

Theorien sprachlicher Bildung in der heterogenen Schule

3

Kristina Peuschel

1. Sprache im System Schule

Sprache in ihrer Bedeutung für das Lernen in schulischen Kontexten ist ein wiederentdecktes Phänomen. Ausgehend von der Zielsetzung des vorliegenden Bandes, Lehrkräfte für das Theoretische zu gewinnen und Lehrerprofessionalität auch an den souveränen Umgang mit Theoriebeständen zu koppeln, werden in diesem Beitrag Theorien für die Beschreibung des Phänomens Sprache in Bezug auf Schule, Lernen und Lehren vorgestellt. Dabei ist individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität als Normalfall (Busch, 2017) der Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen.

Sprache ist ein Medium von Kommunikation, von Erkenntnisgewinn und von Zugehörigkeitsmarkierung ebenso wie Gegenstand systematischer Beschreibungen sowie ein wesentlicher Teil der kognitiven Entwicklung von Individuen. Im System Schule kommt die Dimension des Lehrens und Lernens hinzu – Sprache spielt dabei als zentrales Medium eine herausragende Rolle. Angehende Lehrpersonen sollen sprachliche Heterogenität und ihre Auswirkungen auf schulisches Lernen in größeren Zusammenhängen besser verstehen, da sie in schulischen Lehr-Lern-Situationen umfassend mit Sprache arbeiten, sich in der Regel jedoch selten der vielfältigen Dimensionen dieses Themenfeldes bewusst sind. Neben dem Verständnis einzelner theoretischer Ansätze wird für die Notwendigkeit von Multiperspektivität auf Sprache plädiert. Auf diese Weise kann der Gegenstand Sprache in seiner Komplexität auch für ein Schulsystem diskutiert werden, das bisher in überwiegendem Maße monolingual agiert (Gogolin, 1994; 2003), in dem die Akteurinnen und Akteure hingegen in vielerlei Hinsicht mehrsprachig beziehungsweise sprachlich heterogen sind.

Die Kenntnis von Gesetzmäßigkeiten sprachlichen Lernens ist in jüngster Zeit zum fächerübergreifenden Querschnittsthema in der Lehrkräftebildung avanciert. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Sprache in allen Fächern eine herausragende

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45540>



Rolle spielt, sei es in einer schriftbasierten Version zum Beispiel in Gestalt von Texten in Lehrbüchern oder Klausuren, oder in einer lautbasierten Version als gesprochene Sprache zum Beispiel in Gestalt eines Unterrichtsgesprächs oder Schülervortrages. Individuelle sprachliche Ressourcen zum Beispiel in *Deutsch als Zweitsprache* fungieren zudem als Differenz- und Heterogenitätskategorie. Um dem Phänomen Sprache in seiner vielfältigen Dimension für die Theorie und Praxis des Unterrichts zunehmend gerecht zu werden, benötigen Lehrerinnen und Lehrer grundlegendes Wissen über Theorien sprachlicher Bildung, mit deren Hilfe sie die bedeutende Rolle, die Sprache(n) im Bildungsverlauf spielen können, besser verstehen.

2. Theorien sprachlicher Bildung im Unterricht

- » Wir brauchen eine umfassende **Theorie der sprachlichen Bildung** [im Original Fettdruck, K. P.], weil die vielfältigen Zusammenhänge der sprachlichen Entwicklung gerade nach dem Erstspracherwerb nicht wirklich geklärt sind (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 7).«

Im Rahmen der Forderung nach einer umfassenden Theorie der sprachlichen Bildung wird unter anderem die epistemische Funktion von Sprache hervorgehoben, es werden Fragen zum Zusammenhang von Sprachentwicklung und allgemeiner kognitiver Entwicklung in schulischen Kontexten gestellt, ebenso wie Fragen zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit beim Lernen oder zur individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (ebd.). Bereits an dieser Stelle wird die Vielfalt möglicher theoretischer Zugänge zum Phänomen Sprache in schulischen Lehr-Lern-Situationen überdeutlich, was einerseits produktiv, andererseits aber auch herausfordernd ist.

2.1 Sprache als Heterogenitätsdimension (in Schule und Unterricht)

Zunächst ist festzuhalten, dass in Bezug auf die beobachtbaren und im Bildungsverlauf zu erreichenden schulsprachlichen Normen alle Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer Merkmale sprachlicher Heterogenität aufweisen. Dabei kann sich die Heterogenität der Einzelperson auf das individuelle Sprachenrepertoire beziehen. Selten verfügt ein Mensch über nur eine sprachliche Variante, in der Regel ist das sprachliche Repertoire in vielerlei Hinsicht geprägt: ein-, zwei-, mehrsprachig,

3

dialektal, sozial, gruppenspezifisch, situationsspezifisch etc. Verbunden mit den einleitenden Bemerkungen zur sprachlichen Heterogenität als Normalfall einer modernen Gesellschaft und damit auch als Normalfall eines modernen Bildungssystems soll an dieser Stelle für ausgewählte Begriffe sensibilisiert werden, denen Lehrpersonen im Laufe ihrer professionellen Tätigkeit im System Schule begegnen. Dies sind zum Beispiel die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *sukzessiver Zweitspracherwerb*. Als Erstsprachen eines Menschen werden diejenigen Sprachen bezeichnet, die ein Kind erwirbt, während es in einem sozialen Umfeld aufwächst, das diese Sprachen spricht. Ist das soziale und familiäre Umfeld überwiegend monolingual – also einsprachig – erwirbt ein Mensch nur diese eine Sprache als Erstsprache. Wächst ein Kind in einem zwei- oder mehrsprachigen Umfeld auf, vollzieht es einen doppelten Erstspracherwerb, es wächst bi- oder auch trilingual oder eben mehrsprachig auf. In Bezug auf ihre sprachlichen Ressourcen können also ganz allgemein einsprachige von mehrsprachigen Individuen unterschieden werden. Im engeren Sinne verfügen Einsprachige über Kompetenzen in einer Sprache, Mehrsprachige in zwei oder mehreren Sprachen. Als zusätzliches Merkmal kann die Reihenfolge des individuellen Spracherwerbs betrachtet werden, dann werden Begriffe wie *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Dritt- oder Folgesprache* herangezogen, um die sprachlichen Ressourcen eines Menschen zu beschreiben. Ist die Biografie eines Menschen – beispielweise durch Migration – vom Wechsel der sozialen und auch sprachlichen Umgebung geprägt und der Erstsprach(en)erwerb, also die Grundlegung kognitiv verankerter sprachlicher Strukturen und Ausdrucksmittel, weitgehend abgeschlossen, wird eine Zweitsprache sukzessiv erworben. Für die Altersspannen von null bis drei Jahren wird vom monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb gesprochen, für die Altersspanne von drei bis sechs Jahren vom frühen Zweitspracherwerb von Kindern. Ab dem für die Beschulungszeit relevanten Alter von sechs bis zwölf Jahren wird vom Zweitspracherwerb von Kindern beziehungsweise nach der Pubertät von Jugendlichen und Erwachsenen gesprochen (vgl. Rösch, 2011, 11). Dies kann im Einzelfall auch eine dritte oder vierte Sprache betreffen, die Kinder erwerben beziehungsweise zunehmend lernen. Mit Schulbeginn ist es in den amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim, 2015, 26) notwendig, über grundlegende Deutschkenntnisse zu verfügen, an den deutschsprachigen, schulischen Anforderungen zu wachsen und fachliche Lernprozesse, die in vielerlei Hinsicht sprachliche Lernprozesse sind, zu durchlaufen. Im Kontext sprachlicher Heterogenität an der Schule mit einer Vielzahl von verschiedenen Erstsprachen, bilingualen und mehrsprachigen familiären Sprachenkonstellationen der Schülerinnen und Schüler bedeutet die ausschließliche Verwendung des Deutschen in der Schule in der Regel auch die Gefahr des Verlusts individueller sprachlicher Kompetenzen.

Alle bis hier genannten Begriffe bieten ihre Fallstricke in dem Moment, in dem mit einer spracherwerbsbezogenen Kategorie Wertungen und Zuschreibungen außerhalb des jeweiligen, disziplinären Kategoriensystems verbunden sind. Ein Beispiel: Deutsch als Zweitsprache zu erwerben bedeutet, dass eine Person, die bereits über ein funktionierendes und ausgebautes, kognitiv verankertes, kommunikativ wirksames Sprachsystem verfügt, unter den Umständen des direkten Kontakts mit dem Deutschen, überwiegend innerhalb eines deutschsprachigen Kommunikationsraumes und überwiegend ohne direkte Instruktion als für sie neue Sprache das Deutsche (als Zweitsprache) erwirbt. Diese im akademischen Fach *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* etablierten, neutralen Begriffe haben durch ihre Verwendung in anderen Disziplinen und durch die Verbindung mit anderen, gruppenbeschreibenden Merkmalen eine Umdeutung erfahren. So wird beispielsweise der Begriff *DaZ-Sprecher* aus migrationspädagogischer Sicht abgelehnt, da mit ihm inferiorisierende Setzungen konnotiert sind (Dirim, 2015). Ebenso wird im Zusammenhang mit Sprachenlernen und Spracherwerb der Begriff *Muttersprache* kaum noch als wissenschaftlicher Begriff verwendet und durch den Begriff *Erstsprache* ersetzt.

Zurückkommend auf die Bedeutung von Sprache(n) in der Schule im Kontext sprachlicher Heterogenität als Normalfall darf an dieser Stelle ein wichtiger Gedanke nicht vergessen werden: Heterogenität entsteht erst, wenn Annahmen von Homogenität und an sie gebundene normative Erwartungshaltungen Verschiedenheiten als Abweichungen interpretierbar machen. Dabei werden

- » Heterogenität und Differenzsetzungen [...] nicht nur von Schülerinnen und Schülern in die Schule hineingebracht. Durch didaktische Interaktion, durch Orientierung der Lehrperson sowie durch Vorstellungen von schulischer Leistung hat die Schule ebenfalls Anteil an der Hervorbringung von Differenz. Heterogenität wird daher als soziale Konstruktion verstanden, die relational zu Gleichheit zu betrachten ist (Budde, 2017, S. 139).«

In Bezug auf das Phänomen Sprache (in all seinen möglichen Ausprägungen und) mit besonderem Fokus auf diejenige sprachliche Heterogenität, die durch den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache in schulischen Kontexten entsteht, gewinnt die Betrachtung von Heterogenität im Verhältnis zu Gleichheit besondere Brisanz. Die systematische Beschäftigung mit zweit-, dritt-, beziehungsweise mehrsprachigkeitsspezifischen Spracherwerbsprozessen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines über-

wiegend monolingualen Schulsystems (Gogolin, 1994; 2003) kann jedoch auch aus einer kritischen, heterogenitätstheoretischen Perspektive nur teilweise gelingen. Das Wissen über die korrekte Bezeichnung einer je individuellen Spracherwerbskonstellation darf keineswegs dazu führen, dass einzelnen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Schule und Unterricht erschwert wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, spracherwerbstheoretisch orientierte Wissensbestände aus der Perspektive anderer theoretischer Ansätze heraus zu reflektieren.

2.2 Sprache als Medium des schulischen Lernens

In einer Institution wie der Schule und in Kommunikationssituationen wie dem Unterricht, ganz unabhängig von seiner jeweiligen fachlichen Ausprägung, spielt das Beherrschen der dominanten Schul- und Unterrichtssprache die entscheidende Rolle für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen. Schule gilt als »versprachlichte Institution« (Ehlich, 2013, S. 200). Sprache ist das zentrale Medium und beinhaltet die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden, die Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander, die mündlichen und schriftlichen Produktionen der Schülerinnen und Schüler sowie die in Lehrbüchern und anderen Texten dargestellten Wissens Elemente und Operatoren. Die Sprache der (Institution) Schule stellt sich in unterschiedlichen Formen, Begriffen und Konzepten dar (vgl. Ahrenholz, 2017). In der Regel finden sich, häufig auch parallel verwendet, ähnliche Begriffe mit unterschiedlicher disziplinärer Provenienz: so zum Beispiel *Language of Schooling* (Schleppegrell, 2004), Schulsprache (Vollmer & Thürmann, 2010) oder Bildungssprache (Gogolin & Duarte 2016). Zusätzlich spielen Alltagssprache(n), Fachsprache(n), Umgangssprache(n) und andere Sprachen eine Rolle in der (sprachlich heterogenen) Schule. Gemeinsam ist den verschiedenen Darstellungen das Bewusstsein über die entscheidende Rolle, die Sprachkompetenzen in der jeweils dominanten Schul- und Bildungssprache für den Bildungserfolg spielen. Gleichwohl »ist eine eindeutige und empirisch operationalisierbare Definition der verschiedenen Begriffe bisher überwiegend nicht gelungen« (Ahrenholz, 2017, S. 3). Ganz unabhängig von der jeweiligen Erklärungskraft einzelner Begriffe wird deutlich, dass Schule und Unterricht als Institutionen und Orte des Lernens von Sprache durchdrungen sind. Im folgenden Abschnitt soll nunmehr darauf eingegangen werden, welche theoretischen Modelle für den Erwerb und das Lernen der schulisch dominanten Sprache – hier Deutsch – herangezogen werden können.

2.3 Sprache(n) als Gegenstand des Lernens: Sprachlern- und Spracherwerbtheorien

Wenn Lehrpersonen die außerordentliche Bedeutung von Sprache für die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler annehmen, muss gefragt werden, wie sprachliche Kompetenzen erlernt, erworben und kooperativ entwickelt werden können. Nachfolgend werden daher drei spracherwerbtheoretische Ansätze vorgestellt – der nativistische, der kognitiv-interaktionistische und der soziokulturelle Ansatz. Ziel ist, weitere Grundlagen für die theoretische Multiperspektivität auf das Phänomen Sprache, wie sie in diesem Beitrag gefordert wird, zu legen.

Nativistischer Ansatz: Vertreterinnen und Vertreter des nativistischen Ansatzes gehen davon aus, dass Menschen über ein genetisch vorgegebenes, angeborenes Wissen über Sprache verfügen, welches nach Chomsky *Universalgrammatik* genannt wird. Spracherwerb ist demnach ein Prozess, bei dem Lernende eine eher passive Rolle im Spracherwerbsprozess einnehmen (Kauschke, 2012). »Language acquisition seems much like the growth of organs generally; it is something that happens to the child, not that the child does« (Chomsky, 2000, S. 7). In ihrer Weiterentwicklung werden nativistische Ansätze auch auf den Erwerb zweiter und weiterer Sprachen übertragen (beispielsweise White, 2003). Gegenstimmen argumentieren, dass die Universalgrammatik zwar einen Erklärungsansatz für die Erstsprache liefert, jedoch den Erwerb einer Zweitsprache nicht zu erklären vermag. Cook (2003) geht davon aus, dass die Universalgrammatik Zweitsprachlernenden im gleichen Maße zur Verfügung steht wie Erstsprachlernenden, da diese im Laufe ihres Lernprozesses eine Sprachkompetenz entwickeln, die nicht mit dem Input, dem die Lernenden ausgesetzt sind, beschreibbar sei. Andere sind wiederum der Ansicht, dass die Universalgrammatik Zweitsprachlernenden zwar zur Verfügung steht, aber dass ihre ursprüngliche Form durch das Erlernen der Erstsprache bereits eine Veränderung erfahren hat (für eine Übersicht siehe Lightbown & Spada, 2013, S. 104 ff.). Forschende innerhalb des nativistischen Ansatzes schreiben der Rolle des Inputs auf den Spracherwerb eine geringere Rolle zu als Vertreterinnen und Vertreter anderer spracherwerbtheoretischer Ansätze. Im Allgemeinen wird beim nativistischen Ansatz davon ausgegangen, dass »von innen kommende, angeborene Fähigkeiten, wie auch immer sie geartet sind, den Spracherwerb wesentlich mitbestimmen« (Kauschke, 2012, S. 140).

Kognitiv-interaktionistischer Ansatz: Eine weitaus größere Bedeutung wird sprachlichem Input innerhalb kognitiv-interaktionistischer Ansätze beigemessen. Kognition

und Interaktion stehen sich als für relevant betrachtete Elemente des Spracherwerbs nicht in Abgrenzung gegenüber, sondern werden als Erklärungsansatz für den Spracherwerb in verbindender Art und Weise betrachtet. Nach Aguado (2010) wird eine »kognitive Perspektive auf die Interaktion« (Aguado, 2010, S. 817) eingenommen und der (Zweit-)Spracherwerb wird in erster Linie als mentaler Entwicklungsprozess verstanden (vgl. ebd.). Eine Hypothese innerhalb des Ansatzes ist die Interaktionshypothese nach Long (1996). Bei dieser handelt es sich um eine Weiterentwicklung von Krashens (1985) Inputhypothese. Long und Krashen gehen dabei davon aus, dass eine Zweitsprache erworben wird, indem Input von Lernenden aufgenommen, verarbeitet und angepasst wird. Liegt der sprachliche Input oberhalb des bereits vorhandenen sprachlichen Niveaus des Lernenden, kommt es zu Verständigungsschwierigkeiten. Diesen wird begegnet, indem die Interaktionspartner den sprachlichen Input gemeinsam bearbeiten, ihn verändern und seine Bedeutungen aushandeln. Nach der Interaktionshypothese erfolgt zwischen den Interaktionspartnern ein *Negotiation of Meaning*, infolgedessen die Aufmerksamkeit der Beteiligten auch auf die Formseite der Sprache fällt (Schoormann & Schlak, 2011). Die Interaktionshypothese zeigt deutlich, dass zwar kognitive Aspekte eine relevante Rolle innerhalb des Ansatzes einnehmen, die Interaktion jedoch eine wichtige Voraussetzung darstellt.

Soziokultureller Ansatz: Soziokulturelle Konzepte menschlicher Lernprozesse gehen auf die so genannte kulturhistorische Schule um Lev Semenovič Vygotskij (1896-1934) zurück, in der Lernen ganz allgemein zunächst als sozial gebundener Prozess modelliert wird, der sich in gegenseitiger Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht. In der Perspektive des entwicklungspsychologischen Konzepts nach Vygotskij (1986) ist, wie Bracht (2001) darlegen kann, vor allem von Bedeutung, die Dualität von Individuum und Gesellschaft zu überwinden und Lernen dialektisch zwischen diesen beiden Polen anzusiedeln. Auf der frühen psychologischen Tätigkeitstheorie baut Aleksej Alekseevic Leont'ev (1984) die theoretische Ausarbeitung der sprachlichen Tätigkeit auf (z. B. Lantolf, 2000; Ehlers, 1995), in der zunächst zwei grundlegende Motive für sprachliche Tätigkeit ausgeführt werden. Diese sind die mit der gesellschaftlichen Verwendung von Sprache verbundenen Motive des Erkenntnisgewinns und der Kommunikation, die einerseits grundlegende Funktionen und zugleich zwei zentrale Eigenschaften von Sprache darstellen – Sprache in/als Kommunikationstätigkeit und Sprache in/als Erkenntnistätigkeit (Leont'ev, 1984). Zusätzlich, und das ist für eine soziokulturell argumentierende lerntheoretische Fundierung fremd- und zweitsprachlichen Lernens besonders interessant, postuliert

Leont'ev für das Lernen einer zweiten Sprache eine originär sprachliche Tätigkeit, das heißt eine Tätigkeit, deren Motiv die Sprache selbst ist.

- » Sprachliche Tätigkeit kommt im psychologischen Sinne des Wortes nur in den relativ seltenen Fällen vor, in denen das Tätigkeitsziel die Erzeugung einer sprachlichen Äußerung selbst ist, in denen die Sprache sozusagen das Ziel selbst ist. Offenbar sind diese Fälle im Wesentlichen mit dem Prozess der Vermittlung einer zweiten Sprache verbunden (Leont'ev, 1984, S. 35).«

Die Tätigkeit der Beschäftigung mit einer zweiten oder weiteren Sprache gilt als eine das Bewusstsein des Individuums im Wechselspiel mit der Gesellschaft bildende und gleichzeitig eine die Gesellschaft verändernde Tätigkeit. Nach dieser Unterscheidung ist die Beschäftigung mit einer zweiten oder weiteren Sprache grundsätzlich eine Tätigkeit, also ein individuell bewusstseinsbildender und gleichzeitig gesellschaftsbildender (Lern-)Prozess. Die Unterscheidung eröffnet einen differenzierten Zugang zum sprachlichen Handeln (und Lernen) in Bildungsinstitutionen, in denen einerseits authentische Kommunikationssituationen angelegt sind, andererseits die Möglichkeit zum heuristischen Gebrauch der Sprache im Fachunterricht besteht und individuell an und mit der zu lernenden Sprache gehandelt wird (vgl. auch Peuschel, 2012). Zahlreiche US-amerikanische und britische Studien zu fremd- und zweitsprachlichen Lernprozessen machen sich tätigkeitstheoretische Ansätze zunutze, um traditionellere Sichtweisen der Fremd- und Zeitsprachenforschung zu ergänzen (Block, 2003; Flowerdew & Miller, 2008; Lantolf, 2000; Pavlenko, 2002 u. a.). In aktuellen Konzepten zur Förderung von Sprachentwicklung und zur sprachlichen Bildung in Schule und Unterricht werden sozialkonstruktivistische Annahmen und Perspektiven rezipiert. Unter Bezugnahme auf Wygotskij schreibt beispielsweise Lengyel (2016, S. 510):

- » Sprache ist aus dieser Perspektive also ein kognitives Werkzeug, was sich insbesondere in höheren geistigen Tätigkeiten wie Planung, Evaluation und Reflexion zeigt. Gleichzeitig ist sie ein kulturelles Werkzeug, das dazu dient, Erfahrungen über Generationen hinweg in Wissen und Verstehen zu transformieren. In diesem Sinne ist der Lehr-Lern-Prozess ein Interaktionsprozess, in dem eine Person einer anderen hilft, Wissen und Verstehen zu entwickeln. Lehren und Lernen werden hier als zusammengehörig, als ein gemeinsamer Prozess betrachtet.«

Die knappe Darstellung der drei Ansätze verdeutlicht unterschiedliche Perspektiven, mit denen sich der Komplexität des Lernens zweiter und weiterer Sprachen angenähert

werden kann und die jeweils auf umfassende Theorien des Lernens zurückbezogen werden können. Während manche theoretische Ansätze stärker auf Input fokussieren, sind Interaktion, Bedeutungsaushandlung und gesellschaftliche Teilhabe in anderen Ansätzen stärker im Fokus. Die Beschäftigung mit Theorien soll unter anderem auch Begründungsrahmen für Handlungsoptionen in Schule und Unterricht liefern. In Bezug auf Spracherwerb ist das Nachvollziehen verschiedener Ansätze auch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung, die an dieser Stelle nicht weiter geführt werden kann. Die bis hier angebotene Multiperspektivität vermag nur einzelne, ausgewählte Faktoren zu benennen, die die Komplexität von Spracherwerbsprozessen auch in Schule und Unterricht beeinflussen.

3. Theoretische Multiperspektivität auf sprachliche Bildung

Im Bewusstsein für die Notwendigkeit der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen als zentraler Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse soll nun noch einmal der bereits formulierte Mangel an einer umfassenden Theorie der sprachlichen Bildung diskutiert werden, der ergänzend zu einer Vielzahl breit diskutierter Theorien zum Erst-, Zweit und Drittspracherwerb postuliert wurde. Die Forderung nach sprachlicher Bildung in der Schule scheint nicht dieselbe Forderung nach Spracherwerb und Sprachlernen zu sein. Es scheint die eine umfassende Theorie der sprachlichen Bildung für den Unterricht im Schulsystem zu fehlen, mit der erreicht wird, dass unter den Bedingungen von sprachlicher Heterogenität als Normalfall die unterschiedlichen sprachlichen Disponiertheiten von Schülerinnen und Schülern angemessen und bildungsgerecht berücksichtigt werden können und die auf Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung systematisch zurückgreift. Vor dem Hintergrund der skizzierten sprachlichen Heterogenität stellen die in Becker-Mrotzek & Roth (2017) dargestellten Grundlagen und Handlungsfelder für Sprachliche Bildung in der Lehrkräftebildung einen ersten multidisziplinären Zugang dar, mit Befunden aus Sprachdidaktik, Zweitspracherwerbsforschung, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und Fachdidaktiken. Jede der Disziplinen eröffnet eine andere, eigene und auch meist schlüssige theoretische Perspektive auf Phänomene der sprachlich-fachlichen Entwicklung heterogener Schülerinnen und Schüler, deren Unterstützung Aufgabe aller (Fach-)Lehrkräfte ist. Angesichts dieser umfassenden Rolle von Sprache(n) für Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung ist es nun keineswegs verwunderlich, dass bisher keine umfassende Theorie der sprachlichen Bildung formuliert wurde. Auch wenn eine einzelne (disziplinär verankerte) Theorie – wie

zum Beispiel Spracherwerbstheorien – im Detail Erklärungskraft besitzen, greifen sie für die notwendige Multiperspektivität auf das komplexe Phänomen *sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht* zu kurz.

Die Vielfalt der Theorien und Ansätze spiegelt einen aktuellen gesellschaftlichen Diskurs um sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht, die seit den 1970er Jahren vor allem als Problem der jeweiligen Kinder und Jugendlichen identifiziert wurde, und der sich aktuell grundlegend wandelt. Für die Sensibilisierung für herausfordernde Phänomene der Praxis stehen also verschiedene, plausible theoretische Zugänge zur Verfügung. Dies ist erfreulich, da der bildende Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht mehr allein von einer Disziplin wie Deutsch als Zweitsprache, Deutschdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Sprachlehrforschung oder Spracherwerbsforschung thematisiert wird. Um als Lehrkraft nicht nur verschiedene Handlungsoptionen für einen sprachbildenden Unterricht zu (er-)kennen, sondern diese auch zu verstehen und in ihrer Situationsangemessenheit beurteilen zu können, ist daher eine Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Ansätzen unabdingbar.

4. Fazit

Es wurde in diesem Beitrag angedeutet, dass die eine Theorie für alle Aspekte des komplexen Phänomens Lernen mit und durch Sprache im Kontext der Institution Schule unter den Bedingungen von sprachlicher Heterogenität als Normalfall noch nicht ausformuliert ist, und gleichzeitig eine Vielzahl theoretischer Ansätze zur Verfügung steht. Es bedarf daher einer theoretischen Multiperspektivität und Multidisziplinarität, um den Herausforderungen, die mit dem Erwerb von Sprache(n) – Erst-, Zweit-, Dritt- und Folgesprachen – verbunden sind, angemessen begegnen zu können. Gerade das Nebeneinander verschiedener theoretischer Ansätze eröffnet die Möglichkeit zur kritischen Reflexion, die für angehende Lehrpersonen sicher eine der wichtigsten professionellen Grundlagen darstellt.¹

Literatur

- Aguado, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.) (S. 817-826). Berlin, New York: De Gruyter.
- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B.

- Lütke, I. Petersen, T., & Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung – Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Vorwort. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 7–9). Münster u. a.: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster u. a.: Waxmann.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Bracht, U. (2001) Grundbegriffe der Pädagogik: Lernen. In A. Bernhard, L. Rothermel, & P. Freire (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik* (S. 85–99). Weinheim: UTB.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung, In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, C. (2003). The poverty-of-stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English. *International Review of Applied Linguistics*, 41(3), 201–221.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. (S. 25–48). Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik.
- Ehlers, S. (1995). *Lerntheorie, Tätigkeitslehre, Fremdsprachenunterricht*. München.
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule (DDS)* 105, Heft 2, 199–209.
- Flowerdey, J. & Miller, L. (2008). Social structure and individual agency in second language learning: evidence from three life histories. In *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (5. Jg.), S. 201–224.
- Gogolin, I. (1994/2003). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kauschke, C. (2012). Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. In G. Fritz, T. Gloning, & J. Kilian (Hrsg.), *Germanistische Arbeitshefte 45*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publ. Company.
- Lantolf, J.P. (2008). *Sociocultural Theory and the teaching of second languages*. London.
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer, In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Leont'ev, A.A. (1984). Sprachliche Tätigkeit. In D. Viehweger, A.N. Leont'ev, A.A. Leont'ev, & E.G. Judin (Hrsg.), *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit* (S. 13–30). Berlin: Kohlhammer.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4. Auflage). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996). The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413–468). San Diego u. a.: Academic Press.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Hrsg.), *Portraits of the L2 user* (S. 277–302). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peuschel, Kristina (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademischer Verlag GmbH.
- Schleppgepell, M. (2004). *The Language of Schooling – A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2011). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(1), 43–84.
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für

Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 107 – 132). Tübingen: Narr.

Vygotskij, L.S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Endnoten

1 Ich danke Eva-Larissa Maiberger und Slavica Stevanovic für inhaltliche Ergänzungen des Beitrages und Korrekturen. Ich danke an dieser Stelle Frau Eva-Larissa Maiberger für die hilfreichen Ergänzungen und Kommentare.