

Bettina Bock

Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Deutschunterricht

Abstract

Der Beitrag reflektiert sprachliche Normen und den Umgang mit innersprachlicher Variation im Deutschunterricht. Das Inklusionsparadigma fordert hier von den Lehrkräften eine gesteigerte Sprachreflexionskompetenz, die Exklusionsrisiken erkennt. Am Beispiel von Sprachideologien in Bezug auf Bildungs- und Standardsprache im Deutschunterricht wird die Problemlage illustriert, und es werden Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung gezogen.

The article reflects linguistic norms and linguistic variation in German teaching and learning at school. The call for inclusion demands from teachers a greater ability to reflect language use and by that, identify risks of exclusion. Based on the analysis of language ideologies with a focus on academic and standard language in school, the article draws conclusions regarding teacher training under the conditions of inclusion.

Schlagwörter

Reflexionskompetenz, Exklusion, Sprachideologie, Standardsprache, Bildungssprache
reflecting skills, exclusion, language ideology, standard language, academic language

I. Einführung

Dass Sprachgebrauch soziale Ungleichheit und herrschende Machtverhältnisse reproduzieren und insofern zu Exklusionsprozessen beitragen kann, ist eine gut erforschte soziolinguistische Erkenntnis, die gerade für das professionelle sprachliche Handeln in Bildungsinstitutionen (praxis-)relevant ist (vgl. die „klassische“ Forschung und Theorien von Basil Bernstein und ihre teils kontroverse internationale und bundesdeutsche Rezeption und Fortführung).¹ In der deutschdidaktischen Forschung wird diese Dimension des

¹ Die Grundannahme von Bernsteins Code-Konzeption ist die einer schichtenspezifischen Strukturierung des Familienlebens und der familiären Kommunikation (Bernstein 1958), die sich auf die sprachliche Sozialisation auswirke. Die Bindung sprachlicher Ausdrucksweisen an Schichten schwächt er später ab (Bernstein 1972 [engl. Orig.: 1970]). Er spricht zunächst von schichtspezifischen „*modes of language-use*“ und unterscheidet zwischen „*formal language*“ der Mittelschicht und „*public language*“ der Arbeiterschicht (Bernstein 1958: S. 164 ff.). Später ersetzt er diese Begriffe durch „*elaborated*“ und „*restricted code*“ (Bernstein 1962). Bernstein hat immer wieder darauf hingewiesen, dass beide Codes grundsätzlich Angehörigen beider Schichten zur Verfügung stehen und dass beiden eine je spezifische Funktion zukommt; allerdings kämen sie in der Sozialisation abhängig von der Schicht unterschiedlich häufig vor (vgl. exemplarisch Bernstein 1972: S. 274). Seine Unterscheidung der beiden Codes beinhaltet zudem keine Wertung. Bereits William Labov (1970: S. 4 f.)

Sprachgebrauchs bisher dennoch wenig betrachtet. Insbesondere mit dem Verständnis von Bildungssprache als sprachliche Praktiken wurde die sozialsymbolische Funktion von Sprache explizit angesprochen (vgl. Morek & Heller, 2012), bisher ist diese jedoch kaum Gegenstand weiterer empirischer und theoretischer Forschung. Im Kontext inklusiven Deutschunterrichts bekommen Fragen sprachlich hergestellter Exklusion noch einmal neue Relevanz – und zwar insbesondere für die Lehrer*innenbildung (vgl. Bock, 2019).

Der Fokus des Beitrags liegt auf dem „Sprachideal“ und dem Umgang mit inner-sprachlicher Variation im Deutschunterricht und der Frage, wie dies Exklusion möglicherweise (unintendiert? beiläufig?) befördert. Manche dieser Problemlagen werden im Inklusionskontext aufgrund der gesteigerten Heterogenität zugespitzt. Dies soll exemplarisch dargestellt und anhand des Sprachideologiekonzepts analysiert werden. Es werden anschließend Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung gezogen, wobei nicht nur das Sprachhandeln von Lehrkräften im Deutschunterricht, sondern auch Sprachreflexion im Sinne des Kompetenzbereichs im Blick ist. Wie noch genauer zu zeigen sein wird, kommt der im Hinblick auf soziale Exklusionsprozesse zu sensibilisierenden Sprachreflexionskompetenz von Lehrkräften hier besondere Bedeutung zu. Ausgangsthese des Beitrags ist die Annahme, dass das, was bei Lernenden als erfolgreiches Sprachhandeln und -können gilt, nicht nur von „sprachlichen Kompetenzen“ abhängt, „sondern auch davon, was man als erstrebenswert ansieht“ (Davies & Langer, 2014: S. 300). Üblicherweise als erstrebenswert gelten im Unterricht – unabhängig von der medialen Realisierung – konzeptionell schriftsprachlich geprägte Ausdrucksweisen, die dem kodifizierten Standard entsprechen.

2. Inklusionsverständnis

Dem Beitrag liegt ein sog. „weites“ Inklusionsverständnis zugrunde, d. h. mit dem Ausdruck *Inklusion* wird im Bildungskontext auf den generellen Abbau von Teilhabebarrrieren für alle Lernenden und die Anerkennung der Verschiedenheit aller Lernenden Bezug genommen. Auch wenn v. a. formale Bildungskontexte behandelt werden, ist für die Überlegungen essenziell, dass Sprachgebrauch als soziale Praxis immer auch gesellschaftlich geprägt (und prägend) ist. Außerdem gehe ich davon aus, dass von Schule als Institution eine innovative Wirkung auf Gesellschaft ausgeht bzw. ausgehen kann. Der zugrunde gelegte Inklusionsbegriff ist daher zum einen ein normativer: Inklusion wird allgemein als normativ gesetzter Zielrahmen aufgefasst. Zum anderen wird der Inklusionsbegriff im Speziellen (als Bedeutungsgegensatz zu *Exklusion*) deskriptiv gebraucht, um Sprachbarrieren in einer funktional differenzierten Gesellschaft mit ihren entsprechend ausdifferenzierten sprachlich-kommunikativen Bedingungen beschreiben zu können (vgl. Bock, 2019).

hat Lesarten kritisiert, die den „*restricted Code*“ als minderwertige und defizitäre Ausdrucksweise verstehen. Bernstein selbst hat sich von einer solchen Sichtweise und den darauf aufbauenden pädagogischen Kompensationsprogrammen deutlich abgegrenzt (vgl. auch Neuland, 1988).

3. Exklusion durch Sprache

3.1 Sprachnormen und Sprachgebrauch als soziale Praxis

In diesem Kapitel sollen einige relevante Forschungsbezüge als Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen zusammengefasst werden. Dabei wird es u. a. um die sprachlichen Normen und das „Sprachideal“ im (Deutsch-)Unterricht gehen, und zwar sowohl mit Blick auf Sprache als Medium des sprachlichen Lernens (in der Unterrichtskommunikation, in Lehrbuchtexten etc.) als auch mit Blick auf Sprache als Reflexionsgegenstand. Zentral sind dabei die Konzepte Bildungssprache und Standardsprache: Diese stammen aus unterschiedlichen Forschungstraditionen, werden aber beide genutzt, um Sprachnormen im (Deutsch-)Unterricht zu beschreiben.

Im Schulunterricht sollte – so zumindest die vorherrschende Meinung der Öffentlichkeit – besonders darauf geachtet werden, eine normenkonforme Sprache in Wort und Schrift zu vermitteln, um den Schüler/innen zu ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen [...]. Eine entregionalisierte Grammatik, eine akzentfreie Aussprache und ein reicher Wortschatz, gerne mit Latinismen und Graezismen – nicht aber Anglizismen – angereichert, gilt immer noch als Idealvorstellung vieler Teile der Bevölkerung – auch wenn die Meinungen darüber, was denn akzentfrei oder was entregionalisiert ist, in der Praxis weit auseinander gehen (Davies & Langer, 2014: S. 299).

Sprache wird in diesem Zitat von Davies und Langer zum einen als Voraussetzung für Teilhabe beschrieben, zum anderen wird zugleich problematisiert, welche sprachlichen Mittel und Normen dies denn nun – vor allem aufgrund ihres Prestiges – tatsächlich leisten können. Auf den Zusammenhang von Sprache und institutionellen Hierarchien und Machtverhältnissen, die wiederum Beteiligungsmöglichkeiten definieren, geht auch Feilke (2016) ein, allerdings mit einem anderen Fokus: Er geht davon aus, dass gerade der spezifische Charakter schulischer literaler Praktiken (er spricht von „Explizitheitspraktiken“) den Schriftsprach- und Textkompetenzerwerb ermöglichen, da diese Praktiken als Handlungsmuster und Maximen bei den Lernenden entsprechende Aufmerksamkeit und Kontrollfähigkeit ermöglichen (vgl. Feilke, 2016: S. 263). D. h., er erklärt zum einen die allgemeine konzeptionell schriftsprachliche Prägung des (Deutsch-)Unterrichts damit, dass diese literalen Praktiken als „institutional geformte Praktiken“ einen bestimmten (gewohnheitsmäßigen) Umgang mit Sprache und damit erst gesteuerte Erwerbsprozesse ermöglichen. Zum anderen weist Feilke auch darauf hin, dass „die Einübung schulischer literaler Praktiken [...] zugleich auch kulturell mächtige Normen und weltanschaulich bestimmte Muster des Schriftgebrauchs etablier[t]“ (Feilke, 2016: S. 265) – und damit, so müsste man schlussfolgern, der Reproduktion sozialer Ungleichheit Vorschub leisten kann.

In der soziolinguistisch geprägten Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik der 1960er und 1970er Jahre der Bundesrepublik war der Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Herkunft eines der populärsten Themen. Initiiert und befeuert wurde diese Beschäftigung durch die Rezeption der Publikationen von Basil Bernstein. Auch wenn Bernstein sich von der Konzeption schichtenspezifischer Sprechweisen, die Bildungserfolg begünstigen oder behindern, deutlich distanziert hat, wird seiner Code-Theorie dies immer wieder zugeschrieben. Kern seiner Theorie ist vielmehr die Annahme, dass Ausdrucksweisen an Merkmale von Kommunikationssituationen gebunden sind, wobei Kinder

aus unterschiedlichen sozialen Schichten mit diesen Kommunikationssituationen sozialisationsbedingt unterschiedlich häufig konfrontiert sind. Von der teilweise auf Missverständnissen beruhenden Rezeption von Bernsteins Arbeiten (vgl. ausführlicher Bock, 2020) ist in Sprachdidaktik und Erziehungswissenschaft v. a. die allgemeine Annahme geblieben, dass Sprache ein bedeutender Faktor von sozialer Ungleichheit und ungleichen Bildungschancen ist (vgl. Gogolin, 2006: S. 83). Insbesondere der Diskurs um die sogenannte Bildungssprache nimmt heute – mehr oder weniger explizit – Bezug darauf (vgl. Gogolin, 2006; Gogolin & Duarte, 2016).

Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen wird allgemein als Voraussetzung für die erfolgreiche Absolvierung von Bildungsgängen verstanden. Die Diskussion wurzelt dabei vor allem in der Heterogenitätsdimension Sprache/Kultur, d. h. im Kontext von Lernenden mit sog. Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit, und erst in zweiter Linie in der Heterogenitätsdimension soziale Ungleichheit. Davon ausgehend wurde und wird aber die Relevanz bildungssprachlicher Kompetenzen für alle Lernenden thematisiert (vgl. Feilke, 2012a, 2012b; Morek & Heller, 2012). Forschungsgeschichtlich kann man Parallelen zwischen der Diskussion um Bernsteins Code-Konzeption und der neuerlichen Konjunktur der sogenannten Bildungs- bzw. Schulsprache seit den frühen 2000er Jahren erkennen. Sowohl Bernsteins *elaborierter Code* als auch *Bildungssprache* werden als „(vermeintlicher) Schlüssel zur Erklärung fortwährend reproduzierter Bildungsungleichheit“ herangezogen, wie Morek und Heller (2012: S. 68) treffend feststellen. Dabei wird auf teilweise ähnliche sprachliche Merkmale verwiesen, insbesondere die konzeptionell schriftliche Prägung, die Kontextentbundenheit der Kommunikation und der Grad der sprachlichen Explizitheit (vgl. exemplarisch Feilke, 2012a; Pohl, 2016).

In der germanistischen Sprachdidaktik wird Sprache ausführlich als Medium und Gegenstand des Lernens im Unterricht erforscht. Eine untergeordnete Rolle als Forschungsgegenstand spielt jedoch Sprache als soziale Praxis. Sollen Exklusionsfaktoren in Bezug auf Sprache im Schulkontext identifiziert und genauer beschrieben werden, ist es m. E. notwendig, (schul-)sprachliche Praktiken und Normen verstärkt auch in ihrer sozialsymbolischen Dimension zu betrachten und zu untersuchen. Das Themenfeld ist nicht auf Inklusionskontexte beschränkt, bekommt dort aber besondere Bedeutung: Sprachgebrauch ist *immer* soziale Praxis, d. h. Sprache zeigt soziale Zugehörigkeit an und schafft soziale Beziehungen. Ob einer Ausdrucksweise, einer Varietät, einer Nationalsprache auf sozialsymbolischer Ebene Prestige zugeordnet wird, hängt von kollektiven Zuschreibungen und kulturell verankerten Werten ab, weniger von individuellen Einstellungen. Von den Sprachbenutzer*innen werden sie bei der (impliziten und expliziten) Bewertung von Sprachgebrauch (auch unbewusst) herangezogen und immer wieder aktualisiert. Bedeutung haben sie daher insbesondere in Unterrichts- und Lernsituationen, in denen Lehrkräfte den Sprachgebrauch von Lernenden bewerten und Rückmeldungen geben.

Die sozialsymbolische Dimension wird am explizitesten in der praxistheoretischen Beschreibung von Bildungssprache durch Morek & Heller (2012) berücksichtigt. Unter bildungssprachlichen Praktiken verstehen sie zunächst einmal die „(vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung“ (Morek & Heller, 2012: S. 92). Ihren Status als soziale Praktiken erhalten sie dadurch, dass sie „von erfahrenen Agenten

der Institution normativ sowohl implizit als auch explizit eingesetzt und auch aktualisiert werden“ (ebd.). Morek & Heller unterscheiden drei Funktionsebenen: So diene Sprache im Unterricht nicht nur dem Wissenstransfer (kommunikative Funktion) sowie der Wissensbildung und als „Werkzeug“ des Denkens und Erkennens (epistemische Funktion) (vgl. ähnlich Feilke, 2012a). Bildungssprachliche Praktiken haben außerdem die Funktion einer sozialen „Eintritts- und Visitenkarte“ (sozialsymbolische Funktion).

Für inklusive Lernkontexte besteht ein weitgehender Konsens, dass bildungssprachliche Kompetenzen – Lernzieldifferenzierung unbenommen – ein zentrales Lernziel darstellen und Teilhabe an Unterricht/Bildung und Gesellschaft sichern (vgl. exemplarisch Brandenburger et al., 2010; Becker-Mrotzek & Linnemann, 2017: S. 111). Relativ unbestritten scheint dies in Bezug auf die epistemische und kommunikative Funktion bildungssprachlicher Praktiken: Um bestimmte Formen des Wissenstransfers und der Erkenntnisbildung zu ermöglichen, benötigen Lernende – so die gängige Annahme – bildungssprachliche Kompetenzen. Enthält man Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf Bildungssprache gänzlich vor (und konfrontiert sie beispielsweise nur mit vereinfachten, nicht bildungssprachlich geprägten Textformaten), hat dies demnach auch Auswirkungen auf die Qualität und Inhalte des Lernens, auf Erkenntnismöglichkeiten etc. Der Zusammenhang sprachlichen und fachlichen Lernens muss also, folgt man dieser Grundannahme, auch im inklusiven Lernkontext im Blick bleiben – gerade dann, wenn sprachliche Vereinfachungen vorgenommen werden müssen, um den Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. In der Praxis anzutreffende Annahmen wie die, dass alle Schüler*innen unabhängig von sprachlicher Gestalt und Bildungs-/Fachsprachlichkeit von Lehrmaterialien und Unterrichtskommunikation dasselbe lernten, wären entsprechend kritisch zu reflektieren.

3.2 Teilhabe- und Exklusionspotenzial von Bildungssprache

Gerade mit Blick auf die sozialsymbolische Ebene von Bildungssprache wird eine Ambivalenz deutlich: Als „soziale Eintrittskarte“ sichern bildungssprachliche Ausdrucksweisen denjenigen, die sie beherrschen, einerseits den Zugang zu sozialer Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe. Durch die Betonung von Bildungssprache als im Unterricht allgegenwärtige Sprachnorm und Sprachideal, als „Schlüssel zu Bildung“ trägt sie aber andererseits selbst zur Festigung ihres Exklusionspotenzials bei: Für Lernende mit dauerhaften oder temporären Schwierigkeiten im Bereich sprachlichen Lernens, beispielsweise Kinder mit prälingualer Hörschädigung oder spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, bedeutet das Nicht- oder nur teilweise Erreichen bildungssprachlicher Ausdruckskompetenz eher Lern- und Teilhabebarrrieren als Teilhabeermöglichung. Das stellt Bildungssprache als sprachliche Norm und Praxis nicht generell in Frage (vgl. Spreer, 2014), aber es fordert dazu auf, die konkrete (bildungs-)sprachliche Praxis in Unterricht und Lehrmitteln im Hinblick auf ihre Angemessenheit hin kritisch zu reflektieren. Zugespitzt könnte man (mindestens) drei Fragen formulieren:

- Gibt es „zu viel“ Bildungssprache im (Deutsch-)Unterricht?
- Gibt es angemessenere und weniger angemessene Umsetzungen bzw. Anwendungen von Bildungssprache?

- Wie funktional sind (welche) im Unterricht als standard- bzw. bildungssprachlich akzeptierten Ausdrucksformen tatsächlich?

Die theoretischen Erörterungen der Funktionalität von Bildungssprache (als epistemische Praktik, Explizitheitspraktik, etc.) sind angelegt als generelle Beschreibungen – d. h. sie sind letztlich generelle Zuschreibungen an diese Erscheinungsform von Sprache. Gerade heterogene Lernkontexte fordern jedoch empirische Differenzierung: Ist das, was tatsächlich im Unterricht stattfindet, ‚bildungssprachlich‘ im Sinne der zugeschriebenen Funktionen? Oder findet etwas ganz anderes statt? Anlass zur Reflexion gibt – um ein Beispiel zu nennen – u. a. die Einsicht, dass der „Schülerjob“ (Breidenstein, 2006) für die Lernenden im Unterricht zunächst vor allem darin besteht, eine gewohnheitsmäßige Form des Umgangs mit unterrichtlichen Erwartungen und Gegenständen zu finden: „Erfolgreiche Schüler lernen zunächst, welches Verhalten von ihnen erwartet wird“ (Feilke, 2016: S. 265). Bezogen auf Bildungssprache könnte man hier nun die Frage ableiten, ob Lernende, die im Unterricht bildungssprachlich formulieren, (in bestimmten Kontexten?) nicht primär für das Erfüllen einer stilistischen Norm belohnt werden. Damit wäre lediglich die sozialsymbolische Ebene relevant gesetzt (*Schüler XY hat eine prestigevolle Ausdrucksweise genutzt*). Kann man davon ausgehen, dass Lernende, die sich so ausdrücken, auch automatisch „epistemisch profitieren“, oder können es rein „stilgemäße“, stereotype Ausdrucksweisen bleiben? Anders herum ließe sich fragen, ob (situativ) nicht-akzeptierte sprachliche Ausdrucksformen (bspw. alltagssprachliche, standardfernere) im jeweiligen Kontext und in Bezug auf die Voraussetzungen der Lernenden nicht dieselbe oder eine angemessene kommunikative und epistemische Leistungsfähigkeit haben. Es müsste zudem rekonstruiert werden, welche sprachlichen Formen Lehrkräfte im inklusiven Unterricht als bildungssprachlich und standardnah akzeptieren: Gibt es hier einen Konsens, und werden Unterschiede, beispielsweise nach den Lernvoraussetzungen gemacht?

Die genannten Fragen können und sollen in diesem Diskussionsbeitrag nicht abschließend beantwortet werden. Künftige Studien müssen untersuchen, inwiefern die generell unterstellte kommunikative und epistemische Funktionalität für einzelne Anwendungsfälle von Bildungssprache tatsächlich zutrifft und wie Lehrkräfte die bildungs- und standardsprachliche Norm im Unterricht mitkonstituieren. Mit Untersuchungen dieser Art könnte einerseits eine generelle Schärfung und Konturierung des Konzepts Bildungssprache erreicht werden, andererseits könnten sie zur Reflexion des Konzepts im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionseffekte beitragen.

4. Exklusion durch Sprachideologien

4.1 Das Konzept Sprachideologie

Disziplinär ist das Konzept Sprachideologie (*language ideology*) in der linguistischen Anthropologie verankert, wird aber breit rezipiert und ist in sprachdidaktischen Kontexten (bislang) v.a. in der Forschung zu Mehrsprachigkeit und Migration präsent. Eine erste Definition des Konzepts hat Michael Silverstein formuliert: Sprachideologien können allgemein verstanden werden als „sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein,

1979: S. 193). Sie sind in jedem Sprachhandeln präsent, wirken aber oftmals unbewusst und zeigen sich gerade im Selbstverständlichen. Aus diesem Grund formuliert Silverstein auch, dass nur das als Sprachideologie greifbar ist, was ausgedrückt wird. Sie müssen also aus metasprachlichen Äußerungen (z. B. Lehrendenäußerungen, Aufgaben), sprach- und bildungspolitischen Dokumenten etc. rekonstruiert werden. Sprachideologien haben verschiedene Funktionen. Susan Gal definiert sie als „a set of cultural notions in the anthropological sense: a frame, not always conscious or within awareness, through which we understand linguistic practices“ (Gal, 2006: S. 15). Sprachideologien dienen der Orientierung im (sprachlichen) Alltag, prägen Sprachdenken und Spracheinstellungen, sind aber auch latente Machtinstrumente, indem sie indirekt Einstellungen zu bzw. den Umgang mit sozialen Gruppen prägen (vgl. Busch, 2017).

Auch aus diesem Grund werden sie häufig für kritisch-reflexiv ausgerichtete Studien genutzt (vgl. Bock, 2019). Eigentlich handelt es sich aber zunächst einmal um eine deskriptiv-analytische Kategorie, mit der sich beispielsweise auch beschreiben lässt, wie unvermeidlicherweise auch Linguistik und Sprachdidaktik von bestimmten Sprachideologien geprägt sind, die sich teilweise deutlich von sprachideologischen Positionen in Schule und Öffentlichkeit unterscheiden (vgl. auch Irvine & Gal, 2000: 35 f.; für einen Überblick über gängige Sprachideologien im deutschsprachigen Raum: Maitz, 2014).

4.2 Sprachideologien im Deutschunterricht

In der Literatur werden immer wieder Sprachideologien beschrieben, die im Deutschunterricht bzw. allgemein im Schulkontext wirken und die Teilhabebarrrieren eher verstärken (vgl. Maitz & Foldenauer, 2015, und fortfolgende Darstellung). Nicht immer wird ausdrücklich das Konzept Sprachideologien herangezogen, teilweise ist nur allgemein von sprachlichen Normen und Praktiken die Rede, und nicht immer werden ausdrücklich Exklusions- und Teilhabeprobleme thematisiert. Es lassen sich entsprechende Bezüge aber herstellen, wie z. B. im folgenden Fall: Wiederholt problematisiert wird in der Literatur die Annahme von Einsprachigkeit als „Normalfall“ von Gesellschaften und Individuen (vgl. Dirim, 2015; Stevenson, 2015). Diese Sprachideologie äußert sich u. a. darin, dass die Mehrsprachigkeit von Lernenden oftmals nicht als Ressource, sondern als Lernbarriere wahrgenommen und besprochen wird, und dass an Schulen Maßnahmen eingeführt werden wie das Verbot, andere Sprachen als Deutsch in den Räumen der Schule zu sprechen (vgl. Auer & Spiekermann, 2013; Busch, 2017). Hinzu kommt, dass verschiedenen Sprachen (wie auch Dialekten) unterschiedlicher sozialsymbolischer Wert zugeschrieben wird. D. h., während ein Kind mit Schwedisch als Erstsprache kaum mit Stigmatisierung aufgrund seiner Mehrsprachigkeit oder seines Akzents im Deutschen rechnen muss, gilt dies für Kinder mit Arabisch oder Serbisch als Erstsprache nicht in gleichem Maße. Die Sprachdidaktik hat auf solche sprachideologischen Prägungen u. a. mit der Forderung nach einer breiteren Verankerung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente in der Lehrer*innenbildung reagiert (vgl. Bredthauer, 2018).

Sprachideologien existieren nun nicht nur in Bezug auf äußere Mehrsprachigkeit, sondern auch in Bezug auf die innersprachliche Variation (vgl. Bock, 2020). Im Folgenden liegt ein Schwerpunkt der Darstellung auf der sog. Standardsprachenideologie (auch „Standardismus“), da hier der Bezug zur literal geprägten, bildungssprachlichen Praxis im

Unterricht offenbar ist. Mit Standardsprachenideologie ist ein generell in Bildungskontexten (aber nicht nur dort) wirkmächtiger – auch forschungsseitig mitgetragener und tradierter – Komplex an Annahmen und Einstellungen gemeint, der auf der Vorstellung basiert, dass der Standardsprache eine besondere Bedeutung zukommt: als wichtigste Varietät, Ausdruck und Medium von Bildung, als Maßstab für Sprachrichtigkeit (vgl. Maitz & Elspaß, 2013: S. 35). Das allgemeine Exklusionspotenzial mit Blick auf heterogene Lerngruppen liegt darin, dass durch die Verengung auf einen schmalen Korridor „prestige-trächtiger“ Ausdrucksweisen implizit eine Abwertung von ebenfalls kontextabhängig angemessenen und funktionalen Ausdrucksweisen erfolgt. Damit wird Lernenden, die aufgrund von Beeinträchtigung oder aufgrund ihres individuellen Erwerbsstadiums diese engen schulischen Sprachnormen (noch) nicht vollständig erfüllen, die Teilhabe insofern erschwert, als ihre sprachlichen Kompetenzen stärker als in anderen Kontexten (!) als abweichend erscheinen.

4.3 Kritik an sprachlichen Normen im Deutschunterricht als Thema der Forschung: Standardsprachenideologie

Die Angemessenheit sprachlicher Normen im Deutschunterricht wurde in der Forschung bereits verschiedentlich kritisch reflektiert. Dabei stand seltener das Konzept Bildungssprache im Vordergrund, und häufiger das Konzept der Standardsprache. Unter Standardsprache (auch Standarddeutsch, Hochdeutsch) wird diejenige Varietät verstanden, die Sprecher*innen und Schreiber*innen in vielen Kommunikationssituationen ein besonders hohes Maß an Sozialprestige sichert. Situationen, in denen ein vergleichsweise großer Druck besteht, standardnah zu kommunizieren, sind u. a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet: höherer Grad an Öffentlichkeit und gemeinsame Wahrnehmbarkeit der Interaktion; höherer Grad an Überregionalität; höherer Grad an Sozialprestige; stärker formeller oder offizieller Charakter (vgl. Staffeldt, 2018: S. 224).

Es wurde zum einen untersucht, welches Standardverständnis im Kontext des Deutschunterrichts prägend ist und welche Rolle subsistente, also nicht-kodifizierte, implizite, Gebrauchsnormen (vgl. Gloy, 2004) spielen. Verschiedentlich wird konstatiert, dass Lehrpläne und Bildungsstandards der KMK von einem verengten Standardverständnis geprägt sind, das sich auf den kodifizierten Standard beschränkt (vgl. Auer & Spiekermann, 2013; Davies & Langer, 2014; Ziegler, 2011). Ziegler hat die Aussprachenormen genauer untersucht und stellt fest, dass der sog. Gebrauchsstandard, der von regional- und alltagssprachlicher Variation geprägt ist und das umfasst, was Sprecher*innen tatsächlich sprechsprachlich realisieren, eine nachrangige Rolle einnimmt. Daraus entstehe das Problem, dass „alle Varianten, die nicht dem kodifizierten Standard entsprechen, als umgangssprachlich oder regionalsprachlich bzw. dialektal klassifiziert und damit als ‚fehlerhaft‘ etikettiert werden“ (Ziegler, 2011: S. 72). Als problematisch kennzeichnet die Autorin dies insbesondere, weil die aktuelle sprachliche Praxis durch ein hohes Maß an Variation gekennzeichnet und weniger normorientiert sei als noch vor 50 Jahren. Dies werde aber in der sprachlichen Praxis des Deutschunterrichts nicht genügend abgebildet. Lehrkräfte hätten einerseits interindividuell sehr unterschiedliche Annahmen darüber, welche sprachlichen Formen als akzeptierter Standard im Deutschunterricht gelten können,

insgesamt zeigt sich bei ihnen aber andererseits eine Tendenz zu einem verengten Standardverständnis (vgl. Davies, 2006; vgl. auch Davies & Langer, 2014). Mit der konzeptionell schriftsprachlichen Prägung des Deutschunterrichts gehen sprachideologische Positionen einher, bei denen Normen der Mündlichkeit tendenziell mit Normen der Schriftlichkeit gleichgesetzt werden, und zwar auf allen sprachlichen Ebenen; Standardsprache würde als ein homogenes, variationsfreies Phänomen konstruiert (vgl. Ziegler, 2011: S. 71).

Für den inklusiven Deutschunterricht, der in diesem Kapitel insbesondere im Mittelpunkt steht, ist auch die wiederholt anzutreffende Feststellung relevant, dass sprachliches Handeln im Kontext von Deutschunterricht primär als normorientiertes Handeln verstanden wird und „nicht als ein Handeln, das sich auch an Innovationen orientiert“ (vgl. ähnlich Kilian, 2014: S. 330; Ziegler, 2011: S. 83). Inklusion fordert neue Herangehensweisen und ein kritisches Hinterfragen gängiger Praxis. Empirische Studien zum Sprachnormenverständnis von Deutschlehrkräften weisen allerdings darauf hin, dass Lehrkräfte insgesamt wenig tolerant gegenüber Abweichungen vom kodifizierten Standard sind und eine tendenziell negative Einstellung gegenüber Nonstandard-Varietäten haben. Es gibt also eine Neigung zur Perpetuierung der Standardsprachideologie:

Das Angemessenheitsmodell, das die traditionelle Verteilung von Standardsprache (öffentliche, formelle, prestigereiche Domänen) und nicht-standardsprachlichen Varietäten (private, informelle, weniger prestigereiche Domänen) stabilisiert, ohne die sozialen Werturteile und Vorurteile, die diese Verteilung untermauern, kritisch zu hinterfragen, wird weitgehend akzeptiert. (Davies, 2006: S. 489)

Die Folgen sind für Lernkontexte mit gesteigerter Heterogenität umso weitreichender: Trifft Davies' Feststellung noch immer zu, rahmt die aktuelle Praxis des Deutschunterrichts das sprachliche Handeln bzw. die sprachlichen Kompetenzen insbesondere von Kindern mit Beeinträchtigung oder mit literalitätsferner Sozialisation potenziell umso stärker als „Abweichung“, und zwar noch stärker, als dies bei einer Orientierung an den Gebrauchsnormen der außerschulischen Sprachrealität der Fall wäre.

Konkret in Bezug auf sprachliche Normen und das Standardverständnis im inklusiven Grammatikunterricht kommt Kern (2019) unlängst zu ähnlichen Feststellungen: Das Hauptspannungsfeld – das sich nicht lediglich für inklusive Kontexte aufzieht – sieht sie in normativen und homogenisierenden Vorstellungen von Sprache im Grammatikunterricht einerseits und den unterschiedlichen Spracherfahrungen der Schüler*innen, deren Ursprung der alltägliche, situative Gebrauch mündlicher Sprache ist, andererseits (vgl. ähnlich Hochstadt, 2019: S. 119; Kern, 2019: S. 338). Auch sie sieht einen einseitigen Bezug auf den kodifizierten Standard und schriftsprachliche Praktiken sowie eine Abwertung von Nonstandardvarietäten. Um Sprache als Reflexionsgegenstand im Grammatikunterricht nicht im Sinne des oben beschriebenen verengten Standardverständnisses zu thematisieren, schlägt sie u. a. vor, sich auf das Konzept der funktionalen Angemessenheit zu beziehen (vgl. Kilian et al., 2013): Schwerpunkt der Vermittlung und Reflexion im Grammatikunterricht wäre demnach die Angemessenheit von Varietäten bzw. der sprachlichen Mittel in Relation zu Kontextfaktoren (z. B. Adressat*innen, Kommunikationssituation); ausgehend davon könnten insbesondere in sprachkritischen Zugängen auch Wertigkeiten und Legitimierungsversuche von Varietäten in einer Gesellschaft thematisiert werden

(vgl. Kern, 2019: S. 347). Deutlicher als andere Autor*innen beschreibt Kern Implikationen für die Lehrer*innenbildung im Inklusionsparadigma: Für eine Professionalisierung müsste die „soziolinguistische Kompetenz“ von Deutschlehrkräften ausgebaut werden:

Diese sollten nicht nur um Regularitäten von Varietäten und ihre situative Angemessenheit wissen, sondern auch deren unterschiedliche soziale Bewertungen innerhalb einer Sprachgemeinschaft kritisch prüfen können. [...] entsprechend sollte auch grammatische Korrektheit als sprachliches *und* soziales Phänomen behandelt werden (Kern, 2019: S. 348, Hervorhebung im Original).

Was Kern für den Grammatikunterricht als soziolinguistische Kompetenz beschreibt, soll im Folgenden weiter gefasst und als exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz auf das gesamte sprachliche Handeln von Lehrkräften bezogen werden.

5. Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz

Eine zentrale Anforderung, die an Lehrkräfte gestellt wird, ist „die Fähigkeit [...] ihren eigenen Unterricht und das eigene Handeln zu reflektieren“ (Wyss, 2013: S. 7). Reflexionskompetenz wird ein zentraler Stellenwert in der Professionalisierung zugeschrieben, sie gilt als „zentrale Kompetenz der professionellen Lehrperson“ (Wyss, 2013: S. 34). Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung wird dies noch einmal umso stärker betont: Die Fähigkeit, das eigene professionelle Handeln zu reflektieren und daraus zu lernen, wird einmal mehr als die zentrale Schaltstelle angesehen, die das Gelingen inklusiven Unterrichts und erfolgreiches professionelles Lehrkräftehandeln bedingt (vgl. Ziemer, 2018). Inklusiver Fachunterricht fordere von Lehrkräften, „Routinen [...] kritisch zu hinterfragen, um unterrichtliches Handeln immer wieder neu der breiter werdenden Heterogenität der Lerngruppen anzupassen“ (Roters & Eßer, 2016: S. 373). Die hier angesprochene sprachbezogene Reflexionskompetenz könnte man einerseits als Teilkompetenz der professionellen Reflexionskompetenz einordnen. Andererseits ist sie weiter gefasst, da sie nicht nur das eigene professionelle Handeln zum Gegenstand hat: Unter exklusionssensibler Sprachreflexionskompetenz soll hier diejenige professionelle Fähigkeit von Lehrkräften verstanden werden, das eigene sprachliche Handeln sowie institutionelle Sprachnormen und -praktiken (wie sie sich u. a. in Lehrmaterialien zeigen) im Hinblick auf Exklusionsrisiken zu reflektieren. Auch hier ist das reflektierende Denken ein bewusstes Nachdenken, das auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist (vgl. Roters, 2012: S. 112): Es hat ein retrospektives Element, d. h., es werden bestehende Annahmen und Normen sowie vergangenes Handeln zum Gegenstand gemacht, und ein prospektives Element, d. h. Reflexion umfasst auch das Vorhersehenkönnen von Konsequenzen des eigenen sprachlichen Handelns und die Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten, um erkannten sprachlichen Problemlagen zu begegnen. Die Notwendigkeit, „die bestehenden Strukturen der Deutschdidaktik vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche zu durchdenken“ (Hennies & Ritter, 2014: S. 11) und in diesem Zuge die bisherige Praxis kritisch zu hinterfragen und nach neuen Zugängen zu suchen, wird immer wieder als Grundkonstellation inklusiven Deutschunterrichts benannt. Dabei wird gerade der universitären Ausbildungsphase von Lehrenden eine besondere Bedeutung zugeschrieben, denn hier werden die Grundlagen für die Entwicklung einer entsprechenden Wissensbasis und Reflexionsfähigkeit gelegt.

Aus den Ausführungen der vorangegangenen Kapitel lassen sich mindestens drei Problemkreise zusammenfassen, auf die in der Lehrer*innenbildung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden sollte, um eine Grundlage für exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz zu legen:

1. Verkürzende richtig/falsch- bzw. gut/schlecht-Urteile über Sprachgebrauch, wo eine Beurteilung der funktionalen Angemessenheit von sprachlichen Mitteln und Varietäten (z. B. in Schüleräußerungen, Reflexionsaufgaben in Lehrwerken) in ihrem jeweiligen kommunikativen Kontext adäquater wäre,
2. verengtes Standardverständnis/verengtes Verständnis davon, welche Ausdrucksmittel im Unterricht und – im Falle von Sprachreflexionsgegenständen – in anderen Kommunikationssituationen akzeptabel sind,
3. generelle Vernachlässigung der sozialsymbolischen Dimension von Sprache; dies betrifft wiederum sowohl den Sprachgebrauch im Unterricht als auch Sprache als Reflexionsgegenstand.

Wie sollte die Lehrer*innenbildung die formulierten Problemlagen aufnehmen bzw. darauf reagieren? Etliche der in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Beiträge formulieren hierzu Überlegungen, auch wenn nur in einigen von ihnen explizit die Lehrer*innenbildung angesprochen wird. Bekes und Neuland kommen zunächst einmal allgemein zu der Feststellung, dass die Thematisierung sprachlicher Variation im Deutschunterricht der Sekundarstufe „didaktisch-methodisch noch nicht gelungen“ sei und setzen bei den sprachdidaktischen Konzeptionen an, die zu entwickeln seien:

Es fehlt an Systematisierungen und vor allem an einem schlüssigen sprachdidaktischen Konzept, das sich von der 5. bis zur 10. oder gar 13. Jahrgangsstufe dem Gegenstand innere und äußere Mehrsprachigkeit mit dem Ziel widmet, kontinuierliches und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen und ein systematisches Sprachwissen aufzubauen. (Bekes & Neuland, 2006: S. 522)

In Bezug auf die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt im Deutschunterricht ist zwar eine positive Entwicklung seit den 1960er Jahren feststellbar (vgl. Auer & Spiekermann, 2013), zugleich gebe es aber vor allem eine Verschiebung: Schule sei noch immer nicht in der Lage soziale Benachteiligung auszugleichen, wobei die Debatte um „defizitäre“ sprachliche Kompetenzen von Schüler*innen sich in den vergangenen Jahrzehnten vom Dialekt als Sprachbarriere hin zu „Mehrsprachigkeit“ und „Migrantendeutsch“ verschoben habe (vgl. Auer & Spiekermann, 2013: S. 86). Der praktische Vorschlag der beiden Autoren nimmt diesen Status quo und die Standardsprachenideologie allerdings im Wesentlichen auf und beschränkt sich auf die Empfehlung kompensatorischer Fördermaßnahmen für Kinder, die wenig vertraut mit schriftnahen Stilen sind (Auer & Spiekermann, 2013: S. 87). Wie eine Wertschätzung innerer und äußerer sprachlicher Vielfalt tatsächlich gestaltet werden könnte (vgl. Hochstadt, 2019), thematisieren sie dabei nicht.

Übereinstimmend wird in einer Reihe von Beiträgen für neue Herangehensweisen sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch in den Lernzieldefinitionen des Deutschunterrichts sowie den didaktischen Konzeptionen plädiert, teilweise mit direktem Verweis auf die Heterogenität inklusiver Lernkontexte: Zum einen wird mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen das Potenzial zugesprochen, exklusionsrelevanten Sprachideologien zu begegnen; dabei wird zugleich der Begriff der sprachlichen Vielfalt erweitert verstanden

als sprachliche Vielfalt unter Einschluss von verschiedenen Zeichensystemen, von sprachlichen Kompetenzen in den Förderschwerpunkten (vgl. Hochstadt, 2019: S. 121). Zum anderen wird in einer größeren Perspektive gefordert, die Lernziele des Deutschunterrichts deutlicher auf die Kompetenz auszurichten,

normative Wertungen im sozialen Prozess hervorzubringen und sich dazu reflexiv zu verhalten. [...] Die Aufgabe der Sprachdidaktik sollte deshalb sein, Modelle und Methoden zu entwickeln, die die Variation im Standard deutlich machen und die Pragmatik und Variation sprachlichen Handelns in den Mittelpunkt stellen (Ziegler, 2011: S. 83; vgl. ähnlich Davies & Langer, 2014; Kern, 2019).

Kern (2019) formuliert Ähnliches für den inklusiven Grammatikunterricht: Durch die Ausrichtung von Sprachreflexion auf die funktionale Angemessenheit von Sprachgebrauch könnten simplifizierende richtig-/falsch-Urteile bei der Betrachtung von Sprachgebrauch und das verengte Standardverständnis überwunden werden; außerdem beschreibt sie das Potenzial sprachkritischer und problemorientierter Ansätze für den Grammatikunterricht.

Klar ist, dass diese Hinweise zur Neuausrichtung nicht nur auf die Lernenden zu beziehen sind: Die Lehrer*innenbildung sollte dies ebenso zum Rahmen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung machen. Dabei sollte an die existierenden Sprachnormvorstellungen von (angehenden) Lehrkräften angeknüpft werden, was auch bedeutet, dass diese noch genauer empirisch erforscht werden müssen. Vorliegende Forschung zum Sprachnormenbewusstsein und zur Normtoleranz von Deutschlehrkräften (vgl. z. B. Davies, 2000, 2006; Davies & Langer, 2014) beschreiben zum einen eine große interindividuelle Varianz in den Lehrkräfteannahmen, zum anderen aber auch die Verbreitung des oben beschriebenen verengten Verständnisses von im Deutschunterricht „zulässigen“ sprachlichen Formen. Davies und Langer weisen darauf hin, dass gerade die interindividuelle Varianz und die unterschiedlichen Urteile über sprachliche Zweifelsfälle bei Lehrkräften die Notwendigkeit offenbare, nicht lediglich allgemein sprachliche Varianz „zu preisen“, sondern dies in der Ausbildung durch entsprechende fachliche Wissensvermittlung zu unterfüttern:

Wenn selbst die Lehrenden kollektiv – wenn auch nicht individuell – für die Standardsprache eine Reihe von Varianten akzeptieren, scheint es sinnvoll, auch in der Schulpraxis Variation nicht als falsch, sondern als natürlichen Bestandteil der deutschen Sprache, auch der Standardsprache, zu akzeptieren. Wenn man das nicht tut, läuft man Gefahr, eine wirklichkeitsferne Varietät, die nur für die Schule gilt, zu vermitteln. Es stellt sich aber die Frage, woher Lehrende Informationen darüber nehmen sollen, wie elastisch die zu vermittelnden Normen sein sollen und welche Varianten zugelassen werden dürfen. (Davies & Langer, 2014: S. 315)

Dabei muss künftige Forschung genauer klären, wie man sich dieser Problematik in der Lehrer*innenbildung nähern kann: Kann die Standardvariation (z. B. zweifelsfallbezogen) genauer beschrieben werden? Muss v. a. die generelle Variationsbreite in den Mittelpunkt gestellt werden (insbesondere gesprochener – geschriebener Standard)? Und auch darüber hinaus sind eine Reihe von Fragen offen, wie z. B.:

- Wie können Lehrkräfte das Dilemma zwischen Norm- und Reflexionsorientierung in Einklang bringen? Einerseits sind Deutschlehrkräfte in der Situation, „oft ganz konkrete Kommunikationsprobleme schnell lösen [zu] wollen und schriftliche und

mündliche Arbeiten transparent und fair benoten [zu] müssen“, andererseits sind reflexionsorientierte, variationstolerante Ansätze v. a. auf handlungsentlastete Situationen ausgerichtet (Davies & Langer, 2014: S. 301).

- Welches Maß an Standardvariation wird der epistemischen und kommunikativen Leistungsfähigkeit (im Sinne von Morek & Heller, 2012) von Bildungssprache im Fachunterricht (noch) gerecht, zumal für Lernende mit heterogenen Voraussetzungen, und wie ließe sich eine solche Frage überhaupt empirisch erforschen?
- Wie kann einerseits alltagssprachliche Standardvariation als legitimer Bezugspunkt für Standardvariation von Sprache im Unterricht fungieren und wie können gleichzeitig die Spezifika schulsprachlicher Normen und Praktiken (im Sinne von Feilke, 2016) berücksichtigt werden?
- Zudem stellt sich die grundlegende Frage, ob Lehrkräfte in Bezug auf das Standarddeutsche als Normautoritäten für die Lernenden überhaupt so bedeutsam sind wie häufig angenommen, oder ob sie nicht vielmehr ein Faktor unter vielen sind (vgl. Davies & Langer, 2014: S. 315).

Diese exemplarischen Fragen machen deutlich: Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung kann an bestehende sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Forschung unmittelbar anknüpfen. Zur grundsätzlichen Ausrichtung kann man in Bezug auf das, was hier als exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz bezeichnet wurde, in der Forschung durchaus konsensuelle Positionen finden. Die konkrete Umsetzung allerdings fordert weitere theoretische Schärfung und (empirische) Forschung, die nicht nur für „Inklusionskonstellationen“ ihren Wert haben dürfte.

Bibliographische Angaben

- Auer, Peter & Spiekermann, Helmut (2013). Die Variabilität der Sprache im Deutschunterricht. In: Hans-Werner Huneke (Hg.): *Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 74-89.
- Becker-Mrotzek, Michael & Linnemann, Markus (2017). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In: Kerstin Ziemer (Hg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 111-112.
- Bekes, Peter & Neuland, Eva (2006). Norm und Variation in Lehrwerken und im muttersprachlichen Unterricht. In: Eva Neuland (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt (Main) u.a.: Peter Lang, S. 507-524.
- Bernstein, Basil (1958). Some Sociological Determinants of Perception. An Enquiry into Sub-Cultural Differences. In: *The British Journal of Sociology* 9/2 (1958), 159.
- Bernstein, Basil (1962). Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. In: *Language and Speech* 5/1 (1962), 31-48.
- Bernstein, Basil (1972). Soziale Schicht, Sprache und Sozialisation. In: Ders., *Studien zur sprachlichen Sozialisation [Sammlung, dt.]*. Düsseldorf, 256-277.
- Bock, Bettina M. (2019). Inklusion - sprachdidaktisch. Überlegungen zu Begriff und Diskurs, Engführungen und Erweiterungen. In: *Didaktik Deutsch* 24 (47), S. 28-43.
- (2020). Sprache und Kommunikation in Bildungsinstitutionen. In: Niehr, Thomas; Kilian, Jörg & Schiewe, Jürgen (Hg.): *Handbuch Sprachkritik*. Stuttgart: Metzler.

- Brandenburger, Anja; Bainski, Christiane; Hochherz, Wolf; Roth, Hans-Joachim (2010). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen*. <<http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 20.08.2020)
- Bredthauer, Stefanie (2018). „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ – Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. In: *die hochschullehre* (4), S. 553-568.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Davies, Winifred (2000). Linguistic Norms at School. A Survey of Secondary-School Teachers in a Central German Dialect Area. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* (2), S. 129-147.
- ___ (2006). Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt (Main) u.a.: Peter Lang, S. 483-491.
- Davies, Winifred & Langer, Nils (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht & Witt, Andreas (Hg.): *Sprachverfall? Dynamik - Wandel - Variation*. Berlin: De Gruyter.
- Dirim, İnci (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.): *Sprache - Rassismus - Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.
- Feilke, Helmuth (2012a). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* (233), S. 4-13.
- ___ (2012b). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee & Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 149-175.
- ___ (2016). Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 254-277.
- Gal, Susan (2006). Migration, minorities and multilingualism. Language ideologies in Europe. In: Mar-Molinero, Clare & Stevenson, Patrick (Hg.): *Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 13-27.
- Gloy, Klaus (2004). Norm. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics / Soziolinguistik*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 392-399.
- Gogolin, Ingrid (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 79-85.

- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 479-499.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-17.
- Hochstadt, Christiane (2019). Sprachliche Vielfalt. In: Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 111-127.
- Irvine; Judith T. & Gal, Susan (2000). Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: Kroskrity, Paul V. (Hg.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, S. 35-84.
- Kern, Friederike (2019): Grammatikunterricht. In: Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 338-352.
- Kilian, Jörg (2014). Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Sprachkritik. In: Gornik, Hildegard (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 326-340.
- Kilian, Jörg; Niehr, Thomas & Schiewe, Jürgen (2013). Es gibt kein Falsches im Angemessenen. Überlegungen zu einem sprachkritischen Analysemodell. In: Kilian, Jörg; Niehr, Thomas & Schiewe, Jürgen (Hg.), *Sprachkritik. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (4), S. 300-320.
- Labov, William (1970). The logic of nonstandard English. In: Alatis, James E. (Hg.), *20th Annual Round Table. Linguistics and the Teaching of Standard English To Speakers of Other Languages or Dialects*. Washington D.C., 1-43.
- Maitz, Péter (2014). Kann – soll – darf die Linguistik der Öffentlichkeit geben, was die Öffentlichkeit will? In: Niehr, Thomas (Hg.), *Sprachwissenschaft und Sprachkritik. Perspektiven ihrer Vermittlung*. Bremen: Hempen, S. 9-26.
- Maitz, Péter & Elspaß, Stephan (2013). Zur Ideologie des 'Gesprochenen Standarddeutsch'. In: Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter & Staffeldt, Sven (Hg.), *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg, S. 35-48.
- Maitz, Péter & Foldenauer, Monika (2015). Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In: Ott, Christine & Kiesendahl, Jana (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung*. Göttingen: V&R, S. 217-234.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (57), S. 67-101.
- Neuland, Eva (1988). Kompensatorische/emanzipatorische Spracherziehung. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus (Hg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft/An international handbook of the science of language and society*. Berlin, 1734-1744.
- Pohl, Thorsten (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf & Möhring, Jupp (Hg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, S. 55-79.

- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Roters, Bianca & Eßer, Susanne (2016). Entwicklung von Lehrerprofessionalität unter inklusiver Perspektive - Impulse für eine reflexive Praxis. In: Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie - Empirie - Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 376-399.
- Silverstein, Michael (1979). Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Paul R.; Hanks, William F. & Hofbauer, Carol L. (Hg.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, S. 193-247.
- Spreer, Markus (2014). "Schlage nach und ordne zu!". Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen. In: Sallat, Stephan; Spreer, Markus & Glück, Christian W. (Hg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent - vernetzt - innovativ*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 83-90.
- Staffeldt, Sven (2018). Pragmatischer Standard. In: Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, S. 223-228.
- Stevenson, Patrick (2015). The Language Question in Contemporary Germany. The Challenges of Multilingualism. In: *German Politics and Society* 33 (1).
- Wyss, Corinne (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Ziegler, Evelyn (2011). Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht. In: *Bulletin VALS-ASLA* (94), S. 69-85.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Über die Autorin

Jun.-Prof.' Dr.' Bettina M. Bock ist Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität Köln. Forschungsschwerpunkte: sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion, Text- und Diskurslinguistik, Lese- und Textkompetenz, Soziolinguistik.

Korrespondenzadresse: bettina.bock@uni-koeln.de