

Dem Erstspracherwerb ähneln der simultane Spracherwerb und der *frühe kindliche (sukzessive) Zweitspracherwerb* bis zum 4. Lebensjahr (Tracy, 2008, S. 144). Danach erfolgt der Zweitspracherwerb als Mischform aus Merkmalen des Erst- und Zweitspracherwerbs (Tracy, 2008, S. 154). Der *späte kindliche Zweitspracherwerb* wird mit einer Altersgrenze ab dem 5. Lebensjahr (Meisel, 2006, S. 105ff.) oder 6. Lebensjahr eingrenzt (Schulz & Grimm, 2012 zit.n. Engemann, 2018, S. 108). Ahrenholz (2020a) unterteilt beim späten kindlichen Zweitspracherwerb die Altersphase 6–12 Jahre in zwei weitere Abschnitte (6–8 Jahre und 8–12 Jahre) (S. 6).

Ungeachtet der verschiedenen Spracherwerbsformen werden mit dem Zweitspracherwerb Besonderheiten in der Sprachverarbeitung – Produktion und Rezeption – assoziiert, die sich aus der Koexistenz zweier oder mehrerer Sprachsysteme ergeben (»Koexistenz der Sprachen«, Engemann, 2018, S. 109). Beispielsweise verteilt sich das Lexikon mehrsprachig aufwachsender Kinder auf die verschiedenen Sprachgebrauchskontexte und kommunikativen Situationen (»Komplementaritätsprinzip«, Grosjean, 2020, S. 14f.). Da diese häufig nicht identisch sind, ergeben sich Abweichungen in der Zusammensetzung und Verfügbarkeit des Wortschatzes hinsichtlich der Kommunikationsthemen (Engemann, 2018, S. 108). Zum Einfluss des Alters (sensible Phase) diskutiert Engemann (2018) verschiedene Befunde und kommt zu dem Schluss, dass nativistische Ansätze inzwischen eher von »mehreren domänenspezifischen sensiblen Phasen« (S. 110) anstatt von festen Zeitfenstern ausgehen. Insbesondere in gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien, deren Grundpositionen sich auch die vorliegende Arbeit anschließt (Kap. 4), rücken die erfahrungsbasierten Einflüsse in den Vordergrund des Spracherwerbs (Arnon & Christiansen, 2017, S. 631). Daher sind es die »kumulativen Erfahrungswerte mit der Erstsprache, die Erwerbsprozesse bestimmen und zu unterschiedlichen Ergebnissen in der Zweitsprache führen können« (Engemann, 2018, S. 110). Alterseffekte haben vor diesem Hintergrund nur einen indirekten Einfluss auf den Zweitspracherwerb, da die Dauer des Kontakts und die eingeschliffenen Routinen in der Erstsprache den Aufbau neuer Routinen in der Zweitsprache beeinflussen. »Je länger sich sprachliche Routinen der Erstsprache eingeschliffen haben, desto schwieriger ist es auch, neue Routinen der Zweitsprache aufzubauen« (Engemann, 2018, S. 111).

2.3 Zweitspracherwerbs-hypothesen

Bisher gibt es keine allumfassende Theorie, die den Zweitspracherwerb beschreibt. Eine übergreifende Theorie müsste die verschiedenen Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb in seiner Komplexität abbilden. Der sukzessive Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom Erstspracherwerb, da die Kinder bereits Erfahrungen in der Erstsprache gesammelt haben (z.B. Erprobung von Regeln und Hypothesen, Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13). »Da jedes Lernen auf vorhandenem Wissen aufbaut, sind Kompetenzen in den Herkunftssprachen für mehrsprachige Lerner*innen eine der wichtigsten Quellen« (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13). In Abhängigkeit des jeweiligen Forschungskontextes, der empirischen Basis und der dargelegten Grundannahmen sind verschiedene Hypothesen formuliert wurden (Jeuk, 2021, S. 31). Im Folgenden werden die »wichtigsten der klassischen Zweitspracherwerbstheorien vorgestellt« (Jeuk, 2021, S. 31): die Kontras-

tivhypothese, die Identitätshypothese, die Interlanguage-Hypothese und die Interdependenzhypothese. Ergänzend werden die Input-, Output- und Interaktionshypothese erläutert. Darüber hinaus gibt es noch weitere Annahmen, die beispielsweise bei Bordag und Opitz (2021, S. 192ff.) und Ahrenholz (2020b, S. 113) aufgeführt werden. Den meisten Zweitspracherwerbs-hypothesen liegen Metatheorien zugrunde, die in Anlehnung an die Überblicksdarstellung in Bordag und Opitz (2021, S. 193) jeweils hinter der zu beschreibenden Hypothese ergänzt werden. Der für die vorliegende Forschungsarbeit leitende (meta-)theoretische Bezugsrahmen wird in Kapitel 4 erläutert.

Kontrastivhypothese (Metatheorie: Behaviorismus)

Lado (1967) beschreibt, dass der Zweitspracherwerb primär durch sog. positive oder negative Transfer (Wissenstransfer) von der Erst- zur Zweitsprache gekennzeichnet ist. Das Produkt eines negativen Transfers wird als Interferenz bezeichnet (Horstmann, Settinieri & Freitag, 2020, S. 291). Die Kontrastivhypothese kann der behavioristischen Theorie zugeordnet werden, weil der Schwerpunkt der Betrachtung auf dem beobachtbaren Sprachverhalten liegt (Jeuk, 2021, S. 31). Positive Transfer sind zu erwarten, wenn Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache bestehen (z.B. Satzbau). Sprachstrukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen führen zu negativen Übertragungen (Jeuk, 2021, S. 31).

Von einer alleinigen Verwendung der Kontrastivhypothese, um den Zweitspracherwerb zu analysieren, wird abgeraten, da wesentliche Lerner:innenvariablen ausgeschlossen werden (Jeuk, 2003, S. 15). Einzelaspekte des Zweitspracherwerbs können jedoch durch den Einfluss der Erstsprache erklärt werden (Ahrenholz, 2020b, S. 111).

Identitätshypothese (Metatheorie: Nativismus)

Mit der Identitätshypothese nach Dulay und Burt (1974) wird angenommen, dass der Spracherwerb immer den gleichen (kognitiven) Mechanismen folgt, egal welche Sprache erworben wird (Bordag & Opitz, 2021, S. 197; Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 34). Damit folgt der Zweitspracherwerb im Sinne Chomskys (nativistischer Ansatz) den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie dem Erstspracherwerb (Ahrenholz, 2020b, S. 112; Jeuk, 2021, S. 32). Ein wesentlicher Kernbestand der Identitätshypothese sind Befunde zu ähnlichen Erwerbsreihenfolgen im Erst- und Zweitspracherwerb (Bordag & Opitz, 2021, S. 197). Grundzüge der Identitätshypothese lassen sich immer dann in der Zweitsprachendidaktik wiederfinden, wenn sich bei der Progression an den natürlichen Erwerbsreihenfolgen orientiert wird. So wird angenommen, dass Zweitsprachlernende keine Erwerbsstufen überspringen können und beim Spracherwerb eine feste Reihenfolge eingehalten würde (Bordag & Opitz, 2021, S. 198). Kritisiert wird an der Hypothese, dass es zwar Gemeinsamkeiten im Erwerb der Erst- oder Zweitsprache gibt, dennoch wird die Komplexität des Zweitspracherwerbs nicht über die Identitätshypothese vollständig abgebildet (Ahrenholz, 2020, S. 112). Ebenso sei die Identitätshypothese und die damit verbundenen Studien vor allem als deskriptiv zu bewerten (Bordag & Opitz, 2021, S. 203).

Interlanguage-Hypothese (Metatheorie: Systemtheorie)

Grundlage dieser Hypothese ist die Annahme, dass der Zweitspracherwerb ein Sprachsystem ausbildet, das Grundzüge der Erst- und Zweitsprache sowie übergreifende Merkmale, die weder aus der Erst- oder Zweitsprache stammen, sog. Interlanguage aufweist (Selinker, 1974, S. 35). Mit der Interlanguage-Hypothese rückt die sog. »Lernersprache« (Ahrenholz, 2014, S. 170) oder »Interimsprache« (Bordag & Opitz, 2021, S. 195) in den Mittelpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Die Interlanguage-Hypothese bietet eine Erklärung dafür, warum Kinder – vor allem zu Beginn des Zweitspracherwerbs – auch Äußerungen bilden, die nicht direkt aus der sprachlichen Umgebung abgeleitet wurden (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 44). Das Sprachsystem der Lernersprache entwickelt sich in insgesamt fünf verschiedenen Stufen: sprachliche Transfer aus der Erstsprache, Übungstransfer, Strategien des Sprachenlernens, Kommunikationsstrategien, Übergeneralisierungen (Jeuk, 2021, S. 34; Selinker, 1974, S. 35). Kniffka und Siebert-Ott (2012) verweisen auf die »Dynamik der Lernersprachen« (S. 45), da sich die Lernenden die Zielsprache und dessen Teilbereiche schrittweise erschließen. Die Lernersprache kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Sie kann zum einen Merkmale zuvor erlernter Sprache(n), der Herkunftssprache(n) oder einer Fremdsprache enthalten. Gleichzeitig können auch Merkmale der Zielsprache vorkommen oder sprachliche Eigenschaften, die sich weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache wiederfinden lassen (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 44).

Damit vereint diese Hypothese Grundannahmen aus der Kontrastiv- und Identitätshypothese, ergänzt diese jedoch mit Lern- und Kommunikationsstrategien. Gleichzeitig wird der Zweitspracherwerb als variabler Prozess anerkannt und u.a. psychologische und soziolinguistische Einflussfaktoren einbezogen (Bordag & Opitz, 2021, S. 195; Jeuk, 2003, S. 23). Daher lässt sich die Interlanguage-Hypothese eher einer systemorientierten Metatheorie zuordnen (Bordag & Opitz, 2021, S. 199). Mit Hilfe eines variationslinguistischen Ansatzes werden Lerneräußerungen in ihrer Spezifik anerkannt (Ahrenholz, 2014, S. 171). Dabei richtet sich der Blick weniger auf die Fehleranalyse, sondern Prozesse der Sprachproduktion und -rezeption rücken in den Fokus der Sprachbetrachtung (Ahrenholz, 2014, S. 170f.; 2020b, S. 112). Beispielsweise werden Interferenzen (negative Transfer) als kreative Übergangsphänomene gedeutet (Jeuk & Aschenbrenner, 2021, S. 13). Vor diesem Hintergrund können Einsichten in den Zweitspracherwerbsprozess gewonnen werden, »um dessen Verständnis lernersprachliche Ansätze sich bemühen« (Ahrenholz, 2014, S. 171).

Interdependenzhypothese

Die Interdependenzhypothese nach Cummins (1982) wurde aufbauend auf die Schwellenniveauhypothese (ausführlich bei Jeuk, 2021, S. 49f.) entwickelt. In den Ausführungen zur Interdependenzhypothese sind die Konzepte *BICS* (basic interpersonal communicative skills) und *CALP* (cognitive academic language proficiency) entscheidend. *BICS*-Fähigkeiten werden »für die Alltagskommunikation« (Lange, 2020, S. 54) und *CALP*-Fähigkeiten »für die Kommunikation in anspruchsvollen Bildungsprozessen« (Lange, 2020,

S. 54) benötigt. Mithilfe der CALP-Fähigkeiten kann Sprache als »kognitives Werkzeug« (Jeuk, 2003, S. 26) gebraucht werden.

Mit der Interdependenzhypothese wird angenommen, dass die erworbenen Anteile von BICS oder CALP in der *Erstsprache* den Zweitspracherwerb beeinflussen. Die Zweitsprache entwickle sich demzufolge auf der Grundlage der Erstsprache. Zusätzlich wird angenommen, »dass Kinder, welche die Erstsprache umfangreich erworben haben, auch beim Erwerb der Zweitsprache weniger Schwierigkeiten haben« (Jeuk, 2021, S. 51). Vor allem scheint sich nach Cummins der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten (CALP) in der Erstsprache positiv auf den Schulerfolg und damit auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auszuwirken (Jeuk, 2021, S. 52). Mit der Interdependenzhypothese wird die Abhängigkeit der Zweit- von der Erstsprache betont. Jeuk (2021) verdeutlicht ausgehend vom aktuellen Forschungsstand, dass die Erstsprache eine wichtige Basis für den Erwerb der Zweitsprache zu sein scheint, jedoch nicht die einzige darstellt (S. 52).

Inputhypothese (Metatheorie: Nativismus)

Die Inputhypothese lässt sich als verstehensbasierter Ansatz zur Erklärung des Zweitspracherwerbs kategorisieren (Aguado, 2002, S. 102).

Durch Input und die darauf gerichtete Aufmerksamkeit erhalten Lerner also »statistische« Informationen über Häufigkeiten, mit denen sie zusammen mit anderen Einheiten verwendet werden. [...] So sagt die Häufigkeit, mit der ein Element auftritt, auch etwas über dessen Wichtigkeit für das Funktionieren der Sprache im alltäglichen Gebrauch aus. (Aguado, 2002, S. 86)

Die Lernenden leiten ihr Wissen über die sprachlichen Strukturen der Zweitsprache implizit über den Input ab. Der Fokus der Sprachlernenden liegt nicht auf der Form des Inputs, sondern auf dessen Bedeutung (Aguado, 2002, S. 86; Krashen, 1982, S. 21).

Daher ist nach Krashen (1982) die Verständlichkeit des Inputs, der sog. *comprehensible input* wesentlich für den Spracherwerb. Sprachliche Strukturen werden auf Basis eines verständlichen Inputs erworben und nicht umgekehrt. Die Verständlichkeit kann entweder dadurch erreicht werden, dass der Input modifiziert bzw. vereinfacht wird oder dass Lernende auf kontextuelle Informationen zurückgreifen können, um zum Beispiel Wortschatzlücken oder Konstruktionen zu kompensieren. In Anlehnung an die Notwendigkeit eines verständlichen Inputs für den Zweitspracherwerb führt Krashen (1982) das Kriterium der Beschaffenheit des Inputs als notwendiges und hinreichendes Kriterium auf. So muss der Input etwas über dem aktuellen Kompetenzgrad des Lernenden (»i«) liegen (»i + 1«). »We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is »a little beyond« where we are now« (Krashen, 1982, S. 21). Dieser Umstand sei automatisch bei einer erfolgreichen Kommunikation gegeben (Krashen, 1982, S. 21). Die Fähigkeit zur Produktion der Zweitsprache kann laut Krashen (1982) nicht explizit vermittelt bzw. unterrichtet werden, sondern entwickelt sich. »Production ability emerges. It is not taught directly« (Krashen, 1982, S. 22). Als Evidenz für die Inputhypothese stellt Krashen (1982) Bezüge zum Erstspracherwerb (»caretaker speech«; »here and now« S. 22f.) und zum Zweitspracherwerb (»foreign-

ner talk«, teacher talk«, »silent period«, »L1-influence« S. 24ff.) her. Es wird deutlich, dass Krashen zwischen dem Erwerb (acquisition) und dem Lernen (learning) einer Zweitsprache unterscheidet (Kap. 2.2).

Aguado (2002) merkt kritisch an, dass einige Annahmen von Krashen »empirisch nicht überprüfbar und damit nicht falsifizierbar sind« (S. 87). Es stellt sich die Frage, wie »i+1« operationalisiert werden kann? Daher ist die Bewertung der Inputhypothese als hinreichendes Kriterium erstmal nicht automatisch gegeben, wenngleich die Notwendigkeit eines verständlichen Inputs für den Zweitspracherwerb durchaus nachvollziehbar sei (Aguado, 2002, S. 87).

In Ergänzung zu Krashen führt Aguado (2002) weitere Perspektiven verstehensbasierter Ansätze zur Erklärung des Zweitspracherwerbs auf und richtet dabei stärker den Fokus auf die Perspektive der Lernenden, wenngleich Krashen eher die Lehrendenperspektive einnimmt (S. 88). »Letztendlich ist der Lernende die Instanz, die darüber entscheidet, ob Input verständlich ist oder nicht« (Aguado, 2002, S. 88).

Outputhypothese (Metatheorie: Nativismus)

Die Outputhypothese lässt sich den produktionsbasierten Ansätzen zuordnen (Aguado, 2002, S. 102) und wurde federführend von Merrill Swain in den Diskurs der Zweitspracherwerbsforschung eingebracht. Aguado (2002) beschreibt den sprachlichen Output »als Manifestation des Erwerbsprozesses« (S. 93). Mithilfe des Outputs werden die gebildeten Hypothesen über die Merkmale der jeweiligen Sprache »aktiv und gezielt getestet und – falls erforderlich – modifiziert« (Aguado, 2002, S. 93). Swain (2005) versteht den Output weniger als einen festen Zustand, sondern vielmehr als ein Prozess im Zweitspracherwerb (S. 271). Daher verwendet sie bewusst den Begriff »comprehensible output«, um den Prozesscharakter auszudrücken (Swain, 2005, S. 473).

Aguado (2002) benennt in Anlehnung an unterschiedliche Forschungsergebnisse neun Funktionen des sprachlichen Outputs für den Zweitspracherwerb (S. 102ff., Tab. 2).

Tab. 2: Neun Funktionen des sprachlichen Outputs (Aguado, 2002, S. 102ff.)

Funktion des Outputs	Erläuterung
Auslöser für besseren Input	Der Input des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin erfolgt in Abhängigkeit vom Output.
Ermöglichung der syntaktischen Verarbeitung	Beim Output richten die Lernenden ihre Aufmerksamkeit mehr auf die Syntax. Die Lernenden beobachten und analysieren den Input im Hinblick auf die Syntax stärker beim Versuch des Verstehens und wenn von ihnen im Anschluss ein Output erwartet wird.
Aktives Hypothesen-Testen	Die Lernenden nehmen eine aktive Kontrolle in ihrem Spracherwerbsprozess ein.

Funktion des Outputs	Erläuterung
Verbesserung der Korrektheit	Durch das Feedback des Kommunikationspartners oder der Kommunikationspartnerin kann die eigene Interlanguage angepasst und präzisiert werden.
Verbesserung der Sensomotorik	Die Aussprache neuer Wörter und Sätze führt zu einer erhöhten Behaltensleistung.
Ermöglichung der Automatisierung	Der Output führt zu einer zunehmenden Kontrolle neu erworbener Formen, sodass die Sprechgeschwindigkeit optimiert werden kann (flüssiges Sprechen).
Erwerb von Diskursfähigkeit	Eine aktive Partizipation an Interaktionssituationen unterstützt den Erwerb von Diskursfähigkeiten.
Auslöser für metakognitive Prozesse	Eine bewusstere Reflexion über Sprache wird durch die »Planung, Formulierung und Artikulation eigener Äußerungen und deren eventuellen Modifizierung« (Aguado, 2002, S. 104) angeregt.
Auslöser für die Wahrnehmung eigener Lücken	Festgestellte Lücken, die über den Output wahrgenommen werden, werden über relevanten Input kompensiert.

Über den Output wird letztendlich deutlich, »**wie** etwas verstanden worden ist« (Aguado, 2002, S. 93). So können die Sprachlernenden über den Output selbst ihre eigenen Schwierigkeiten im Spracherwerbsprozess erkennen (Swain, 2005, S. 474). Damit stellen die Lernenden eine Lücke zwischen dem, was sie ausdrücken möchten und dem was sie formulieren können, fest (Bordag & Opitz, 2021, S. 200). »Aufgrund dieser festgestellten Diskrepanz wird der Lerner eine Hypothese generieren, die zu einem Output führt, den der Lerner dann produziert, um zu testen, ob die intendierte Bedeutung vom Gesprächspartner verstanden wird« (Bordag & Opitz, 2021, S. 200). Vordergründig ginge es beim Zweitspracherwerb darum »sich verständlich zu machen und eine vorherige – unverständliche oder fehlerhafte – Äußerung zu modifizieren« (Aguado, 2002, S. 94). Vor diesem Hintergrund testen Lernende kontinuierlich angenommene Hypothesen über die Zweitsprache (Bordag & Opitz, 2021, S. 200). Aguado (2002) beschreibt, dass diese Funktion des Outputs nur dann eine sprachförderliche Wirkung hat, wenn das Feedback vom Kommunikationspartner bzw. der Kommunikationspartnerin entsprechend aufmerksam wahrgenommen wird. Dies wiederum erfordert die Nutzung adäquater Feedbackmethoden, sodass die Korrektur auch wahrgenommen wird (S. 95). »Das erhöhte Bewusstsein der Lernenden hinsichtlich ihrer zielsprachlichen Lücken kann eine erhöhte Aufmerksamkeit auch auf künftig angebotenen Input bewirken« (Aguado, 2002, S. 101). Laut Swain (2005) wirkt sich eine kommunikationsorientierte Sprachlernsituation im Gegensatz zu einer Testsituation positiv auf die Bereitschaft der Lernenden aus ihre subjektiv angenommenen Hypothesen über die Sprache zu prüfen (S. 476). »Important in this argument is the assumption that the processes in which learners engage to modify their output in response to feedback are part of the second language learning process« (Swain, 2005, S. 476). Weiterhin verweist die Autorin auf die metalinguistisch-reflexive Wirkung des Outputs:

[U]sing language to reflect on language produced by others or the self, mediates second language learning [...]. Speaking is initially an exterior source of physical and mental regulation for an individual – an individual's physical and cognitive behavior is initially regulated by other. (Swain, 2005, S. 478)

Die Aussagen von Swain (2005) verdeutlichen, dass der Austausch und kollaborative Lernarrangements förderliche Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb bilden. Der Spracherwerb wird folglich durch das Bedürfnis nach einer erfolgreichen Interaktion angetrieben.

Interaktionshypothese (Metatheorie: Nativismus)

Anhand der Interaktionshypothese werden externe Prozesse der Interaktion und interne Prozesse des Sprachenlernens in den Mittelpunkt der Forschung gerückt (Gass, Mackey & Pica, 1998, S. 302). Es wird davon ausgegangen, dass sich das syntaktische Wissen über den Sprachgebrauch herausbildet und damit die Bedeutung der Interaktion, insbesondere die damit verbundenen Aushandlungen, für den Zweitspracherwerb Anerkennung findet (Aguado, 2002, S. 106). Laut Aguado (2002) vereint die Interaktionshypothese die verschiedenen Perspektiven aus Input- und Outputhypothese (S. 107). Implizite (verständlicher Input) und explizite Prozesse (unverständlicher Input bzw. veränderte Aufmerksamkeit) beim Zweitspracherwerb können anhand der Hypothese als gleichbedeutend für den Ausbau der Interlanguage bzw. des Regelsystems bewertet werden. Im Rahmen von Interaktionen geht es darum Verständigung und Verstehen herzustellen – die Bedeutung gemeinsam auszuhandeln. Kommunikationsstrategien werden eingesetzt, um erfolgreiche Interaktionen bei Störungen wiederherzustellen (Bordag & Opitz, 2021, S. 201). Zu den Kommunikationsstrategien zählen Bordag und Opitz (2021) z. B. »Verlangsamung des Sprechtempos, Nachfragen, Revidieren der Äußerung oder Paraphrasen« (S. 201).

Ein wesentlicher Kritikpunkt der Zweitspracherwerbstheorien ist, dass keine pragmatisch fundierte Spracherwerbstheorie einbezogen wird, die »soziale Bedingungen mit dem sprachlichen Handeln funktional verbinden kann« (Grießhaber, 2013, S. 143). Grießhaber (2013) bezieht sich mit seiner Kritik auf die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese und die Interlanguagehypothese. Der Fokus in den Erklärungsansätzen liegt damit vordergründig auf dem Erwerb von Sprachstrukturen und weniger auf sprachlichen Handlungsfähigkeiten (pragmatischen Fähigkeiten, Kap. 4.1). Gleichsam werden Sprachgebrauchsweisen wie das code-switching und code-mixing nur unzureichend abgebildet.

2.4 Alltagssprache und Bildungssprache

Im Arbeitsfeld Deutsch als Zweitsprache werden die Begriffe *Alltagssprache* und *Bildungssprache* unterschieden, die an die von Cummins gewählte Unterscheidung der BICS-Fähigkeiten (Alltagssprache) und CALPS-Fähigkeiten (Bildungssprache) anknüpfen (Gogo-