2 Die Terminologie des aktuellen Diskurses

In diesem Kapitel werden einige Schlüsselbegriffe des insbesondere von den PISA-Ergebnissen geprägten Bildungsdiskurses vorgestellt. Ergänzend werden kritische Positionen zu den Begriffen dargestellt. Die ausgewählten Begriffe werden thematisch zu vier Themenfeldern zusammengefasst: (1) Qualifikation (*Kompetenzen*, *Scientific Literacy*), (2) Migration (*Migrationshintergrund*, *Heterogenität*, *Kultur*, (2) Heterogenität (*Heterogenität*, *Diversität/Diversity*, *Kultur*), (3) Sprache (*Deutsch als Zweitsprache*, *Mehrsprachigkeit*, *Bildungssprache*) und (4) Förderung (*MINT-Förderung*, *Sprachförderung*). Einige dieser Begriffe werden an anderer Stelle der Arbeit nochmals aufgegriffen und ausführlich behandelt. Verweise dazu werden im Text angegeben.

2.1 Qualifikation

2.1.1 Kompetenzen

Im Zentrum des neuen Bildungsbegriffs stehen Kompetenzen. Das Referenzzitat zu Kompetenz, auf das u.a. auch Eckhard Klieme (2004) rekurriert, stammt von Franz E. Weinert (2002). In seinem Text zu Leistungsmessung in Schulen erwähnt er, dass es auf einen mehrfachen Vorschlag der OECD zurückgeht, den Begriff der Leistung durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen.

> „Dabei versteht man unter Kompetenzen 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 2002:27f)

Nach Weinert wird Kompetenz von Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt. Entsprechend der Kompetenzen[6] wurden Bildungsstandards formuliert:

> „Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anfor-

[6] Zur Modellierung physikalischer Kompetenzen siehe Neumann et al. 2007a.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017
T. Tajmel, *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*, DOI 10.1007/978-3-658-17123-0_2

> derungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen." (Klieme et al. 2007:21)

Der Output der Bildung, die angestrebten Ergebnisse von Bildung, werden durch diese Bildungsstandards beschrieben, die am Ende eines Lernprozesses gemessen werden. Schulleistungs- und Vergleichsstudien messen Kompetenzen. Die Ausgewogenheit in der Orientierung der Standards an Fachsystematik, funktionalen Anforderungen der Arbeitswelt und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnisse der Lernenden sieht Klieme „eindeutig zugunsten der funktionalen Anforderungen verschoben" (Klieme 2004:10). In einem funktionalen Bildungsverständnis haben Kompetenzen einen höheren Stellenwert als Bildungsinhalte. Die vorrangige Begründung der Kompetenzorientierung ist die Verwertbarkeit der Bildung am Arbeitsmarkt.

> „Am stärksten war dieser Trend in der beruflichen Bildung ausgeprägt, weil die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung zeigte, dass sich zukünftige berufliche Anforderungen angesichts schnellen technologischen Wandels nicht mehr rein inhaltlich spezifizieren lassen." (Klieme 2004:10)

Die „Output-Orientierung" der Bildung tritt in den Mittelpunkt: Bildung soll zum Erwerb von bestimmten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (Kompetenzen) führen. Auch Raidt stellt in ihrer Analyse den verstärkt instrumentellen Charakter von Bildung fest.

> „Die OECD sieht Bildung und Schulsystem demnach als Bestandteil des Wirtschaftssystems und weist ihnen entsprechende Funktionen zu. Alle in PISA beschriebenen Kompetenzen, von den fachlichen über die sprachlichen bis hin zu den kommunikativen Fähigkeiten, sind somit vor allem instrumentell zu sehen." (Raidt 2009:46)

Entsprechende Beschlüsse zur Einführung der Bildungsstandards in bestimmten Fächern und auf bestimmten Schulstufen wurden von der Kultusministerkonferenz 1995 und 1997 getroffen. Ob und in welchem Ausmaß Schüler_innen diese Standards erreicht haben, soll durch regelmäßige Überprüfung (Assessments) sicher gestellt werden. Seit 2004 werden die Bildungsstandards vom IQB (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) – einem von den Ländern gemeinsam getragenen und an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelten Institut – weiterentwickelt und überprüft.

Der Begriff der *Qualifikation* ist vor PISA nahezu ausschließlich im Kontext beruflicher Bildung verwendet worden, seit PISA wird von Qualifikation auch im Kontext von allgemeinbildender Schule gesprochen, wie z.B. die „Qualifizierungsinitiative" der Bundesregierung. Die Grenzen von Allgemeinbildung und Berufsbildung verschwimmen (Raidt 2009:196).

Kritische Stimmen

Die PISA-Studie wird aus unterschiedlichen Perspektiven kritisiert. Bildungswissenschaftler_innen wie Svein Sjøberg appellieren, bei der Einschätzung der Bedeutung der PISA-Ergebnisse den Kontext, nämlich die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Bildung, nicht aus den Augen zu verlieren (Sjøberg 2007).

Kritik aus bildungstheoretischer Perspektive wird etwa von Hartmut von Hentig geäußert, der das Literacy-Konzept von PISA als nicht stringent theoretisch begründet erachtet (Hentig 2003). So undeutlich die Eingrenzung der Grundbildung ist, so deutlich grenzen die PISA-Autor_innen die in PISA erfassten Kompetenzen von der Allgemeinbildung ab:

> „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern und sich stattdessen mit der Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeit auf Basiskompetenzen zu konzentrieren, die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die (...) Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit darstellen." (PISA-Konsortium 2001:21)

Die PISA-Autor_innen betonen also, dass die durch PISA getesteten Kompetenzen nur einen Teil der Schulbildung abdecken und keinesfalls mit Bildung oder Allgemeinbildung gleichzusetzen sind. Wie Raidt jedoch anmerkt, werden aber gerade durch PISA bildungspolitische Konsequenzen für die Schule abgeleitet und auf deren Basis Verbesserungen der Funktion von Schule eingefordert (Raidt 2009).

2.1.2 Von der Bildung zur Qualifikation

Tabea Raidt (2009) ist in ihrer Studie der Frage nachgegangen, was jenen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik ausgelöst hat, der durch Schlüsselbegriffe wie Kompetenzen, Qualifikation, Effizienz und Humanressourcen geprägt ist und durch die beiden zentralen Ideen *Standardisierung* und *Outputsteuerung* charakterisiert werden kann. Raidt stellt fest, dass PISA ein wesentlicher Auslöser war, dass aber schon davor ein reformoffenes Klima bestand, das maßgeblich vom Wertewandel der 1990er Jahre beeinflusst war, in welchem Leistung und Anpassung eine Wiederaufwertung erlebten (Raidt 2009). Raidt beschreibt die normative, funktionale und katalytische Funktion von PISA:

> „Für Reformen, die nach der ersten Veröffentlichung von PISA begonnen wurden, stand diese [normative, T.T.] Funktion im Vordergrund. Für Reformen, die zur Zeit der Veröffentlichung bereits geplant oder schon umgesetzt wurden, diente PISA vor allem als Katalysator, da die Reformen aufgrund des großen öffentlichen Konsenses schneller und wirkungsvoller

> umgesetzt werden konnten, sowie als Legitimation, da aufgrund der umfassenden Themenbreite der Studien sich für viele Maßnahmen (mindestens scheinbar) die entsprechenden Argumente finden ließen.“ (Raidt 2009:89)

Das funktionalistische Bildungsverständnis von PISA wurde mit den neuen Reformen ins deutsche Bildungswesen übernommen. Standards, Leistungsvergleiche und Evaluationen sind Ergebnisse dieser Reformen. Eine wesentliche Rolle in der Argumentation spielt die internationale Konkurrenzfähigkeit (Raidt 2009:146).

Nach Raidts Analyse sind die Werte des neuen Bildungsverständnisses *Adaptivität, Relativität* und *Funktionalität*: Mit der Zunahme des Qualifikationsniveaus aller Berufsfelder und den raschen Veränderungen des Arbeitsmarktes besteht ein erhöhter Druck auf die Schüler_innen zur Qualifikation und Adaptivität (Anpassung). Daher ist die zentrale Qualifikation die Fähigkeit zum „lebenslangen Lernen“. Die Ausbildungsfähigkeit und Generierung von sogenannten *Humanressourcen* sind zu einem wesentlichen Ziel geworden. *Relativität* der Bildung bedeutet, dass nicht mehr das, was zu lehren und lernen ist, im Mittelpunkt steht, sondern das, was zu können ist. Dieses Können soll hoch adaptierbar sein, sich an internationalen Qualifikationen orientieren und damit möglichst wenig an spezielle regionale und kulturelle Inhalte gebunden sein. In Form von Bildungsstandards werden Kompetenzen formuliert, die im Wesentlichen mit Fähigkeiten gleichgesetzt werden. Der treffendere Begriff wäre daher eher *Kompetenzstandards* als Bildungsstandards. Nicht Inhalte sondern *effizientes Lernen* werden zum zentralen Gegenstand der Bildungsforschung. Die Funktionalität des neuen Bildungsverständnisses zeigt sich in den verwendeten Begrifflichkeiten selbst: Es werden besser operationalisierbare Konzepte verwendet, wie etwa das über Kompetenzen besser konkretisierbare Konzept der Qualifikation, das einen direkten Bezug zur Arbeitswelt und das Ziel der Verwertbarkeit impliziert.

Auch Chancengleichheit wird unter dem Funktionalitätsaspekt gesehen und eher mit für den Arbeitsmarkt ungenutzten Humanressourcen konnotiert als mit sozialtheoretischen Gerechtigkeitszielen. Zu den Humanressourcen zählen: Frauen, die aufgrund von Kinderbetreuung nicht erwerbstätig sind, Frauen und Mädchen, die keine MINT-Berufe wählen und Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“. Sie sollen durch Förderprogramme mobilisiert werden. Dazu zählen insbesondere die MINT-Programme und Programme zur Sprachförderung für Schüler_innen „mit Migrationshintergrund“. Dieser Logik entspricht es, Sprachbildung in der Unterrichtssprache Deutsch so effizient wie möglich zu gestalten, damit die Kompetenzvermittlung im Unterricht innerhalb der Schulzeit wirksam werden kann.

2.1.3 Scientific Literacy

In der didaktischen Diskussion der naturwissenschaftlichen Fächer besteht Konsens darüber, dass die Vermittlung von *Scientific Literacy* ein wesentliches Ziel naturwissenschaftlicher Bildung ist. Allerdings gibt es keine einheitliche Definition, was genau unter *Scientific Literacy* zu verstehen ist. Die am meisten verbreitete Auffassung ist jene, dass Schülerinnen und Schüler durch den naturwissenschaftlichen Unterricht in die Lage versetzt werden sollen, gesellschaftlich relevante Themen mitgestalten und beurteilen zu können (DeBoer & Bybee 1995; Fischer 1998; Gräber & Nentwig 2002). Nach OECD/PISA (PISA-Konsortium 2000; OECD 1999) ist *Scientific Literacy* als naturwissenschaftliche Grundbildung

> „die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen." (Baumert et al. 2001:25)

Neben den fachlichen werden also mit dem Konzept der Scientific Literacy auch bildungspolitische Ansprüche an den naturwissenschaftlichen Unterricht gestellt. Die naturwissenschaftliche Grundbildung umfasst nach OECD/PISA drei Aspekte: *naturwissenschaftliche Prozesse*, *naturwissenschaftliche Konzepte* und *Situationen*. Die Operationalisierung von Scientific Literacy erfolgt durch Aufgabenkonstruktion sowie Charakterisierung der Schüler_innenleistung hinsichtlich der beiden ersten Aspekte. Diese werden in Situationen, welche relevante Kontexte darstellen sollen, eingebettet.

In jenem, der aktuellen Bildungsdiskussion zugrunde gelegten Modell der Scientific Literacy von Bybee (1997) werden vier Stufen einer „naturwissenschaftlicher Grundbildung" benannt (vgl. Gräber & Nentwig 2002:11):

- *Nominale Scientific Literacy*: Kenntnis naturwissenschaftlicher Themenstellungen und Begriffe, die jedoch im wissenschaftlichen Sinne falsch verstanden werden,
- *funktionale Scientific Literacy*: Faktenwissen, korrekte Verwendung von naturwissenschaftlichem Vokabular und von Formalismen,
- *konzeptionelle und prozedurale Scientific Literacy*: Verständnis zentraler naturwissenschaftlicher Ideen und Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen und Prinzipien,
- *multidimensionale Scientific Literacy*: Verständnis der Besonderheiten naturwissenschaftlichen Denkens; Fähigkeit zur Einordnung in soziale und kulturelle Zusammenhänge.

Eine die grundlegenden literalen Fähigkeiten explizierende Auffassung im Diskurs um Scientific Literacy wird insbesondere von Norris und Phillips vertreten.

Demnach ist allgemeine *Literacy* (Literalität) ein zentrales Element der Scientific Literacy (Phillips & Norris 1999; Norris & Phillips 2003; Phillips et al. 2009; Yore et al. 2007). Unterschieden wird zwischen einem *fundamental sense* (grundlegende Dimension) und einem *derived sense* (abgeleitete Dimension) von Scientific Literacy (Norris & Phillips 2003). Die grundlegende Dimension umfasst nicht nur eine naturwissenschaftsbezogene Lese- und Schreibfähigkeit, sondern fachunspezifische linguistische, kognitive und technische Fähigkeiten wie Lesen-Können, Interpretieren, Analysieren, Kritisieren (Nitz 2012). Die Generierung von naturwissenschaftlichem Verständnis im Sinne der abgeleiteten Dimension von Scientific Literacy ist ohne fundamentale Scientific Literacy nicht möglich. Für Schule und Unterricht kann daraus abgeleitet werden, dass Scientific Literacy in ihrer grundlegenden Dimension nicht nur ein auf die naturwissenschaftlichen Fächer beschränktes Bildungsziel darstellt, sondern vielmehr ein Bildungsziel aller Fächer ist. Im Diskurs um Sprachbildung und Hinführung zu Bildungssprache als durchgängigem Unterrichtsprinzip aller Fächer scheint diese Konzept von Scientific Literacy das adäquatere zu sein.

2.2 Migration

2.2.1 Migration – rechtliche Definition

Migration ist die Überschreitung von Staatsgrenzen (im Orig. „crossing of the boundary of a political or administrative unit“ (UNESCO online)) für eine bestimmte Zeit. Diese Definition schließt Flucht und Dislokation gleichermaßen ein wie auch Wegzug aufgrund ökonomischer Gründe. Lediglich zweierlei Arten der Ortsveränderung von Personen fällt nicht unter diese Definition: Tourismus als eine Ortsveränderung, die keine Veränderung der sozialen Eingebundenheit der Person zur Folge hat und sowohl für die Person als auch für das soziale Umfeld am neuen Aufenthaltsort ohne weitere Konsequenzen bleibt, und organisierter Transfer von Personen, die der Ortsveränderung gegenüber passiv sind, wie z.B. organisierte sichere Unterbringung von Flüchtlingen.

Migrationshintergrund – Definition

Nach Definition der Vereinten Nationen gilt jede Person, die für mindestens ein Jahr in ein anderes Land zieht, sodass das neue Aufenthaltsland zu ihrem regulären

Wohnsitz wird, als Migrant_in (United Nations Statistical Division, Department of Economic and Social Affairs 1998).
Das Statistische Bundesamt Deutschland definiert „Personen mit Migrationshintergrund“ folgendermaßen:

> „Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle Ausländer und Ausländerinnen sowie eingebürgerte ehemalige Ausländer und Ausländerinnen, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer/in in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Statistisches Bundesamt online)

Etwa ein Drittel der Europäischen Bevölkerung unter 35 Jahren hat nach dieser Definition einen Migrationshintergrund (auf die Problematik der Begrifflichkeit „einen Migrationshintergrund zu haben“ wird weiter unten eingegangen). Für das in (West-)Deutschland stattfindende Wanderungsgeschehen nach 1945 können vier Wanderungstypen unterschieden werden.

- **Aus- und Übersiedlung**: Die Aussiedler_innen stellen die größte Zuwanderungsgruppe dar. Als Aussiedler_innen werden Nachkommen der deutschen Siedler_innen bezeichnet, die als Minderheiten in geschlossenen Siedlungen im europäischen Teil des Russischen Reichs bis zur Aussiedlung lebten. Etwa jede_r vierte Einwohner_in Deutschlands hat Vorfahren, die nach 1945 aus Osteuropa zugewandert sind (Mecheril 2010c:26). Aussiedler_innen haben gegenüber anderen Einwanderungsgruppen einen deutlich privilegierteren Status, der aus dem Konstrukt der Abstammungsgemeinschaft und dem Verständnis von nationaler Zugehörigkeit herrührt. So galt bis zur Umstellung des deutschen Staatsbürgerrechtes im Jahre 2000 jede_r als Deutsche_r, die_der von Deutschen abstammte. Aussiedler_innen gelten somit als deutsche „Volkszugehörige“, relativ geringe Sprachdifferenzen und massive finanzielle Eingliederungshilfen hatten letztlich einen relativ erfolgreichen Eingliederungsprozess als Konsequenz, der Aussiedler_innen allerdings nicht vor Alltagsdiskriminierung schützte (Mecheril 2010c:27).
- **Arbeitsmigration**: Im Zuge des „Wirtschaftswunders“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden Arbeitsplätze benötigt und geschaffen. Anwerbekommissionen warben Frauen und Männer aus den Peripherien Europas (Italien, Spanien, Griechenland, Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien, Jugoslawien) an. 1955 wurde der erste Anwerbevertrag zwischen der deutschen Bundesregierung und Italien abgeschlossen. Das Ende der Anwerbung kam mit der Weltwirtschaftskrise 1973. Diese Phase wird in der Migrationsforschung als „Gastarbeiterphase“ oder „Anwerbephase“ bezeichnet.
- **Flucht**: Nach der Genfer Konvention von 1951 ist jede Person ein Flüchtling, die

  > „infolge von Ereignissen, die vor dem 1. Januar 1951 eingetretenen sind, und aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zuge-

> hörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will." (GFK 1951:2)

Im Fluchtzielland wird das Leben von Flüchtlingen durch den juristischen Diskurs bestimmt. Um Asyl zu bekommen, ist ein Asylantrag zu stellen. In Deutschland sind die einzelnen formalen Schritte des Asylantrags rechtlich vorgeschrieben. Menschen, die einen Asylantrag gestellt haben, werden als Asylbewerber_innen bezeichnet.

- **Irreguläre Migration**: Die irreguläre Migration hat insbesondere in den 1980er Jahren nach dem Fall der Berliner Mauer und dem Zerfall der sozialistischen Regime zugenommen. Irreguläre Migration bezeichnet eine illegitime Grenzüberschreitung, etwa ohne Papiere und/oder ohne gültige Arbeitserlaubnis. Wird der Asylantrag abgelehnt, werden Flüchtlinge aufgefordert, binnen kurzer Zeit das Land zu verlassen. Tun sie dies nicht, ist ihr Aufenthalt in Deutschland illegal. Die Bezeichnungen *sans papier*, „papierlose" Flüchtlinge oder *illegalisierte Menschen* werden als Alternative zum stigmatisierenden Begriff des „illegale Menschen" verwendet (vgl. auch das Netzwerk „kein mensch ist illegal" (kmii Köln online)). Diese Menschen sind nahezu vollständig rechtlos und müssen quasi „unsichtbar" sein.

2.2.2 „mit Migrationshintergrund"

Ist von Menschen bzw. *Schüler_innen „mit Migrationshintergrund"* die Rede, so sind in den Medien, die den Diskurs widerspiegeln, in der Regel nicht die Kinder eines französischen Journalisten oder einer aus den USA stammenden Lehrerin gemeint, sondern vielmehr Menschen, die vormals als *Gastarbeiter* bzw. *Ausländer* bezeichnet wurden, sowie deren Kinder (zur Entwicklung des Diskurses siehe Kapitel 11.1). Mecheril und Teo schlagen das Konzept der *Anderen Deutschen* vor und meinen damit Menschen, die wesentliche Teile ihrer Sozialisation in Deutschland erlebt und die Erfahrung gemacht haben und machen, aufgrund sozialer oder physiognomischer Merkmale nicht dem fiktiven Idealtyp des oder der Standard-Deutschen zu entsprechen, weil ihre Eltern oder nur ein Elternteil oder ihre Vorfahren als nicht-deutsch betrachtet werden (Mecheril & Teo 1994:177). Demnach ist eine Person *„mit Migrationshintergrund"* ein Konstrukt der Mehrheitsgesellschaft, die dieser Person aufgrund von physiognomischen und sozialen Merkmalen

weitere Merkmale attribuiert, wie etwa *kulturelle Zugehörigkeit*, die der Identität der Person zugesprochen wird. Diese Identifikation mit einer Kultur geht also nicht von der Person aus sondern wird ihr von der Mehrheitsgesellschaft zugesprochen. Mecheril und Teo gehen nicht davon aus, dass es den Standard-Deutschen tatsächlich gibt, vielmehr ist auch dieser ein ideales Konstrukt in der Vorstellung der Mehrheitsgesellschaft. Da damit alle Deutschen selbst vom Standard-Deutschen abweichen, wäre jeder reale Deutsche ein *Anderer* Deutscher. Hier spezifizieren Mecheril und Theo die Anwendbarkeit des Konzepts auf all jene Gruppen, die aufgrund von Abweichungen diskriminiert werden, insbesondere auf Gruppen, denen eine nicht-deutsche ethnische oder kulturelle Herkunft zugesprochen wird. Der Migrationshintergrund liefert keine Aussage über die Sprache(n), über die eine Person verfügt. Die Unterstellung eines „Sprachförderbedarfs“ von Menschen „mit Migrationshintergrund“ ist daher ebenfalls als Zuschreibung zu sehen. In Kapitel 11.1 werden die Termini *Migrationshintergrund* und *Migrationsandere* im Zusammenhang mit Migrationspädagogik nochmals thematisiert.

2.2.3 Migrationsgesellschaft

Im Gegensatz zu Einwanderungsgesellschaft umreißt der Begriff Migrationsgesellschaft ein weiteres Spektrum. Der Begriff der Einwanderung und die Bezeichnung Deutschlands als Einwanderungsland hatte insbesondere eine historisch-politische Funktion, weil er als Statement die Zugehörigkeit der eingewanderten Personen betonte (im Gegensatz zur politischen Position „Deutschland ist kein Einwanderungsland“). Da der Begriff der Einwanderung wesentliche bildungsrelevante Migrationsphänomene ausblendet (s.o.), ist der für die pädagogische Reflexion angemessenere Terminus jener der Migrationsgesellschaft.

Mecheril nennt als Beispiele die folgenden Phänomene, die durch den Begriff *Migration* im Gegensatz zu *Einwanderung* erfasst werden (Mecheril 2010c:11):

- Phänomene der Ein- und Auswanderung sowie der Pendelmigration
- Formen regulärer und irregulärer Migration
- Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Migration
- Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten
- Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit
- Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus
- Konstruktionen des und der Fremden
- Erschaffung neuer Formen von Ethnizität
- Migrationsgesellschaftliche Selbstthematisierung: Diskurse über Migration oder „die Fremden“

2.3 Heterogenität

2.3.1 Heterogenität – Begriffsklärung

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass im Bildungsdiskurs der Begriff Migrationshintergrund durch die Begriffe Heterogenität oder Diversität abgelöst wurde. Die Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDCP) veranstaltete ihre 41. Jahrestagung an der Universität Bremen im September 2014 zum Thema „Heterogenität und Diversität – Vielfalt der Voraussetzungen im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (Bernholt 2015). Generell ist eine „Konjunktur des Konzepts der Heterogenität“ (Koller 2014) in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft festzustellen. *Sprachförderung*, *Deutsch als Zweitsprache* und *Umgang mit Heterogenität* werden nahezu synonym verwendet, wie auch die methodische Überlegung zu einer Analyse zeigt, mit welcher Lehramtsstudien in allen deutschen Bundesländern auf ihren Anteil an *Sprachförderung* und *Deutsch als Zweitsprache* hin untersucht werden sollten (Baumann & Becker-Mrotzek 2014). Laut Autor_innen der Studie hat es sich als methodisch sinnvoll erwiesen, auch nach Begriffen wie *heterogen-* und *interkultur-* zu suchen, da auch diese als Stichwörter für Sprachförderung „im weiteren Sinne“ fungieren:

> „Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache wird in dieser Analyse im weiteren Sinne aufgefasst, indem auch Module mit Stichwörtern wie heterogen- und interkultur- im Titel als Treffer gewertet werden. Dieser Blick scheint der Thematik angemessen: Studierende müssen im Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen nicht ausschließlich über linguistisches Wissen sowie sprachdiagnostische und Sprachförderkompetenz verfügen. Es geht auch um ein Bewusstsein für eine durch Migration geprägte Gesellschaft und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen.“ (Baumann & Becker-Mrotzek 2014:69)

Mit der Konjunktur des Begriffs Heterogenität ist jedoch keine, wie etwa Koller und andere Erziehungswissenschaftler_innen konstatieren, theoretische Schärfung oder begriffliche Präzisierung des Heterogenitätskonzepts verbunden (Koller 2014; Mecheril & Vorrink 2014; Walgenbach 2014a). Nach Koller stellen sich in diesem Zusammenhang drei Fragen: (i) die Frage nach einer präziseren begrifflichen Fassung und einer theoretischen Einordnung des Konzepts, (ii) die Frage, worauf die Konjunktur des Konzepts zurückzuführen ist und (iii) die Frage, welche Erkenntnisse und welche Probleme mit dem Konzept verbunden sind (Koller 2014:10).

Auf didaktischer Ebene wird Heterogenität vordergründig als didaktische Herausforderung diskutiert (Walgenbach 2014a:32). Es ist vom „Umgang mit Heterogenität“ und von „Heterogenität als Chance“ die Rede. Diese Bedeutungsdimension von Heterogenität ist auch auf bildungspolitischer Ebene, wie etwa in den inhaltlichen Standards in der Lehrer_innenbildung der Kultusministerkonferenz zu finden, wenn von „Heterogenität und Vielfalt als Bedingung von Schule und

Unterricht“ die Rede ist (Kultusministerkonferenz 2005:5). Auf die „Herausforderung im Umgang mit Heterogenität“ wird von didaktischer Seite insbesondere mit Unterrichtskonzepten zu *Differenzierung, Individualisierung* und *Gemeinsamem Unterricht* reagiert. Aus der Perspektive sozialer Ungleichheit ist das Konzept von Heterogenität als „didaktischer Herausforderung“ die Reduktion eines Differenzdiskurses auf didaktische Fragen, eine „Pädagogisierung sozialer Ungleichheit“ (Mecheril & Vorrink 2014:106) und daher als problematisch zu bewerten (Walgenbach 2014a).

2.3.2 Diversität, Diversity

Die Termini *Diversität* oder *Diversity* werden seit Anfang der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum verwendet. *Diversity* wird als Bereicherung für Unternehmen dargestellt, D*iversity Management* gilt als Mittel zum wirtschaftlichen Erfolg, weil damit unterschiedliche Potenziale ausgeschöpft werden können. Damit ist eine Entpolitisierung von Diversität („Vielfalt“) verbunden, die von vielen Forscher_innen aus machtkritischer Perspektive als problematisch erachtet wird. Mecheril sieht in Diversity:

> „die raffinierte Fortsetzung von Machtverhältnisses mit auf den ersten Blick irgendwie „achtbar wirkenden“ Mitteln.“ (Mecheril 2007:online)

Mineva und Salgado betonen den Instrumentalisierungscharakter:

> „Konzepte, die (kulturelle) »Vielfalt« einfordern, verfestigen zugleich Zugehörigkeitsordnungen und zementieren zugewiesene Subjektpositionen, instrumentalisieren letztlich die »Anderen«.“ (Mineva & Salgado 2015:248)

Dhawan (zitiert nach Schirilla) attestiert das Fehlen von Dekonstruktion bestehender Strukturen:

> „Ebenso betonen diese Ansätze Nutzen und Gewinn von Vielfalt, ohne dass eine dekonstruktive Selbstkritik geleistet wird.“ (Dhawan (2011) in Schirilla (2014:163))

Mecheril schlägt daher vor, kritisch danach zu fragen, wer von Diversity profitiert. Als Reaktion auf die ökonomische Einvernahme und die Entpolitisierung des Diversity-Konzepts entwickelten sich in der englischsprachigen Forschung die *Critical Diversity Studies* (Zanoni et al. 2009).

Aus antidiskriminierender Perspektive geht es bei Diversität oder Diversity um Differenzkategorien, die bestimmte Machtverhältnisse strukturieren. Eine Thematisierung von Diversity oder Diversität ohne Rekurs auf Differenz, auf Machtverhältnisse und auf Diskriminierung entspricht einer Entpolitisierung des Differenzdiskurses und wird daher als problematisch angesehen.

Ein wesentlicher Widerspruch des Verständnisses von Diversity lässt sich in der Legitimation von Diversitymaßnahmen erkennen: Aus ökonomisch-utilitaristischer Perspektive sind „Diversity-Maßnahmen“ nur so lange sinnvoll, solange es eine entsprechende Nachfrage nach entsprechend qualifizierten Humanressourcen gibt. Besteht diese Nachfrage nicht mehr, so ist aus der ökonomischen Logik eine weitere Förderung nicht sinnvoll – unabhängig davon, ob ein Zustand der Chancengleicheit erreicht wurde oder nicht. Aus der menschenrechtlichen Perspektive sind Maßnahmen gegen die Unterrepräsentanz bestimmter Gruppen solange zu ergreifen, bis diese Gruppen nicht mehr unterrepräsentiert sind – unabhängig davon, ob ein ökonomischer Bedarf besteht oder nicht (vgl. Spintig & Tajmel 2017).

2.4 Kultur

2.4.1 Bildungsstandards

Sowohl in den Bildungsstandards als auch in den Lehrplänen wird an mehreren Stellen Bezug auf Kultur genommen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- „Kulturelle Identität“:

  > „Naturwissenschaft und Technik prägen unsere Gesellschaft in allen Bereichen und bilden heute einen bedeutenden Teil unserer kulturellen Identität.“ (Kultusministerkonferenz 2005:6)

- „Interkulturelle Kompetenz“: Im Rahmenlehrplan für Physik des Landes Berlin wird auf die Bedeutung der *interkulturellen Kompetenz* und auf die „Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung“ hingewiesen:

  > „Die Lernenden erweitern ihre interkulturelle Kompetenz und bringen sich im Dialog und in der Kooperation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aktiv und gestaltend ein.“ (SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006:5)

- „Kulturabhängigkeit der Wahrnehmung“: Für das Wahlpflichtfach Physik findet man unter Kompetenzbezug im Themenfeld „Klänge und Geräusche hören“ einen Hinweis auf die „Kulturabhängigkeit der Wahrnehmung“:

  > „Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Beispiele für die kulturabhängige Wahrnehmung von Harmonien und Dissonanzen.“ (SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006:63)

In den Bildungsstandards und im Berliner Rahmenlehrplan wird das zugrundeliegende Verständnis von Kultur nicht weiter expliziert.

Alltagsverständnis von Kultur

Kulturmodelle wie jenes von Geert Hofstede oder das Konzept der „Kulturstandards“ von Alexander Thomas sind mit einer Auffassung von Kultur kompatibel, in welcher die Existenz „kultureller Missverständnisse“ als plausibel und unvermeidbar erscheint.

> “Wenn die einander begegnenden Partner über die Art der Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der anderen Kultur informiert und sich ihrer eigenen Kulturstandards bewusst sind, dann steigen die Chancen zur Reduktion kulturbedingter Missverständnisse, (...) dann steigt die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen, und es wächst die interkulturelle Handlungskompetenz.” (Thomas 1996:133)

Nach Hofstede setzt sich Kultur aus sichtbaren und unsichtbaren Elementen zusammen, was er mit einem „Zwiebelschalenmodell“ verdeutlicht. Der innerste Kern einer Kultur wird von den Werten gebildet, die für Außenstehende nur indirekt sichtbar werden. Die Symbole hingegen stellen kulturelle Praktiken dar, die auch für Außenstehende wahrnehmbar sind. Hofstede geht davon aus, dass die Inhalte der Bereiche umso veränderbarer und beeinflussbarer sind, je weiter außen sie liegen.

> „Kultur [ist] die kollektive Programmierung des Geistes, die Mitglieder einer Gruppe von denen einer anderen unterscheidet.“ (Hofstede 2001:4)

Die Unterschiede – häufig bezogen auf nationale Gebundenheit – werden damit zum zentralen Thema, die Mitglieder erscheinen ihrer gruppenspezifischen Programmierung ausgeliefert. Im Alltagsverständnis ist diese Auffassung von Kultur weit verbreitet. Das Modell von Hofstede findet im Bereich von interkulturellen Trainings, aber auch in der Analyse von Unternehmenskulturen Verwendung.

2.4.2 Interkulturelle Kompetenz

Die ersten interkulturelle Konzepte für den Schulbereich entstanden in der BRD in den 1980er Jahren (Gültekin 2006:372). In der Diskussion um interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenzen liegt der Fokus zumeist auf kultureller Differenz. Gültekin identifiziert eine Dominanz von Hinweisen auf kulturelle Inhalte, da es häufig „lediglich um das ‚Entschlüsseln‘ von ‚fremden‘ Regeln und Symbolen, oder das Erfahren des ‚Fremden‘“ gehe, „wodurch eine gewisse professionelle Sicherheit erlangt werden soll“ (Gültekin 2006:368). Gültekin verweist hier auf Trainings-Programme, in denen gesellschaftliche Regeln fiktiver Stammeskulturen eingeübt und in Rollenspielen die Verunsicherung gegenüber der fremden Kultur verständlich gemacht werden sol-

len. Im fachlichen Diskurs ist dieser Ansatz umstritten und wird als kulturalisierend bzw. ethnisierend gewertet (Kalpaka 1998; Leiprecht 2002).

Umstritten ist die Frage nach der Rolle der Kultur in Bezug auf interkulturelle Kompetenz, der Funktion ihres Einsatzes und der Gefahr der Kulturalisierung und Ethnisierung (Auernheimer 2002; Mecheril 2002). Kalpaka spricht von der ‚Kulturalisierungsfalle', in der sich die pädagogische Professionalität wiederfindet (Kalpaka 2015).

2.4.3 Antiessentialistische Perspektive

Im antiessentialistischen Sinn ist Kultur keine statische, homogene und deterministische Makrostruktur, nichts Abgeschlossenes sondern etwas Prozesshaftes und sich in Wechselwirkung zwischen Individuum, Gesellschaft und Lebenssituation Veränderndes darstellt. Eine Festlegung von Interaktionspartnerinnen und -partnern auf eine bestimmte ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit ist abzulehnen[7] (Leiprecht 2002:87). Die Reduktion von Kultur auf eine ‚Nationalkultur' ist ebenso unzulässig (Leiprecht 2006:26).

> „‚Kulturen' werden dabei als eine Art von Großkollektiven betrachtet, deren Synonyme ‚Länder', ‚Gesellschaften', ‚Staaten', ‚Völker' oder ‚Nationen' sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die einzelnen Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden die Anderen gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen (...)." (Leiprecht 2004:12f)

Man kann demnach nicht von der Kultur einer bestimmten Gruppe von Menschen sprechen, deren Merkmale in Kursen erlernbar wären, um alle Menschen derselben Herkunft besser zu verstehen. Der Einwanderungsprozess verändert sowohl Menschen, die der ethnisch-kulturellen Minderheit angehören, als auch Angehörige der dominanten Kultur der Einwanderungsgesellschaft (Gültekin 2006:370).

Cultural Studies

Aus der Perspektive der *Cultural Studies* wird Kultur als ein Landkarte der Bedeutung gefasst, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen und ihnen einen Sinn gibt. Identitäten und Differenzen werden als Konstruktionen gefasst, die immer wieder neu definiert werden. Besondere Beachtung finden

[7] Zur Verwendung des Begriffs Kultur als Sprachversteck für Rasse siehe Kapitel 8.2.5.

Machtverhältnisse. Kalpaka und Mecheril beschreiben Kultur nach der Perspektive der *Cultural Studies* als

> „alltägliche soziale symbolische Praxis (...), als Art und Weise, in der sich Individuen unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen ihre Lebensbedingungen symbolisch aneignen und dem eigenen Leben einen Sinn geben. Das Kulturelle ist damit Bestandteil *jeder* Praxis. (...) Im Fokus einer praxistheoretischen Kulturanalyse steht die Frage, *wie* Menschen in bestimmten sozialen Zusammenhängen *was* und mit welchen Konsequenzen unterscheiden. Das zentrale Interesse dieser Blickrichtung ist nicht auf die als gegeben angenommene Verschiedenheit, sondern auf die Machtverhältnisse, in denen sich kulturelle Formen begegnen, in denen sie hergestellt werden und sich jeweils durchsetzen, gerichtet." (Kalpaka & Mecheril 2010:96)

Fragt man Praktiker_innen aus dem sozial-pädagogischen Bereich, welche Informationen sie aus ihrer Erfahrung mit missglückten Kommunikationssituationen bräuchten, ist der Wunsch nach Explikation der anderen Kultur vorrangig und verdrängt die Möglichkeit, durch Selbstreflexion eine Klärung herbeizuführen. Ob das Wissen um andere Kulturen für pädagogische Berufe tatsächlich relevant ist, bleibt fraglich (Auernheimer 2002:201).

„Kompetenzlosigkeitskompetenz"

Menschen gleicher kulturell-ethnischer Herkunft können sich in ihren individuellen Lebensabläufen, Wertvorstellungen und Haltungen genauso unterscheiden, wie Menschen unterschiedlicher kulturell-ethnischer Herkunft ähnliche Haltungen einnehmen und gleiche Wertvorstellungen teilen können. Die daraus resultierende kollektive Form hängt von den Lebensbedingungen wie etwa der sozialen Lage ab. Nach Mecheril besteht eine Spannung zwischen „Anerkennung sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung individueller Einzigartigkeit" (Mecheril 2002:31). Er sieht eine Chance für „Interkulturelle Professionalität" darin, diese „Ambivalenz" anzuerkennen und jegliche Kompetenz von Professionellen hinsichtlich „kulturell-ethnischer Differenz" anzuzweifeln. Jegliches Expertentum in Bezug auf andere Kulturen ist somit zu hinterfragen.

> „Die entscheidende Frage für pädagogisches Handeln unter Bedingungen von auch migrationsbedingter Differenz lautet nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Bedeutsamer sind vielmehr folgende Fragen: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen die Kategorie ‚Kultur'!" (Mecheril 2004:116)

Mecheril plädiert für „Kompetenzlosigkeitskompetenz" als erstrebenswerte Haltung in interkulturellen Situationen, da jegliche Auffassung einer interkulturellen Kompetenz, welche sich durch „Verstehen" oder „Wissen über den *Anderen*" auszeichnet, Dominanz und Machtaspekte impliziert, welche durch ein Nicht-Verstehen und ein Nicht-Wissen geschwächt werden (Mecheril 2002). In Teil II und Teil III dieser Arbeit wird im Zuge der Frage nach professioneller Reflexivität

im migrationsgesellschaftlichen Kontext (Kapitel 11.1) und der Konzeptualisierung einer *Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit* (Kapitel 17) das Thema nochmals aufgegriffen.

2.5 Sprache

2.5.1 Deutsch als Zweitsprache

In den 1960er Jahren entwickelte sich das Fach *Deutsch als Fremdsprache* (DaF). Einerseits sollte damit dem Bedarf an Vorbereitung zum Fachstudium für die zunehmenden ausländischen Studierenden begegnet werden, andererseits nahm die Anzahl an ausländischen Schüler_innen in den deutschen Schulen zu und damit der Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften für Deutschkurse. Der erste Lehrstuhl für DaF wurde in den 1960er Jahren am Herder-Institut der Universität Leipzig eingerichtet, gefolgt von weiteren Lehrstühlen in Hamburg 1975 und Bielefeld 1979 (Götze et al. 2010:21).

Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext, wurde als Teil des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache behandelt. Mit den Ergebnissen der Schulleistungsstudien Ende der 1990er Jahre wurde vermehrtes Augenmerk auf die Notwendigkeit von Sprachförderung in der Schule und auf die speziellen Spracherwerbsbedingungen des Deutschen als Zweitsprache gelegt. Es wurden Handreichungen verfasst, um Lehrkräfte im Unterricht von Schüler_innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, zu unterstützen (Neuner et al. 1998; Thon 1998; Rösch et al. 2001). Eine für die weitere Entwicklung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache in Berlin grundlegende Arbeit war die vom Berliner Senat herausgegebene Handreichnung Deutsch als Zweitsprache (Rösch et al. 2001) mit einer Charakterisierung der Zielgruppe, die mit dem Konzept *Deutsch als Zweitsprache* gemeint war:

> „Die vorliegende Handreichung Deutsch als Zweitsprache ist in erster Linie konzipiert für den Förderunterricht, die Deutschkurse und den Deutschunterricht in Förderklassen mit Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache, meist türkischer Herkunft, die zum Zeitpunkt der Einschulung keine bzw. unzureichende Deutschkenntnisse besitzen.“ (Rösch et al. 2001:9)

Deutsch als Zweitsprache wird als Unterrichtsprinzip folgendermaßen charakterisiert:

> „DaZ als Unterrichtsprinzip bedeutet, dass die sprachlichen Probleme der Kinder bei jeder Unterrichtsplanung bedacht und bei der Durchführung berücksichtigt werden. Dabei lassen sich folgende Prinzipien feststellen:

- Der Einsatz der mündlichen und schriftlichen Lehrersprache im Unterricht sollte reflektiert erfolgen. Ein Nichtverstehen kann potentiell immer auch durch eine nicht angemessene Lehrersprache bedingt sein.
- Die sprachlichen Angebote sollten sich an den Möglichkeiten der Kinder orientieren und ihnen prinzipiell ein Verstehen ermöglichen.
- Sprachliche Strukturen, die für unterschiedliche Sprachhandlungen (z.B. begründen, erklären, beschreiben usw.) benötigt werden, müssen auch im Fachunterricht explizit vermittelt werden.
- Bei Hilfen und Lernbrücken darf nicht auf ein deutsches Sprachgefühl zurückgegriffen werden, das diese Kinder nicht haben (können).

Nur wenn sich jede Lehrkraft im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache für deren sprachliche Förderung verantwortlich fühlt (und diese Verantwortung nicht auf den DaZ-Förderunterricht abschiebt), haben diese Kinder eine echte Chance, eine angemessene Kompetenz in ihrer Zweitsprache zu erwerben“ (Rösch et al. 2001:10)

Rösch spricht von der Verantwortung der Lehrkräfte für die Chancen der Kinder, eine Formulierung, welche die Lehrkräfte in ihrer sozialen und professionellen Rolle in den Fokus rückt.

Mit den Ergebnissen der Schulleistungsstudien, mit der Erkenntnis, dass auch deutschsprachige Schüler_innen schlechte Lesekompetenzen aufwiesen und dass ein deutschsprachiger Fachunterricht auch in hohem Maße von deutschsprachigen Lesekompetenzen abhängt, sowie mit der politischen Vorgabe der *Lissabon-Ziele* zur Erschließung ungenutzter Humanressourcen (Europäischer Rat 2000) wurde Deutsch als Zweitsprache vom Thema für den Integrationsunterricht zu einem Thema für alle Schulfächer. Wenige Jahre später wurden Module zu Sprachbildung oder zu Deutsch als Zweitsprache in den Lehramtsstudien vieler Bundesländer eingeführt. Die Berliner Universitäten starteten 2007 mit dem für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (Lütke & Tajmel 2009). Mittlerweile gibt es in mehreren Bundesländern teils fakultative, teils obligatorische Angebote. Aktuell ist Sprachförderung in der Lehramtsausbildung der Länder Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen auch in der Landesgesetzgebung verankert (Baumann & Becker-Mrotzek 2014).

Reflexive DaZ-Perspektive

Eine machtkritisch-reflexive Perspektive auf das Fachgebiet „Deutsch als Zweitsprache“ und die damit verbundenen und reproduzierten Dominanzverhältnisse wurde von İnci Dirim 2013 formuliert. Dieses „Wiener ‚DaZ‘-Verständnis“ (Dirim 2015a:309), hebt den potentiell inferiorisierenden Konstruktcharakter der Fachbezeichnung *DaZ* hervor und apelliert an eine entsprechend reflektierte Verwendung des Begriffs:

„Da der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ als Bezeichnung für den persönlichen Sprachbesitz inferiorisierende Effekte für als DaZ-SprecherInnen geltende Personen nach sich ziehen

> kann, ist er mit Bedacht zu verwenden. Jenseits didaktischer und methodischer Notwendigkeiten der Verwendung des Begriffs „Deutsch als Zweitsprache“ ist Deutsch Deutsch, unabhängig davon, ob jemand diese Sprache als Erst- oder Zweitsprache verwendet und in jeglicher Perspektive gleichermaßen wertvoll.“ (Dirim 2015a:310)

In Teil III, Kapitel 13.3.2 komme ich auf die reflexive DaZ-Perspektive zurück.

2.5.2 Mehrsprachigkeit

Die Begriffe „sprachliche Heterogenität“ oder „sprachliche Diversität“ werden im aktuellen Bildungsdiskurs verwendet, um eine Schüler_innenschaft zu charakterisieren, die über unterschiedliche Erstsprachen verfügt. Wie weiter oben für den Begriff Heterogenität und Diversität gezeigt, impliziert dies einerseits eine ressourcen- im Gegensatz zu einer defizitorientierten Perspektive, andererseits ist mit der Thematisierung „sprachlicher Heterogenität“ im Kontext von Unterricht auch eine Pädagogisierung und Verlagerung der Frage nach sprachlicher Anerkennung auf Unterrichtsebene verbunden, die eigentlich eine institutionelle Frage darstellt. Institutionell hat sich der „monolinguale Mythos“ (Gogolin 1994:30) durchgesetzt. Sprachliche Homogenität stellt auch nach PISA die Norm dar, an ihr orientieren sich Bildungsstandards und andere schulische Rahmenvorgaben.

> „Die Beherrschung der Nationalsprache und die Erfüllung der Aufgabe einer Orientierung der Schülerschaft auf sie hin als berufstypische Fähigkeit und Haltung gelten offenbar so sehr als gesichert, daß man sie nur dann (besorgt) thematisiert, wenn die Gefahr gesehen wird, daß sie infrage stünden. Dann aber wird nicht die Norm selbst bezweifelt sondern ihre Einhaltung (...)“ (Gogolin 1994:30)

Es gibt keine einheitliche Definition, was als Mehrsprachigkeit gilt. Wird Mehrsprachigkeit ganz allgemein als das Verfügen über mehrere Sprachen verstanden, so ist eine Person, welche sich weitere Sprachen im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts angeeignet hat, als mehrsprachig zu bezeichnen. Im Kontext von Migration ist eine spezifische Form von Mehrsprachigkeit bedeutsam, die *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (Dirim & Auer 2004; Dirim 2015b; Tracy 2008; Gogolin 2005)). Erziehungswissenschaftliche und linguistische Studien zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erforschen die spezifischen Spracherwerbsbedingungen und sprachlichen Praxen von Kindern und Jugendlichen. Besonderes Merkmal dieser Studien ist, dass sie Multilingualität und nicht Monolingualität als Normalfall betrachten (vgl. Fürstenau & Niedrig 2011b).

Eva Vetter fasst die linguistischen Befunde zu Mehrsprachigkeit in drei Punkten zusammen (Vetter 2013:246f):

- Mehrsprachige Sprecher_innen sind besondere und eigenständige Sprecher_innen

- Es gibt keine ausgeglichene/perfekte Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Nicht alle Elemente der Sprachkenntnisse sind im schulischen Kontext gleich bedeutsam

Für eine differenzierte Betrachtung von *Mehrsprachigkeit* schlägt Brigitta Busch drei Perspektiven vor: die *Subjektperspektive*, die *Diskursperspektive* und die *Raumperspektive*.

> „(1) von der des erlebenden, sprechenden und agierenden Subjekts, das mit anderen interagiert; (2) aus der Perspektive von Diskursen, durch die das Subjekt als erlebendes, sprechendes, agierendes positioniert wird und denen gegenüber es sich positioniert; (3) und aus der von Räumen, eigentlich Raum-Zeiten, die aufgespannt werden durch spezifische Formen des Zusammentreffens von Subjekten und Diskursen." (Busch 2013:11)

Codeswitching

Dass Mehrsprachigkeit eher als Defizit denn als Ressource angesehen wird, zeigen die defizitären Perspektiven, welche auf einer europäisch-nationalstaatlichen Denktradition, in welcher Nation mit Standardsprache gleichgesetzt wird, beruhen. Unter dieser Perspektive werden Phänomene wie etwa das *Codeswitching*, das Verwenden von zwei Sprachen innerhalb eines Gesprächs, oder *Codemixing*, der satzinterne Wechsel zweier Sprachen, als Kompetenzdefizit betrachtet und es wird zwischen „kompetenter" und „nicht-kompetenter Bilingualität" (Esser 2006) unterschieden. Dass Codeswitching und Codemixing sehr wohl als kompetente Bilingualität verstanden werden können, legen Forscher_innen wie Auer oder Dirim dar (Auer 1995, 2009; Dirim & Auer 2004). Zum einen erfordert der Wechsel zwischen den Sprachen eine grammatische Kompetenz, die höher einzustufen ist, als die Kompetenz für monolingualen Sprachgebrauch, weil zwei Sprachen nach einer Metagrammatik prozessiert werden müssen, welche das sprachliche Wissen über zwei Sprachen und über die Kombinationsmöglichkeiten bedingen, denn nicht jede Kombination ist möglich. Zum anderen sind die Sprachenwechsel nicht beliebig sondern finden an bestimmten Stellen statt, um etwa rhetorische oder stilistische Effekte zu erzielen. Nach Auer sind Codemixing und Codeswitching daher Hinweise auf „(meta)grammatische und (meta)diskursive Kompetenzen und daher Ausdruck ‚kompetenter Bilingualität'" (Auer 2009:93).

Linguizismus

Die merkbare Zuspitzung auf das Thema Sprache im Kontext des PISA-Diskurses übernimmt nach Dirim eine Funktion, nämlich die Ermöglichung einer „Kanalisation verschiedener Vorbehalte[n] gegen Migrant/inn/en auf das Merkmal ‚Spra-

che'" (Dirim 2010:95). Für diese Zuspitzung schlägt Dirim den Begriff des *Linguizismus* bzw., in Abgrenzung zu historischen Formen des Linguizismus, *Neo-Linguizismus* vor. Neo-Linguizismus ist damit als eine Form von Rassismus zu verstehen, wobei die Sprache bzw. „Herkunftssprache" als Deckmantel für *Rasse* fungiert (zur Problematik des verdeckten Rassismus siehe auch Kapitel 8.2).

Der Zusammenhang von Sprache und Macht in der Migrationsgesellschaft wird insbesondere im Kontext postkolonialer Theorien diskutiert (Mecheril & Quehl 2006; Dirim & Mecheril 2010; Castro Varela & Dhawan 2015; Niedrig 2015; Thoma & Knappik 2015) u.a.).

Ob sprachliche Heterogenität oder Mehrsprachigkeit einen Wert darstellt, der im Sinne einer „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit" auch formal *geschätzt* wird, hängt von gesellschaftspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen ab und ist somit nicht nur auf der pädagogischen Ebene zu verorten. Im deutschen Schulsystem liegt der Fokus nicht auf den Sprachen, die ein_e Schüler_in spricht, sondern darauf, dass er oder sie Deutsch oder *nicht Deutsch* als Familiensprache oder Herkunftssprache oder Erstsprache spricht bzw. nicht ausschließlich deutschsprachig aufgewachsen ist. Wird mit *Deutsch als Zweitsprache* ohne nähere Spezifizierung eine Gruppe von Schüler_innen charakterisiert, so wird damit eigentlich eine Kategorie von Schüler_innen geschaffen, welche über eine Negation, *nicht-deutsch* oder *Deutsch-zweitsprachig*, also über das Fehlen eines Merkmals, nämlich deutschsprachig, definiert wird. Die Gruppe wird damit nur scheinbar charakterisiert, in Wirklichkeit jedoch *ent*charakterisiert.

2.5.3 Bildungssprache

In den letzten Jahren hat sich für die Beschreibung jener für Schulerfolg notwendigen sprachlichen Kompetenzen auf wissenschaftlicher Ebene der Begriff *bildungssprachlich* bzw. *Bildungssprache* durchgesetzt (Gogolin & Lange 2011; Feilke 2012; Riebling 2013a; Gantefort 2013). Dass deutsche bildungssprachliche Kompetenzen für erfolgreiches Lernen in allen Fächern im deutschsprachigen Unterricht notwendig sind, ist unumstritten. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, Bildungssprache nur als sprachliches *Register* (siehe auch Kapitel 14.2) zu behandeln. Mit dem Konzept der Bildungssprache sind sowohl linguistische als auch machttheoretische Aspekte eng verbunden.

In der Literatur findet sich der Terminus *Bildungssprache* u.a. in pädagogischen Lexika (Drach 1928) als Definition für die „hohe" und „reine" Sprache. Bei Habermas findet sich eine Definition von Bildungssprache in ihrer sozialen Dimension:

> „In der Öffentlichkeit verständigt sich ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses. Dabei bedient es sich weitgehend der Bildungssprache. Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können." (Habermas 1977)

Wiederaufgenommen wurde der Begriff insbesondere durch das Modellprogramm FörMig (Gogolin et al. 2003), das sich in der Auslegung des Begriffs auf die *Functional Grammar* von Halliday und die konzeptionelle Unterscheidung zwischen *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) von Cummins stützt (Gogolin et al. 2010; Gogolin & Lange 2011; Gogolin et al. 2013). Der charakteristische Bedeutungsbereich des Konzepts „Bildungssprache" im Rahmen von FörMig ist

> „(...) die spezifische Funktion des Registers für die Schulbildung, und zugleich: die spezifische Funktion der Schulbildung für die Aneignung des Registers." (Gogolin & Lange 2011:107)

Eine vollständige Systematisierung der Merkmale von Bildungssprache steht noch aus. Reich schlägt als Ansatz eine Charakterisierung nach diskursiven, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Merkmalen vor (Gogolin et al. 2010:13).

Diskursive Merkmale:

- eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel
- ein hoher Anteil monologischer Formen (z.B. Vortrag, Referat, Aufsatz)
- fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung)
- stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge)

Lexikalisch-semantische Merkmale:

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. „nach oben transportieren" statt „raufbringen")
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z.B. erhitzen, sich entfalten, sich beziehen)
- nominale Zusammensetzungen (z.B. Winkelmesser)
- normierte Fachbegriffe (z.B. rechtwinkelig, Dreisatz)

Syntaktische Merkmale:

- explizite Markierung der Kohäsion
- Satzgefüge (z.B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive)
- unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passivsätze, man-Sätze)
- Funktionsverbgefüge (z.B. „zur Explosion bringen“, „einer Prüfung unterziehen“, „in Betrieb nehmen“)
- umfängliche Attribute (z.B. „die nach oben offene Richter-Skala“, „der sich daraus ergebende Schluss“)

Bildungssprache ist nicht gleich Fachsprache (siehe dazu Teil III, Kapitel 14.2). Nach linguistischen Modellen ist Fachsprache eine durch unterschiedliche Eigenschaften gekennzeichnete Sprachvarietät: Sie ist eine Sprache, die an Fachleute und Expert_innen gebunden ist und welche diese zur fachlichen Kommunikation nutzen. Typische Eigenschaften der Fachsprache können auf den Ebenen der Lexik (Fachwortschatz), der Morphosyntax (grammatische Strukturen) und der Textstruktur festgestellt werden, wobei dem Wortschatz bisweilen eine besonders hohe Bedeutung beigemessen wird. Eine klare Abgrenzung der Fachsprache von Bildungssprache ist wohl nicht möglich, da Fachsprache eben auch allgemein- bzw. bildungssprachliche Mittel beinhaltet.

Wird Bildungssprache als jenes Register, was Cummins unter der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) versteht, aufgefasst, so verfügen mehrsprachige Kinder relativ schnell über gute Kompetenzen für die mündliche Alltagskommunikation (*Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS)), aber erst nach mehreren Jahren über die sprachlichen Fähigkeiten zur Bewältigung von Kommunikationssituationen, wie sie in Schule und Fachunterricht zu finden sind (CALP). Diese Annahmen legen nahe, dass der Ausbau von CALP in der Schule gefördert werden muss. Zwischen CALP, Bildungssprache und konzeptioneller Schriftlichkeit besteht also eine große Ähnlichkeit.

Neben der funktionalen und sozialen Dimension impliziert das Konzept *Bildungssprache* eine normative Komponente. Nach Hans Reich ist Bildungssprache

> „(...) eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation.“ (Reich (2008) in Lengyel (2010:596))

Dass Bildungssprache nicht immer nur aus funktionalen Gründen verwendet wird, sondern mit ihrer Verwendung Sekundärfunktionen, wie etwa der Ausdruck von Autorität (Dieckmann 1998), dominieren, zeigt sich darin, wenn durch bildungssprachliche Merkmale ein Text sprachlich aufgewertet werden soll, z.B. durch ein unnötiges Ausmaß an Fach- oder Fremdwörter oder den Gebrauch unnötig vie-

ler erweiterter Nominalgruppen. Ickler bezeichnet dies als „imponiersprachliche Aufblähung“ (Ickler 1997:356).

Kritik an der „Reduktion des Themenfeldes Migration und Bildung auf ‚Bildungssprache‘“ (Mecheril & Quehl 2015:158) üben Mecheril und Quehl und benennen dafür drei Gründe:

> „a) Diskriminierungsstrukturen werden zu wenig benannt und beachtet, b) das Bildungsversprechen im Konzept der Bildungssprache verschleiert kapitalistische Ungleichheitsverhältnisse, c) durch den Sprachfokus gerät die Auseinandersetzung mit Inhalten in den Hintergrund.“ (Mecheril & Quehl 2015:159)

Ich komme auf *Bildungssprache* im Kontext von Physikunterricht noch ausführlich in den Kapiteln 14 und 15 zurück.

2.6 Förderung

2.6.1 MINT-Förderung

Nach TIMSS und PISA wurden bundesweit Projekte zur Förderung der *naturwissenschaftlichen Grundbildung*(„scientific literacy“, siehe Kapitel 2.1.3) ins Leben gerufen. Als Kurzform für Förderung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hat sich das Akronym MINT durchgesetzt. Es steht für *Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik* und wird im Kontext von Unterricht, Studium und Ausbildung sowie Berufen verwendet.

Zu den MINT-Förderprojekten der letzten Jahre zählen etwa SINUS, ein Projekt zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, das bis zum Jahr 2003 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit mehr als 13 Millionen Euro unterstützt wurde. Aufgrund der vielversprechenden Ergebnisse wurden für das Nachfolgeprojekt SINUS-Transfer für weitere vier Jahre bis 2007 33 Mio. Euro zur Verfügung gestellt.

Die Bundesregierung stellt MINT in Zusammenhang mit einer Vergrößerung der individuellen beruflichen Wahlmöglichkeiten, wie dem folgenden Zitat auf der Internetseite des BMBF zu entnehmen ist:

> „Die Entwicklung der vergangenen Jahre zeigt vielmehr, dass sich immer wieder neue Möglichkeiten oder sogar ganz neue Berufsfelder für die persönliche, und fachliche, aber auch die finanzielle Weiterentwicklung ergeben. Mit einem MINT-Beruf kann man also langfristig einen vielversprechenden Weg einschlagen.“ (BMBF 2014)

Auf der selben Seite wird aber auch deutlich gemacht, dass es einen „Bedarf“ gibt:

> „Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen in den Natur- und Technikwissenschaften ist zwar angestiegen, doch ist der Bedarf noch bei weitem nicht gedeckt. Deshalb gibt es die MINT-Förderung des BMBF.“

Auf die Frage „Warum MINT-Förderung?“ wird in der Antwort des BMBF der Zusammenhang von MINT mit Wettbewerb, Diversity, Frauen, Headhunting und Unternehmen deutlich:

> „Die nächste Generation MINT steht vor vielfältigen neuen Herausforderungen: Wie können die Herausforderungen neuer Technologien angenommen und aktiv gestaltet werden, um im globalen Wettbewerb weiter bestehen zu können? (...) Ein Schlüsselfaktor wird sicherlich die Talentschöpfung durch gezielte Diversity-Förderung sein“ so Cornelia Galle, Partnerin beim führenden “Frauen-Headhunter” HUNTING/HER HR-Partners, einem der Botschafter der Initiative „MINT-Zukunft schaffen“ des Bundesfamilienministeriums und Veranstalter der „MINTme“-Karrieremesse für Frauen. (...) Mit der speziell auf Frauen mit MINT-Hintergrund zugeschnittenen Veranstaltung #MINTme geht Deutschlands „Frauen-Headhunter“ HUNTING/HER einen Schritt weiter und möchte insbesondere unter weiblichen Nachwuchskräften das Interesse für Technologieberufe wecken und auch Unternehmen mit potenziellen neuen Mitarbeiterinnen in Kontakt bringen.“ (http://crosswater-jobguide.com/archives/47911)

Gefördert wird der Bereich MINT sowohl mit öffentlichen als auch mit privaten Geldern aus Stiftungen, wie etwa der Telekom-Stiftung, welche Projekte zur Ausbildung von MINT-Lehrkräften unterstützt (ProMINT), oder dem Stifterverband, der Projekte in unterschiedlichen Bildungsbereichen finanziert. Die MINT-Förderung von Frauen wird explizit vom BMBF durch den vom BMBF initiierten *Nationalen Pakt für Frauen in MINT-Berufen* mit dem Slogan „Komm, mach MINT“ forciert. Beteiligt an dieser Initiative sind Partner_innen aus Gewerkschaft, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft.

In die physik- und chemiedidaktische Forschung in Deutschland, Österreich und der Schweiz ist der Begriff MINT erst nach 2010 eingegangen, wie in der Exploration zum Migrationsdiskurs in der Physikdidaktik (Kapitel 5, Abb. 5.3) dargestellt wird.

Zeigen die MINT-Förderinitiativen Wirkung? Aus einer vom Deutschen Gewerkschaftsbund im Jahr 2013 veröffentlichten Studie geht hervor, dass die Anzahl der Ingenieurinnen und Angestellten naturwissenschaftlicher Fachkräfte steigt, allerdings kommen diese nicht und bei weitem weniger als erwartet in der Leitungsebene und im Top-Management an. Zudem sind Frauen nach wie vor im wissenschaftlichen MINT-Bereich erheblich unterrepräsentiert. Im MIN-Bereich (ohne Technik) ist der Frauenanteil im Studienjahr 2011/2012 stärker zurückgegangen als im ingenieurwissenschaftlichen Bereich (DGB Bundesvorstand 2013:6).

2.6.2 Sprachförderung, Sprachbildung

Die durch PISA festgestellte mangelnde Lesekompetenz sowie der enge Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und getesteter naturwissenschaftlicher Kompetenz soll durch Maßnahmen zur Sprachförderung bzw. Sprachbildung der Schü-

ler_innen verbessert werden. In der Regel ist darunter die Förderung der deutschen Sprache zu verstehen und nicht die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen der Schüler_innen. Der chronologisch ältere Terminus ist jener der *Sprachförderung*. So lautet der Titel eines Handbuchs und Standardwerks zu dieser Thematik auch „Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen“ (Portmann-Tselikas 1998).

Ein stärkerer Fokus auf den Fachunterricht wird durch den Begriff der *durchgängigen Sprachförderung* gelegt (Gogolin et al. 2003). Damit ist gemeint, dass Sprachförderung sich nicht nur auf additive Maßnahmen beschränkt, sondern ein Bestandteil des Fachunterrichts sein soll und darüber hinaus auch außerschulische Angebote geschaffen werden. Die Durchgängigkeit der Sprachförderung soll daher nicht nur in allen Fächern einer Klassenstufe bestehen, sondern auch vertikal über die gesamte Bildungsbiographie sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule gewährleistet sein (vgl. FörMig Handreichungen).

In den letzten Jahren wurde der Begriff Sprachförderung zunehmend durch Sprachbildung ersetzt. Dies kann u.a. auf eine Initiative von FörMig zurückgeführt werden, zu der man sich aufgrund der Rückmeldung aus den Länderprojekten entschlossen hatte. Diese besagten,

> „(...) dass die in den Basiseinheiten Beteiligten mit dem Terminus ‚Förderung‘ vielfach die Vorstellung von additiven Maßnahmen verknüpften, nicht aber die Assoziation einer die Bildungsaufgaben insgesamt durchdringenden Perspektive.“ (FörMig-Handreichung)

Mit Sprachbildung anstelle von Sprachförderung ist die Betonung der Ressourcenorientierung im Gegensatz zu einer Defizitorientierung intendiert.

Aktuell wird der Begriff *Sprachbildung* insbesondere im Zusammenhang mit Bildungssprache, mit schulsprachlichen Registern und der allgemeinen Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen, die allen Schülerinnen und Schülern zu Beginn ihrer Bildungsbiographie noch nicht zu eigen ist, verwendet, während der Begriff *Sprachförderung* auf eine bestimmte, zielgruppenspezifische, pädagogische ‚Sonderbehandlung‘ hinweist. Eine solche begriffliche Differenzierung findet sich auch in den Expertisen zur Sprachförderung wieder, die in den letzten Jahren entstanden sind (Ehlich et al. 2012; Schneider et al. 2012).

> „In den Bildungsplänen der Länder werden sowohl sprachliche Bildung im Alltag der Kindertageseinrichtungen für alle Kinder als auch zusätzliche Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Sprachförderbedarf vorgesehen, insbesondere für Kinder im Alter ab fünf Jahren als Vorbereitung auf die Schule.“ (Schneider et al. 2012:24)
>
> „Sprachbildung als zentrale Aufgabe der Schule betrifft alle dort unterrichteten Gegenstandsbereiche und betrifft die Gesamtheit des pädagogischen Handelns. (...) sobald die Sprachbildung als eine zentrale und allseitige Aufgabe der Schule erkannt wird, sobald Sprachbildung aus dem Bereich des scheinbar Selbstverständlichen heraustritt, stellt sich die Frage, wie sich die Sprachförderung für alle und für einzelne, in einzelnen Phasen der Sprachaneignung besonders auf Sprachförderung angewiesene Gruppen darstellt.“ (Ehlich et al. 2012:16)

> „Für alle Lehrämter ist der Bereich Sprachbildung/DAZ bzw. sprachliche Grundlagen des Lernens verpflichtend.“ (Lehrerbildung 2012:7)

Aus dominazkritischer Perspektive sind die verallgemeinernden Termini *Sprach*förderung bzw. *Sprach*bildung zu problematisieren, wenn es eigentlich um die Förderung oder Bildung der *deutschen* Sprache geht.

> „Der Begriff ‚Sprachförderung‘ ist aus diesen Gründen ein Spiegel der Machtverhältnisse: Sprache heißt Deutsch und Sprachförderung hat sich fraglos auf das Deutsche zu beziehen, sodass es überflüssig erscheint, ihr den Namen zu geben, der sie richtig bezeichnet, nämlich ‚Deutschförderung‘.“ (Dirim & Mecheril 2010:138)

http://www.springer.com/978-3-658-17122-3

Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft
Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis
Tajmel, T.
2017, XXVI, 410 S. 41 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-17122-3