



Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 1

Michael Becker-Mrotzek &
Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder

unter Mitarbeit von
Stefanie Bredthauer & Cornelia Lohmann



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Sprachliche Bildung, Band 1

ISSN 2510-4519

Print-ISBN 978-3-8309-3389-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8389-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Titelbild: NINEmade.de/photocase.de
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth</i> Vorwort.....	7
<i>Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth</i> Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte	11
<i>Ingrid Gogolin</i> Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung.....	37
<i>Ingelore Oomen-Welke</i> Zur Geschichte der DaZ-Forschung.....	55
<i>Hans H. Reich</i> Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem	77
<i>İnci Dirim & Doris Pokitsch</i> Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“	95
<i>Ingelore Oomen-Welke</i> Mehrsprachige Praxen	109
<i>Christoph Gantefort</i> Minderheitensprachen	125
<i>Henrike Terhart & Nora von Dewitz</i> Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote	143
<i>Gesa Siebert-Ott</i> Spracherwerb: ein- und mehrsprachig.....	159
<i>Nicole Marx & Torsten Steinhoff</i> Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache.....	175
<i>Katrin Böhme, Birgit Heppt & Petra Stanat</i> Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings zu zugewanderungsbezogenen Disparitäten und Ansatzpunkte für sprachliche Fördermaßnahmen	187

<i>Karen Schramm & Nicole Marx</i> Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache.	211
<i>Wilhelm Griefhaber</i> Die Profilanalyse als Diagnoseinstrument.	221
<i>Argyro Panagiotopoulou</i> Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit.	235
<i>Konrad Ehlich</i> Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken.	249
<i>Drorit Lengyel</i> Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich	273
<i>Cora Titz & Marcus Hasselhorn</i> Sprachförderliche Maßnahmen im Elementarbereich: Ein erfolgversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg.	287
<i>Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer</i> Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens	299
<i>Beate Lütke</i> Sprachförderung in der Grundschule.	321
<i>Christine Boubakri, Melanie Beese, Heiko Krabbe, Hans E. Fischer & Heike Roll</i> Sprachsensibler Fachunterricht.	335
<i>Annika Witte</i> Sprachbildung in der Lehrerbildung.	351
<i>Michaela Mörs & Claudia Bach</i> Sprachbildung in der Lehrerfortbildung	365

Vorwort

Wozu eine neue Reihe „Sprachliche Bildung“? Gibt es nicht schon genügend Reihen und Zeitschriften zu diesem Thema? Was also soll und will diese neue Reihe?

Sprachliche Kompetenzen gehören – neben den kognitiven Fertigkeiten und motivationalen Eigenschaften – zu den zentralen Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse. Ohne bildungssprachliche Fähigkeiten können Kinder und Jugendliche ihr Potenzial nicht ausschöpfen – weder in der Schule, in der Berufsausbildung, im Studium und auch nicht in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über hinreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Vor diesem Hintergrund besteht ein breiter gesellschaftlicher und fachlicher Konsens über die Notwendigkeit, sprachliche Bildung – insbesondere im Sinne bildungssprachlicher Fähigkeiten – an alle Kinder und Jugendlichen zu vermitteln. Das zeigen nicht zuletzt die zahlreichen bildungspolitischen Maßnahmen und Initiativen der letzten Jahre, die gezielt die sprachlichen Voraussetzungen in den Blick nehmen.

Ein möglicherweise positiver Effekt dieser Maßnahmen sowie der damit verbundenen verstärkten Aufmerksamkeit für Fragen der sprachlichen Bildung sind die steigenden Leistungen gerade der schwachen Lernerinnen und Lerner, wie sie sich in den großen Schulleistungsstudien abzeichnen. So verringert sich auch der Abstand zwischen starken und schwachen Lernern, der in Deutschland im internationalen Vergleich besonders groß ist. Gleichzeitig zeigen zahlreiche wissenschaftliche Studien, Modellversuche und Projekte, dass Vermittlung und Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten keine einfache Aufgabe ist. Vielfach ergeben Evaluations- und Wirksamkeitsstudien, dass selbst engagierte und wohl begründete Vorhaben in der Praxis oft nur geringe Effekte zeigen und die beteiligten Kinder und Jugendlichen nur bescheidene Lernzuwächse erzielen. Das gilt auch für Förderkonzepte, die sich unter kontrollierten wissenschaftlichen Bedingungen als wirksam erwiesen haben.

All das zeigt, dass sprachliche Bildung mit erheblichen Herausforderungen für alle Beteiligten – Kinder und Jugendliche, Erzieherinnen und Lehrer, Bildungspolitikerinnen und Wissenschaftler – verbunden ist. Welche Herausforderungen und Aufgaben lassen sich für die kommenden Jahre ausmachen?

- Wir brauchen eine umfassende **Theorie der sprachlichen Bildung**, weil die vielfältigen Zusammenhänge der sprachlichen Entwicklung gerade nach dem Erstspracherwerb nicht wirklich geklärt sind. Dabei sind die folgenden drei Aspekte in unserem Kontext von besonderer Bedeutung: a) Die epistemische Funktion der Sprache, d.h. der Zusammenhang von Denken und Sprachge-

brauch, spielt in schulischen Kontexten eine wichtige Rolle. Denn Sprache ist das wichtigste Speicher- und Vermittlungsmedium – Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb sind ohne Sprache schlechterdings nicht denkbar. Eine der offenen Fragen betrifft dabei das Verhältnis von Sprachwissen und Weltwissen, d.h. die Frage danach, welchen Einfluss unsere Sprache auf die Erkenntnis der Welt hat. b) Die Bedeutung der Schrift für die sprachliche Entwicklung ist ebenfalls nur in Ansätzen geklärt, obwohl sie für den einzelnen, soziale Gruppen und Gesellschaften eine herausragende Rolle bei der Kommunikation und Wissensverarbeitung spielt. Diese Frage ist Teil des komplexen Verhältnisses von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Mit dem Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit kommt es nicht nur zu einem Umbau des sprachlichen Wissens, sondern auch zu einer größeren Lernerautonomie, weil diese nun nicht länger auf mündliche Gesprächspartner angewiesen sind, um sich Wissen aus Texten anzueignen oder in Texten festzuhalten. Allerdings sind diejenigen, denen es an den nötigen Lese- und Schreibfähigkeiten fehlt, von diesen Möglichkeiten ausgeschlossen. c) Und schließlich ist die Bedeutung von individueller wie gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit für Lern- und Entwicklungsprozesse zu klären, die aufgrund von Zuwanderung und politischen Zielsetzungen zunimmt. So strebt die Europäische Union für alle ihre Einwohner an, dass sie sich neben ihrer Muttersprache in zwei weiteren Sprachen verständigen können.

- Eine Theorie der sprachlichen Bildung verlangt eine systematische **interdisziplinäre Forschung**, weil die aufgeworfenen Fragen nur im Zusammenspiel von Linguistik, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken – und ggf. falls weiteren Disziplinen – sinnvoll bearbeitet werden können. Das ist keine triviale Forderung, weil mit jeder Disziplin nicht nur unterschiedliche Wissensbestände und theoretische Herangehensweisen verbunden sind, sondern auch je eigene, dem Untersuchungsgegenstand geschuldete Methoden verbunden sind. Diese Wissensbestände und Methoden in gemeinsamen Forschungsvorhaben auf den Untersuchungsgegenstand sprachliche Bildung zu fokussieren, verlangt wechselseitiges Lernen voneinander und Respekt vor den je anderen Wissenschaftstraditionen.
- Die Entwicklung einer solchen umfassenden Theorie erfordert darüber hinaus ein anderes, ein neues **Theorie-Praxis-Verständnis**. Denn wenn eine Theorie der sprachlichen Bildung einen praktischen Nutzen für das Lehren und Lernen haben soll, dann muss sie Antworten auf die Fragen der Praxis geben können. Das setzt wiederum voraus, dass sich die Wissenschaft auf die Fragen der Praxis einlässt – wie umgekehrt, dass Praxis die Antwort der Wissenschaft ernst nimmt.
- Bei aller empirischen Forschung und Theorieentwicklung dürfen jedoch keinesfalls die ganz **praktischen Herausforderungen** für Schule und Unterricht in den Hintergrund rücken, weil Praxis tagtäglich stattfindet. Wissenschaft hat

daher immer auch die Aufgabe, sich der konkreten Fragen der Praxis anzunehmen – als *gemeinsame* Problemstellungen und als Ausgangspunkt für wissenschaftliche Untersuchungen. Traditionell nennt man dieses Kriterium für wissenschaftliche Arbeiten „Fruchtbarkeit“.

Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache verfolgt daher das Ziel, Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Linguistik und Psychologie zu bündeln und so neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld der sprachlichen Bildung zu liefern. Im Zentrum stehen dabei Prozesse der sprachlichen Bildung und gezielten Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft. Die Schriftenreihe richtet sich an Vertreterinnen und Vertreter aus Forschung und Lehre sowie an Expertinnen und Experten in der Bildungsadministration und -praxis.

In vorliegenden ersten Band geben namhafte Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Disziplinen einen Überblick über die zentralen Fragestellungen, aktuellen Handlungsfelder und Herausforderungen im Feld der sprachlichen Bildung. Der erste Teil ist den gesellschaftlichen Grundlagen gewidmet. Hier wird sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung dargestellt und die Geschichte der DaZ-Forschung und die damit einhergehende Geschichte der Seiteneinsteiger-Beschulung erläutert. Weitere Beiträge behandeln mehrsprachige Bildung innerhalb und außerhalb schulischer Institutionen. Es folgt ein zweiter Teil zu den methodischen und konzeptionellen Grundlagen des Feldes. Die verschiedenen Beiträge geben einen Überblick zum Ein- und Zweitspracherwerb, zum Schreiben in der Zweitsprache und zu verschiedenen methodologischen Vorgehensweise zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. Im dritten Teil werden konkrete Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung im schulischen Kontext vorgestellt. Neben dem Gesamtsprachencurriculum geht es um Sprachbildung und -Förderung im Elementarbereich bis hin zum sprachsensiblen Fachunterricht in der Sekundarstufe. Im letzten Teil folgen Hinweise zu den Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung.

Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte

1. Sprachliche Bildung im Fokus

Die neue Reihe des Mercator-Instituts „Sprachliche Bildung“ möchte ein Forum für die Diskussion von Forschungsergebnissen zu Themen der sprachlichen Bildung aus unterschiedlichen Disziplinen schaffen. Dabei soll das Thema der sprachlichen Bildung in seiner ganzen Breite behandelt werden. Zugleich wendet sich die Reihe nicht nur an die Wissenschaft, sondern gleichermaßen auch an Interessierte aus Praxis und Bildungsadministration. Eine solche Breite in Bezug auf Themen und Adressaten macht es erforderlich, sich über grundlegende Begriffe und Konzepte zu verständigen. Aus diesem Grund werden wir in unserem einleitenden Beitrag einige dieser grundlegenden Begriffe der sprachlichen Bildung und Förderung erörtern und diese in die bildungspolitischen Maßnahmen (BiSS, FÖRMIG etc.) und Diskussionen einordnen. Wir verstehen das als ein Angebot, zentrale Konzepte, Begriffe und Annahmen im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen zu diskutieren. Denn diese werden in den unterschiedlichen Communities manchmal gar nicht und häufig unterschiedlich verwendet oder oft scheinbar selbstverständlich vorausgesetzt. Das gilt für Forschungskontexte ebenso wie für bildungspolitische Programme und praktische Maßnahmen.

Konsens – so darf man unterstellen – besteht seit geraumer Zeit darüber, dass sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg sowie berufliche und gesellschaftliche Teilhabe bilden. Das verdankt sich zweier einfacher Zusammenhänge: Wer die Sprache des Landes, in dem sie oder er lebt, nicht verwenden kann, kann in Gesellschaft und Politik nicht oder nur sehr eingeschränkt partizipieren. Und wer in einer hoch literalisierten Gesellschaft nicht lesen und schreiben kann, wer also nicht über die geschriebene Sprache verfügt, dem bleiben viele gesellschaftliche wie persönliche Möglichkeiten, insbesondere Bildung und beruflicher Erfolg, verschlossen.

Konsens besteht auch darüber, dass in Deutschland zu viele Schülerinnen und Schüler die Schule ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen verlassen. Obwohl sich der Anteil der sehr schwachen Leser seit der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 verringert hat, liegen bei der PISA-Studie 2009 (Klieme et al., 2010) immer noch 17,7 Prozent auf der Kompetenzstufe I (zusätzlich 0,8 Prozent darunter) und können damit lediglich einzelne, ausdrücklich erwähnte Informationen aus kurzen, einfachen Texten bekannter Formate wiedergeben; hinzu kommen 22,2 Prozent auf Kompetenzstufe II, die das Verstehen einzelner Textabschnitte erfordert. Damit verfehlen nach wie vor ca. 40 Prozent aller Schülerinnen und

Schüler am Ende der Sekundarstufe die Regelstandards, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Ausbildung oder den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe gelten dürfen. In der PISA-Studie 2012 (Prenzel et al., 2013), die schwerpunktmäßig die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten erhoben hat, liegen in Deutschland noch 14,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf oder unter der Kompetenzstufe I. Das bestätigt den Trend, dass diese Gruppe kleiner wird; im internationalen Durchschnitt befinden sich 18 Prozent auf dieser Stufe; in Japan und Korea jedoch unter 10 Prozent, was zeigt, dass hier weitere Verbesserungen möglich sind.

Dabei handelt es sich aber keinesfalls um ein neues Phänomen, wie die leo.-Level-One Studie zeigt (Grotschlüschen & Riekmann, 2012, 19ff.). Danach können 4,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, d.h. der 18- bis 64-Jährigen lediglich einzelne Wörter lesen und schreiben, scheitern aber schon bei ganzen Sätzen; Wörter werden überwiegend lautierend gelesen und geschrieben, können also nicht als Ganzes erfasst werden. Weitere 10 Prozent können lediglich einzelne Sätze lesen und schreiben, scheitern jedoch am Verständnis auch nur kurzer Texte, etwa Arbeitsanweisungen. Damit gehören 14,5 Prozent oder 7,5 Mio. Erwachsene in Deutschland zu den sog. funktionalen Analphabeten, die aufgrund unzureichender Lese- und Schreibfähigkeit von den zahlreichen schriftbasierten Aktivitäten in ihren Gemeinden und Bezugsgruppen, vor allem aber von beruflichen Möglichkeiten ausgeschlossen sind. Die funktionalen Analphabeten verteilen sich relativ gleichmäßig auf die einzelnen Alterskohorten, wobei die Kohorte der 50- bis 64-Jährigen mit 32,6 Prozent etwas häufiger vertreten ist, als es ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung entspricht (30,1 Prozent). Das bedeutet, mangelnde bildungssprachliche Fähigkeiten sind kein Phänomen der jüngeren Generation, sondern eine Herausforderung für alle hochlitteralisierten Gesellschaften. Auch wenn ein erheblicher Teil der funktionalen Analphabeten in Beschäftigungsverhältnissen steht, so ist dennoch davon auszugehen, dass den Betroffenen der berufliche Aufstieg zunehmend erschwert, wenn nicht verschlossen wird.

So verwundert es nicht, dass sprachliche Bildung und Förderung bei Fragen der Integration, der Inklusion, der Anerkennung von Vielfalt, der Schaffung von Chancengleichheit u.ä. immer zu den zentralen Forderungen und Maßnahmen gehören. Sprachkompetenz, einschließlich der Fähigkeit zum selbständigen Lesen, Nutzen und Verfassen von Texten, gehört zu den unverzichtbaren Voraussetzungen für Autonomie, nicht nur bei der allgemeinen Lebensbewältigung, sondern auch beim Lernen und im Beruf. Ein Beleg hierfür sind die verschiedenen bildungspolitischen Programme in Bund und Ländern der vergangenen Jahre, die ein kontinuierliches Interesse in der Nach-PISA-Zeit dokumentieren und im Folgenden kurz skizziert werden:

- Der Kanton Zürich in der Schweiz hat das Programm QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*) 1999 mit dem Ziel initiiert, Schulen mit ausgeprägt multikultureller Zusammensetzung bei der Förderung der Sprache, des Schul-

erfolgs und der sozialen Integration fachlich und finanziell zu unterstützen. Elemente sind lokale Schulprogramme, finanzielle Beiträge für alle Schulen mit einem sogenannten Mischindex ab 40 Prozent sowie Beratung und Weiterbildung (http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html). Das Programm ist ein institutionalisierter Bestandteil der Volksschulen in Zürich und wurde 2013 nach einer wissenschaftlichen Evaluation über das Volksschulgesetz verstetigt. Es werden für mehrere Jahre Schwerpunkte definiert; aktuell für 2014–2017 fokussiert das Programm die Themen Schreiben auf allen Schulstufen sowie Sprache und Elterneinbeziehung im Elementarbereich. QUIMS hatte und hat bis heute große Signalwirkung über den Kanton Zürich hinaus, weil es umfassend Fragen sprachlicher Bildung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der effektiven Steuerung regionaler Bildungsplanung verbindet und Ergebnisse als Grundlage gesetzlicher Regelungen verankert wurden.

- Das letzte Bund-Länder-Programm vor der Reform des Föderalismus FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) startete 2004 mit dem Ziel, als innovativ eingeschätzte Ansätze der Länder zur Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung auf der Grundlage von Evaluation (weiter) zu entwickeln, für einen Transfer guter Praxis zu sorgen und Ergebnisse für die Bildungsplanung insbesondere hinsichtlich des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bereitzustellen (vgl. Gogolin et al., 2011). Am Programm beteiligten sich bis 2009 zehn Bundesländer mit sog. Basiseinheiten, d.h. Verbänden von Schulen und weiteren Partnern, die gemeinsam neue Ansätze der Sprachdiagnose und Sprachförderung erprobten und entwickelten. Bis 2013 begleitete das Kompetenzzentrum FÖRMIG an der Universität Hamburg Transferprojekte in fünf Bundesländern. FÖRMIG hat die bildungspolitische Aufmerksamkeit zum einen auf die besondere Situation von mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern sowie auf die durchgängige sprachliche Bildung – im Sinne einer horizontalen Durchgängigkeit zwischen den Fächern sowie beteiligten Institutionen und einer bildungsbiographisch vertikalen im Laufe der Schulzeit – gelenkt und dabei den Begriff Bildungssprache ins Zentrum gerückt (<https://www.foermig.uni-hamburg.de>).
- Das KMK-Projekt *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer* fokussierte in den Jahren 2008 bis 2010 im Nachgang zu den PISA-Studien sehr deutlich die Leseförderung in allen Fächern. Die Ausweitung der Leseförderung über den Deutschunterricht hinaus auf alle Fächer war ein wichtiges Verdienst dieses Projekts. Die Federführung bei *ProLesen* lag beim Freistaat Bayern, die wissenschaftliche Begleitung und formative Evaluation bei den Universitäten Bamberg und Köln. Aufgabe der 138 Projektschulen in elf Bundesländern war es, Kon-

zepte, Materialien und Beispiele guter Praxis zu sammeln, zu überarbeiten oder neu zu entwickeln. Im Fokus stand dabei die Förderung von „Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie aus sozial schwachen oder bildungsfernen Milieus“ (vgl. <http://www.leseforum.bayern.de/index.asp?MNav=6>, 18.04.2016). Zu den zentralen Ergebnissen des Projekts können eine breite Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Leseförderung in allen Fächern sowie die Publikationen der beteiligten Landesinstitute, vor allem aus Bayern, Berlin-Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt gelten.

- Die Bund-Länderinitiative BiSS (*Bildung durch Sprache und Schrift*) ist das erste groß angelegte bildungspolitische Vorhaben nach der Föderalismusreform mit Start im Jahr 2013. Das Ziel von BiSS, die wissenschaftlich fundierte Verbesserung der insbesondere bildungssprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit prekären Bildungschancen, soll über die Arbeit in über 100 Verbänden erreicht werden, die jeweils aus mehreren Kindertageseinrichtungen oder Schulen sowie weiteren Partnern in allen Bundesländern bestehen. Die Verbände werden durch eine systematische Materialentwicklung, Fortbildungen und weitere Unterstützungsangebote zur Konzeptentwicklung und Evaluation eines wissenschaftlichen Trägerkonsortiums unterstützt, das an drei Hochschulstandorten angesiedelt ist (Köln, Frankfurt, Berlin). Eine auf verschiedene Forschungsteams verteilte externe Evaluation erhebt Prozesse und Bedingungen erfolgreicher Sprachförderung sowie ihre Wirkungen. Zusätzlich werden fünf Entwicklungsvorhaben unterstützt, die gezielt Forschungslücken bearbeiten (vgl. <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=151>). Die Laufzeit wurde von fünf auf sieben Jahre bis 2019 verlängert.
- Die Forschungsinitiative FiSS (*Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung*) wurde von 2009 bis 2015 im Rahmen des Schwerpunkts „Empirische Bildungsforschung“ vom BMBF gefördert. Sie zielte auf eine wissenschaftliche Aufarbeitung des seinerzeit aufstrebenden Felds der auf Förderung ausgerichteten Sprachstandsdiagnostik. In der Initiative arbeiteten 24 überwiegend interdisziplinär angelegte Forschungsvorhaben, die vom Elementarbereich bis zur Schule bestehende Diagnose- und Förderkonzepte evaluierten sowie neue entwickelten und erprobten. Einen thematischen Schwerpunkt bildeten die Modellierung und Überprüfung bildungssprachlicher Kompetenzen. Die Ergebnisse sind in drei Sammelbänden sowie zahlreichen Einzelpublikationen dokumentiert. Die Initiative hat gezeigt, dass Erkenntnisfortschritte auf diesem komplexen Feld in der Regel eine interdisziplinäre Zusammenarbeit benötigen (<http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de>).
- Der Forschungsschwerpunkt „*Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*“ wird seit 2013 ebenfalls vom BMBF im Rahmen der empirischen Bildungsforschung gefördert. Ziel ist die Untersuchung der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in Familie, Bildungseinrichtungen und nonformalen

Lernsituationen, um zu erfassen, welche Sprachlernbiographien, Lernsettings, Sprachförderkonzepte und Sprachlernstrategien sich günstig oder hemmend auf die erfolgreiche Entwicklung von Mehrsprachigkeit auswirken. Im Rahmen des Forschungsschwerpunkts wurden drei Schwerpunkte gesetzt: die Untersuchung mehrsprachiger Sprachbiographien, mehrsprachiger Interaktionen sowie einer entsprechenden Interventionsforschung; es werden zwölf Projekte gefördert, die von einer Koordinierungsstelle an der Universität Hamburg (KoMBi) begleitet und unterstützt werden. Aus den Ergebnissen werden nach Auswertung der Forschungsprojekte Empfehlungen für die Bildungspolitik und -praxis abgeleitet werden. (<http://www.kombi-hamburg.de>).

- Neben diesen staatlich geförderten Programmen hat das *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache* in den Jahren 2014 bis 2017 mit Mitteln der Stiftung Mercator mehrere Entwicklungs- und Forschungsvorhaben gefördert. So wurden in den Bundesländern Berlin und Niedersachsen jeweils an allen lehrerbildenden Universitäten konkrete Vorhaben gefördert, die curricularen Studienanteile zum Bereich Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache qualitativ wie quantitativ auszubauen. Die lehrerbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen wurden bei ihrem Bemühen unterstützt, das mit dem Lehrerausbildungsgesetz von (2009) für alle Lehramtsstudierende verpflichtende Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte“ qualitativ hochwertig zu implementieren. Darüber hinaus wurden fünf interdisziplinäre Forschungsprojekte gefördert, die Fragen der gezielten Lese- und Schreibförderung sowie des Zusammenhangs von fachlichen und sprachlichen Lehrens und Lernens untersuchen. Die geförderten Projekte haben wesentlichen Anteil daran, dass Fragen der sprachlichen Bildung und Förderung heute unstrittig zu den Inhalten der Lehrerbildung zählen (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014) und dass diese Fragen sinnvollerweise interdisziplinär bearbeitet werden (vgl. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/foerderung/>).

Zu diesen bundesweiten Programmen kommen zahlreiche länderspezifische Maßnahmen und Programme, die hier nicht berichtet werden können. In allen Programmen geht es um Fragen der Sprachdiagnostik, Sprachbildung und Sprachförderung, ohne dass schon geklärt ist, was darunter im Einzelnen genau zu verstehen ist, in welchem Verhältnis Diagnose, Sprachbildung und Sprachförderung stehen, welche Maßnahmen unter welchen Bedingungen wirkungsvoll sind und wie sich wirkungsvolle Maßnahmen in der Praxis implementieren lassen. Die neue Reihe soll ein Forum bilden, diese Fragen über Disziplin- und Handlungsfelder hinweg zu diskutieren. Um diesen Diskurs anzustoßen, werden wir im Folgenden einige aus unserer Sicht zentrale Aspekte behandeln.

2. Das Feld der sprachlichen Bildung – Begriffe und Termini

2.1 Sprachförderung und Sprachbildung – ein Begriffswandel

Die starke Bewegung im Feld der sprachlichen Bildung hat sich auf die Begriffsbildung ausgewirkt. Konnte man bis vor einigen Jahren noch von „Sprachförderung“ sprechen, wenn man von pädagogischer Unterstützung aller Kinder sprach, so ist das heute nicht mehr ohne Weiteres möglich. Der Ausdruck wird in einigen Kreisen in starker Nähe zur sonderpädagogischen Förderung gesehen und ist darüber negativ besetzt. Inzwischen hat sich als Oberbegriff der Terminus „*sprachliche Bildung*“ bzw. „*Sprachbildung*“ durchgesetzt, der Ausdruck „*Sprachförderung*“ wird nur mehr für die Bearbeitung spezifischer Probleme, Rückstände oder Defizite im Sprachstand verwendet. Eine Empfehlung des Landes Niedersachsen zur „Sprachförderung vor der Einschulung“ (2012) differenziert unter Bezug auf das Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* FÖRMIG: „Sprachbildung richtet sich grundsätzlich an alle Kinder, während sich Sprachförderung an Kinder mit besonderem Förderbedarf richtet“ (Sprachförderung vor der Einschulung, 2012, S. 5).

Wie neu und wenig gefestigt dieser Sprachwechsel noch ist, lässt sich am schwankenden Gebrauch der Begriffe ablesen. So formuliert das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe) in der Einführung seines Schwerpunkts „Sprachbildung und Sprachförderung“: „*In der bildungspolitischen Debatte und elementarpädagogischen Praxis nimmt die Sprachbildung bzw. Sprachförderung eine zentrale Rolle ein*“.¹ Ein anderes Anzeichen für Begriffswandel sind programmatische Positionierungen, wie sie sich z.B. in der Information für einen Band „Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – Lebensbezogen und alltagsintegriert“ (Huppertz & Huppertz, 2015) aussprechen: „*In unserem Ansatz von Sprachbildung setzen wir nicht auf Sprachförderprogramme, sondern auf die Sprachbildung im Leben und im pädagogischen Alltag. Dadurch gelangen mehr Kinder zu ihrem gelingenden Leben, u.a. auch mit Blick auf Einschulung und Schulerfolg. Sprachförderung mit Programmen in separierten Gruppen von schwachen Kindern haben nachweislich nicht das gebracht, was sie versprechen. Wir vertreten die Alternative.*“ Dass das „Leben“ und der „pädagogische Alltag“ ideologisch gegen gezielte Förderung in professionellen pädagogischen Kontexten ausgespielt wird, kann als Werbestrategie ggf. noch verstanden werden – leider tauchen solche Argumente tatsächlich auch immer wieder in bildungspolitischen Kontexten auf. Auf diese Weise erleben überwunden geglaubte Anteile des Bildungsbegriffs eine Revitalisierung, wenn in der Begeisterung für die freie und spielerische Aneignung von Sprache der zutiefst konservative Effekt einer Bildung übersehen wird, die auf *Förderung* derjenigen verzichtet, die eben

1 <http://www.nifbe.de/schwerpunktthema-sprachbildung-und-sprachfoerderung> [01.01.2016]

nicht in den Genuss eines gut ausgestatteten Elternhauses kommen, dessen kulturelles Kapital ausreicht, um das Bildungssystem als erfolgreichen Transmissionsriemen in die Gesellschaft hinein zu nutzen. Konstruktiv lässt sich die Warnung vor Förderprogrammen wenden, wenn dies als Hinweis darauf zu verstehen ist, dass jedes Förderprogramm in den Alltag einer Kita integriert sein muss, um der Gefahr zu begegnen, sprachliche Bildung und Förderung an einzelne Experten zu delegieren.

Wer zugunsten einer im Alltag nicht mehr differenzierenden ganzheitlichen Bildung auf gezielte Förderung verzichtet, nimmt die Abkopplung weiter Teile der Gesellschaft in Kauf und reproduziert lediglich die gesellschaftliche Klassenlage über sprachliche Distinktion. Im Hintergrund steht die Renaissance des Bildungsbegriffs in der ersten PISA-Studie. Dass ausgerechnet die bislang wirkmächtigste empirische Untersuchung zur Leistung von Bildungssystemen in ihrer Definition von Grundbildung auf das Konzept Humboldts zurückgriff und damit wieder aus einer Nische der Bildungsphilosophie heraus ins Licht von Wissenschaft und Bildungspolitik zog, war vor fast 15 Jahren eine Überraschung, denn lange Zeit galt z.B. in der Erziehungswissenschaft das Klafki'sche Verdikt über den Bildungsbegriff, der aus Sicht einer kritisch und emanzipatorisch ausgerichteten Pädagogik unrettbar mit der Reproduktion von Klassenlagen verbunden war (vgl. Klafki, 1971).

In BiSS wurde die Begriffsentwicklung aufgegriffen. In Anlehnung an das Gutachten von Schneider et al. (2012) schlagen wir daher vor, an der hier formulierten Unterscheidung festzuhalten:

„**Sprachliche Bildung** ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

Sprachförderung bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z.B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat

kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet Sprachförderung in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. Lese- und Schreibförderung bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens.

Sprachtherapie wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen)“ (Schneider et al., 2012, S. 23.)

Damit verbunden ist, auch von sprachlichen Defiziten und darauf reagierender Sprachförderung zu sprechen, wenn das empirisch gegeben ist. Eine kompetenzorientierte Grundhaltung zeichnet sich nicht etwa dadurch aus, darauf zu verzichten, von Rückständen, Defiziten oder Entwicklungsverzögerungen zu sprechen, sondern differenziert zu Kompetenzen *und* Defiziten sowie Übergangsphänomenen – soweit möglich diagnostisch gestützt – Stellung zu nehmen und davon ausgehend effektive Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Förderung zu entscheiden: Das ist als durchgängiges Prinzip in den Kita-Alltag bzw. Unterricht zu integrieren, und bei Bedarf auch spezifischer und in Kleingruppen. Ein differenzierter Zugang zu Bildungsvoraussetzungen und -möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen ist auch die Voraussetzung für die – umfassend verstandene – Inklusion aller potenziell von Benachteiligung und Ausgrenzung bedrohter Menschen. Ein Inklusionsverständnis ist nur dann stark, wenn es nicht nur weiß, wo es hin will, sondern auch, wovon es ausgeht und wen es anspricht.

2.2 Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung war und ist ein Perspektivenwechsel, der in vielen Bereichen der Pädagogik, der Fachdidaktiken und des Bildungssystems wirkt. Kompetenzorientierung bedeutet nicht etwa, über Schwierigkeiten, Probleme und Defizite hinwegzusehen, sondern zu vermeiden, dass bestimmte Lebenslagen – zum Beispiel ein familiärer Migrationshintergrund oder eine andere Familiensprache – von vornherein als Defizitindikation verwendet werden; stattdessen sollen die vorhandenen Ressourcen, etwa das Beherrschen einer anderen Sprache als Reservoir des Könnens wahrgenommen und genutzt werden. So ist der Ausdruck „Nullsprachler“, wie er mancherorts für Kinder ohne Deutschkenntnisse verwendet wird, ein Beispiel für eine solche wahrnehmungsverzerrte Defizitorientierung, die die Fähigkeiten eines Erstklässlers oder Kindergartenkindes in der jeweili-

gen Familiensprache nicht zur Kenntnis nimmt. Dasselbe gilt für die generelle Unterstellung sprachlicher Schwierigkeiten oder Rückstände bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Kompetenzorientierung bedeutet allerdings auch – im Rahmen eines Resilienzansatzes (Seukwa, 2006) – eine differenzierte Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren in die Kompetenzprüfung einzubeziehen. Dazu gehört es, Vulnerabilitätsfaktoren wie Armut, Traumatisierung, Migration ebenso wie Schutzfaktoren wie stabile Bezugspersonen, unterstützendes Familienklima, Bildungsorientierung, Heranführung an Literalität zu erkennen.

Kompetenz ist demnach entwicklungsfähig und bildbar, wobei ihre Dimensionen in je unterschiedlicher Weise beeinflussbar sind: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (DeSeCo, 2010) Kompetenz ist nicht nur eine konstruktiv gewendete Perspektive auf Wissen und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sondern eben auch eine Komponente der Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen. Professionelle Kompetenz verlangt für ihre Realisierung eine Transmission der Dimensionen Wissen und Fähigkeiten in pädagogische Handlungen. Das setzt eine Verfügung über angemessene Methoden voraus, deren Anwendung wiederum auf Fähigkeiten beruht, die ihrerseits als Fertigkeiten ausgebildet und auf die ihnen zu Grunde liegenden Haltung hin reflektiert werden müssen. „Voraussetzung für solche Anwendungen ist eine theoretisch und ethisch fundierte habitualisierte Reflexion, d.h. eine Einstellung“ (Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012, S. 101).

Der Begriff *Kompetenz* wurde bereits in den 1970er Jahren in die Bildungswissenschaft eingeführt. Heinrich Roth definierte in seiner zum Standardwerk avancierten „Pädagogischen Anthropologie“ als Ziel der Erziehung: „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“; seine Unterscheidung von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (Roth, 1971, II, S. 180) wird bis heute verwendet. In der Tradition der strukturellen Linguistik hatte und hat der Begriff eine ganz andere Bedeutung; hier bezeichnet Sprachkompetenz die allgemeine Sprachfähigkeit des Menschen, verstanden als die Fähigkeit, unendlich viele grammatisch korrekte Sätze in seiner Sprache zu produzieren. Der Erwerb der Sprachkompetenz wird in der nativistischen Theorie eher als ein naturwüchsiger Reifungsprozess denn als Lernprozess verstanden. In der Bildungs- und Unterrichtsforschung wird häufig auf die Konzeption von Weinert zurückgegriffen, der Kompetenz definierte als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Dieser Kompetenzbegriff beschreibt ein umfassendes Bündel an Eigenschaften,

die Expertinnen und Experten auf einem Fachgebiet auszeichnet. *„Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“* (Klieme et al., 2007, S. 72). Die Frage, ob solche Fähigkeiten erworben oder angeboren sind, rückt in den Hintergrund.

Sprachkompetenz – auch in seiner bildungssprachlichen Facette – fügt sich jedoch nicht nahtlos in diesen Kompetenzbegriff ein, weil es sich hierbei um ein gesellschaftlich entwickeltes Werkzeug oder Organon der Kommunikation und des Denkens im Sinne Bühlers (1932/1984) handelt. Sprache hält dafür in Form des Wortschatzes, der Grammatik und der Pragmatik diejenigen Mittel bereit, die wir für wiederkehrende kommunikative und kognitive Aufgaben benötigen. Die Kommunikation stellt in der Regel kein Problem dar, das immer wieder aufs Neue zu lösen wäre, sondern tritt uns in Form von Aufgaben entgegen, für die wir auf Sprachmuster zurückgreifen können (Ehlich & Rehbein, 1979). Wie wir eine Frage stellen bzw. beantworten, wie wir uns grüßen, wie wir eine Geschichte erzählen, einen Bericht geben oder eine Argumentation treffend formulieren, das müssen wir nicht immer neu erfinden. Dafür können wir die zahlreichen Sprachhandlungen nutzen, die wir uns im Laufe der sprachlichen Sozialisation aneignen. Allerdings benötigt dieser Aneignungsprozess ausreichend Anregung und Unterstützung durch die Umwelt, zuvorderst durch das Elternhaus, dann durch die Kita und schließlich durch die Schule.

Sprachkompetenz ist demnach ein dynamisches Konstrukt, das über Entwicklungs- und Bildungsprozesse beeinflusst wird. Dispositionell verfügbare Fähigkeiten werden entfaltet und über sprachliche Sozialisation wie über sprachpädagogische Einwirkungen befördert oder auch beeinträchtigt oder gar behindert. Sprachkompetenz ist a) sowohl ein Sein und demnach – je nach Entwicklungs- und Bildungsstand unterschiedlich – immer schon vorhanden als auch b) ein Sollen, d.h. ein Bildungsziel. Inklusive sprachliche Bildung hat die Aufgabe, insbesondere für von Benachteiligung bedrohte Kinder und Jugendliche ein Bildungsangebot bereitzustellen, das auf die individuellen Voraussetzungen eingeht und allen die Möglichkeiten einräumt, die je vorhandenen sprachlichen Ressourcen möglichst effektiv zu einer umfassenden Kompetenz auszubauen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Sprachkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt ist, das aus verschiedenen Dimensionen besteht, die sich ihrerseits unterschiedlich entwickeln.

Eine grundlegende Systematik bilden die sog. sprachlichen Basisqualifikationen im Sinne von Ehlich et al. (2005), die sich an den grundlegenden linguistischen Ebenen – Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik, Pragmatik – orientieren und um die Literalität ergänzt werden. Hierunter fällt auch die Fähigkeit, sprachliche Handlungsmuster oder Genres angemessen zu nutzen, also Muster wie das Erzählen, Berichten, Beschreiben oder Argumentieren zu beherrschen, und zwar mündlich wie schriftlich. Insbesondere der schriftliche

Sprachgebrauch, d.h. situationsentbundene Kommunikationsformen, stellt dabei besondere Anforderungen an die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen. Während in der alltäglichen Kommunikation von Angesicht zu Angesicht die Situation und damit die basalen Verweisdimensionen – Raum, Zeit und Person – immer schon als Kontext gegeben sind, müssen diese im Text erst abstrakt und sprachlich hergestellt werden. Aber auch das Sprechen über Vergangenes, nicht präsente Gegenstände oder Abstraktes erfordert besondere sprachliche Mittel, die zusammen als Bildungssprache gefasst werden können. Neben der Bildungssprache verfügen wir über eine Alltagssprache für die alltägliche Kommunikation; hinzu kommt die Fachsprache, die der Kommunikation von Fachleuten über fachliche Sachverhalte dient. Sprachkompetenz ist demnach mehr als Sprachrichtigkeit, sondern eben auch das Verfügen über verschiedene Register und Genres sowie ein Handlungswissen über ihren angemessenen Einsatz – oder durchaus auch bewusste Verstöße – in unterschiedlichen Situationen.

Man muss schließlich zwischen den Kompetenzen von Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern sowie denen der für sie zuständigen Fachkräfte unterscheiden. Auch wenn diese hinsichtlich der grundlegenden Dimensionen gleich konzipiert sind, so ist die Ausgestaltung wie auch die Beeinflussbarkeit unterschiedlich. Bei Kindern und Jugendlichen sind Kompetenzen noch deutlich stärker von Reifungs- und Entwicklungsprozessen abhängig als bei erwachsenen Lernern, bei denen hingegen ggf. in der Sozialisation gewonnene Habitualisierungen starken Einfluss haben können. Für Fachkräfte im Elementarbereich wie in der Schule kann eine grundsätzliche Offenheit für Lernprozesse wie auch eine grundsätzliche Aufmerksamkeit auf sprachliche Bildungs- und Lernprozesse von Kindern unterstellt werden. Dennoch bedarf es einer Professionalisierung der Kompetenzentwicklung sowohl in der Ausbildung wie auch in der späteren Fort- und Weiterbildung, da es klare Zusammenhänge zwischen der Sprachkompetenz von pädagogischen Fachkräften und den von ihnen betreuten Kindern gibt (vgl. Ofner, Roth & Thoma, 2015, S. 31f.).

Konkret liegt für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ein Curriculum für inklusives bildungssprachliches Lehren und Lernen vor, das hier nur skizziert, aber nicht ausgeführt werden soll. Darin sind drei Themenbereiche enthalten: 1. Sprache, Zweitspracherwerb und Sprachaneignung in Kontexten institutioneller sprachlicher Bildung, 2. Didaktik und Methodik des inklusiven bildungssprachlichen Lernens und Lehrens, 3. Bildungssprache und Schulorganisation (Roth et al., 2012). Speziell für den Elementarbereich gibt es neben allgemeinen Kompetenzmodellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011) auch spezifische Konzepte zur Sprachbildungskompetenz im Sinne einer Professionalisierung für den Bereich der sprachlichen Bildung. Hierin wird zwischen den Ebenen Wissen, Können und Machen unterschieden (vgl. Hopp, Thoma & Tracy, 2010). Auch hierin sind Kenntnisse über Sprache und Spracherwerb vorgesehen, die Fähigkeit, sprachliche Bildungssituationen „zu identifizieren und gezielt zu

nutzen sowie das eigene sprachliche Handeln reflektieren und optimieren zu können“, sich auf die Sprachstände von Kindern einzustellen und Bildungsmaßnahmen nach dem Modell des natürlichen Spracherwerbs einzurichten (Ofner et al., 2015, S. 29f.).

2.3 Bildungssprache

Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert. Aus dieser Beobachtung wurde im Rahmen des Modellprogramms *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FÖRMIG) die Forderung entwickelt, dass Bildungssprache Gegenstand eines jeden Unterrichts sein müsse, um Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zu einer stärker geformten Sprache, zu den fachlichen Gegenständen und damit zum Schulerfolg überhaupt zu ermöglichen. Das Register der Bildungssprache bedarf der Ausdifferenzierung von der frühen Erscheinungsweise in der Kindheit bis hin zu einem entfalteten Schreiben und Sprechen über die gesamte Schul- und Bildungszeit hinweg. Demnach besteht die Notwendigkeit eines ‚durchgängigen‘ kumulativen Auf- und Ausbaus als normativ-emanzipatorischer Charakter: Bildungssprache soll als Gegenstand der Bildung einbezogen werden und damit Chancen öffnen (vgl. Gogolin et al., 2011)². Im Programm *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS) wurde dieser Ansatz aufgegriffen und weitergeführt.

Der Begriff *Bildungssprache* greift auf Konzepte wie die *cognitive academic proficiency* von Jim Cummins und die *dekontextualisierte Sprache* bei Basil Bernstein und Michael Halliday zurück und wurde bereits von Jürgen Habermas (1977) verwendet, der damit dasjenige sprachliche Register bezeichnete, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft. Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene aus. Neben einem

2 Inzwischen liegen einige instruktive Überblicksveröffentlichungen vor: als Praxishandreichung (Lange & Gogolin, 2010). Feilke (2012) gibt einen systematischen Überblick über das sprachliche Konstrukt. Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat (2013) zeichnen die Genese des Konzepts auf spracherwerbstheoretischem Hintergrund nach, markieren die empirisch notwendigen Forschungsbereiche und stellen erste Zugänge vor; Roth (2015) rekonstruiert die Begriffsgeschichte von Humboldt als ersten Beleg bis zur Konzeptualisierung in FÖRMIG. Becker-Mrotzek (2014) konkretisiert das Konstrukt für den Bereich der Schreibkompetenz.

die Alltagssprache im Abstraktionsniveau überschreitenden Wortschatz bis hin zum Fachvokabular zählen dazu auf lexikalisch-semantic Ebene Formen, die es dem Sprecher erlauben, einen Sachverhalt temporal, lokal oder auch kausal einzuordnen (Präpositionen, Konnektoren, Adverbien). Auf der morphosyntaktischen Ebene geht es um die sprachlichen Mittel für deklarative, argumentative und explanative Vermittlung von Inhalten und Standpunkten wie auch um die Unterscheidung von Faktizität und Möglichkeit. Hier spielen Phänomene wie Nebensatz- und Passivstrukturen, Indikativ vs. Konjunktiv (Modus), konditionale und kausale Sätze, satzwertige Infinitive und komplexe Nominalisierungen eine wichtige Rolle; weiterhin sind syntaktische Verdichtungen in Nominal- und Verbalphrasen zu beobachten. Auf der Textebene zeichnet sich Bildungssprache durch hohe Kohärenz und Strukturiertheit aus sowie durch eine stringente Verfolgung von Formaten wie Deskription, Narration, Argumentation, Begründung usw. (vgl. z.B. Feilke, 2012).

Für die deutsche Sprache ist die empirische Forschung zur Aneignung von Bildungssprache wie auch den damit für die Lernerinnen und Lerner verbundenen Schwierigkeiten noch nicht so weit gekommen, dass man von einer zufriedenstellenden Befundlage sprechen könnte (Lengyel, 2010). Insbesondere ist nicht geklärt, welche speziellen (bildungssprachlichen) Merkmale Hürden für Kinder bilden, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben und ebenso für Kinder aus bildungsbenachteiligten deutschsprachigen Familien. Spezielle Testverfahren sind noch in der Entwicklung (vgl. Berendes et al., 2013). Gogolin & Roth (2007) konnten zum einen das Konstrukt Bildungssprache als empirisches Phänomen nachweisen, zeigten zum anderen aber auch, dass selbst unter den optimalen Bedingungen eines bilingualen Beschulungsmodells Schülerinnen und Schüler, die ohne nennenswerte Deutschkenntnisse in die ersten Klasse eingeschult werden, am Ende des vierten Schuljahres noch signifikant geringere bildungssprachliche Kompetenzen aufweisen als einsprachig oder von Geburt an zweisprachig aufgewachsene Schülerinnen und Schüler. Das Forschungsprojekt *Bildungssprachliche Kompetenzen: Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik (BiSpra)* hat zum Ziel, die o.g. Forschungslücken zu füllen. So wurde zum einen ein Testverfahren entwickelt, das als Indikatoren das bildungssprachliche Hörverstehen und das Verständnis komplexer Satzverbindungen heranzieht (Schuth et al., 2015), zum anderen wurde ein Korpus für die Wortschatzanalyse erarbeitet, aus der eine erste bildungssprachliche Wörterliste für die Jahrgänge 1–5 veröffentlicht wurde (Köhne, Kronenwerth, Redder, Schuth & Weinert, 2015, S. 90ff.).

Eine vollständige empirische Erfassung des Konstrukts Bildungssprache ist in absehbarer Zeit wohl kaum möglich. Die Abgrenzung von der Alltagssprache scheint relativ gut geklärt zu sein, die Abgrenzung zu den Fach- und Wissenschaftssprachen hin ist bislang kaum trennscharf erfolgt. Das liegt zum einen an der gesellschaftlichen Funktion der Bildungssprache, wie eine Membran zwischen Wissenschafts- bzw. Fachsprachen und der Alltagssprache zu wirken, zum

anderen liegt es auch an der notwendigen Differenzierung eines Registers nach Domänen oder Genres: Berichte eines historischen Ereignisses und Berichte über einen chemischen Versuch oder das Erklären des Schwerkraftgesetzes im Physikunterricht und das Erklären psychischer Folgen von Deprivationserfahrungen im Pädagogikunterricht benötigen jeweils andere (Fach-)Wortschätze, auch wenn die stilistischen Normen und sprachstrukturellen Mittel nicht stark variieren – aber die verwendeten Sprachhandlungen wie Berichten, Erklären, Argumentieren, Beschreiben, Erzählen usw. funktionieren zum einen mit unterschiedlichen strukturellen sprachlichen Mitteln und zum anderen werden sie in den verschiedenen Diskursgemeinschaften oder Expertengruppen, die über je eigene Wissens- und Kommunikationsformen verfügen, je spezifisch genutzt. Diese Unterschiede sind im Detail noch nicht erfasst; ihre Bedeutung für die sprachliche Bildung hingegen schon.

2.4 Zum Verhältnis von Diagnose und Förderung

Vor allem in der Praxis stellt sich immer wieder die Frage nach Sinn und Umfang von diagnostischen Maßnahmen. Welche Kinder und Jugendlichen sollen in welchen sprachlichen Bereichen wann, wie häufig, vom wem, mit welchem Instrument und zu welchem Zweck getestet werden? Diese Fragen werden im Elementarbereich besonders intensiv in Bezug auf die mehr oder weniger verpflichtenden Sprachstandsfeststellungen der Vierjährigen diskutiert, auf die sich Bund und Länder 2007 im Rahmen der verstärkten Integrationsbemühungen verständigt haben. Ziel ist es, auf diese Weise diejenigen Kinder zu identifizieren, die einen Sprachförderbedarf im Deutschen haben, und diese dann gezielt zu fördern. So sollen alle Kinder bei der Einschulung – und damit bei dem für die weitere Schullaufbahn so wichtigen Schrifterwerb – gleiche Chancen haben.

In der Schule wird die Frage der Diagnose insbesondere in Bezug auf die bundesweiten Vergleichsarbeiten in den Jahrgängen 3 und 8 – kurz VERA 3 und VERA 8 genannt – diskutiert. VERA bietet den Schulen ein standardisiertes Instrument, um den Leistungsstand ihrer Lerngruppen in der Domäne Lesen und einer weiteren zu erheben und mit ähnlichen Lerngruppen zu vergleichen. Die Lehrpersonen erfahren so, welches Kompetenzniveau ihre Lerngruppe und auch einzelne Schülerinnen und Schüler in den getesteten Domänen erreicht haben.

Die Kritik an diagnostischen Maßnahmen, insbesondere wenn sie zentral vorgegeben sind, bezieht sich auf mehrere Aspekte. So wird die curriculare Validität der Tests mit dem Hinweis bezweifelt, dass die Aufgaben nicht auf die Unterrichtsinhalte der jeweiligen Schule abgestimmt seien und die Schülerinnen und Schüler damit in Bereichen getestet würden, die nicht Gegenstand des Unterrichts waren. Des Weiteren werden testpraktische Aspekte bemängelt, etwa Aufgabenformate (zu viele Multiple-Choice-Aufgaben), zu schwierige Aufgaben, zu eingeschränkte Vorgaben für die Auswertung oder zu enge Zeitvorgaben. Bisweilen ist

auch die sehr grundsätzliche Kritik zu hören, dass Tests keine zusätzlichen Informationen brächten und vor allem Lernschwache frustrierten. Diese ernstzunehmende Kritik verweist auf eine Reihe offener Fragen zur Funktion von Diagnostik in der Schule.

Diese Fragen betreffen zum einen testtheoretische und testpraktische Aspekte, die auch Ausdruck unzureichender Information über diagnostische Verfahren im Allgemeinen wie im Speziellen sind, aber auch berechtigte Aspekte betreffen. Innerhalb der Lehrerbildung spielte die Diagnostik lange nur eine untergeordnete Rolle; eine gewisse Ausnahme bildet die Sonderpädagogik. Erst seit einigen Jahren gehört die Diagnostik zum festen Bestandteil der Lehrerbildung, und zwar in den bildungswissenschaftlichen wie auch in den fachdidaktischen Anteilen (vgl. die Standards für die Lehrerbildung der KMK von 2004). Der wahrscheinlich zentrale Punkt der Diagnostik im Kontext von Didaktik und Pädagogik ist die Frage, welche Konsequenzen aus den Diagnoseergebnissen zu ziehen sind. Damit ist ein keineswegs trivialer Punkt angesprochen: Was bedeuten die Ergebnisse für den Unterricht und die tägliche Bildungsarbeit? Hier sollen einige wenige Hinweise genügen.

Im Rahmen der Kompetenzorientierung gehört es zur fachdidaktischen Ausbildung, die Lernangebote an die Lernausgangslagen anzupassen. Wird etwa bei einem Lesetest in der Grundschule festgestellt, dass die Leseflüssigkeit einer bestimmten Lernergruppe nur unzureichend ausgebildet ist, dann muss diese zunächst trainiert werden, bevor Lesestrategien, die auf das Verstehen und Nutzen ganzer Texte zielen, sinnvoll vermittelt werden können. Wird im Rahmen eines obligatorischen Tests bei einem Kindergartenkind festgestellt, dass es Gegenstände oder Bilder nicht oder nur sehr eingeschränkt benennen kann, dann ist im Weiteren zu klären, woran das liegt, etwa an mangelndem konzeptuellen Wissen, an fehlenden lexikalischen Mitteln, weil etwa die Testsprache nicht der Familiensprache entspricht, oder weil es sich der Testsituation verweigerte. Zeigt sich im Rahmen eines Schreibtests in der Sekundarstufe, dass bestimmte Lerner nur sehr kurze Texte verfassen, dann ist zu klären, ob es ihnen an dem nötigen Weltwissen zum Schreibthema mangelt oder an den sprachlichen Mitteln, dieses auszudrücken.

Diese Fragen verweisen zugleich auf einen weiteren Aspekt des Umgangs mit Diagnoseergebnissen, nämlich die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten erfolgt sinnvollerweise als Teil der Unterrichtsentwicklung, so dass beispielsweise Jahrgangsteams Diagnoseergebnisse und Fragen der passenden Förderung gemeinsam besprechen können. Perspektivisch kann es also nicht um die Frage gehen, was eine Schule mit externen Tests wie VERA macht, sondern wie sie solche Instrumente in ihr eigenes Diagnose- und Förderkonzept einbindet. Damit wird auch ein weiterer Kritikpunkt entschärft, wonach Diagnose im Wesentlichen der Selektion und Aussonderung bestimmter Kinder oder Jugendlicher diene. Diagnose ist kein Selbstzweck, sondern Teil eines umfassenden Bildungs- und Förderkonzepts.

2.5 Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache unterliegen in Deutschland einer widersprüchlichen und ambivalenten Wahrnehmung. Auf der einen Seite genießen Menschen, die in verschiedenen Sprachen scheinbar mühelos kommunizieren können, hohes Ansehen; das gilt etwa für Fernsehmoderatoren, die in einer Sendung ohne Dolmetscher einen Gast aus den USA oder England interviewen können. Das gilt auch für Schülerinnen und Schüler, die durch den Fremdsprachenunterricht z.B. über gute Französischkenntnisse verfügen. Auf der anderen Seite gilt das aber nicht in dem gleichen Maße für Menschen, deren Herkunft z.B. mit den Sprachen Türkisch oder Polnisch verknüpft ist. Hier wird aus der Mehrsprachigkeit dann ein integrationspädagogisches Konstrukt *Deutsch als Zweitsprache* mit den damit verbundenen häufig negativen Konnotationen, nämlich dass er oder sie ‚ja gar nicht richtig Deutsch könne‘. Die Wahrnehmung des Konstrukts *Deutsch als Zweitsprache* ist eng mit seiner Herkunft aus einem Defizitparadigma verbunden – der sog. *Ausländerpädagogik* (vgl. Roth 2012, S. 20ff.). Das gilt weiterhin, auch wenn inzwischen die meisten Expertinnen und Experten in diesem Feld einen kompetenzorientierten Zugang vertreten und nur mehr aus pragmatischen Gründen am eingeführten Ausdruck *Deutsch als Zweitsprache* – gerne verkürzt auf „DaZ“ – festhalten (vgl. z.B. Kniffka & Siebert-Ott, 2012). An dieser Stelle möchten wir für eine Erweiterung des Konstrukts plädieren, das dann – wie von einer Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schon seit langem immer wieder vorgetragen (vgl. z.B. Gogolin, 1994) – die Mehrsprachigkeit stärker akzentuiert.

Denn historisch wie aktuell ist Mehrsprachigkeit weltweit die Regel und Einsprachigkeit eher die Ausnahme: und zwar sowohl bezogen auf den Einzelnen wie die Gesellschaft. Erst mit der Gründung von Nationalstaaten in Europa im 18. und 19. Jahrhundert entstand die Idee, dass ein Staat nicht nur durch ein einheitliches Territorium, sondern auch durch eine einheitliche Sprache definiert ist (vgl. Roth, 2012). Das galt für eine bestimmte Zeit für Staaten wie Frankreich, England, Deutschland, Russland oder auch Italien, wenn man von regionalen Varietäten wie Dialekten und den Sprachen der Minderheiten absieht. Es galt aber nie für Staaten wie die Schweiz, Luxemburg oder Belgien, die immer schon über mehrere Amtssprachen verfügen. In diesem Sinne sprechen wir von mehrsprachigen Gesellschaften. Und auch viele Menschen leben mit mehr als einer Sprache, etwa dann, wenn sie neben dem lokalen Dialekt die Standardsprache und/oder eine Fremdsprache oder Herkunftssprache verwenden. In diesem Fall sprechen wir auch von mehrsprachigen Menschen.

Mehrsprachigkeit wird im Rahmen von Bildungsprozessen seit langem gefördert; waren es im humanistischen Gymnasium des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum vor allem die alten Sprachen Griechisch, Latein und Hebräisch, so kamen sehr früh auch schon die sog. modernen Fremdspra-

chen Englisch und Französisch hinzu, vereinzelt auch weitere Sprachen angrenzender Nachbarländer wie Niederländisch oder Dänisch sowie später auch Russisch, Spanisch und Chinesisch. Allerdings beschränkte sich der Fremdsprachenunterricht weitgehend auf das Gymnasium und wurde erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts auch an den Hauptschulen eingeführt; Englisch an der Grundschule folgte erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die Sprachen im Zuge der Einwanderungsbewegungen ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wie Italienisch, Spanisch und Portugiesisch, Serbisch, Kroatisch und Bosnisch, Türkisch, Kurdisch, Russisch oder Polnisch, Farsi, Dari oder Pashtu spielen dagegen im schulischen Fremdsprachenunterricht keine oder nur eine untergeordnete Rolle; es gibt einige Schulen, die Einwanderungssprachen wie Italienisch, Spanisch oder Türkisch als Fremdsprachen anbieten. Die Sprachen der Herkunftsländer der Arbeitsmigranten zwischen 1955 und 1973 hatten in den Schulen, vor allem seit den 1970er Jahren, eine ganz andere Funktion: Der herkunftssprachliche Unterricht – damals als „Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht“ bezeichnet – war zunächst darauf ausgerichtet, den seinerzeit so genannten ‚Gastarbeitern‘ und ihren Kindern die Rückkehr in ihre Heimat zu ermöglichen. Einige Länder wie z.B. Nordrhein-Westfalen verfolgten aufgrund der Verstärkung der Einwanderung nach dem Anwerbestopp im Jahre 1973 dann ab den 1980er Jahren eine sog. Doppelstrategie mit Ausrichtung auf Integration neben der Rückkehroption. Die Bedeutung des Unterrichts in der Familiensprache für die Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie für Erhalt und Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeit wurde lange nicht anerkannt, obwohl er für das sprachliche Selbstkonzept und die Lernmotivation bedeutsam ist. Das gilt ganz unabhängig davon, dass der herkunftssprachliche Unterricht für den Erwerb der deutschen Bildungssprache nur eine vernachlässigbare Rolle spielt (vgl. Limbird & Stanat, 2006). Entscheidend ist die Qualität des Unterrichts. Damit wird zugleich ein zentrales Desiderat sichtbar, nämlich Mehrsprachigkeit, Bildungssprache sowie Sprachdiagnostik und Sprachförderung konzeptuell wie praktisch miteinander zu verzahnen.

Aktuell haben die Schulen mit einer großen sprachlichen Heterogenität zu tun, die im Rahmen eines inklusiven Unterrichts institutionell verankert ist und aufgrund aktueller Migrationsentwicklungen weiter zunehmen wird. Die Heterogenität betrifft dabei nicht nur unterschiedliche Familiensprachen, sondern auch den Gebrauch von Varietäten (Dialekte, Soziolekte, Register), die allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen bis hin zu sprachbezogenen Einschränkungen, etwa in Form einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung oder einer Leserechtschreib-Störung (LRS). Eine neue Herausforderung ist die Bildung der neu eingewanderten Schülerinnen und Schüler, etwa aufgrund von Zuwanderung oder Flucht. Mehrsprachigkeit und die sich daraus ergebenden unterrichtlichen Aufgaben sind der hervorstechende Aspekt der sprachlichen Vielfalt und Heterogenität im Klassenzimmer heute, aber nicht der einzige. Neben dieser Form äußerer Mehrsprachigkeit – in dem Sinne, dass die Sprachen durch Einwande-

rungsprozesse nach Deutschland gelangt sind – ist insbesondere die *innere Mehrsprachigkeit* aufgrund der unterschiedlichen Register in ihrer Bedeutung erst in den letzten Jahren erkannt worden (*Bildungssprache*); das ist als Querschnittsaufgabe für die Schule inzwischen zwar weitgehend anerkannt, aber bei weitem nicht realisiert. Dazu bedarf es einer Konzeption *institutioneller Mehrsprachigkeit*, d.h. eines Konzepts von Mehrsprachigkeit, das die Dimensionen Curriculum-, Unterrichts- und Schulentwicklung umfasst und dann strukturell wie didaktisch zu implementieren ist.

3. Sprachliche Bildung als Handlungsfeld

Sprachdiagnostik, Sprachbildung und Sprachförderung sind Gegenstand unterschiedlicher Handlungsfelder und wissenschaftlicher Disziplinen. Die größten Felder institutioneller sprachlicher Bildung und Förderung bilden die Praxis der frühen Bildung in der Kindertageseinrichtung und der Unterricht in der Schule. Hier findet Sprachbildung in der tagtäglichen Kommunikation zwischen dem pädagogischen Personal sowie den Kindern und Jugendlichen statt, die Besonderheit liegt im intentional pädagogisch-didaktisch gesteuerten Spracherwerb, eingebettet in den jeweiligen institutionellen Rahmen einer Einrichtung und basierend auf wissenschaftlichen Lehr-Lernkonzepten.

Sprachdiagnostik, Sprachbildung und Sprachförderung sind des Weiteren auch Gegenstand bildungspolitischer und administrativer Maßnahmen, weil das Schulwesen aus gutem Grund unter der Aufsicht des Staates steht; so sollen insbesondere Chancengleichheit und die Erziehung zur Mündigkeit für die Partizipation im demokratischen Staat und einer offenen Gesellschaft sichergestellt werden. Das gilt in besonderer Weise für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler, weil für sie die Kindertagesstätte oder Schule häufig die entscheidende Instanz ist, die ihnen einen Zugang zur Bildung bietet. Bildungsstandards und Bildungspläne schaffen dafür den inhaltlichen Rahmen. Sie definieren, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende einer Bildungsetappe verfügen sollen, damit sie die nächste Etappe erfolgreich bewältigen können. Nachdem die Bildungsstandards für alle Schulstufen normativ und weitgehend ohne Bezug auf empirische Befunde entwickelt wurden, steht nun ihre empirische Überprüfung und Weiterentwicklung an.

Unabhängig vom Zustandekommen bildungspolitischer Entscheidungen fordern Bildungspraxis und Bildungsadministration für ihr Handeln seit diesem Jahrhundert zunehmend wissenschaftliche Erkenntnisse und stellen dafür umfangreiche Mittel bereit. Dabei hat sich die empirische Bildungsforschung als spezifischer Typus von Wissenschaft als *Mainstream* durchgesetzt und inzwischen mit der Gründung der „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ im Jahre 2012 quasi als Interdisziplin konstituiert. Es handelt sich um einen Verbund un-

terschiedlicher Disziplinen, die mit der Bildung einen gemeinsamen Gegenstand, mit der Empirie einen gemeinsamen Zugang sowie dem messenden Vergleichsgruppensdesign und anderen Methoden eine gemeinsame methodische Basis haben. Für die auf das Themenfeld sprachliche Bildung ausgerichtete Bildungsforschung liegt der Fokus auf der theoriegeleiteten und empirischen Analyse von Lehr-Lern- sowie Entwicklungsprozessen im Schnittbereich von Sprache und Sache, der Aneignung sich kumulativ aufbauender sprachlicher und z.B. mathematisch-naturwissenschaftlicher Fertigkeiten, wie sie als Aufgabe in der Bildungspraxis von Kita und Schule bestehen.

Im Zentrum der sprachbezogenen Bildungsforschung steht die sog. *Bildungssprache*, ein heuristisches, äußerst instruktives und Disziplinen verbindendes Konzept zur Beschreibung und Verständigung über diejenigen sprachlichen Fähigkeiten, die wesentlichen Anteil an gelingenden Bildungsprozessen in allen Fächern haben. Das erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften in enger Kooperation mit der Praxis. Perspektivisch geht es immer um die Untersuchung und Entwicklung geeigneter Konzepte für (sprachliche) Bildungs- und Fördermaßnahmen. Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung bringen die verschiedenen Disziplinen – in grober Vereinfachung – folgende Expertisen ein:

- die Linguistik ihre Expertise, Strukturen und Funktionen derjenigen sprachlichen Mittel zu beschreiben und zu erklären, die aufs Engste mit dem (sprachlichen) Lehren und Lernen verknüpft sind, von z.B. komplexen Verbformen über syntaktische Strukturen bis hin zu Textmustern, aber auch Erkenntnisse zum Spracherwerb unter den Bedingungen von Ein- und Mehrsprachigkeit, unterschiedlicher Unterstützungsmilieus und auch Beeinträchtigungen
- Psychologie und Erziehungswissenschaft die Expertise, Zusammenhänge von Personen- oder Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg aufzuklären und für Zwecke der Diagnostik aufzubereiten sowie Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu evaluieren und zu entwickeln, z.B. die Wirkung selbstregulierten Lernens bei unterschiedlichen Schülergruppen und ihre Bedeutung für die Organisation von Schule und Unterricht
- die Sprachdidaktik die Expertise, domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, etwa praxistaugliche Modelle der Lese- und Schreibförderung
- Deutsch als Zweitsprache als spezifisches interdisziplinäres Arbeitsfeld, das schwerpunktmäßig sprachdidaktische Expertise mit Elementen aus der Sprachlern- wie Zweitspracherwerbsforschung und der sich interkulturell verestehenden Erziehungswissenschaft bearbeitet.

Kennzeichnend für die aktuelle Situation in der sprachbezogenen Bildungsforschung sind eine forschungsmethodische Annäherung der genannten Expertisen und eine Zunahme interdisziplinärer Kooperationen, die der Komplexität des Ge-

genstandes geschuldet sind. Sprachliche Aneignungs- und Entwicklungsprozesse in institutionellen Kontexten wie die institutionelle Organisation solcher Aneignungs- und Lernprozesse lassen sich nur mit multidisziplinärer Expertise erforschen, weil der domänenspezifische Aneignungsgegenstand *Sprache* die Entwicklungsprozesse des lernenden Individuums, die steuernden Impulse der Lehrpersonen und die rahmenden systemischen Bedingungen einer Bildungseinrichtung nicht nur je eigene Kenntnisse und Methoden erfordern, sondern immer auch in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit zu analysieren sind. Dazu bietet das Didaktische Dreieck als elementares Strukturmodell organisierter Lehr-Lernprozesse nach wie vor eine Disziplinen übergreifend brauchbare Heuristik, für das Entwickeln von theoretischen Konstrukten und das Konzipieren von Forschungsdesigns (vgl. Reusser, 2008) und interdisziplinären Kooperationen von „fremden Schwestern“ (vgl. Winkler & Schmidt, 2016). Das didaktische Dreieck setzt den Lerngegenstand, das sich entwickelnde, lernende Individuum sowie die lehrende, vermittelnde Institution ins theoretische Verhältnis.

4. Bildungspolitische Konsequenzen

Zu den vielleicht wichtigsten bildungspolitischen Erkenntnissen der vorangehenden Überlegungen gehört die Einsicht, dass sprachliche Bildung und Förderung eine durchgängige Aufgabe aller Bildungsetappen, aller Lernbereiche und Fächer ist und sich auf alle Kinder und Jugendlichen bezieht. Sprachliche Bildung in dem hier verstandenen Sinn fokussiert das sprachliche Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen und Klassen, wobei sich die Heterogenität auf sehr unterschiedliche Aspekte bezieht. Neben den hier fokussierten mehrsprachigen Kindern sind im Zuge der Inklusion auch Kinder und Jugendliche mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen oder Einschränkungen der Sinne wie Hören oder Sehen gemeint. Sprachliche Förderung bezieht sich insbesondere auf diejenigen Kinder und Jugendlichen, die aufgrund eines diagnostizierten Förderbedarfs einer gezielten Unterstützung bedürfen. Dabei können die Gründe für den Förderbedarf sehr unterschiedlich sein; in keinem Fall bezieht sich Sprachförderung jedoch auf bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die lediglich anhand äußerer Merkmale wie Migrationshintergrund, Geschlecht oder Herkunft bestimmt werden. Denn gezielte Förderung setzt eine – hier durchaus weit verstandene – Diagnostik voraus. Dahinter steht die Einsicht, dass die Leistungsunterschiede innerhalb bestimmter Gruppen – etwa von Kindern mit einer anderen Familiensprache oder einer bestimmten Schulform – größer sind als zwischen den Gruppen.

Ziel sprachlicher Bildung und Förderung ist der systematische Ausbau aller sprachlichen Fertigkeiten, also die Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz, zu der neben der Familiensprache die jeweilige Landessprache und die Fremdsprache(n) gehören. Konkret geht es darum, die sprachlichen Teilfähig-