg. v. I. Gogolin u. U. Neumann. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2009, S. 263-278.

GOGOLIN, Ingrid; KRÜGER-POTRATZ, Marianne u. NEUMANN, Ursula: Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Migration und sprachliche Bildung. Hrsg. v. I. Gogolin u.a. (= Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 15). Münster u.a., Waxmann 2005, S. 1-12.

GOMOLLA, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Schieflogen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Hrsg. v. G. Auernheimer. Opladen, Leske u. Budrich 2003, S. 97-112.

GOOGLE (Suchmaschine): Sprachmittlung.
http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Flehrerfortbildung-bw.de%2Ffaecher%2Fenglisch%2Fgym%2Ffb1%2Fmediation%2F1_impuls%2F03_sprachmittlung.ppt&ei=iQr_VIqMIaT9yqOQoYJI&usq=AFQjCNGE_skYqLG2XZTrPROSMaRKY3Bdrw&sig2=lOLlaLSsXDpTt36BfFNiMA [abgerufen am 10. 03. 2015].

GORNIK, Hildegard: Methoden des Grammatikunterrichts. In: Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Bd. 2. 2. durchges. Aufl. Hrsg. v. U. Bredel u.a. Paderborn u.a., Schöningh 2006, S. 814-829.

GRÄBER, Wolfgang u. NENTWIG, Peter: Scientific Literacy – Naturwissenschaftliche Grundbildung in der Diskussion. In: Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Hrsg. v. W. Gräber u.a. Opladen, Leske u. Budrich 2002, S. 7-20.

GRÄBER, Wolfgang; NENTWIG, Peter u. NICOLSON, Peter: Scientific Literacy – von der Theorie zur Praxis. In: Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Hrsg. v. W. Gräber u.a. Opladen, Leske u. Budrich 2002, S. 135-145.

GRIEBHABER, Wilhelm: (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. durchges. u. aktual. Aufl. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Tübingen, Gunter Narr 2010, S. 37-54.

GRIEBHABER, Wilhelm: Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Freiburg im Breisgau, Fillibach 2008, S. 211-227.

GROBE, Julia: Textuelle und grammatische Probleme beim Schreiben einer Bildergeschichte. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kompetenzen bei Schreibenden mit und ohne Migrationshintergrund aus zwei Berliner Haupt- und Realschulklassen. In: Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext (= Blickpunkt Deutsch

als Zweitsprache Bd. 2). Hrsg. v. A. Neumann u. M. Domenech. Hamburg, Dr. Kovač 2010, S. 69-100.

GUCKELBERGER, Susanne: Mündliches Umformulieren im Unterrichtsdiskurs der Primarstufe. In: Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Hrsg. v. A. Redder u. S. Weinert. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 135-151.

GÜNTHER, Hartmut: Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Sprachen werden Schrift. Hrsg. v. H. Balhorn u. H. Niemann. Lengwil, Libelle 1997, S. 64-73.

HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M., Suhrkamp 1981.

HABERMAS, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1977, S. 36-51.

HALLIDAY, Michael A. K. u. Hasan, Ruqiyah: Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford, OUP 1989.

HALLIDAY, Michael A. K.: An introduction to functional grammar. 2. Aufl. London, Edward Arnold 1994.

HALLIDAY, Michael A. K.: An introduction to functional grammar. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. 4. Aufl. New York, Routledge 2013.

HALLIDAY, Michael A. K.: Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London, Arnold 1978.

HALLIDAY, Michael A. K.: Towards a Language-Based Theory of Learning. In: Linguistics and Education 5 (1993), S. 93-116.

HAMMOND, Jenny u. GIBBONS, Pauline: Putting scaffolding to work. The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect 20 (2005), H. 1, S. 6-30.

HANSEGÅRD, Nils E.: Tvåspråkighet eller hålvspråkighet? Stockholm, Aldus/Bonnier 1968.

HAWIGHORST, Britta: Durchgängige Sprachbildung an der Realschule Friedrichsgabe. Ein Porträt. 2009. http://www.foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/RSFriedrichsgabe_Portrait.pdf [abgerufen am 17. 01. 2015].

HEINTZE, Andreas: Erfolgsstory oder Sackgasse – Zur Kontroverse um zweisprachige Erziehung in den USA. In: Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Kindertageseinrichtungen (= DJI-Projekt ‚Kulturenvielfalt‘). Hrsg. v. U. Berg u. K. Jampert. München, Deutsches Jugendinstitut e.V. 2001, S. 33-47.

HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze, Kallmeyer 2003.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bd. 2. Hergest. u. gedr. v. BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). Graz, Leykam 2012. https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_0.pdf [abgerufen am 06. 03. 2015].

HESSE, Hermann-Günter: Bedeutung der Untersuchung von Lernleistungen unter kultureller sozioökonomischer Perspektive. In: Leistung und Leistungsdiagnostik. Hrsg. v. K. Schweizer. Berlin u. Heidelberg, Springer 2006, S. 241-267.

HOFFMANN, Ludger: Kommunikationsmittel Fachsprache – Eine Einführung. Berlin, Akademie Verlag 1976.

HURRELMANN, Bettina: Ein weiteres Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Hrsg. v. G. Auernheimer. Opladen, Leske u. Budrich 2003, S. 177-194.

IVO, Hubert u. NEULAND, Eva: Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch 22 (1991), S. 437-485.

JÄGER, Michael: Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FÖRMIG-Prinzipien und bewährter Praxis (= FörMig Material Bd. 1). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2008.

JAMPERT, Karin: Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. In: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. 2. Aufl. Hrsg. v. C. Röhner. Weinheim u. München, Juventa 2008, S. 41-53.

JEUK, Stefan: Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder. In: Deutsch Lernen 25 (2000), H. 3, S. 195-212.

KARAKAŞOĞLU, Yasemin u. NEUMANN, Ursula: Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. In: Schule mit Migrationshintergrund. Hrsg. v. U. Neumann. Münster u.a., Waxmann 2011, S. 49-60.

KEIM, Inken: Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen, Gunter Narr 2012.

KLAUSER, Walter: Änderungen im Bildungssystem als Gegengewicht zur raschen Anpassung von Immigrantenkinder. In: Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Hrsg. v. A. Lanfranchi u. T. Hagmann. Luzern, Edition SZH/SPC 1998, S. 113-126.

KNAPP, Werner: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen, Niemeyer 1997.

KNIFFKA, Gabriele u. NEUER, Birgit S.: „Wo geht’s hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht. Hrsg. v. A. Budke. Potsdam, Universitätsverlag 2008, S. 121-135.

KNIFFKA, Gabriele u. SIEBERT-OTT, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2. durchges. Aufl. Paderborn u.a., Schöningh 2009.

KNIFFKA, Gabriele: Scaffolding. Online-Publikation im Rahmen von ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg-Essen 2010. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [abgerufen am 02. 02. 2015].

KOCH, Peter und ÖSTERREICHER, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. In: Romanistisches Jahrbuch. Bd. 36. Hrsg. v. O. Deutschmann u.a. Berlin u. New York, de Gruyter 1985, S. 15-34.

KRAH, Antje u.a.: Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. In: Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Hrsg. v. A. Redder u. S. Weinert. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 68-88.

KRISCHER, Barbara: Fachunterricht Geschichte und Sozialwissenschaften. In: Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Hrsg. v. H. Rösch. Braunschweig, Schroedel 2005, S. 84-87.

KRÜGER-POTRATZ, Marianne: Interkulturelle Pädagogik. Eine Einführung. Münster u.a., Waxmann 2005.

KRUMM, Hans-Jürgen u. JENKINS, Eva-Maria (Hgg.): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts - gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien, eviva 2001.

KRUMM, Hans-Jürgen: Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. Vortrag im Rahmen der Tagung *Wie viel Sprachen braucht der Mensch?* Graz, 3. April 2014. http://www.verein-xenos.net/tagung_sprachen/krumm.pdf [abgerufen am 11. 03. 2015].

KRUMM, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. Hrsg. v. I. Gogolin u. U. Neumann. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2009, S. 233-245.

KRUMM, Hans-Jürgen: Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: Jahrbuch deutsch als Fremdsprache 36 (2010). München, iudicium 2011, S. 55-74.

KRUMM, Hans-Jürgen: Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Hrsg. v. B. Hufeisen u. M. Lutjeharms. Tübingen, Gunter Narr 2005, S. 27-36.

KRUMM, Hans-Jürgen: Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. v. K.-R. Bausch, G. Frank u. H.-J. Krumm. Tübingen, Gunter Narr 2004, S. 105-112.

KURIER: 50 Jahre Gastarbeiter in Österreich (02. 09. 2014). <http://kurier.at/lebensart/leben/50-jahre-gastarbeiter-in-oesterreich/83.296.910> [abgerufen am 07. 03. 2015].

KÜRSCHNER, Sebastian: Deklinationsklassen-Wandel. Eine diachron-kontrastive Studie zur Entwicklung der Pluralallomorphie im Deutschen, Niederländischen, Schwedischen und Dänischen. Berlin u.a., de Gruyter 2008.

LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn, Varus 2010.

LEISEN, Josef: Methoden des Lehrens und Lernens im Deutsch-sprachigen Fachunterricht. In: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 58). Hrsg. v. A. Wolff u. E. Winters-Ohle. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2001, S. 406-419.

LEISEN, Josef: Methodenhandbuch: Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn, Varus 1999.

LEISEN, Josef: Richtige, reichhaltige und flüssige Sprache entwickeln. Sprachhilfen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Naturwissenschaften im Unterricht. Physik 16 (2005), H. 87, S. 21-25.

LEISEN, Josef: Über Sprachprobleme im deutschsprachigen Fachunterricht am Beispiel des Physikunterrichts. In: Zielsprache Deutsch 22 (1991), H. 3, S. 143-151.

LENGYEL, Drorit u.a. (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (= FörMig Edition Bd. 5). Münster u.a., Waxmann 2009.

LENGYEL, Drorit: Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010), S. 593-608.

LENGYEL, Drorit: Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 154-169.

LÖFFLER, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearb. Aufl. Berlin, Schmidt 2010.

LÖSER, Jessica M.: Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt a.M, Brandes und Apsel 2010.

LUCHTENBERG, Sigrid: Überlegungen zur Bedeutung von Fachsprache in Vorschule und Schule: Möglichkeiten und Schwierigkeiten. In: Internationale Zeitschrift für Fachsprachenforschung, -didaktik und -terminologie 2 (1989), S. 153-171.

MÄCHLER, Stefan (Hg.): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich, Lerhmittelverlag des Kantons Zürich, 2001.

MARSH, David u. LANGÉ, Gisella: Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä, University of Jyväskylä u. Milan 2000.

- MECHERIL, Paul u.a. (Hgg.): Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel, Beltz 2010.
- MECHERIL, Paul u. QUEHL, Thomas: Mehrsprachigkeit macht Schule. Englische Perspektiven und deutsche Anmerkungen – zur Einleitung. In: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Hrsg. v. P. Mecheril u. T. Quehl. Münster u.a., Waxmann 2006, S. 9-15.
- MERZYN, Gottfried: Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Teil 2. In: Physik in der Schule 36 (1998), H. 7-8, S. 243-247.
- MERZYN, Gottfried: Sprache und naturwissenschaftlicher Unterricht. 10 Thesen. In: Praxis der Naturwissenschaften – Physik 47 (1998), H. 2, S. 1.
- MÜLLER-KRÄTZSCHMAR, Marita u. PRIEBE, Birte: Sprachbildung durch kooperative Lernformen in der Grundschule. Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2012.
- NEUMANN, Astrid: Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster u.a., Waxmann 2007.
- NIPPOLD, Marilyn A.: Later language development. School-age children, adolescents, and young adults. 3. Aufl. Austin (TX), PRO-ED 2006.
- NORA, Pierre (sous la direction de): Les lieux de mémoire. Paris, Éditions Galliard 1997.
- OECD, Ländernotiz: PISA 2012 Ergebnisse. Österreich. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf> [abgerufen am 06. 03. 2015].
- OHM, Udo: Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. durchges. u. aktual. Aufl. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Tübingen, Gunter Narr 2010, S. 86-105.
- OHM, Udo; KUHN, Christina u. FUNK, Hermann: Sprachtraining für den Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten (= FörMig Edition Bd. 2). Münster u.a., Waxmann 2007.
- OOMEN-WELKE, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. Hrsg. v. U. Bredel u.a. Paderborn u.a., Schöningh 2003, S. 452-463.
- ORTNER, Hanspeter: Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Rhetorik und Stilistik. Hrsg. v. U. Fux, A. Gardt u. J. Knappe. 2. Teilbd. Berlin u. New York 2009, S. 2227-2240.
- ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (ÖSZ) (Hg.): Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung. Graz, ÖSZ 2014. http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf [abgerufen am 29. 03. 2015].

ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (ÖSZ) (Hg.): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. 2009. http://oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf [abgerufen am 04. 07. 2014].

PAULI, Christine: „Fragend-entwickelnder Unterricht“ aus Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In: Didaktik auf psychologischer Grundlage. Hrsg. v. M. Baer u.a. Bern, h.e.p. 2006, S. 192-205.

PERREGAUX, Christiane: Odyssea. Ansätze einer interkulturellen Pädagogik (Dt. Überarb. v. C. Nodari u.a.). Zürich, Lehrmittelverl. d. Kantons Zürich 1998.

PESCHEL, Corinna: Schreiben in der Zweitsprache Deutsch – Orientierung an Textmustern im Fachunterricht. In: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Hrsg. v. C. Röhner u. B. Hövelbrinks. Weinheim u. Basel, Beltz Juventa 2013, S. 99-116.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. u. SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine: Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch 39 (2008; Textkompetenz). Hrsg. v. S. Schmölder-Eibinger. München 2008, Hueber, S. 5-16.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: In allen Fächern Sprache lernen. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 272-284.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachförderunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich, Orell Füssli 1998.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Was ist Textkompetenz? Universität Graz 2005. <https://www.uzh.ch/ds/wiki/ssl-dir/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [abgerufen am 25. 01. 2015].

QUEHL, Thomas u. TRAPP, Ulrike: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster u.a., Waxmann 2013.

QUETZ, Jürgen: Standards und Kompetenzentwicklung in Fremd- und Zweitsprachen: Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* und das *Europäische Sprachenportfolio*. In: Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit (= FörMig Edition Bd. 3). Hrsg. v. H.H. Reich u.a. Münster u.a., Waxmann 2007, S. 43-54.

RAATZ, Ulrich u. KLEIN-BRALEY, Christina: Der C-Text: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung. In: AKS Rundbrief 4 (1982), S. 23-37.

REDDER, Angelika u. WEINERT, Sabine (Hgg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Red. v. Sabine Lambert. Münster u.a., Waxmann 2013.

REDDER, Angelika: Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Hrsg. v. A. Redder u. S. Weinert. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 108-134.

REHBEIN, Jochen: ‚Arbeitsprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland (= Mehrsprachigkeit Bd. 32). Hrsg. v. S. Prediger u. E. Özdil. Münster u.a., Waxmann 2011, S. 205-232.

REICH, Hans H. u. KRUMM, Hans-Jürgen: Curriculum Mehrsprachigkeit. Graz, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [abgerufen am 22. 12. 2014].

REICH, Hans H. u. KRUMM, Hans-Jürgen: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster u.a., Waxmann 2013.

REICH, Hans H. u. ROTH, Hans-Joachim: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. In Zusammenarb. m. I. Dirim u.a. Hamburg u.a., Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule 2002.

REICH, Hans H.: Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (= FörMig Edition Bd. 5). Hrsg. v. D. Lengyel u.a. Münster u.a., Waxmann 2009, S. 25-34.

REICH, Hans H.: Die Entwicklung interkultureller Curricula. In: Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze. Hrsg. v. H.H. Reich u. U. Pörnbacher. Münster u. New York, Waxmann 1993, S. 106-117.

REICH, Hans H.: Durchgängige Sprachbildung. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 55-70.

REICH, Hans H.: Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“. Hamburg, Universität Hamburg 2008.

REICH, Hans H.: Sprachstandsmessungen, ein- und mehrsprachig. In: Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2008, S. 420-429.

REICH, Hans H.; ROTH, Hans-Joachim u. NEUMANN, Ursula (Hgg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit (= FörMig Edition Bd. 3). Münster u.a., Waxmann 2007.

RICART BREDE, Julia: „Wen man luft reinpustet geht es schneller aus. Warum???“ Ein empirisches Forschungsprojekt zu schriftlichen Produktionen von DaZ- und DaM-SchülerInnen im Fachunterricht Biologie. In: Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen (= Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2010). Hrsg. v. B. Ahrenholz u. W. Knapp. Stuttgart, Fillibach bei Klett 2012, S. 225-240.

RIEBLING, Linda: Heuristik der Bildungssprache. In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 106-153.

RIEBLING, Linda: In sprachlich heterogenen Schülergruppen lehren lernen. Praxisnahe Lehrerbildung am Beispiel des [iks] an der Universität Hamburg. In: Schule mit Migrationshintergrund. Hrsg. v. U. Neumann. Münster u.a., Waxmann 2011, S. 232-244.
ROELCKE, Thorsten: Fachsprachen. 3., neu bearb. Aufl. Berlin, Schmidt 2010.

RÖHNER, Charlotte: Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. 2. Aufl. Hrsg. v. C. Röhner. Weinheim u. München, Juventa 2008, S. 7-11.

ROOS, Jeanette u. Schöler, Hermann: Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang von Primar- zum Sekundarbereich. Wiesbaden, Springer VS 2013.

RÖSCH, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig, Schroedel 2003.

RÖSCH, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin, Akademie Verlag 2011.

RÖSCH, Heidi: Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Hrsg. v. C. Röhner u. B. Hövelbrinks. Weinheim u. Basel, Beltz Juventa 2013, S. 18-36.

RÖSNER, Ernst: Ungleiche Bildungschancen im Spiegel von Schulleistungsstudien. In: Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Hrsg. v. D. Fischer u. V. Elsenbast. Münster u.a., Waxmann 2007, S. 15-24.

ROTHSTEIN, Björn: Sprachvergleich in der Schule. In: Sprachvergleich in der Schule (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht Bd. 1). Hrsg. v. L. Heine u. B. Rothstein. Hohengehren, Scheider Verlag/Baltmannsweiler 2011, S. 1-7.

RUF, Urs u. GALLIN, Peter: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1. Kallmeyer, Seelze-Velber 1998.

RUF, Urs; KELLER, Stefan u. WINTER, Felix (Hgg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber, Klett u. Kallmeyer 2008.

SCHADER, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich, Orell Füssli 2000.

SCHLEPPEGRELL, Mary: The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum 2004.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine u. LANGER, Elisabeth: Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell für das Fach Chemie. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. durchges. u. aktual.

Aufl. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Tübingen, Gunter Narr 2010, S. 203-217.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine u.a.: Handbuch. Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?4dzgm2
[abgerufen am 16. 02. 2015]. Hrsg. v. BMUKK. Graz, Fachdidaktikzentrum GeWi-Fakultät Graz 2013.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen, Gunter Narr 2008.

SCHROEDER, Christoph u. STÖLTING, Wilfried: Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (= FörMig Edition Bd. 1). Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Hrsg. v. I. Gogolin, U. Neumann u. H.-J. Roth. Münster u.a., Waxmann 2005, S. 59-74.

SCHRÜNDER-LENZEN, Agi: Sprachlich-kulturelle Heterogenität als Unterrichtsbedingung. In: Migration und schulischer Wandel. Unterricht. Hrsg. v. S. Fürstenau u. M. Gomolla. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2009, S. 121-138.

SCHWIPPERT, Knut: Internationale Vergleichsuntersuchungen oder: was wir von anderen lernen können – und was nicht. In: Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Hrsg. v. A. Liesner u. I. Lohmann. Stuttgart, Kohlhammer 2010, S. 275-287.

SELINKER, Larry: Interlanguage. In: IRAL 10 (1972), H. 3, S. 31-54.

SIEBERT-OTT, Gesa: Deutsch als Arbeitssprache – eine neue Konzeption für den Deutschunterricht mit sprachlich heterogenen Lerngruppen. In: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 58). Hrsg. v. A. Wolff u. E. Winters-Ohle. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2001, S. 75-101.

SIEBERT-OTT, Gesa: Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Hrsg. v. G. Auernheimer. Opladen, Leske u. Budrich 2003, S. 161-176.

SKUTNABB-KANGAS Tove u. TOUKOMAA, Pertti: Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Tampere, Tutkumuksia Research Reports 1976.

SOMANI, Narmin u. MOBBS, Michael: Using Pauline Gibbons Planning Framework. Examples of Practice. naldic 1997.
http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/Documents/Using_Gibbons_Framework.pdf [abgerufen am 24. 02. 2014].

STANAT, Petra u. CHRISTENSEN, Gayle: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bonn u. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2006.

STOJANOV, Krassimir: Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2011.

STRÄULI ARSIAN, Barbara: Einsprachiger Unterricht – mehrsprachige Schülerschaft – und die Notwendigkeit einer geistigen Ummöblierung der Schule. In: schweizer schule 2 (1995), S. 3-13.

STRÖMDAHL, Helge R.: On Discerning Critical Elements, Relationships and Shifts in Attaining Scientific Terms. The Challenge of Polysemy/Homonymy and Reference. In: Sci&Educ 21 (2012), H. 1, S. 55-85.

TAJMEL, Tanja: DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. durchges. u. aktual. Aufl. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Tübingen, Gunter Narr 2010, S. 176-184.

TAJMEL, Tanja: Ein Beispiel: Physik. In: Migration und schulischer Wandel. Unterricht. Hrsg. v. S. Fürstenau u. M. Gomolla. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2009, S. 139-155.

TAJMEL, Tanja: Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. In: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Hrsg. v. C. Röhner u. B. Hövelbrinks. Weinheim u. Basel, Beltz Juventa 2013, S. 198-211.

THÜRMAN, Eike u. VOLLMER, Helmut Johannes: Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Hrsg. v. C. Röhner u. B. Hövelbrinks. Weinheim u. Basel, Beltz Juventa 2013, S. 212-233.

TRACY, Rosemarie: Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy. Hrsg. v. I. Gogolin u. U. Neumann. Wiesbaden, VS (Verl. für Sozialwiss.) 2009, S. 163-198.

TRACY, Rosemarie: Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung. In: Mehrsprachigkeit bei Erwachsenen und Kindern. Hrsg. v. T. Anstatt. Tübingen, Attempto Verlag 2007, S. 69-92.

TREETZEN, Ulla: Sprachbildung in allen Fächern – Planungshilfe für den sprachsensiblen Unterricht. In: Durchgängige Sprachbildung an der Realschule Friedrichsgabe. Ein Portrait. 2008, S. 40. <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/kooper/RSF/index.html> [abgerufen am 17.01.2015].

TROYNA, Barry u. WILLIAMS, Jenny: Racism, Education and the State. Beckenham, Croom Helm 1986.

UESSELER, Stella; RUNGE, Anna u. REDDER, Angelika: „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Hrsg. v. A. Redder u. S. Weinert. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 42-67.

VOGT, Rüdiger: Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen, Niemeyer 2002.

VOLLMER, Günter: Sprache und Begriffsbildung im Chemieunterricht. Frankfurt a.M. u.a., Diesterweg-Sauerländer 1980.

VYGOTSKY, Lev S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim u. Basel, Beltz Taschenbuch Verlag 2002.

WAGENSCHHEIN, Martin: Die Pädagogische Dimension der Physik. 1. Neuaufl. Aachen, Hahner Verlagsgesellschaft 1995.

WAGENSCHHEIN, Martin: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart, Klett 1965.

WANDRUSZKA, Mario: Linguistik: Wissenschaft von den menschlichen Sprachen. Antrittsvorlesung gehalten am 30. Mai 1972 an der Universität Salzburg. Salzburg u. München, Anton Pustet 1973.

WEISGERBER, Leo: Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. Bd. 2. Düsseldorf, Schwann 1966, S. 73-89.

WIKIPEDIA, Die freie Enzyklopädie: Interkomprehension. <http://de.wikipedia.org/wiki/Interkomprehension> [abgerufen am 07. 03. 2015].

WIKIPEDIA, Die freie Enzyklopädie: Lernttransfer. <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernttransfer> [abgerufen am 07. 03. 2015].

WOJNESITZ, Alexandra: „Drei Sprachen sind mehr als zwei“ – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration (= Mehrsprachigkeit Bd. 29). Münster u.a., Waxmann 2010.

WOLFF, Dieter: Bilingualer Sachfachunterricht /CLIL. In: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Hrsg. v. W. Hallet und F.G. Königs. Seelze-Velber, Klett u. Kallmeyer 2010, S. 298-302.

WOLFF, Dieter: Content and Language Integrated Learning (CLIL). Ein Königsweg zur Mehrsprachigkeit? In: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (= FörMig Edition Bd. 9). Hrsg. v. I. Gogolin u.a. Münster u.a., Waxmann 2013, S. 285-299.

WROBLEWSKI, Angela: Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich (= KMI Working Paper Series Nr. 10). Hrsg. v. B. Herzog-Punzenberger. Wien, Österreichische Akademie der Wissenschaften 2006. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/05/teiligung-in-%C3%96sterreich.pdf [abgerufen am 06. 03. 2015], S. 40-49.

ZYDATIß, Wolfgang: Parameter einer „bilingualen Didaktik“ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. durchges. u. aktual. Aufl. Hrsg. v. B. Ahrenholz. Tübingen, Gunter Narr 2010, S. 133-152.

VI. ANHANG

i. Abstract

Vorliegende Arbeit setzt sich mit den in Österreich erst kürzlich implementierten bzw. diskutierten Konzepten des *Curriculums Mehrsprachigkeit* (Reich/Krumm 2013) und der *Durchgängigen Sprachbildung (FörMig)*; Gogolin u.a. 2004) auseinander und geht der Frage nach, inwieweit diese die (bildungs)sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, deren Leistungen ausgehend von den PISA-Testungen der vergangenen Jahre das erwartete Niveau deutlich unterschreiten, und insbesondere solchen mit so bezeichnetem *Migrationshintergrund*, dahingehend fördern können, dass diese eine faktisch erhöhte Chance auf Bildungserfolg – ein Postulat, welchem beide Konzepte gleichermaßen geschuldet sind – haben. Dabei werden letztere zunächst ausführlich vorgestellt, in unterschiedlichen Bezügen beleuchtet und anschließend mit kontroversiellen Argumenten konfrontiert. Die Diskussion führt im Lichte der Chancengleichheit und des gleichberechtigten Bildungszugangs, unabhängig des sozio-ökonomischen und sprachlichen Hintergrunds eines Heranwachsenden, schließlich zur Betrachtung des Moments der Mehrsprachigkeit, welches in einer sprachlich wie kulturell heterogenen, weil migrationsimmanenten Gesellschaft einen selbstverständlichen Platz einnimmt, jedoch in den beiden Konzepten, so haben meine Untersuchungen ergeben, auf der Grundlage unterschiedlicher Argumente und Argumentationsweisen eine jeweils andere Gewichtung, Ausrichtung und Funktion zugetragen wird. Hier hinein spielt auch die Bewertung und Darstellung der unterschiedlichen Spracherwerbtheorien, welche primär die Rolle (und damit den zugesprochenen Förderungsbedarf) der Erstsprache bei Zweitsprachenlernenden verhandeln und damit als entsprechende Argumentationsgrundlage dienen, zum anderen aber auch dem einfachen Zweck dienen, den Forschungsgegenstand per se zu erhellen. Letztlich müssen beide Konzepte als komplementäre, sich ergänzende für Österreich vorgesehene Programmatik, insbesondere die Ebene der LehrerInnenbildung betreffend, verstanden werden, welche einmal mehr die im Elementarbereich anzusetzende Notwendigkeit sprachförderlichen Handelns deutlich macht und Mehrsprachigkeit darin den (sprachwissenschaftlichen und soziopolitischen) Wert zugesteht, welcher ihr als identitätsstiftendes und gesellschaftlich bereicherndes Moment gebührt.

This paper deals with two concepts which got only recently implemented in Austria, namely *Curriculum Mehrsprachigkeit* and *Durchgängige Sprachbildung* (Gogolin u.a. 2004). Both concepts try to find out how to support the language competences of children and teenagers, whose results of the last PISA-test were extremely disappointing, so that they, in particular young people with a migrant background, succeed in our educational system. First, this thesis examines the access to an educational system regarding the socio-economic and cultural background of children or teenagers. Next, multilingualism will be looked at in more detail which seems to be taken for granted in our diverse society shaped by immigration. However, my research revealed that the two above mentioned concepts treat multilingualism in a different way because they consider the weight of the mother tongue when acquiring a second language differently. As a result, both concepts need to be regarded as complementary when implementing them in Austria. Finally, the present paper highlights the importance of support when acquiring language already in early levels such as elementary school and the necessity to promote multilingualism.

ii. Lebenslauf

Persönliche Daten

Vor- und Zuname Mag.^a Amina Arfa
Geburtsdatum und -ort 30. Oktober 1988, Wien
Staatsbürgerschaft Österreich

Ausbildung

1995-1999 Volksschule Hammerfestweg 1, 1220 Wien
1999-2007 AHS Bernoullistraße 3, 1220 Wien
Juni 2007 AHS-Matura

seit Oktober 2007 Lehramtsstudium Deutsche und Klassische Philologie an der
Universität Wien

Diplomstudium Arabistik an der Universität Wien

März 2013 Diplomstudium Arabistik mit Auszeichnung abgeschlossen (Thema der
Dipl.arb.: „*Neue Texte zur Wirtschafts- und Alltagsgeschichte Ägyptens
im 9. und 10. Jahrhundert n. Chr. aus der Wiener Papyrussammlung*“)

Anstellungen

Mai 2011-Juni 2013 Lehrerin der Unverbindlichen Übung *Koran für
Fortgeschrittene* an der IVSW Ullmannstraße 63, 1150 Wien

November 2013 Ehrenamtliche Mitarbeit an der Abschlusstagung des *FörMig-
Kompetenzzentrums Hamburg*

Oktober 2013-März 2014 Nachhilfelehrerin in den Fächern Latein und Spanisch,
Nachhilfeinstitut *Liz Epha* (Hamburg)

seit Oktober 2014 Nachhilfelehrerin im Fach Deutsch für VS und Gymnasium,
Schülerhilfe Donaustadt (Kagraner Platz 9, 1220 Wien)

Sprachenkenntnisse und Auslandsaufenthalte

Erstsprachen Deutsch und Farsi

Fremdsprachen Englisch, Latein, Spanisch, Arabisch

Jänner -Juli 2006 halbjähriger Aufenthalt im Iran (Teheran) im Rahmen eines Studienprogramms für Persisch (Farsi)

August 2010 fünfwöchiger Aufenthalt in Syrien (Damaskus), Besuch einer Sprachschule für Arabisch

Mai 2013 dreiwöchige Kulturreise nach Kanada

Oktober 2013-März 2014 halbjähriger Erasmus-Studienaufenthalt in Hamburg zur Vertiefung und Recherche des Diplomarbeitgegenstands („*Bildungssprachförderliche Maßnahmen für Österreichs Schulen*“) im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ); Betreuerin: Prof. Ingrid Gogolin (UHH, *International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*)