

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Dominanzkritik und Mehrsprachigkeit im diversitätsorientierten Deutschunterricht

Karina Becker (Hrsg.)

BAND **14**

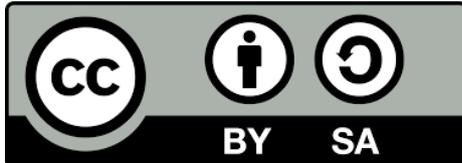
Dominanzkritik und Mehrsprachigkeit im diversitätsorientierten Deutschunterricht

Karina Becker (Hrsg.)

Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.46586/SLLD.337>

www.slld.eu

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-96955-042-7 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.337>

Redaktionen

SLLD (z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Katrin Kleinschmidt-Schinke
Michael Krelle
Nicole Masanek
Tobias Stark
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz
Birgit Mesch
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD (U) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube
Nadine Hoff
Magdalena Kißling
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Inhalt

Grundlagen

Karina Becker

Dominanzkritik und Mehrsprachigkeit im diversitätsorientierten Deutschunterricht.
Überblick und Ausblick 4

Nadja Thoma

Dominanzkritik und Kritik an Dominanzverhältnissen. Forschungsethische und pädagogische Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit 20

Dominanzkritik beim sprachlich-literarischen Lernen

Vesna Bjegač

Empowerment durch Translanguaging? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Empowerment-Verständnis der Translanguaging Pedagogy 38

Antje Arnold & Judith Leiß

Komische Kommunikation in multimodalen Texten als Ansatzpunkt für eine diversitätsorientierte Förderung von *Language Awareness* 52

Cornelia Zierau

Dominanzkritisch erzählen – Dominanzkritik erkennen. Literarische Erzählstrategien im Umgang mit (kulturellen) Stereotypen 68

Christian Ernst

Reproduktion von Dominanzkultur im DaF-Lehrwerk und die Perspektive der Lernenden. Eine Analyse der Repräsentation der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder in *DaF kompakt neu* 83

Mehrsprachigkeit (bei Lehrkräften/im Unterricht) implementieren

Denise Hornig

Berufsbezogene Überzeugungen von Gymnasiallehrkräften zu Mehrsprachigkeit 97

Evghenia Goltsev & Helena Olfert

Mehrsprachiges Lehren und Lernen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften anbahnen 119

Dennis Tark

„Bist du shy/Shay شاي?“ – Wenn sprachliche Heterogenität den Rahmen bricht 132

Mehrsprachigkeit (in Lehrwerken/Materialien) analysieren

Lena Decker & Ina Kaplan

Mehrsprachigkeit in Lehrwerken thematisieren. Vorstellung eines Kapitels aus *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* 149

Ilka T. Fladung, Franz Unterholzner, Marcel Illetschko, Jörg Jost & Michael Krelle

„Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen“ in der iKM^{PLUS}. Zur Diskussion um sprachliche Vielfalt in Testaufgaben 169

Martin Schastak

Implementation von mehrsprachigem Handeln im Deutschunterricht. Didaktische und dominanzkritische Reflexion sprachlicher Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen und mehrsprachiger Aufbereitung monolingualer Materialien durch Schüler*innen 184

Grundlagen

Karina Becker

Dominanzkritik und Mehrsprachigkeit im diversitätsorientierten Deutschunterricht

Überblick und Ausblick

Um der Diversität im Deutschunterricht besser zu begegnen, sind in der Didaktik in den letzten Jahren viele Vorschläge eingebracht und empirische Untersuchungen durchgeführt worden. Auch die Bildungsstandards für den Deutschunterricht sind entsprechend angepasst worden. Trotz des recht ausdifferenzierten Feldes an auch machtkritischen Ansätzen in der Forschung, werden diese in Lehr- und Lernmitteln sowie in der Unterrichtspraxis allerdings noch selten umgesetzt und in der Forschung selbst nur selten auch intersektionale Perspektiven eingenommen. Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden darüber hinaus nur in Teilen weiterverfolgt, insbesondere auch mit Blick auf die literarische Mehrsprachigkeitsdidaktik. Der Beitrag gibt einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand und benennt Desiderata, die der vorliegende Band in Teilen zu erfüllen bestrebt ist.

Schlagwörter: Dominanzkritik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, diversitätsorientierter Deutschunterricht

In order to better address diversity in German lessons, many suggestions have been made in didactics in recent years and empirical studies have been carried out. The educational standards for German lessons have also been adapted accordingly. Despite the highly differentiated field of power-critical approaches in research, these are still rarely implemented in teaching and learning materials as well as in teaching practice, and an intersectional perspective is rarely adopted in research itself. Furthermore, approaches from multilingual didactics are only pursued in part, especially with regard to the didactics of literary multilingualism. This article provides an overview of the current state of research and identifies desiderata which this volume endeavours to fulfil in part.

Keywords: dominance criticism, multilingual didactics, diversity-orientated German teaching

1 | Diversitätsorientierter Deutschunterricht

Ansätze in der *Diversity Education* (vgl. Prengel, 2007) wurzeln in der Annahme, dass Differenzkategorien soziale Konstruktionen sind. In Diskursen und Praktiken erfolgen Zuschreibungen auf ethnischer, kultureller, religiöser, geschlechtlicher oder sozialer Ebene. Diese Diskurse sind eingebettet in hierarchische Strukturen und Praktiken, d.h. (sprach-)mächtige Gruppen bestimmen Diskurse und damit Praktiken. Und diese reichen auch in die Bildungsinstitutionen hinein.

Eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik setzt sich zum Ziel, nicht nur „die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in Bezug auf das fachliche Lernen [...], sondern auch jene sozial konstruierten Differenzzuschreibungen wie Gender, sozio-ökonomischer Hintergrund, Migrationserfahrung oder Behinderung“ (Dannecker & Schindler, 2022, S. 6) zu berücksichtigen. Sie will Lernende und Lehrende für Hierarchien, Dominanz, Macht und Übervorteilung sensibilisieren und deswegen eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (Hormel & Scherr,

2009, S. 52) anstoßen. Ihr Ziel ist es, bei Lehrenden und Lernenden für gesellschaftlich konstruierte Zuschreibungen zu sensibilisieren, diese zu reflektieren und bei der Planung, Gestaltung und Durchführung von Deutschunterricht zu berücksichtigen, und dies auch selbstreflexiv: Denn Schule als Institution der Gesellschaft ist selbst ein sozialer Raum, der von „Differenzordnungen“ (zuerst Mecheril, 2008) geprägt ist, und mithin sogar diese selbst hervorbringt, indem sie Schüler*innen in die gesellschaftlichen Differenzordnungen einführt (vgl. Mecheril & Quehl, 2006, S. 364).

Diversitätsorientierung im Deutschunterricht kann nun auf Basis eines entsprechenden didaktisch-methodischen Settings gelingen, aber auch durch die Arbeit mit entsprechend geeigneten Unterrichtsgegenständen und -materialien, die Diversität thematisieren und/oder zur kritischen (Selbst-)Reflexion einladen. So werden etwa in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur Texte und Sprachformen als geeignete Lerngegenstände innerhalb eines diversitätssensiblen Deutschunterrichts betrachtet.

Im Deutschunterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler Alterität in vielfältiger Gestalt: in Texten und Sprachformen, die durch historische Distanz bestimmt sind, in Texten der Gegenwart, die offen oder verschlüsselt unterschiedliche kulturelle Perspektiven thematisieren oder durch Verfremdung Identifikation verhindern. (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 13)

Auch in den Fachlehrplänen einzelner Bundesländer werden diese Chancen benannt. Im Bildungsplan des Bundeslandes Baden-Württemberg lautet beispielsweise eine der festgelegten Leitperspektiven für den Unterricht in allen Fächern „Bildung für Toleranz und Vielfalt“. Für das Fach Deutsch ist diese Leitperspektive wie folgt näher untersetzt:

Den unterschiedlichen Themen und Gegenständen des Deutschunterrichts ist gemeinsam, dass es häufig um die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sowie um die Konfrontation mit dem Anderen, um die Begegnung mit unbekanntem und fiktionalen Welten geht. Dadurch vermittelt der Deutschunterricht den Schülerinnen und Schülern wichtige Perspektiven auf die Lebenswelt. Er trägt dazu bei, Bewusstsein für die Verschiedenheit von Lebensentwürfen zu schaffen und Achtung und Respekt zu stärken. Er leistet damit einen eigenen Beitrag zur Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. (Bildungsplan, 2016, S. 4)

Während in beiden zitierten Ausführungen eine Verbindung zu den Kompetenzbereichen „Lesen“ und „Umgang mit Texten und anderen Medien“ geschlagen wird, unterbleibt der eindeutige Bezug zum Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“, der eine dominanzkritische Auseinandersetzung mit Sprache und eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit leisten könnte. Mit näherem Blick in die Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen in den prozess- und inhaltspezifischen Bereichen im Fach Deutsch an Gymnasien und Sekundarschulen fällt dann jedoch auf, dass die Thematisierung von Mehrsprachigkeit erfolgt, aber ausschließlich auf den inhaltspezifischen Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ beschränkt ist. Literarische Mehrsprachigkeit hingegen wird nicht thematisiert bzw. gefordert. Auch eine dominanzkritische Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch in Texten und Medien ist nicht explizit erwähnt, wie in Kapitel 3 näher erläutert wird.

Mit Blick auf die Ziele einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik, die auch „mehrsprachige Sprachumgebungen“ (Krumm, 2015, S. 76) schafft und „mehr sprachliche Bildung“ (Rösch, 2017, S. 173) wagt sowie dominanzkritische Reflexionsräume ermöglicht, ergeben sich mithin vier Aufgaben- bzw. Forschungsbereiche für die Deutschdidaktik:

- (1) über Unterrichtssprache(n) aus dominanzkritischer, mehrsprachiger, rassismuskritischer Perspektive nachzudenken,
- (2) Kriterien für die Auswahl und Analyse von Unterrichtsgegenständen und dafür konzipierte Materialien zu entwickeln und empirisch zu überprüfen,
- (3) bereits etablierte Unterrichtskonzepte und gelebte Unterrichtspraxis zu reflektieren, ggf. Lernwege neu zu gestalten und ebenfalls in der Praxis zu evaluieren,
- (4) die Beliefs (angehender) Deutschlehrkräfte in intersektionaler Perspektive zu erforschen, da diese Auswirkungen auf die erst genannten Aspekte haben (vgl. Becker, 2023, S. 187).

Da Sprache in der Schule, wie in der Gesellschaft, als eine Differenzkategorie fungiert, mit der „in Machtverhältnissen soziale Zugehörigkeiten konstruiert, Über- und Unterordnungen geschaffen, Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden“ (Dirim, 2016, S. 195), aber eine Pädagogik der Vielfalt zum Ziel hat, „den unterschiedlichen Fähigkeiten, Ausgangslagen oder auch Interessen der Schüler:innen gerecht zu werden, ohne Einzelne oder Gruppen auszugrenzen“ (Becker, 2023, S. 186), soll in diesem Band der Fokus auf die Themen Mehrsprachigkeit und Dominanzkritik im Deutschunterricht gelegt und dafür Aspekte des sprachlich-literarischen Lernens integrativ betrachtet werden. Im Wesentlichen werden dafür die o.g. Ebenen eins, zwei und vier näher in den Blick genommen. Der Beitrag von Nadja Thoma stellt eine Verbindung zwischen beiden Themen her, indem hierin forschungsethische und pädagogische Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit und Dominanzkritik diskutiert und auf Basis empirischer Untersuchungen spezifische Herausforderungen, Paradoxa und Ambivalenzen einer Beschäftigung mit und Kritik an Dominanzverhältnissen benannt werden.

2 | Dominanzkritischer Deutschunterricht

Das gesellschaftspolitische Paradox, sich über die Funktion von Chancengleichheit als Merkmal demokratischer Gesellschaften einig zu sein und diese zu fordern, aber realen gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozessen gegenüberzustehen, prägt auch das (Selbst-)Verständnis und die institutionelle Praxis der Bildung: Einerseits versteht sich das Bildungswesen als Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe, andererseits wohnt dem Bildungssystem das Selektionsprinzip inne, das unvermeidlich Ausgrenzungsprozesse herstellt und fördert (vgl. Spetsmann-Kunkel et al., 2010, S. 14f.). Darüber hinaus zeigen zahlreiche Studien, dass Herkunft und sozialer Status über Schulerfolg entscheiden und im Schulsystem soziale Ungleichheiten mithin reproduziert werden (siehe hierzu jüngst Nachbauer, 2023).

Mit einer kritischen Perspektive auf gesellschaftliche Positionierungen müssen daher auch Lehrer*innen als Träger*innen einer machtvollen Position verstanden werden, in der sie über Ausgrenzung und Anerkennung auf Basis allgemeingesellschaftlich, politisch und strukturell tradierter Diskurse über Migration und Migrant*innen, Geschlecht, Herkunft, Religion, Hautfarbe, Sprache, Behinderung, soziale Herkunft etc. entscheiden.

Der hier verwendete Begriff von ‚Kritik‘ knüpft eng an das migrationspädagogische Kritikverständnis an, das wesentlich von einer dominanzkritischen Perspektive getragen wird. Diesem liegt das von Birgit Rommelspacher (1995) herausgearbeitete Konzept der Dominanzkultur zugrunde, wonach diese Herrschaftssysteme und -erfahrungen einer Gesellschaft konstituieren, die Grundlage für bestimmte Formen der strukturellen Ausgrenzung (wie bspw. Rassismus, Sexismus oder Ableismus) bilden. „Dominanzkultur“ versteht Rommelspacher als ein „Geflecht

verschiedener Machtdimensionen [...], die in Wechselwirkung zueinander stehen“ (ebd., S. 23), und die sich „vor allem durch Konformität mit der Norm“ (ebd., S. 36) reproduzieren. „Unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen“ (ebd., S. 22), seien in „Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt“ (ebd.), so Rommelspacher, weswegen es notwendig sei, „die eigene Position in Frage zu stellen und sich mit der eigenen Dominanz und Privilegierung auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 14). Kritik an der Dominanzkultur oder ‚Dominanzkritik‘ ist dann zu verstehen „als Instrument zur Analyse, Kritik und Veränderung von dominanzkulturellen Formen der gesellschaftlichen Existenz“. (Ivanova, 2020, S. 18) „Durch die kritische Auseinandersetzung mit der Verwendungsweise von Differenzmarkierungen können subtile, verdeckte Machtformen offengelegt werden.“ (ebd.)

Im (Deutsch-)Unterricht ist eine dominanzkritische Perspektiven auf allen vier o.g. Ebenen ratsam, wie im Anschluss näher skizziert werden soll: (1) auf der Ebene der Unterrichtssprache und Wortwahl, (2) auf der Ebene der Auswahl von Unterrichtsgegenständen und Quellen, (3) auf der Ebene der Unterrichtspraxis sowie (4) auf der Ebene der Einstellungen und Werthaltungen der Lehrkräfte und auch Schüler*innen, die Auswirkungen auf das (auch sprachliche) Handeln haben.

(1) Die ursprünglich aus den Zweit- und Fremdsprachendidaktiken stammenden *Language Awareness*-Ansätze zielen auf eine Sprachförderung durch die Bewusstmachung sprachlicher Formen in ihrer Funktion. Die Association of Language Awareness definiert *Language Awareness* wie folgt: „We define language awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“ (ALA, 2012) Im deutschsprachigen Raum haben sich als Übersetzungen des Begriffs *Sprachbewusstheit* (vgl. Wolff, 1997) oder *Sprachenaufmerksamkeit* (vgl. Oomen-Welke, 2016) etabliert, die in Vorschlägen zum sprachsensiblen (vgl. Leisen, 2013) und sprachbewussten (vgl. Michalak et al., 2015) Fachunterricht mündeten. *Sprachbewusstheit* zu erwerben ist allerdings nicht nur ein Ziel beim Fremd-/Zweitsprachenlernen, sondern auch Gegenstand im diversitätsorientierten Erstsprachunterricht, wenn wir die Beschreibungen zum Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen/reflektieren“ heranziehen. Der Deutschunterricht eignet sich in besonderer Weise für einen Unterricht, der Sprachbewusstsein und Sprachkritik im Sinne auch einer dominanzkritischen Auseinandersetzung fördert, da in ihm Sprache nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Unterrichtsgegenstand ist. Eine dominanzkritische Analyse der Sprache(n) in Texten und Medien bietet die Chance, sprachlich markierte Differenzlinien zu erkunden und zu dekonstruieren. Ein sprachbewusster Deutschunterricht mit einer dominanzkritischen Perspektive macht Unterschiedlichkeit deutlich, aber legt auch durch Sprachhandeln hergestellte Differenzlinien in (literarischen) Texten und Medien sowie im Sprechen darüber für Schüler*innen offen und macht sie zum Erfahrungs- und Reflexionsgegenstand. Eine „dominanzkritische Lesart“ von etwa literarischen Texten, wie sie Nagy vorschlägt, „sensibilisiert jedoch nicht nur für die mediale, sprachliche und literarische Konstruktion vom ‚Fremden‘ und ‚Eigenen‘, sondern [...] [entlarvt] insbesondere in transkulturellen Kontexten etwa durch sprachliche Normbrechungen, Klischees, Vorurteile und die von sprachlichen Normierungen hervorgebrachten Machtverhältnisse“ (Nagy, 2018, S. 6). Eine „dominanzkritische Lesart“ schließt aber auch eine kritische Selbstreflexion auf der Metaebene

ein, die wiederum Auswirkungen auf die Beliefs der Lehrer*innen und Schüler*innen haben und sich in ihrer Unterrichtspraxis hinsichtlich der Anforderungen von Doing Ethnicity- und Critical Whiteness-Ansätzen niederschlagen wird:

Eine solche *dominanzkritische Lesart* ist sich darüber hinaus ihrer eigenen kolonialen Strukturen bewusst und ist getragen von der Fähigkeit, eigene (westliche, europäische) Maßstäbe über die ‚schöne‘, ‚wertvolle‘ Literatur zu hinterfragen (vgl. Nagy, 2017, S. 25), Machtverhältnisse auch in anderen Bereichen wie im gesellschaftlichen System oder im Literaturbetrieb zu entdecken und Ungleichheitsverhältnisse generell mit der geopolitischen Zentrum-Peripherie-Konstellation in Beziehung zu bringen. (Nagy, 2018, S. 6)

(2) Eng verbunden mit der „dominanzkritischen Lesart“ ist die Auswahl der Gegenstände und Materialien für eine solche Lesart. Als eine Form des „Linguizismus“ (Dirim, 2010, S. 91f.) kann aufgefasst werden, wenn in Schul- und Lesebüchern die Sprachen und Literaturen der Schüler*innen nicht repräsentiert sind. Bereits 2017 forderte Rösch daher eine „mehr sprachliche Bildung“, die „für Multi-, Trans- und Interlingualität idealerweise in jedem Fachunterricht [sensibilisiert]“ (Rösch, 2017, S. 173). Dies kann etwa, wie Nagy zeigt, durch den Einbezug von auch mehrsprachiger Literatur in den Deutschunterricht gelingen, wodurch „Sprachbewusstsein und Sprachaufmerksamkeit gefördert werden und Sprachen mit wenig Prestige und ihre Sprecher*innen eine Wertschätzung erfahren“ (Nagy, 2018, S. 5). Eine dominanzkritische Auswahl der Unterrichtsgegenstände und Materialien erfordert darüber hinaus eine multiperspektivische Zusammenstellung der Quellen zu einem Thema, eine diversitätsorientierte Zusammenstellung von Personen auf Abbildungen, eine vorab intersektionale Analyse der (literarischen) Gegenstände (vgl. Becker & Kofer, 2022) sowie eine barrierearme Zurverfügungstellung.

(3) Eine Unterrichts- und Gesprächskultur nun, die Offenheit für die Perspektiven aller zulässt, aber etwa antidemokratische, frauenfeindliche und rassistische Positionen in ihre Schranken weist, sowie Freiräume zur Selbstentfaltung und Selbstreflexion schafft, unterstützt auf der Ebene der Unterrichtspraxis einen dominanzkritischen Unterricht. Etablierte Phasenmodelle für den Literaturunterricht etwa von Kreft (1982 [1977]), Spinner (1980) oder Frederking (2001, 2013) sehen zwar in den ersten Phasen eine erste und individuelle „Begegnung“ und „Verstrickung“ (Kreft, 1977, S. 379) der Schüler*innen mit dem Text vor oder eine „subjektive Annäherung“ (Frederking, 2001, S. 98) an ihn. Doch lassen die Modelle die diversen Zugänge der Rezipient*innen zu den Texten in den Phasen der Textbegegnung und Interpretation dann unberücksichtigt (vgl. hierzu genauer Becker, 2023, S. 188f.) und transferieren sie nicht in Diskussionen über unterschiedliche Interpretationsansätze oder machen sie produktiv für ein interkulturelles oder eben auch dominanzkritisches Lernen. Insgesamt berücksichtigen etablierte Modelle viel zu wenig die „Subjektkulturen“ und „Subjektordnungen“ (Reckwitz, 2006, S. 10f.), die die Leser*innen prägen und ihre Textwahrnehmung und emotionale Aktivierung beeinflussen. Das „Modell für ein diversitätssensibles Konzept sprachlich-literarischen Lernens“ (Becker, 2023), das auf dem „Emotionen fokussierenden Lehr-Lern-Weg“ von Fricke und Zepter (2018) aufbaut und auch methodische Vorschläge macht, sieht daher explizit vor, in den Phasen des emotionalen und kognitiven Involvements den jeweiligen diversen sozialen Kontexten der Schüler*innen genügend Raum zu geben, in der Phase des konativen Involvements die Ambi-

guität von diversen Textzugängen und Textinterpretationen offenzulegen und zu diskutieren und in der Phase der Transformation Selbstentfaltung und Selbstreflexion zu ermöglichen. Und in der Phase der Dekonstruktion und Kontextualisierung sollen die Lernenden im Sinne eines dominanzkritischen Lesens und Lernens „Inferenz zwischen der im Medium vermittelten Welt und der von ihnen erlebten Welt [bilden], wodurch bestehende Wahrnehmungen, Anschauungen und Einsichten infrage gestellt werden und über sie reflektiert wird“ (Becker, 2023, S. 194), nachdem eigene und medial vermittelte Praktiken der Macht gemeinsam (auch spielerisch) entlarvt wurden. So können metareflexiv Zuschreibungspraktiken in Texten entdeckt und in Frage gestellt sowie Subjektpositionen analysiert und neu verhandelt werden.

(4) Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften gelten als „zentrale Handlungsressource für das unterrichtliche Handeln“ (Harms & Riese, 2018, S. 285). Hierzu gehören Motivation, Selbstregulation, Professionswissen sowie Überzeugungen und Werte (Beliefs). Reusser et al. verstehen unter Beliefs „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen [...], welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser et al., 2011, S. 642f.).¹ Nach Calderhead (1996) haben verschiedene Faktoren Auswirkungen auf die Genese der Überzeugungen von Lehrkräften: (1) Einflüsse aus der Personal-/Sozialgenese, (2) Überzeugungen, die während der eigenen Schulzeit entwickelt wurden, sowie (3) (formales) Wissen, das während des Studiums erworben wurde. Ergänzend hierzu sind (4) Erfahrungen anzuführen, die in der Schulpraxis als Lehrkraft gewonnen wurden. Aus ersten Studien zu Beliefs von Lehrkräften etwa zu Mehrsprachigkeit ist bekannt, dass eine Diskrepanz zwischen Beliefs und Praxishandeln besteht: „Es scheint vielen Lehrkräften leichter zu fallen, Zweisprachigkeit grundsätzlich zu akzeptieren und als positiv anzusehen, als dies auch in praktisches Handeln umzusetzen“ (Leist-Villis, 2017, S. 12).

Die Forschung zu Überzeugungen stellt ein Forschungsfeld der Bildungswissenschaften dar, benötigt aber (auch) eine Rückbindung an das Fach. Aufgrund des Ziels, inklusiven Unterricht an deutschen Schulen zu etablieren, entstanden daher etwa zahlreiche Arbeiten zu Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu Inklusion an Schulen (vgl. Ruberg & Porsch, 2017). Auch zu weiteren – bis dato vermehrt als Heterogenitätsfacetten bezeichneten – Dimensionen wie migrationsbezogener Heterogenität liegen Arbeiten vor (z.B. Hachfeld & Syring, 2020). Vorrangig wurden bislang jedoch lediglich einzelne Diversitätsdimensionen in den Blick genommen, nicht aber deren intersektionale Verwobenheit: „little work has been done to draw across interrelated fields of study to examine the full corpus of perspectives on teachers’ beliefs“ (Gill & Fives, 2015, S. 2). Derzeit existieren nur wenige Forschungsarbeiten zu Überzeugungen von Deutschlehrkräften im Kontext von Diversität (vgl. Rau, 2020; Bremerich-Vos, 2019), die jedoch bislang keine intersektionale Perspektive

¹ Wenn auch keine Einheitlichkeit in Bezug auf eine Definition von Beliefs bzw. Überzeugungen von Lehrkräften besteht (vgl. Trautwein, 2013; Dohrmann, 2021), so besteht doch Konsens in der Bedeutung von Beliefs für das professionelle Handeln. Divergent wird Position zur Frage eingenommen, inwieweit Beliefs veränderbar sind. Relevant erscheint in diesem Zusammenhang aber die Feststellung: „Entscheidend für Veränderungen von Überzeugungen ist generell ihre Bewusstmachung“ (Trautwein, 2013, S. 6).

einnehmen und nicht auf die Arbeit an weiterführenden Schulen ausgerichtet sind und eine dominanzkritische Auseinandersetzung mit eigenen Beliefs in den Blick nehmen.

Im vorliegenden Band werden nun insbesondere solche Vorschläge für einen dominanzkritischen Deutschunterricht gemacht, welche die o.g. Ebenen eins und zwei eines diversitätsorientierten Deutschunterrichts berühren. Vesna Bjegač untersucht in ihrem Beitrag, welche Zusammenhänge in der Translanguaging Pedagogy zwischen Empowerment, Sprachbildung und sprachlichen Dominanzverhältnissen hergestellt werden. Sie zeigt Chancen und Grenzen einer dominanz- und diskriminierungskritischen Perspektive in institutionell situierten Bildungskontexten auf (Ebene 1). Judith Leiß und Antje Arnold machen Vorschläge, wie im Umgang mit literarischen/multimodalen Texten eine dominanzkritische Sprachreflexion und Sprachbewusstheit im Deutschunterricht gelingen kann (Ebene 1). Cornelia Zierau zeigt, wie anhand einer dominanzkritischen Analyse von Figuren in Gegenwartsromanen das Bewusstsein für Ausgrenzung geschaffen werden kann (Ebene 2). Und Christian Ernst analysiert aus dominanzkritischer Perspektive Unterrichtsmaterialien, die Macht und Übervorteilung reproduzieren und tradieren (Ebene 2).

Die Beiträge bereiten den Weg, die aktuellen Forschungslücken innerhalb der Deutschdidaktik zu schließen. Denn „bislang liegt noch keine theoretisch umfassende und empirisch fundierte Konzeptualisierung für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik vor“ (Dannecker & Schindler, 2022, S. 8), die zudem die verschiedenen Diversitätsdimensionen in intersektionaler Perspektive für den Deutschunterricht berücksichtigt. Insbesondere fehlen didaktisch-methodische Vorschläge für einen dominanzkritischen Deutschunterricht, die das sprachlich-literarische Lernen verbinden und eine intersektionale Perspektive einnehmen.

3 | Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

Geht es um die Auseinandersetzung mit Sprache, so bringen Schülerinnen und Schüler implizites Wissen – einschließlich divergenter Spracherfahrungen und Mehrsprachigkeit – mit, die einen induktiven Unterricht und Formen entdeckenden Lernens nahelegen. (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 10)

Nahezu ein Viertel aller Schüler*innen an deutschen Schulen ist bedingt durch Migrationshintergründe oder -erfahrungen oder bilinguale Familien mehrsprachig – sei es auf einem funktionellen oder funktionalen Niveau. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahr 2022 zeigt, dass 21 Prozent der Kinder und Jugendlichen bis 14 Jahren in der Familie vorrangig eine andere Sprache als Deutsch nutzen, wobei in den westlichen Bundesländern der Anteil deutlich höher ist als in den ostdeutschen und in Städten höher als in ländlichen Gemeinden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022, S. 49, eigene Berechnung). Auch die Erhebungen der internationalen Grundschulvergleichsstudie IGLU bekräftigen diese Ergebnisse und den Trend, dass zunehmend mehr Kinder mehrsprachig aufwachsen: Der Anteil der befragten Viertklässler*innen, die zu Hause immer oder fast immer Deutsch sprechen, lag 2017 bei 83,4 Prozent und 2021 bei 79 Prozent (vgl. Hußmann et al., 2017, S. 222f.; McElvany et al., 2023, S. 162).

Um die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden zu nutzen, wurden in den vergangenen 20 bis 30 Jahren verschiedene Konzepte entwickelt, die sich unter dem Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* zusammenfassen lassen und im Wesentlichen folgende vier Ziele verfolgen:

- (1) Aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt herstellen, Neugierde auf und Interesse an Sprachen wecken, den L1-Sprachen der Lernenden Wertschätzung entgegenbringen (vgl. Oomen-Welke, 2019; Oomen-Welke, 2000).
- (2) Sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) machen, Sprachbewusstheit herstellen (vgl. Behr, 2007).
- (3) Die L1-Sprachen der Lernenden fördern und professionalisieren und sie als Ressource für den späteren Beruf, für das Studium oder die Ausbildung begreifen (vgl. Marx, 2005; Daase, 2017; Meyer & Prediger, 2011).
- (4) Das in der L1 vorhandene Wissen über Textmuster, Semantik, Kohärenz etc. für die Textproduktion und -rezeption im Deutschen/in weiteren Fremdsprachen nutzen (vgl. Bär, 2009; Hufeisen, 2011; Meißner, 2004).

Die länderübergreifenden Kompetenzbeschreibungen haben auf die zunehmende Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und die entwickelten Forschungsansätze reagiert. Entsprechend zu den oben genannten Zielen wird inzwischen bundesweit für die Arbeit im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ gefordert, „sich mit sprachlicher Verständigung, sprachlicher Vielfalt und sprachlichen Strukturen auseinander[zusetzen und gezielt [zu] nutzen“ (Kultusministerkonferenz, 2022, S. 13). In den Kompetenzbeschreibungen für den Ersten/Mittleren Schulabschluss wird auch der Wertschätzung von Sprachenvielfalt Raum gegeben: „In die Arbeit an und mit der Sprache bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit werden für die Differenzierung der sprachlichen Kompetenzen und der Sprachbewusstheit fruchtbar und unterstützen interkulturelles Lernen und soziale Verständigung.“ (ebd., S. 8f.) Während das oben genannte dritte und vierte Ziel unberücksichtigt bleibt, wird jedoch der Beschäftigung mit Literatur aus anderen (Sprach-)Kulturen Aufmerksamkeit geschenkt: „Kulturelle und sprachliche Vielfalt werden zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz genutzt. Lesestoffe aus anderen und über andere Kulturen schaffen Brücken, auch in interkultureller Perspektive, und fördern Fremdverstehen und Toleranz.“ (ebd., S. 8f.)

Die folgende Tabelle zeigt am Beispiel der Fachlehrpläne in Sachsen-Anhalt für das Fach Deutsch (vgl. Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, 2019a; 2019b; 2019c), inwieweit die oben genannten Ziele verfolgt werden. Die Fachlehrpläne wurden 2019 mit Blick auf die Anforderungen des Strategiepapiers der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ überarbeitet; die vorherigen Fassungen stammen aus den Jahren 2007 (Grundschule), 2012 (Sekundarschulen), 2015 (Gymnasium).

Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik	Fachlehrplan Sachsen-Anhalt Grundschule	Fachlehrplan Sachsen-Anhalt Sekundarschule	Fachlehrplan Sachsen-Anhalt Gymnasium
(1) Kenntnisse über sprachliche Vielfalt und Wertschätzung	4. Klasse, „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen sowie richtig schreiben“: „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen und Sprachformen entdecken, Vergleich von Deutsch - Fremdsprache, Dialekt - Standardsprache, Deutsch - Sprachen von Kindern mit anderer Herkunft“ (S. 15)		
(2) Sprachbewusstheit		7./8./9. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] sprachliche Fremdheitserfahrungen beschreiben und reflektieren; Mehrsprachigkeit und den Sprachenvergleich zur Entwicklung des Sprachbewusstseins nutzen“ (S. 66) 10. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] Mehrsprachigkeit zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachenvergleich nutzen und dabei die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Sprachwandel untersuchen“ (S. 93)	7./8. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] Mehrsprachigkeit sowie den Sprachenvergleich zur Entwicklung des Sprachbewusstseins nutzen“ (S. 46) 9./10. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Sprachwandel untersuchen“ (S. 62) 11./12. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] Bedeutung und Funktion der Mehrsprachigkeit von Individuum und Gesellschaft für Sprachsystem, Sprachwandel und

			Gruppenbildung reflektieren und die Möglichkeiten interkulturellen Austausches diskutieren“ (S. 78)
(3) L1-Sprachen fördern			
(4) L1-Wissen nutzen		5./6. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die Schülerinnen und Schüler erfahren Sprache als identitätsstiftend und setzen sich mit ihrer Bedeutung als Mittel zur Verständigung auseinander. Ihre erstsprachlichen Kenntnisse, gegebenenfalls auch Mehrsprachigkeit nutzen sie bei der Auseinandersetzung mit sprachlichen Ausdrucksformen.“ (S. 36)	

In der vergleichenden Schau zeigt sich, dass im Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ von der Grundschule bis zum Abitur Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird und als Ressource genutzt werden soll. Allerdings soll Mehrsprachigkeit vornehmlich mit dem Ziel genutzt werden, Kenntnisse über andere Sprachen und Sprachsysteme sowie Sprachbewusstheit herzustellen (vgl. hierzu auch Döll & Dirim, 2010, S. 8f.). Die L1-Sprache weiter zu fördern und auch für das Erlernen des Deutschen oder einer weiteren Fremdsprache zu nutzen, wie es Hufeisen etwa 2011 mit dem „Gesamtsprachencurriculum“ oder Reich und Krumm 2013 entwickelt haben, wird nicht oder nicht systematisch verfolgt. Mit Blick auf das Erscheinungsjahr der Fachlehrpläne darf das nicht irritieren. Zu wünschen ist, dass mit Blick auf die inzwischen auch vorliegenden empirischen Ergebnisse zu Effekte auf die Lernenden (Sprachbewusstheit, interlinguale Transferfähigkeit, Sprachkompetenzen, Sprachlernkompetenz, Sprachlernmotivation) und auf das Unterrichtsgeschehen (Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht) die Förderung der L1-Sprachen und deren Nutzung für das Deutsch-/Fremdsprachenlernen künftig in den Fachlehrplänen und in den Deutschunterricht implementiert werden.

So zeigen u.a. die Studien von Marx (2005), Bär (2009), Behr (2007), Meißner (2010, 1997), Bredthauer (2016), dass durch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze die Sprachbewusstheit (explizites Wissen über Sprache, bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch) der Lernenden gefördert wird, die Sprachkompetenzen der Lernenden in den einzelnen Sprachen gesteigert wird, was sich positiv auf das Belastungserleben beim

Lernen auswirkt, sowie die interlinguale Transferfähigkeit der Lernenden (Transferbasen zwischen verschiedenen Sprachen erkennen können) erhöht wird (vgl. hierzu ergänzend auch Zevaert & Möller, 2011). Auch Strategien beim Sprachlernen, die die Lernerautonomie unterstützen, werden durch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze gefördert (vgl. u.a. Bär, 2009; Morkötter, 2016; Behr, 2007; Meißner, 2010; Bredthauer, 2016). Studien konnten ebenfalls Steigerungseffekte bei der Sprachlernmotivation der Lernenden (vgl. u.a. Bär, 2009, 2010; Behr, 2007; Meißner, 2010; Bredthauer, 2016) sowie bei der Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht (vgl. u.a. Bär, 2009; Behr, 2007) feststellen.

Damit die Ziele einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Praxis erreicht werden können, werden entsprechend ausgerichtete Materialien benötigt (vgl. die o.g. Ebene 2 einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik). Lena Decker und Ina Kaplan präsentieren und diskutieren in ihrem Beitrag im vorliegenden Band ein Kapitel zum Thema „Mehrsprachigkeit“ in der aktuellen Ausgabe des Lehrwerks *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* (Cornelsen, 2023). Ilka Fladung et al. zeigen exemplarisch an den Testmaterialien *Individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS})*, wie hierin sprachliche Vielfalt thematisiert wird und wie diversitätsorientierte Aufgaben zu konstruieren sind. Michael Schastak stellt in seinem Beitrag zwei bisher weitestgehend unbeachtete Implementationsformen von Translanguaging vor (sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen; mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen) und diskutiert sie mehrsprachigkeitsdidaktisch und dominanzkritisch für den Deutschunterricht.

Für die Umsetzung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik bedarf es darüber hinaus professionell ausgebildete Lehrkräfte im Bereich der Mehrsprachigkeit, die Konzepte und Ansätze kennen sowie Mehrsprachigkeit offen zugewandt sind (vgl. die o.g. Ebene 4 einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik und die Studienergebnisse von Behr, 2007). Im Band werden erste Ergebnisse aus Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit präsentiert und diskutiert – so im Beitrag von Denise Hornig. Evghenia Goltsev und Helena Olfert präsentieren in ihrem Artikel die Konzeption einer Fortbildungsreihe, die sich mit dem produktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt in den Unterricht unter Verwendung mehrsprachiger Zugänge zu sprachlicher Bildung befasst, und geben Einblicke in die praktische Umsetzbarkeit. Darüber hinaus werden Herausforderungen beschrieben beim Versuch, Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis zu implementieren und Vorschläge für eine angepasste Unterrichtskultur gemacht – so im Beitrag von Dennis Tark, was Bestandteil der dritten Ebene einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik ist.

Den von Bredthauer (2018, S. 284) am Ende ihres Beitrags zusammengetragenen Desiderata kann im vorliegenden Band größtenteils begegnet werden. Dennoch bleibt insbesondere der Bedarf nach einer tiefergehenden didaktischen Systematisierung von Materialien (formuliert bei Reich & Krumm, 2013, S. 117), aber auch nach weiteren empirischen Studien zu Wirkweisen und Gelingensbedingungen von mehrsprachigkeitsdidaktisch orientiertem Sprachunterricht (formuliert bei Marx, 2005, S. 20), nach weiteren empirisch fundierten Konzepten zur Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Aus- und Fortbildung von Sprachlehrkräften (formuliert bei Reich & Krumm, 2013, S. 130), insbesondere auch unter Berücksichtigung intersektionaler Perspektiven, nach weiteren Konzepten zur Integration von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen in Lehrwerken auch unter Berücksichtigung dominanzkritischer Perspektiven,

an dem sich Lehrwerkautorinnen und -autoren sowie Verlage orientieren können (formuliert bei Bredthauer & Engfer, 2016).

Anmerkungen

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen im Wesentlichen zurück auf Vorträge und Paper beim gemeinsamen Treffen der AG „Diversitätsorientierter Deutschunterricht“ und der AG „Deutsch als Zweitsprache“ des Symposium Deutschdidaktik e.V., das zum Thema „Sprache(n) als Differenzkategorie in der Diversity Education reflektieren und thematisieren“ am 27. und 28. März 2023 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg stattgefunden hat.

Mit der Verwendung des Gendersternchens wird die Geschlechtervielfalt jenseits eines binären Geschlechtermodells sichtbar gemacht. Damit werden neben Frauen und Männern auch diejenigen sprachlich abgebildet, die sich nicht im binären Geschlechtermodell wiederfinden können oder wollen.

Literatur

- ALA (Association for Language Awareness) (2012). *Definition of Language Awareness*. http://www.languageawareness.org/?page_id=48, zuletzt geprüft am 14.11.2019.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Narr.
- Bär, M. (2010). Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. (S. 281–290). Narr.
- Becker, K. (2023). Emotionen im Deutschunterricht. Vorschläge für ein diversitätssensibles Konzept sprachlich-literarischen Lernens. In D. Frickel & A. L. Zepter (Hrsg.), *Textästhetik – Körper – Emotion*. Beltz, 182–198.
- Becker, K. & Kofer, M. (2022). Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse. In K. Schindler & W. Dannecker (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – Forschungsfragen, empirische Rekonstruktion und unterrichtspraktische Perspektiven*. (S. 69–83).
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Narr.
- Bildungsplan (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums*. Deutsch. https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW_ALLG_GYM_D
- Bredthauer, S. (2016). Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 65(1), 129–157. <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0020>.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286.

- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – But is it really my business? – Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, (9), 104–121. <https://doi.org/10.7220/2335-2027.9.5>.
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 47–63.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. Berliner (Hrsg.), *Handbook of educational psychology*, 709–725.
- Daase, A., Ohm, U. & Mertens, M. (2017). *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Waxmann.
- Dannecker, W. & Schindler, K. (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In dies. (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. (S. 7–17). Universitätsbibliothek der RUB.
- Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. (S. 91–112). Waxmann.
- Dirim, İ. (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, N. Pfaff & İ. Dirim (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. (S. 191–207). Springer.
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster.
- Döll, M. & Dirim, İ. (2010). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 15(2010), 5–14.
- Frederking, V. (2001). Peter Härtlings „Ben liebt Anna“. Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. In C. Köppert & K. Metzger (Hrsg.), *„Entfaltung innerer Kräfte“*. *Blickpunkte der Deutschdidaktik*. (S. 92–110). Velber.
- Frederking, V. (2013). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. (S. 427–470). Schneider Verlag.
- Frickel, D. & Zepter, A. L. (2018). Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens. In A. Bertschi-Kaufmann & D. Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. (S. 169–172). Beltz Juventa.
- Gill, M. & Fives, H. (2015). Introduction. In H. Fives & M. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs*. (S. 1–10). Routledge.
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, 659–684.
- Harms, U. & Riese, J. (2018). Professionelle Kompetenz und Professionswissen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. S. 283–298. Springer Spektrum.

- Hormel, U. & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. (S. 45–60). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ - *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. (S. 265–282). Schneider Hohengehren.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E., McElvany, N., Stubbe, T. & Valtin, R. (Hrsg.). (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Ivanova, A. (2020). *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Springer.
- Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. (2. Aufl.) Quelle & Meyer.
- Krumm, H.-J. (2015). Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 4, 72–79.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022*.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Ernst Klett Sprachen.
- Leist-Villis, A. (2017). *Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: Ein Erhebungsinstrument*. Bonn.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFnE“*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, N. (2010). Eag and multilingualism pedagogy. An empirical study on students' learning processes on the internet platform English after German. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. (S. 225–236). Narr. <https://doi.org/10.1080/14790710902972271>.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. (Hrsg.). (2023) *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Mecheril, P. (2008). 'Diversity'. *Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung*. <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>.
- Mecheril, P. & Quehl, T. (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In dies. (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. (S. 355–382). Waxmann.
- Meißner, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In F.-J. Meißner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. (S. 25–43). Narr.
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. Klein & D. Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. (S. 39–66). Shaker.

- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft. Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lerner autonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. (S. 193–225). Narr.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2011). Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In S. Prediger & E. Ozdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. (S. 185–204.) Waxmann.
- Michalak, M.; Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Studienbücher.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019a). *Fachlehrplan Grundschule. Deutsch*. Stand: 01.08.2019. <https://lisa.sachsen-anhalt.de/unterricht/lehrplaenerahmenrichtlinien/grundschule>
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019b). *Fachlehrplan Sekundarschule. Deutsch*. Stand: 01.08.2019. <https://lisa.sachsen-anhalt.de/unterricht/lehrplaenerahmenrichtlinien/sekundarschule>
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019c). *Fachlehrplan Gymnasium/Berufliches Gymnasium. Deutsch*. Stand: 01.07.2019. <https://lisa.sachsen-anhalt.de/unterricht/lehrplaenerahmenrichtlinien/gymnasium>
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Narr.
- Nachbauer, M. (2023). *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Eine Längsschnittstudie zu Ursachen von und Maßnahmen gegen Bildungsungleichheiten*. Waxmann.
- Nagy, H. (2017). Literarische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. Über ein schulisches Pilotprojekt zum Thema „Weltliteratur“ und dessen Konsequenzen. *Österreich in Geschichte und Literatur*, 1, 19–36.
- Nagy, H. (2018). Literarität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-)Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht. *Leseräume* 2, 1–16.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25(2), 143–163.
- Oomen-Welke, I. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 5–12.
- Oomen-Welke, I. (2019). Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Den verschiedenen Sprachen der Kinder mit Offenheit begegnen. *Grundschule Deutsch*, 61, S. 8–11.
- Prenzel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. (S. 49–67). Campus Verlag.
- Rau, C. (2020). *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Velbrück Wissenschaft.

- Reich, H., & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 642–661). Waxmann.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Metzler.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 63(4), 393–415.
- Spetsmann-Kunkel, M., Wenning, N. & Winnerling, S. (2010). Strategien der Ausgrenzung – einleitende Bemerkungen. In dies. (Hrsg.), *Strategien der Ausgrenzung. Exkludierende Effekte staatlicher Politik und alltäglicher Praktiken in Bildung und Gesellschaft*. (S. 9–26). Waxmann.
- Spinner, K. H. (1980). *Identität und Deutschunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publicationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?__blob=publicationFile#page=49
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1–14.
- Wolff, D. (1997). Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. *Fremdsprachen lehren und lernen*, (26), 167–183.
- Zeevaert, L., & Möller, R. (2011). Wege, Irrwege, Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanistischen Interkomprehension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Hrsg.), *Intercomprehension: learning, teaching, research*. (S. 146–163). Narr.

Nadja Thoma

Dominanzkritik und Kritik an Dominanzverhältnissen

Forschungsethische und pädagogische Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit

Der Text befasst sich mit forschungsethischen und pädagogischen Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit und Dominanzkritik. Zunächst werden Positionen der deutschsprachigen Forschung zu ‚Dominanzkultur‘ und ‚Dominanzkritik‘ nachgezeichnet und dann der terminologische Vorschlag einer ‚Kritik an Dominanzverhältnissen‘ begründet. Im Anschluss werden anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus verschiedenen pädagogischen Kontexten und Forschungsprojekten spezifische Herausforderungen, Paradoxa und Ambivalenzen einer Beschäftigung mit und Kritik an Dominanzverhältnissen rekonstruiert. Dies wird entlang von drei Themen konkretisiert, die für Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht relevant sind: Bezeichnungspraxen, Fragen von Repräsentation sowie Versuchen einer Transformation von Dominanzverhältnissen. Abschließend werden zentrale Argumente zusammengefasst und offene Fragen und Forschungsperspektiven zu Mehrsprachigkeit in der und für die Deutschdidaktik formuliert.

Schlagwörter: Pädagogische Dilemmata, Mehrsprachigkeit, Repräsentationsverhältnisse, Transformation, Forschungsethik

The text deals with research ethical and pedagogical dilemmas in the context of multilingualism and dominance criticism. First, it traces positions in German-language research on 'dominance culture' and 'dominance critique' and then justifies the terminological proposal of a 'critique of dominance relations'. Subsequently, specific challenges, paradoxes and ambivalences of dealing with and criticising dominance relations are reconstructed on the basis of selected empirical examples from various educational contexts and research projects. This is concretised along three topics that are relevant for multilingualism in German lessons: Labelling practices, questions of representation and attempts to transform dominance relations. Finally, central arguments are summarised and open questions and research perspectives on multilingualism in and for German didactics are formulated.

Keywords: pedagogical dilemmas, multilingualism, representation, transformation, research ethics.

1 | Einleitung¹

In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe von Texten publiziert, die sich mit dominanzkritischen Zugängen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht beschäftigen. Häufig präsupponieren die Autor*innen dabei ein geteiltes Verständnis sowohl von ‚Dominanz‘ als auch von ‚Kritik‘ und verzichten auf eine theoretische Fundierung ihrer Ideen. Ich nehme diese Leerstelle zum Ausgangspunkt meiner folgenden Überlegungen und gehe dabei in drei Schritten vor: Zunächst zeichne ich Positionen der deutschsprachigen Forschung zu ‚Dominanzkultur‘ und ‚Dominanzkritik‘ nach und begründe dann meinen Vorschlag einer ‚Kritik an Dominanzverhältnissen‘. Im

¹ Ich danke Naima Tahiri und Verena Platzgummer für ihre hilfreichen Anmerkungen zur Interpretation eines Transkripts in diesem Text.

Anschluss zeige ich anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus verschiedenen pädagogischen Kontexten und Forschungsprojekten, welche Herausforderungen, Paradoxa und Ambivalenzen eine Beschäftigung mit und Kritik an Dominanzverhältnissen mit sich bringt. Dies konkretisiere ich entlang von drei Themen, die für Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht relevant sind: Bezeichnungspraxen, Fragen von Repräsentation sowie Versuchen einer Transformation von Dominanzverhältnissen. Abschließend fasse ich zentrale Argumente zusammen und formuliere offene Fragen und Forschungsperspektiven zu Mehrsprachigkeit in der und für die Deutschdidaktik.

2 | Dominanzkritik und Kritik an Dominanzverhältnissen – eine theoretische Verortung

Sofern in Texten, die das Label ‚Dominanzkritik‘ verwenden, auf theoretische Grundlagen verwiesen wird, geschieht dies zumeist mit Bezug auf Rommelspachers wegweisende Arbeiten zu ‚Dominanzkultur‘ (Rommelspacher, 1998). Rommelspacher bezieht sich in ihren Arbeiten auf ‚westliche Gesellschaften‘ und versteht soziale Verhältnisse zentral als Verhältnisse der Über- und Unterordnung und als „ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* [...], die in Wechselwirkung zueinander stehen“ (ebd., S. 23, Herv. i. O.). Ihre Analysen, die Sexismus und Rassismus in den Mittelpunkt stellen, aber auch andere Machtverhältnisse, beispielsweise sozioökonomische Hierarchien, in den Blick nehmen, sind nach wie vor prägend für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema (siehe Attia et al., 2015; Terstegen, 2023). Zudem eignen sich ihre Überlegungen zu Dominanzkultur als Analyseinstrumentarium, mit dem querschnittartig verschiedene Ausformungen von ‚Kultur‘, etwa Schulkultur, Hochkultur, Jugendkultur etc., in ihrer Komplexität besser verstanden werden können.

Doch was bedeutet ausgehend von diesen Überlegungen ‚Dominanzkritik‘ und wie lassen sich ‚dominanzkritische‘ Zugänge verstehen? Basierend auf Rommelspachers oben skizzierter Konzeptualisierung verstehe ich dominanzkritische Zugänge als solche, die gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung kritisch in den Blick nehmen. Mein Kritikbegriff ist dabei zudem inspiriert von der Kritischen Diskursanalyse (Wodak & Meyer, 2009) und Zugängen kritischer Pädagogik (Dirim & Mecheril, 2018). Diese Formen der Kritik sind nicht auf text- oder diskursimmanente und soziodiagnostische Kritik beschränkt (De Cillia et al., 2020, S. 4), sondern es wohnt ihnen auch eine prospektive Kritik inne (ebd.), die mit einer „Analyse von Möglichkeiten und Formen der Verschiebung und Veränderung von Zugehörigkeitsordnungen und Herrschaftsstrukturen sowie des Widerstands gegen sie“ (Mecheril & Polat, 2019, S. 57) verbunden ist. Im Kontext globalisierter Gesellschaften und im Zusammenhang dieses Sammelbands ist diese Frage vor allem mit Bezug auf sprachbezogene Über- und Unterordnungen und Machtverhältnisse relevant.

Obwohl Sprachenrechte in mehreren internationalen Dokumenten festgehalten sind², zeigen Forschungen übereinstimmend, dass Kenntnisse der jeweiligen Nationalsprache zunehmend

² Sowohl die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als auch die Europäische Menschenrechtskonvention verbieten eine Diskriminierung aufgrund von Sprache. Zudem gibt es eine Reihe weiterer Dokumente mit jeweils spezifischen Zielen, etwa die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Europarat, 1992).

zur Voraussetzung für Einreise, Aufenthalt und Staatsbürger*innenschaft innerhalb der ‚Festung Europa‘ (vgl. van Avermaet, 2009) gemacht werden (vgl. Hogan-Brun et al., 2009). Entsprechende Gesetze werden mit immer höherer Geschwindigkeit erlassen (Flubacher, 2021; van Avermaet, 2009, S. 22) und unterscheiden sich hinsichtlich der von Migrant*innen geforderten Sprachkenntnisse zum Teil stark (McNamara, 2009). Forschungen in verschiedenen nationalstaatlichen Kontexten kritisieren seit über einem Jahrzehnt, dass in für Migrant*innen ohne EU-Staatsbürgerschaft verpflichtenden ‚Integrations‘- und Sprachkursen koloniale und eurozentrische Bilder reproduziert (Ha, 2009; Heinemann, 2017) sowie Infantilisierungen vorgenommen werden (Deiß & Thoma, 2023; Harbisch, 2023). Zudem ist die Implementierung entsprechender Kurse, auch wenn diese mit Labels wie ‚empowerment‘ versehen werden, an eine Überwachungslogik geknüpft (vgl. van Hoof et al., 2020), die Über- und Unterordnungsverhältnisse perpetuiert. Im deutschsprachigen Raum führt der Fokus auf das Erlernen der Nationalsprache zu einer Separierung von Schüler*innen (vgl. Dausien et al., 2020; Karakayali et al., 2017; Oester & Lems, 2019; Panagiotopoulou et al., 2018), die die Herstellung von Zugehörigkeit erschwert und mit einer Hierarchisierung von Bildungsbedürfnissen verbunden ist.

Allerdings sind die oben angesprochenen Über- und Unterordnungsverhältnisse weder naturgegeben noch statisch. Patrick verweist in ihren Überlegungen zu Sprachdominanz auf komplexe soziale Prozesse, die innerhalb von Nationalstaaten und darüber hinaus geschehen und die bestimmte Minderheitengruppen mit weniger politischer, ökonomischer und sozialer Macht als dominante Gruppen konstruieren, und konstatiert:

Dominant or minority status is, thus, attributed not on the basis of numbers of speakers, but rather on the basis of the social positioning of particular social groups within a hierarchical social structure (Patrick, 2010, S. 176).

Patricks Begriff der Minorisierung drückt die Dynamik solcher Prozesse aus und impliziert darüber hinaus, dass es sich um Prozesse handelt, die von sozialen Akteur*innen *gemacht* werden. Dominanz ist also nicht statisch, vielmehr werden Dominanz- und Minoritätsstatus innerhalb einer hierarchischen Sozialstruktur *vergeben* und sind *veränderbar*. Im Kontext von Minderheitenregionen kann das dazu führen, dass Kritik an Dominanzverhältnissen verwendet wird, um neue Dominanzverhältnisse zu schaffen und die Privilegien einer rechtlich geschützten sprachlichen Minderheit gegenüber anderen (nicht geschützten) Minderheiten zu wahren (Thoma, 2022).

Auf einen weiteren Aspekt der Komplexität von Dominanzverhältnissen verweisen demokratietheoretische Arbeiten. Lessenich betont in seiner „Dialektik der Demokratie“:

Der gesellschaftlichen Bewegung hin zu ‚mehr Demokratie‘ ist zugleich eine Gegenbewegung eingelagert, eine gegenläufige Bewegung der Begrenzung und Beschränkung demokratischer Teilhabe (Lessenich, 2019, S. 15).

Einem solchen Verständnis nach ist die Dynamik von Öffnungs- und Schließungsprozessen in Demokratien dadurch gekennzeichnet, dass mit einer Öffnung, etwa der Einführung des Wahlrechts, immer auch Schließungen verknüpft sind.³ Ähnliche Mechanismen des Ein- und Ausschlusses lassen sich in Bezug auf Bildungsteilhabe feststellen: Trotz der formalen Öffnung über

³ In der altgriechischen Demokratie etwa waren Frauen, Sklav*innen und Bewohner*innen ohne Bürgerstatus vom Wahlrecht ausgeschlossen. Im Schweizer Kanton Appenzell wurde das Frauenwahlrecht erst 1990 einge-

ein Schulrecht für migrierte/geflüchtete Jugendliche kommt es aufgrund separierender und segregierender Beschulungsmaßnahmen in sogenannten Deutschlern-, Förder- oder Übergangsklassen zu Einschränkungen von Teilhabemöglichkeiten (Alpagu et al., 2019b; Emmerich et al., 2017; Füllekruss & Dirim, 2020; Panagiotopoulou et al., 2018), wenn sogenannte ‚Seiteneinsteiger*innen‘ räumlich, temporär, bezogen auf Lerninhalte und sozial exkludiert und marginalisiert werden.

Daher ist es notwendig, bei der Verwendung des Begriffs ‚Dominanzkritik‘ jedenfalls die Dynamik von Dominanzverhältnissen als Über- und Unterordnungsverhältnissen mit ihren komplexen Öffnungs- und Schließungsprozessen mitzudenken. Mein Vorschlag ist daher, von einer ‚Kritik an Dominanzverhältnissen‘ zu sprechen, da dieser Begriff stärker auf die Vielschichtigkeit und dynamische Struktur solcher Verhältnisse verweist und hilfreich sein kann, um Dominanzverhältnisse nicht vorschnell auf eine einzige (als stabil konstruierte) Dimension zu reduzieren.

3 | Kritik an Dominanzverhältnissen – Herausforderungen und Dilemmata

In dem nun folgenden empirischen Kapitel gehe ich der Frage nach, was die oben aufgeworfenen theoretischen Überlegungen für Mehrsprachigkeit und für einen dominanzkritischen Deutschunterricht bedeuten. Dies mache ich exemplarisch anhand dreier Themen: Bezeichnungspraxen, Repräsentationsverhältnissen und Versuchen, Dominanzverhältnisse zu transformieren. Die empirische Basis für meine Überlegungen bilden folgende Kontexte: a) ‚lose‘ Notizen auf einer internationalen Tagung, b) ein ethnographisches Protokoll und die Transkription eines Gesprächs, die im Rahmen des ethnographischen Forschungsprojekts ‚Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in Südtiroler Kindergärten (MeBiK)‘⁴ (2021-2023) entstanden sind, c) Schüler*innentexte und ein ethnographisches Protokoll aus dem partizipativen Projekt ‚ZwischenWeltenÜberSetzen. Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule‘⁵ (2017-2019). Die ‚losen‘ Notizen zu Beginn stammen nicht aus einer Ethnographie; allerdings verbindet sie mit den ethnographischen Protokollen das Ziel einer ‚Befremdung der eigenen Kultur‘ (Amann & Hirschauer, 1997), konkret: das Anliegen, Beobachtetes zu verbalisieren, um Distanzierung und Befremdung und in einem weiteren Schritt Reflexion und Analyse zu ermöglichen (vgl. Breidenstein, 2012; Emerson et al., 2011).

3.1 | Bezeichnungspraxen und komplexe Dominanzverhältnisse

Die Auseinandersetzung mit Bezeichnungen im Kontext von Migration geht auf Hannah Arendts 1943 auf Englisch erschienenen (und erst 1986 ins Deutsche übersetzten) Essay ‚We Refugees‘

führt (vgl. Wanger, 2004) – in Wien war bei der letzten Gemeinderatswahl 2020 etwa ein Drittel der Wohnbevölkerung, nämlich Personen ohne EU-Staatsbürger*innenschaft, von der Wahl ausgeschlossen (vgl. Tagwerker, 2020).

⁴ Gefördert von der Autonomen Provinz Bozen (Mobilitätsprojekte, Nr. 18021/2020). Projektbeschreibung: <https://www.eurac.edu/mebik>

⁵ Sparkling Science Projekt SPA06-229, gefördert vom österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Projektbeschreibung: <https://zwischenweltenuebersetzen.univie.ac.at/>

zurück, der mit dem folgenden Satz beginnt: „In the first place, we don't like to be called ‚refugees‘“ (Arendt, 1994, S. 110). Neuere Studien, etwa zur sog. „Gastarbeiter*innenmigration“ oder zu Fluchtmigration (vgl. u.v.a. Alpagu, 2019; Doppler, 2020) analysieren auf sehr differenzierte Weise Unterschiede in Selbst- und Fremdpositionierungen⁶ von Menschen, die ihr Herkunftsland verlassen haben. Sie verweisen auch darauf, dass manche dieser Begriffe ein verdinglichendes Sprechen über Menschen kennzeichnen und darauf, „dass die Diskussion um Begriffe vielleicht manches Mal eine eher notwendige Diskussion um Strategien überlagert hat“ (Doppler, 2020, S. 243).

Gesellschaftspolitische und pädagogische Diskussionen fokussieren häufig auf ‚Political Correctness‘ und die Verwendung ‚richtiger‘, nicht verletzender Begriffe (vgl. Büniger & Czejkowska, 2020). Allerdings wird dabei häufig die Kontext- und Textsortenabhängigkeit (vgl. Kienpointner, 2005) von Begriffen übersehen. Zudem ist die Praxis ‚politisch korrekten Sprechens‘ in pädagogischen Situationen immer auch mit bildungsinstitutionellen Verhaltenserwartungen vermittelt: Erste ethnographische Forschungen zum Thema zeigen, dass Lernende in der Auseinandersetzung mit (vermuteten oder tatsächlichen) Erwartungen an Begriffsverwendung bildungsinstitutionelle Verhaltenserwartungen irritieren oder versuchen, diese im Sinne eines ‚doing good student‘ zu erfüllen, auch wenn die (vermuteten) Anforderungen einer ‚politisch korrekten‘ Sprache in Konflikt mit den sprachlichen Anforderungen einer Lernsituation geraten können (Postner & Thoma, 2023).

Doch welche Relevanz haben diese Diskussionen für Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht? Die folgende Notiz ist nach der Diskussion zu einem Panel zu Mehrsprachigkeit und Professionalisierung bei einer internationalen Tagung entstanden:

Die Diskutantin schlägt im Vergleich der Vorträge vor, Bezeichnungen⁷ zu verwenden, die auf gesellschaftliche Hierarchisierungen im Kontext von Migration verweisen. Eine Vortragende verweist darauf, dass sie das wegen der Lehrer*innen nicht mache. Lehrer*innen seien meistens nicht besonders sensibel und hätten darüber hinaus auch keine Lust, sich mit Sprache zu beschäftigen.

Interessant ist die Verteidigungsstrategie der Wissenschaftlerin: Zunächst sind eine wissenschaftliche Tagung und die Kooperation mit Lehrer*innen zwei getrennte Räume, und es wäre möglich, in beiden Räumen unterschiedliche Bezeichnungen zu verwenden. Davon unabhängig begründet die Wissenschaftlerin ihre Sprachwahl auf der Tagung mit der vermeintlich fehlenden Sensibilität und Motivation von Lehrer*innen. Dies lässt sich mit einem Phänomen, das als „Verachtung der Pädagogik“ (Ricken, 2007) beschrieben wurde, erklären, eine Form der Abwertung, die auch in der Wissenschaft verbreitet ist und mit der aus einer „vermeintlich höhere[n] Werte“ (ebd., S. 17) über pädagogisch Professionelle und ihre oder die ihnen zugeschriebenen pädagogischen Praktiken und Positionen geurteilt wird.

⁶ Beispiele für solche Positionierungen zeigen sich in Begriffen wie „Flüchtlinge“, „Schutzsuchende“, „Asylbewerber*innen“, „Papierlose“, „Geduldete“, „Non-Citizens“, etc.

⁷ Konkret geht es um Bezeichnungen wie „nicht-deutsche Muttersprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ versus Bezeichnungen wie „nicht-dominante Sprache“ und „marginalisierte Sprache“.

Der folgende Auszug aus einem ethnographischen Protokoll, das nach einem Treffen mit pädagogisch Professionellen im Kontext des oben skizzierten Forschungsprojekts zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung in Südtiroler Kindergärten (MeBiK)⁸ entstanden ist, stellt eine solche Perspektive in Frage:

Iris Gamper [eine Pädagogin, N.T.] meint, dass sie vor Kurzem eine Sendung [...] gesehen habe, und es ging u.a. auch um den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“. Sie meint, dass man diesen Begriff ja nicht mehr verwenden solle, oder ob man ihn nicht mehr verwenden solle, ob wir dazu etwas sagen können.

Die Perspektive der Pädagogin verweist erstens auf ein Bewusstsein für die Bedeutung von Begriffen, zweitens auf eine damit verbundene Unsicherheit und drittens auf ein Interesse an wissenschaftlichen Positionen dazu. Die beim Treffen anwesenden Wissenschaftler*innen werden als in begrifflichen Fragen kompetentere Expert*innen adressiert. Das Beispiel zeigt, dass ein fortlaufender Austausch (nicht nur) über die (Weiter-)Entwicklung von Begriffen in der Wissenschaft und in der Praxis dringend notwendig ist. Allerdings sind Fortbildungen, in denen wissenschaftliches Wissen top-down an Lehrer*innen weitergegeben wird, für die Gestaltung von Räumen, in denen Unsicherheiten artikuliert werden können, nicht notwendigerweise ausreichend oder ideal. Hierfür sind längerfristige Kooperationen notwendig (vgl. Thoma, 2023).

Im Vergleich der beiden ethnographischen Protokolle erweisen sich soziale Hierarchisierungen, mit denen Begriffe und die dahinterliegenden Konzepte verknüpft sind, als zentral. Allerdings zeigen beide Beispiele, dass die kontextgebundene Bedeutung von Begriffen keine eindeutige Bewertung mit ‚richtig‘/ ‚passend‘ oder ‚falsch‘/ ‚unpassend‘ ermöglicht. Zudem wird deutlich, dass es nicht nur zu einer *migrationsgesellschaftlichen Hierarchisierung* kommt, die mittels Verwendung bestimmter Begriffe vorgenommen wird. Sowohl die Kritik an der Verwendung bestimmter Begriffe im ersten Beispiel als auch die Fragen nach der ‚richtigen‘ Verwendung im zweiten Beispiel verweisen auch auf eine *Hierarchisierung professioneller Beschäftigung mit Pädagogik*.

3.2 | Vom Sprechen ‚über andere‘ hin zu Räumen für biographische Selbstthematizierungen

Ein weiteres Themenfeld, das im Zusammenhang mit Dominanzverhältnissen im mehrsprachigen Deutschunterricht relevant ist, sind Sprechpositionen und Repräsentationsverhältnisse. Die Frage, wer über wen mit welchem sprachlichen Repertoire spricht und wie die Sprecher*innen in Dominanzverhältnisse eingebunden sind, wird in der dominanzkritischen Forschung zunehmend reflektiert (Mecheril, 2014; Messerschmidt, 2010; Wegner & Dirim, 2021). Entsprechend entstanden in den letzten Jahren etliche Arbeiten, in denen die Perspektiven marginalisierter Personen(gruppen) in den Mittelpunkt gestellt wurden.

Im Projekt *ZwischenWeltenÜberSetzen* (vgl. Dausien et al., 2020) kooperierten wir mit geflüchteten Schüler*innen einer sogenannten ‚Übergangsklasse‘ in Wien. Dabei wurden ihre biographischen Erfahrungen und Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt sowie ihre Perspektiven auf das österreichische Bildungssystem und Sprachaneignungsprozesse fokussiert. Das folgende empirische Material stammt aus einem Workshop zum Thema ‚Mein erster Tag an einer

⁸ Im Projekt wurde der in Südtirol für Bildungseinrichtungen für Kinder von 3-6 Jahren offizielle Begriff ‚Kindergarten‘ verwendet.

Schule in Österreich“, in dem die Schüler*innen gebeten wurden, einen Brief an eine (fiktive) Person zu schreiben und vom ersten Tag an einer österreichischen Schule zu erzählen. Die Wahl der Sprache(n) wurde den Schüler*innen freigestellt. Es entstanden 14 Briefe, von denen 13 in Deutsch verfasst wurden und einer in zwei Versionen (Dari und Deutsch).⁹

Die Person, die den folgenden Brief verfasst hat, wollte anonym bleiben:

Ich Schribe heute über meine erstmal
in die Schule. als Ich die erste mal in die
Schule gegangen War Ich Sehr föhre. Wo Ich in
die Schule gegangen die Schule heiß NMS V-Bezirk.
dort habe Ich eine Sehr nett
Lehere können gelernt er heiß Matthias. und auch
viele frundie. Wir waren in eine Klässe mit
20 Flüchtlinge und die Lehrer war mit uns sehr
Nett. Dass fröhe mich Sehr dass neue Sprache gelernt
habe. Wir habe gedacht dass Wir Wie Österreichesche
Leute in eine normale Klasse sind aber
hatte mich nicht Sehr gefühlt dass wir
nicht ein nörmale Klässen waren

anonym

Insgesamt können in diesem Brief sowohl Freude als auch die Erfahrung von Besonderung rekonstruiert werden. Die Freude, (wieder) in die Schule zu gehen, dort ‚nette‘ Menschen kennenzulernen und eine „neue Sprache“ lernen zu dürfen, ist mit der Betonung verknüpft, dass „die Lehrer“ „sehr Nett“ waren, und erinnert an die Figur der Dankbarkeit, die bereits in anderen Kontexten rekonstruiert werden konnte (Dausien et al., 2020, S. 24–25). Gleichzeitig wird die Erfahrung deutlich, nicht in eine ‚normale‘ und unmarkierte Klasse gehen zu dürfen. Das schreibende Ich kritisiert die Besonderung der Klasse innerhalb der Dominanzverhältnisse an der Schule, die wir als „exkludierende Inklusion“ (Alpagu et al., 2019b) bezeichnet haben¹⁰, nicht explizit. Allerdings wird deutlich, dass es eine Differenz zu den „nörmale Klässen“ wahrnimmt.

Der zweite Brief wurde von Haifa¹¹ verfasst:

Mein erste Schultag in Österreich war im Jahr 2016:
Im Jahr 2016 habe ich die polytechnischeschule
besucht und in ersten Tag war sehr schwierig für
mich die manche waren deutscher und ich könnte keine paar
Wörter und niemand redet mit mir, ich setze immer alleine
und wenn jemand mit mir redet verstehe ich nie,
die Lehrerinnen waren sehr nett mit mir aber einem
Lehrer war starker Rasismus gegen die Flüchtlinge.
im meine Klasse gibt es viele Araber und
Sie sind hier geboren außer ich, wenn er mich sieht
er nervt mich sehr oder schreit einfach und egal
wenn ich ruhig bin er mag mich nicht sehen.
immer wenn ich Schule habe weine ich, ich mag nicht zur

⁹ Der Versuch, das gesamte mehrsprachige Repertoire der Schüler*innen während des gesamten Projekts sichtbar und hörbar zu machen, stand in einem Spannungsverhältnis zum Ziel der meisten Schüler*innen, möglichst gut und schnell Deutsch zu lernen (vgl. Alpagu et al., 2019a).

¹⁰ Oester und Lems sprechen in ähnlicher Weise von einer „inklusive Exklusion“ (Oester & Lems, 2019)

¹¹ Alle Namen sind pseudonymisiert.

Schule gehen wenn ich der Y-Fach-Lehrer habe, Ich hasse ihm sehr, Es hat mir sehr weh getan. Ich habe gedacht dass die Europisches Länder sind sehr nett aber leider, als ich hier gekommen bin nicht alle sind sehr nett, Ich habe immer angst wenn ich neue Schule besuche und wenn ich wie der Y-Fach-Lehrer treffe und jetzt gottseidank ich könnte die deutschsprache gut.

Haifa

Haifa beginnt ihren Brief mit den sprachbezogenen Schwierigkeiten, die sie daran festmacht, dass manche in der Klasse „deutscher“ waren und sie „keine paar Wörter“ kannte, was zur Folge hatte, dass sie in der Klasse isoliert war. Auch Haifa betont, dass die Lehrer*innen „sehr nett“ waren, aber sie kritisiert den „starke[n] Rassismus gegen die Flüchtlinge“ von Seiten eines Lehrers. Daraufhin erwähnt sie, dass es in der damaligen Klasse „viele Araber“ gab, dass diese aber im Unterschied zu ihr in Österreich geboren wurden, und damit nicht in die Gruppe der vom Rassismus des Lehrers betroffenen „Flüchtlinge“ fielen. Haifa schreibt, dass sie an den Tagen, an denen sie Unterricht beim Y-Fach-Lehrer (vermutlich den mit rassistischen Perspektiven) hat, der sie „nervt“ und „[herum]schreit“, nicht in die Schule gehen möchte. Ganz explizit benennt sie ihren Hass („Ich hasse ihm sehr“) und begründet diesen damit, dass der Lehrer sie sehr verletzt habe. Daraufhin stellt sie diese Erfahrung in einen größeren Zusammenhang, nämlich mit ihrer Vorannahme, dass „die Europisches Länder [...] sehr nett“ seien, eine Erwartung, die nach ihrer Ankunft in Österreich enttäuscht wurde. Sie erwähnt nun auch die regelmäßige „Angst“, wenn sie auf den Y-Fach-Lehrer traf. Der Brief endet mit der Feststellung, dass sie „gottseidank [...] die deutschsprache gut“ könne. Die erreichten Deutschkompetenzen bilden in diesem Brief den vorläufigen Endpunkt des Ankommens im österreichischen Bildungssystem und ermöglichen erweiterte Handlungsspielräume im Kontext lokaler Dominanzverhältnisse.

Fallübergreifend geben die Briefe der Schüler*innen Einblick in Bildungswege in der Migrationsgesellschaft in Österreich und in zum Teil sehr unterschiedliche Interpretations- und Umgangsweisen der Schüler*innen mit diesen. Wie die beiden Briefe zeigen, ermöglicht biographisches Schreiben es, eigene Erlebnisse und Erfahrungen in eine sinnhafte Ordnung entlang eigener Relevanzstrukturen zu bringen und – bezogen auf den Kontext Flucht – die eigene Positionierung innerhalb der Migrationsgesellschaft zu reflektieren. Biographische Dokumente wie diese erlauben nicht nur Einblicke in individuelle Bildungswege, sondern auch in Dominanzverhältnisse in Bildungsinstitutionen, da die Verschränkung von sozialen Strukturen und der jeweils individuellen Auseinandersetzung mit ihnen in den Blick gerät. Auch mit Blick auf Mehrsprachigkeit sind die Briefe interessant: Trotz des Bemühens, im Projekt einen ‚mehrsprachigkeitsfreundlichen‘ Raum in der Klasse zu etablieren und das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen sicht- und hörbar zu machen, entschieden sich die Schüler*innen meistens für eine Sprachproduktion in der dominanten Sprache Deutsch. Dies deutet nicht nur ihr Interesse am Sprachenlernen an, sondern auch ihr Wissen um die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen für ihren weiteren Bildungsweg und berufliche Möglichkeiten in Österreich sowie um sprachbezogene Hierarchien in der Migrationsgesellschaft (vgl. Alpagu et al., 2019a).

3.3 | Von Versuchen, Dominanzverhältnisse zu transformieren

Dieses Unterkapitel stellt Versuche, (sprachliche) Dominanzverhältnisse zu transformieren, ins Zentrum. Die bereits vorher sichtbar gewordene Schwierigkeit, institutionellen (überwiegend monolingualen) Sprachenordnungen fehlerfreundliche und mehrsprachige Räume gegenüberzustellen, wird hier anhand zweier Beispiele noch einmal genauer betrachtet.

Im zuvor beschriebenen Projekt wurde versucht, einen Projektraum zu etablieren, der eine Alternative zum monolingualen Sprachregime der Schule sein sollte. Der folgende Protokollausschnitt¹² einer Forscherin verdeutlicht, mit welchen Herausforderungen dies verbunden war. Er ist in einem Workshop entstanden, in dem Schüler*innen einen zuvor von ihnen selbst in einer anderen Sprache verfassten Text ins Deutsche übersetzten:

Als ich im Raum herumgehe, werde ich von Najiba angesprochen. Sie möchte gern, dass ich ihren Text korrigiere. Ich sage ihr zunächst, dass es nicht um Korrektheit geht und dass wir am Inhalt ihrer Geschichte interessiert sind. Sie scheint unzufrieden mit meiner Antwort und bittet meine Kollegin, ihr zu helfen. Als ich wenig später wieder an Najibas Tisch vorbeikomme, stellt sie mir wieder Fragen. Sie hat Unsicherheiten sowohl im Bereich Vokabeln als auch mit Orthographie und Syntax. Meinen wiederholten Hinweis darauf, dass es nicht um Korrektheit geht, ignoriert sie und stellt einigermaßen hartnäckig Fragen, auf die sie auf ihrem Smartphone bisher keine Antworten gefunden hat.

Das Protokoll verweist auf einen Bruch mit einer pädagogischen Gewohnheit: Die Schülerin erwartet von der Workshopleiterin, dass sie ihre Fragen zu Normen der deutschen Sprache beantwortet. Deren Hinweis darauf, dass es nicht um Korrektheit gehe, führt dazu, dass sie sich Unterstützung bei einer anderen kompetenten Person sucht. Trotz zweifacher ‚Ablehnung‘ ihrer Bitte fordert Najiba erneut, Unterstützung beim Verfassen eines möglichst normgerechten Textes zu bekommen. Dieser Ausschnitt zeigt exemplarisch mehrere Phänomene, die für das Projekt und den Versuch, einen Raum zu eröffnen, in dem (sprachliche) Dominanzverhältnisse irritiert werden und produktiv bearbeitet werden können, typisch sind: Die Aufforderung, einen Text zu schreiben, in dem Fehler keine Rolle spielen, führt im schulischen – nicht besonders ‚fehlerfreundlichen‘ – Kontext zu Irritationen und Unverständnis und kann auch als Verweigerung von Unterstützung im Deutschlernprozess interpretiert werden. Die Arbeit mit den Schüler*innen im Verlauf des Projekts hat gezeigt, dass sie es gewohnt sind, sich beim Schreiben an Normen zu orientieren, und zwar in allen bisher gelernten Sprachen und in allen Schulsystemen, die sie auf ihren transnationalen Bildungswegen durchlaufen haben. Zum anderen sind sie es gewohnt, dass die im Raum Schule anwesenden Erwachsenen als Auskunftspersonen zu sprachbezogenen Fragen ‚taugen‘. Beide Gewohnheiten und damit verbundenen Erwartungen wurden durch die Handlungsorientierungen und Reaktionen des Projektteams laufend gebrochen und irritiert. In dem Versuch, einen ‚Projektraum‘ zu etablieren, der andere Ziele hat und anderen Regeln folgt als schulischer Unterricht, wird die Macht der schulischen Ordnung und der ihr inhärenten Dominanzverhältnisse auch für das Projektteam spürbar. Erfahrbar wird ein Spannungsfeld von komplexen Dominanzverhältnissen (in Hinblick auf die Positionierung in der Migrationsgesellschaft, in der Sprachhierarchie und in der Altersordnung).

Das zweite Beispiel stammt aus dem Projekt MeBiK. Neben teilnehmender Beobachtung (Bredenstein, 2006), im Rahmen derer Audiofiles sowie Protokolle zu Gesprächen von und mit Kin-

¹² Dieser Protokollausschnitt wurde bereits in Alpagu et al. (2019a) interpretiert.

dern, Pädagog*innen und Eltern entstanden, wurden auch Interviews mit Eltern und Gruppenreflexionen mit Pädagog*innen durchgeführt (vgl. Thoma & Platzgummer, 2023). Gemäß der Perspektive der *linguistic ethnography* (Copland & Creese, 2015; Tusting, 2020) führt die Teilnahme an sprachlichen Praktiken von Seiten der Forscher*innen im Feld notwendigerweise zu einer Veränderung der beforschten Praktiken (Tusting & Maybin, 2007, S. 578–579). Damit werden nicht nur die sprachlichen Praktiken der Menschen im Feld, sondern auch diejenigen der Forscher*innen zum Gegenstand von Reflexion und Analyse. Die nachfolgend präsentierten und analysierten Daten wurden in einem Kindergarten mit Deutsch als Unterrichtssprache¹³ erhoben, konkret in einer Gruppe, in der drei Kinder Deutsch als (eine) Familiensprache hatten und die anderen Kinder zu Hause Italienisch und/oder eine Migrationssprache sprachen. Die Lingua franca der Kinder untereinander war Italienisch, die Kommunikationssprachen zwischen Pädagoginnen und Kindern sowie zwischen Ethnologinnen und Kindern waren Deutsch und Italienisch. Das folgende Transkript einer Audio-Datei ist auf der Terrasse des Kindergartens entstanden: Zwei Kinder (Ruba und Gianluca) spielen mit Plastikobst und -gemüse, und die Ethnologin schaut zu und bringt sich ins Gespräch ein¹⁴.

Eth Ruba, weißt du, wie die auf Italienisch heißen?

Rub Mh...

Eth Das (zeigt auf eine Plastikbanane)

Rub Ja, ich weiße

Eth Sagst du's mir?

Rub Mmm... Banana

Eth Und auf Arabisch?

Rub Ähm... (2) Auf - Arabisch?

Eth Ja... موز?

Rub (unverständliches verneinendes Geräusch)

Eth Nein? Wie?

Rub Mmm... Das! (zeigt auf eine Plastiktomate)

Eth Und wie heißt das auf Arabisch?

Rub Das! Das?

Eth Wie? Ja.

Rub Ähm... (3)

Eth (lachend) Weißt du nicht?

Rub (lachend) Ich weiß

Eth Das heißt بندورة, oder?

(Unterbrechung durch kurzes Gespräch mit Gianluca).

Eth Wie heißt das? Heißt es nicht موز?

Rub Verneinender Laut.

Eth Nein?

¹³ Das Südtiroler Bildungssystem besteht aus drei getrennt verwalteten Systemen mit unterschiedlichen Unterrichtssprachen, die jeweils an einer der drei rechtlich anerkannten Sprachen (Italienisch, Deutsch, Ladinisch) orientiert sind.

¹⁴ Aufgrund von Gesprächen mit Eltern und Pädagog*innen wusste die Ethnologin über andere in den Familien gesprochene Sprachen Bescheid, beispielsweise darüber, dass Rubas Familiensprache Arabisch ist.

Eth Weißt du, ich kann nicht so gut Arabisch. Ich lerne das gerade. Musst du mir ein bisschen helfen. (2) Magst du mir ein bisschen helfen?

Rub Ich wollte nicht sagen.

Eth (überrascht) Warum nicht?

Rub Ich wollte nicht.

Eth (überrascht, lachend) Du wolltest nicht sagen? Warum nicht? Aber ich möchte es wissen. Ich weiß es nicht, wie man das auf Arabisch sagt, Banane. (lachend) Und magst du's mir nicht sagen? Nein? Aber das heißt بندورة, oder?

(1) Stimmt das?

Rub O.K. (...) ich sagen.

Eth O.K.? Ja, sag!

Rub (atmet aus). Ich hab Angst.

Die Ethnographin fragt Ruba zunächst nach dem italienischen Wort für ‚Banane‘, was in dieser Kindergartengruppe eine übliche Form metasprachlicher Kommunikation darstellt. Als die Ethnographin nach der arabischen Bezeichnung fragt, verweist Rubas Reaktion „Ähm... (2) Auf - Arabisch?“ darauf, dass das keine übliche Frage ist, und sie holt die Bestätigung der Ethnographin ein, dass diese wirklich das *arabische* Wort hören will. Die Ethnographin schlägt nun den arabischen Begriff موز vor, der allerdings von Ruba abgelehnt wird. Nachdem sich das Gespräch über Bezeichnungen für ‚Tomate‘ auf ähnliche Weise wiederholt, positioniert sich die Ethnographin Ruba gegenüber als eine, die nicht so gut Arabisch kann und daher Wörter von ihr lernen möchte. Ruba stellt klar, dass sie das arabische Wort nicht sagen möchte, was die Ethnographin mit Verweis auf ihren eigenen Wissensdurst nicht gelten lässt. Mit dem „Ich möchte es aber wissen“ verschiebt sich das Gespräch in die Richtung einer Prüfungssituation, die pädagogisch als Lernsituation für die Ethnographin gerahmt wird. Schließlich deutet Ruba an, doch ein Wort auf Arabisch sagen zu wollen. Auf die Aufforderung der Ethnographin atmet sie zunächst ein, wie um sich Mut zu machen, und sagt dann, dass sie Angst habe.

Der Transkriptausschnitt kann als Versuch der Ethnographin gedeutet werden, über die Verwendung einer gemeinsamen Sprache an der Forschungsbeziehung mit Ruba zu arbeiten (vgl. Knappik et al., 2024) und/oder der institutionellen Sprachhierarchie einen mehrsprachigen Raum entgegenzusetzen¹⁵. Den Ethnographinnen fiel gleich zu Beginn der Feldforschung auf, dass kaum jemals andere Sprachen als Deutsch und Italienisch zu hören waren und dass auch Kinder mit gemeinsamen anderen Familiensprachen in der Regel Italienisch miteinander sprachen. Gemäß den sprachlichen Dominanzverhältnissen im Kindergarten ist also Deutsch die Unterrichtssprache und Italienisch eine zusätzliche legitime Sprache, aber kaum andere Sprachen werden gehört. Der Versuch der Ethnographin, Arabisch als Sprache im Kindergarten zu legitimieren – zumindest auf der Ebene der Kommunikation in einer Kleingruppe –, läuft ins Leere, nachdem Ruba die von der Ethnographin vorgeschlagenen Wörter als falsch zurückge-

¹⁵ Zu methodisch-forschungsethischen Fragen, die mit Interventionen von Ethnograph*innen verbunden sind, vgl. Dennis (2009) und Puttick (2017).

wiesen und Arabischsprechen mit Verweis auf ihre Angst abgelehnt hat. Worauf Ruba sich dabei bezieht, lässt sich im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht klären.¹⁶ Die Ethnographin versucht weiterhin, Ruba auf ihre sprachlichen Kompetenzen hinzuweisen, die aber mehrfach betont, dass sie nicht auf Arabisch sprechen möchte.

Im Zuge der Interpretationen des Exzerpts erfährt die Ethnographin von einer marokkanischen Kollegin, dass die Begriffe, die im marokkanischen Dialekt, der Familiensprache Rubas, für ‚Banane‘ und ‚Tomate‘ verwendet werden, sich stark von den syrischen/hocharabischen Varianten, die die Ethnographin verwendet hat, unterscheiden (لبنان versus موز und مطيشا versus بندورة). Somit wäre ein ‚Wiedererkennungseffekt‘ für Ruba unmöglich gewesen.

Beide Beispiele in diesem Unterkapitel verweisen auf die Herausforderungen, die damit verbunden sind, sprachliche Dominanzverhältnisse in bildungsinstitutionellen Räumen zu hinterfragen, zu verschieben oder zu transformieren. Die Macht sprachlicher Dominanzverhältnisse, die in die Institution und die Sprachverwendung der Individuen hineinwirken, können durch kritische Forschung nicht einfach aufgehoben werden. Eine weitere Herausforderung liegt im limitierten sprachlichen Repertoire der Forscher*innen, die immer nur eine mehr oder weniger große Schnittmenge mit den Repertoires der Forschungsteilnehmer*innen haben.

4 | Conclusio

Die empirischen ‚Probepfeile‘ zu Dominanzverhältnissen und deren Kritik haben gezeigt, dass sich Dominanzverhältnisse durch komplexe Über- und Unterordnungsverhältnisse auszeichnen. Ebenso wurde deutlich, dass pädagogische Interventionen in Dominanzverhältnissen diese nicht außer Kraft setzen können, weil gesamtgesellschaftliche Konstellationen in pädagogische Kontexte und in Identitätskonstruktionen von Lernenden hineinwirken. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich für den Kontext Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik weitere Forschungsperspektiven ableiten:

Aus *theoretischer* Perspektive zeigt sich, dass Bezeichnungen innerhalb von Dominanzverhältnissen nicht auf einen entlang ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Begriffe sortierten Katalog formaler Anforderungen reduziert werden können. Vielmehr müssen Bezeichnungen in ihrem jeweiligen soziohistorischen und bildungspolitischen Kontext und vor dem Hintergrund von Bedeutungsverschiebungen diskutiert werden. Vor allem ist Vorsicht geboten, wenn Wissenschaftler*innen die (vermuteten) Bezeichnungspraxen von pädagogisch Professionellen (vorschnell) kritisieren und damit weiter zur Abwertung deren Professionalität beitragen. Um in einen intensiven Austausch über Bezeichnungspraxen in unterschiedlichen Kontexten treten zu können, sind auf längere Zeit angelegte Wissenschafts-Praxis-Kooperationen notwendig. Ein Forschungsdesiderat in diesem Zusammenhang ist die Beschäftigung mit Übersetzungen von Bezeichnungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher historischer, gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Rahmenbedingungen in verschiedenen nationalen, regionalen und sozialen

¹⁶ Aus Gesprächen mit Kindern und Eltern wird die Ethnographin später erfahren, dass manche Eltern ihren Kindern Anweisungen geben, nur Deutsch im Kindergarten zu sprechen. Ob das der Grund für Rubas Angst ist, bleibt allerdings unklar. Möglicherweise befürchtet sie auch, dass ihre Familiensprache ‚ausgestellt‘ oder dass sie aufgrund nicht ausreichender Arabischkenntnisse bloßgestellt werden könnte.

Kontexten, in denen Schüler*innen und Lehrer*innen sozialisiert wurden und die im Unterricht relevant werden.

Aus *methodischer und forschungspraktischer* Perspektive ist es notwendig, in mehrsprachigen Teams zu arbeiten und/oder in bestimmten Phasen der Erhebung und Auswertung von Daten mit Menschen, die bestimmte sprachliche Repertoires und Kenntnisse haben, zu kooperieren. Auf diese Weise können Missverständnisse wie das im Transkriptauszug zu einem Gespräch zwischen einer Ethnographin und einem Kind entweder in situ vermieden oder in der nachträglichen Analyse interpretierend nachvollzogen werden. Allerdings können auch mehrsprachige und (selbst-)reflexive Teams im Versuch, mehrsprachige und/oder fehlerfreundliche Räume zu gestalten, nationale und institutionelle Sprachregime, die auf Lernende einwirken, nicht außer Kraft setzen. In diesem Zusammenhang wäre es besonders ertragreich, sich zukünftig der Frage zu widmen, wie Forscher*innen in einen Dialog mit ihren Forschungspartner*innen treten und deren Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten im Kontext der jeweiligen dominanzkulturellen Sprachregime stärken können.

Aus *forschungsethischer* Perspektive scheint es mir zentral, dass sich Forschung zu Dominanzverhältnissen nicht auf binäre Täter-Opfer-Schemata beschränkt (vgl. auch Knoll et al., in Arbeit). Auch wenn die Forschung zu Lehr-Lern-Situationen, u.a. aus der Perspektive der Subjektivierungsforschung, den Fokus zunehmend auf ein breites Handlungsspektrum von Lernenden, u.a. auch auf deren widerständige Praktiken, gelegt hat und so ein weit differenzierteres Bild als das passiver ‚Opfer‘ zu zeigen vermag, ist die Forschung zu pädagogisch Professionellen häufig noch stark auf deren Darstellung als diskriminierende Akteur*innen beschränkt. Deren Verantwortlichmachung für das Fehlen sprachbildungspolitischer Maßnahmen, die darauf abzielen würden, zu gleichberechtigten Teilhabemöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen zu führen, ist nicht nur forschungsethisches, sondern auch wissenschaftspolitisch schwierig und steht in der Gefahr – wenn auch ungewollt – die „Verachtung der Pädagogik“ (Ricken, 2007) wissenschaftlich fortzuschreiben.

Literatur

- Alpago, F. (2019). 'I am doing well in Austria!'. Biography, photography and migration memories of a 1970s guest worker. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, LX(1), 47–74.
- Alpago, F., Dausien, B., Draxl, A.-K., & Thoma, N. (2019a). Die Bedeutung von Deutsch und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Erfahrungen aus einem Projekt mit einer "Übergangsklasse" für geflüchtete Jugendliche. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 207–223.
- Alpago, F., Dausien, B., Draxl, A.-K., & Thoma, N. (2019b). Exkludierende Inklusion - eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe. *Schulheft* (176), 51–63.
- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Suhrkamp.
- Arendt, H. (1994). We refugees. In M. Robinson (Hrsg.), *Altogether Elsewhere: Writers on Exile* (S. 110–119). Faber and Faber.
- Attia, I., Köbsell, S., & Prasad, N. (Hrsg.). (2015). *Dominanzkultur reloaded*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839430613>

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2
- Bünger, C., & Czejkowska, A. (Hrsg.). (2020). *Jahrbuch für Pädagogik 2018. Political Correctness und pädagogische Kritik*. Peter Lang.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473910607>
- Dausien, B., Thoma, N., Alpagu, F., & Draxl, A.-K. (2020). *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule*. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1115870>
- De Cillia, R., Wodak, R., Rheindorf, M., & Lehner, S. (2020). *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*. Springer VS.
- Deiß, H., & Thoma, N. (2023). Deutsch- und Wertekurse als Ort sprachlicher und politischer Bildung? Perspektiven junger Geflüchteter in der österreichischen Migrationsgesellschaft. In D. Harion, N. Morys, & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 199–209). Wochenschau Verlag.
- Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education*, 4(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17457820902972762>
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Klinkhardt.
- Doppler, L. (2020). Begriffliches Denken als Widerstand: Selbstbezeichnungen in der Refugee-Bewegung. In D. Kersting & M. Leuoth (Hrsg.), *Der Begriff des Flüchtlings. Rechtliche, moralische und politische Kontroversen* (S. 229–245). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04974-2_14
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekariisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *DDS - Die Deutsche Schule*, 109(3), 209–222.
- Europarat (1992). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. <https://rm.coe.int/168007c089>
- Flubacher, M.-C. (2021). The ‘politics of speed’ and language integration policies: on recent developments in Austria. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1954387>
- Füllekruss, D., & Dirim, İ. (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 68–84). Beltz Juventa.
- Ha, K. N. (2009). Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In G. Dietze, C. Brunner, & E. Wenzel (Hrsg.), *GenderCodes - Transkriptionen zwischen Wissen und Geschlecht: Vol. 8. Kritik des Okzidentalismus: Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht* (S. 137–150). transcript.

- Harbisch, A. (2023). Children or productive adults? Infantilisation and exploitation of refugees in Germany and Austria. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2166908>
- Heinemann, A. M. B. (2017). The making of ‘good citizens’: German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*, 49(2), 177–195. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1453115>
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Hrsg.). (2009). *Discourses on Language and Integration*. John Benjamins Publishing Company.
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 223–235.
- Kienpointner, M. (2005). Dimensionen der Angemessenheit. Theoretische Fundierung und praktische Anwendung linguistischer Sprachkritik. *Aptum. Zeitschrift Für Sprachkritik Und Sprachkultur*, 1(3), 193–219.
- Knappik, M., Schnitzer, A., & Thoma, N. (2024). Forschungsbeziehungen in linguistic ethnographies: Überlegungen zur Erforschung von Sprache(n) und Macht in Bildungssettings. In J. Budde, A. Wischmann, M. Meier-Sternberg, & G. Rissler (Hrsg.), *What’s New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft* (S. 61–83). Barbara Budrich.
- Knoll, A., Thoma, N., & Kuhn, M. (in Arbeit). Thesen zur kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik. In K. Jergus, S. Koch, L. Schildknecht, B. Lochner, & M. Hübenthal (Hrsg.), *Möglichkeiten und Herausforderungen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik*.
- Lessenich, S. (2019). *Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem*. Reclam.
- McNamara, T. (2009). Language tests and social policy. A commentary. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on Language and Integration* (S. 153–163). John Benjamins Publishing Company.
- Mecheril, P. (2014). Was ist das X im Postmigrantischen? *S U B \ U R B a N. Zeitschrift für Kritische Stadtforschung*, 2(3), 107–112.
- Mecheril, P., & Polat, A. (2019). ‚Richtige‘ (sozial-)pädagogische Forschung in ‚falschen‘ Verhältnissen? Von Migrationsforschung als Integrationsforschung zu Migrationsforschung als Kritik. In V. Klomann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker, & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration* (S. 47–61). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5_4
- Messerschmidt, A. (2010). Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In R. Klein & S. Dungs (Hrsg.), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur* (S. 223–235). Springer VS.
- Oester, K., & Lems, A. (2019). Recht auf Bildung? Unbegleitete Minderjährige zwischen Inklusion und Exklusion. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten* (Vol. 20, S. 239–258). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_12

- Panagiotopoulou, A., Rosen, L., & Karduck, S. (2018). Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. Einblicke in die pädagogische Praxis einer sogenannten Vorbereitungsklasse für geflüchtete Kinder und Jugendliche in einem marginalisierten Quartier von Köln. In R. Ceylan, M. Ottersbach, & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation* (S. 115–131). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18868-9_8
- Patrick, D. (2010). Language Dominance and Minorization. In J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Hrsg.), *Handbook of Pragmatics Highlights: Vol. 7. Society and Language Use* (Vol. 7, S. 176–191). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hoph.7.12pat>
- Platzgummer, V. (2021). *Positioning the self: A subject-centred perspective on adolescents' linguistic repertoires and language ideologies in South Tyrol* [Doctoral dissertation]. University of Vienna.
- Postner, A. C., & Thoma, N. (2023). „Müssen wir gendern?“ „Politisch korrekte“ Sprache als Problem sprachbezogener Erwartungen in pädagogischen Situationen. In U. Binder, A. Böhmer, & J. Oelkers (Hrsg.), *Sprache und Pädagogik* (S. 151–166). Waxmann.
- Puttick, S. (2017). Performativity, guilty knowledge, and ethnographic intervention. *Ethnography and Education*, 12(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1110039>
- Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven* (S. 15–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rommelspacher, B. (1998). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* (2nd ed.). Orlanda Frauenverlag.
- Terstegen, S. (2023). *Das schulische Raceregime. (De-)Privilegierung und Widerstand an US-amerikanischen Highschools*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41441-2>
- Thoma, N. (2022). The hierarchization of educational rights of minorities. A critical analysis of discourses on multilingualism in South Tyrolean preschools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1(2), 134–150. <https://doi.org/10.3224/zem.v1i2.04>
- Thoma, N. (2023). Pedagogy and research cooperations in the neoliberal politics of speed. Reflections for critical pedagogical professionalization in migration societies. In S. Krause, M. Proyer, & G. Kremsner (Hrsg.), *The Making of Teachers in the Age of Migration. Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities* (S. 85–101). Bloomsbury Publishing.
- Thoma, N., & Platzgummer, V. (2023). “It’s a bit contradictory”: teachers’ stances to (practiced) language policies in German-language ECEC in Italy. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), 1319–1335. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2237061>
- Tusting, K. (Hrsg.). (2020). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. Routledge.
- Tusting, K., & Maybin, J. (2007). Linguistic ethnography and interdisciplinarity: Opening the discussion. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 575–583.
- van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero, & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on Language and Integration* (Vol. 33, S. 15–44). John Benjamins Publishing Company.
- van Hoof, S., Nyssen, S., & Kanobana, S. (2020). “If they could, they would put them on a drip with Dutch”: Language learning and the professional integration of migrants in Flanders. *International Journal of the Sociology of Language*, 2020(264), 73–94. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2094>

- Wegner, A., & Dirim, İ. (2021). Einführung - Deutsch als Zweitsprache in inter- und transdisziplinärer Perspektive. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Inter- und transdisziplinäre Zugänge* (S. 9–18). Verlag Barbara Budrich.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Hrsg.). (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). SAGE.

**Dominanzkritik
beim sprachlich-literarischen Lernen**

Vesna Bjegač

Empowerment durch Translanguaging?

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Empowerment-Verständnis der Translanguaging Pedagogy

Translanguaging Pedagogy möchte mehrsprachigen Praktiken, die häufig marginalisiert werden, zur Sichtbarkeit und Anerkennung verhelfen. Auf diese Weise kann Translanguaging Pedagogy zum Empowerment multilingualer Sprecher*innen beitragen. In diesem Beitrag wird untersucht, wie Empowerment in der Translanguaging Pedagogy konzeptualisiert wird und welche Zusammenhänge zwischen Empowerment, Sprachbildung und sprachlichen Dominanzverhältnissen dabei hergestellt werden. Die Annäherung an diese Fragen erfolgt durch eine eingehende Analyse von vier Publikationen, die kriterienorientiert zusammengestellt wurden. Diese Analyse zielt einerseits darauf ab, den Begriff des Empowerment im Kontext der Sprachbildung zu präzisieren. Andererseits dient sie dazu, über die Chancen und Grenzen einer dominanz- und diskriminierungskritischen Perspektive in institutionell situierten Bildungskontexten nachzudenken.

Schlagwörter: Translanguaging Pedagogy, Empowerment, sprachliche Dominanzverhältnisse, Sprachbildung

Translanguaging Pedagogy aims to give visibility and recognition to multilingual practices that are often marginalized. In this way, translanguaging pedagogy can be used for the empowerment of multilingual speakers. This article examines how empowerment is conceptualized in translanguaging pedagogy and what connections are made between empowerment, language education and linguistic dominance. These questions are approached through an analysis of four publications that have been compiled in a criteria-oriented manner. On the one hand, this analysis is intended to help specify the concept of empowerment in the context of language education. On the other hand, it serves to reflect on the opportunities and limitations of a perspective that is critical of dominance and discrimination in institutionally situated educational contexts.

Keywords: Translanguaging Pedagogy, Empowerment, linguistic dominance, language education

1| Translanguaging Pedagogy – ein dominanzkritisches Sprachbildungskonzept

Finally, and most important, translanguaging pedagogies can be used for the empowerment of bilingual communities, and especially for those that have been minoritized, enabling them to use and view as legitimate their complex and dynamic practices.
(García, 2017, S. 261)

Translanguaging Pedagogy hat wie kaum ein anderes sprachsoziologisches und didaktisches Konzept das Feld der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik in den letzten Jahren in Bewegung gebracht. Das liegt wohl auch daran, dass es wie kaum ein anderes Konzept monolinguale Selbstverständnisse, mit denen sprachliche Praktiken untersucht, eingeordnet, aber auch bewertet werden (können), sowie eine daran orientierte Sprachbildung infrage stellt. Wie das

obige Zitat andeutet, verfolgt dabei insbesondere der didaktische Ansatz¹ das Ziel, durch eine veränderte Sprachbildung marginalisierten zwei- bzw. mehrsprachigen Praktiken und ihren Sprecher*innen zur Sichtbarkeit und Anerkennung zu verhelfen und damit auch zum Empowerment ganzer Sprecher*innengruppen beizutragen. Damit kann Translanguaging Pedagogy als ein dominanz- und diskriminierungskritisches Konzept gelesen werden. Es dekonstruiert – wie im Folgenden noch näher ausgeführt wird – von monolingualer Logik geprägte und an Einzelsprachen orientierte sprachliche Machtverhältnisse. Diese können als Dominanzverhältnisse verstanden werden, da mit ihnen „ein Anspruch auf soziale Unterscheidung und Überlegenheit“ (Rommelspacher, 1995, S. 25) einhergeht. Diese (sprachliche) Dominanzkultur (ebd.) wird dabei in der Translanguaging Pedagogy als Ursache für die Diskriminierung bestimmter Sprecher*innen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems gesehen. Mit einer Umgestaltung der sprachlichen Bildung geht daher auch die Hoffnung auf Transformationen der sprachlichen Dominanzverhältnisse einher, die zu einer Bemächtigung² von bisher inferiorisierten Sprecher*innen führen soll.

In diesem Beitrag liegt der Fokus auf dieser zuletzt genannten Zielsetzung der Translanguaging Pedagogy: dem Empowerment von zwei- bzw. mehrsprachigen Sprecher*innen. Es wird den Fragen nachgegangen, wie Empowerment in diesem Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzeptualisiert wird und welche Zusammenhänge dabei zwischen Empowerment, Sprachbildung und sprachlichen Dominanzverhältnissen hergestellt werden.

Eine Annäherung an diese Fragen erfolgt über eine Analyse von vier Publikationen zu Translanguaging Pedagogy, die kriterienorientiert zusammengestellt wurden. Da der didaktische Ansatz in den letzten Jahren insbesondere von Ofelia García geprägt wurde und wird, sind die Publikationen zunächst nach ihrer (Mit-)Autor*innenenschaft ausgewählt worden. Darüber hinaus wurden sowohl Veröffentlichungen herangezogen, die den Ansatz theoretisch rahmen und begründen, als auch solche, die stärker unterrichtspraktisch orientiert sind und in erster Linie Vorschläge für die konkrete Umsetzung im Unterricht machen. Die folgenden vier Publikationen wurden davon ausgehend für diesen Beitrag analysiert: Ofelia García (2013, 2017a), Ofelia García und Li Wei (2014) sowie Ofelia García, Susana Ibarra Johnson und Kate Seltzer (2017). Für die Analyse wurden zunächst Textstellen in den Blick genommen, in denen sich ‚Empowerment‘ explizit als Begriff finden lässt. Die dort rekonstruierten Argumentationen wurden in einem zweiten Schritt mit weiteren Textstellen in Bezug gesetzt, um das Empowerment-Verständnis der Translanguaging Pedagogy möglichst differenziert erfassen zu können.

Mit den ausgehend von dieser Analyse vorgenommenen Rekonstruktionen möchte ich einerseits einen Beitrag zur Konkretisierung des Empowerment-Begriffs im Rahmen der Sprachbildung leisten, andererseits dient diese Analyse auch dazu, ein Nachdenken über Chancen und Grenzen einer dominanz- und diskriminierungskritischen Perspektive in institutionell situierten Bildungskontexten zu ermöglichen. Bevor dafür näher ausgeführt wird, was unter den Termini

¹ Für eine bessere Unterscheidung von Translanguaging als sprachwissenschaftlichem Ansatz und Translanguaging als didaktischem Konzept wird im Folgenden ‚Translanguaging Pedagogy‘ als Bezeichnung für das didaktische Konzept herangezogen.

² Wenn ich von Empowerment spreche, verwende ich in der Regel den englischen Begriff. In den Ausnahmefällen, in denen der Begriff ins Deutsche übersetzt wird, wird aufgrund möglicher „Assoziationen mit dem Ermächtigungsgesetz der Nazis (1933)“ (Rosenstreich, 2020, S. 229) anstelle von ‚Ermächtigung‘ und ‚Selbstermächtigung‘ von ‚Bemächtigung‘ und ‚Selbstbemächtigung‘ gesprochen.

Translanguaging und Translanguaging Pedagogy aktuell verhandelt wird (Punkt 3) und ausgewählte Publikationen analysiert werden (Punkt 4), soll der Begriff ‚Empowerment‘ (Punkt 2) näher bestimmt werden. Damit wird eine Verortung der Analyseergebnisse in die mit diesem Begriff einhergehende Kontroverse ermöglicht.

2 | Empowerment – ein Begriff, viele Ansätze

Empowerment ist ein Begriff, der in höchst unterschiedlichen Disziplinen und Bereichen eine Rolle spielt. In der Sozialen Arbeit, Gesundheitsförderung, Psychologie, aber auch in der Erziehungswissenschaft findet mitunter seit Jahrzehnten eine intensive Auseinandersetzung mit Empowerment statt. Auch im Rahmen von Sprachbildung stellen Bezüge zum Empowerment keine Neuheit dar. Cummins (1987) rekurriert bereits in den 1980er Jahren bei seinen Überlegungen zu bilingualen Programmen genauso selbstverständlich auf den Empowerment-Begriff wie Autor*innen, die sich der *Critical Language Awareness* widmen (vgl. etwa Alim, 2010). Neben diesen expliziten Rückgriffen lassen sich zudem auch zahlreiche implizite Bezüge zu Argumentationen von Empowerment-Ansätzen feststellen (Näheres hierzu bei Bjegač, 2023).

Betrachtet man die skizzierten, vielfältigen Verwendungskontexte, so überrascht es nicht, dass Empowerment ein Begriff ist, unter dem sich höchst unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche institutionell verortete Programme und Interventionen subsumieren lassen. Die Offenheit des Begriffs vergrößert sich noch, wenn berücksichtigt wird, dass die Ursprünge des Konzepts eher außerhalb institutioneller Kontexte, insbesondere in der Bürgerrechtsbewegung in den USA sowie in feministischen Bewegungen, zu suchen sind. Eine konsensfähige Definition von Empowerment zu formulieren, scheint aufgrund dieser höchst unterschiedlichen Verwendungsräume und -zusammenhänge, mit denen nicht nur unterschiedliche Kontexte, sondern auch unterschiedliche Akteur*innen, Narrationen, Zielsetzungen und Grundüberzeugungen einhergehen, kaum möglich bzw. sie läuft Gefahr, „trotz aller Bemühungen unscharf zu bleiben“ (Seckinger, 2018, S. 307).

Wie ließen sich auch soziale Bewegungen wie beispielsweise das Civil Rights Movement auf der einen Seite und neoliberal orientierte Empowerment-Vorstellungen auf der anderen Seite unter einen gemeinsamen Nenner bringen? Die Civil-Rights-Bewegung war eine (auch mittels eigener politischer Organisationen) selbstinitiierte und -verwaltete, kollektive Bewegung der Schwarzen³ US-Bürger*innen, die sich sowohl gegen eine offen rassistische und diskriminierende Politik als auch gegen segregierende Alltagspraktiken mit höchst unterschiedlichen Mitteln auflehnten. Empowerment tritt dabei als ein Bottom-up-Prozess in Erscheinung, der auf die Umwälzung von Machtverhältnissen abzielt und damit auf einer Makro- oder zumindest Meso-Ebene angesiedelt ist (Herriger, 2020, S. 23–26). Im eklatanten Widerspruch dazu steht ein Empowerment-Verständnis, das weniger Machtverhältnisse in den Blick als das Individuum in die Verantwortung nimmt. So findet der Empowerment-Begriff beispielsweise auch in Ma-

³ Der Begriff ‚Schwarz‘ (großgeschrieben) bezeichnet keine biologischen Gemeinsamkeiten, sondern ist eine politische Selbstbezeichnung von Personen, die Rassismus erfahren. Diese Erfahrungen implizieren auch Widerstandserfahrungen dieser rassifizierten Gruppe, die sich, bedingt durch die diskursive (Re-)Produktion von race/Schwarz(-Sein) (ungleich der unmarkierten, weißen Position) fortwährend mit dem Konstrukt Rasse auseinandersetzen müssen.

nager*innenseminaren und -ratgebern (vgl. Block, 1987) Verwendung, mithilfe derer Manager*innen darauf vorbereitet werden, ihre Mitarbeiter*innen zu ‚empowern‘, indem sie die Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Flexibilisierung dieser fördern. Empowerment tritt in diesen Zusammenhängen als ein Top-down-Prozess in Erscheinung, bei denen Manager*innen als ‚Empowermenthelfer*innen‘ ihrer Arbeitsteams in Erscheinung treten und dabei weniger asymmetrische Machtverhältnisse umgewandelt, sondern eher Selbstoptimierungs-Prozesse vorangetrieben werden, womit Empowerment-Prozesse eher auf einer Mikroebene verortet werden (vgl. Bröckling, 2016, S. 209f.).

Auch wenn es in wissenschaftlichen Publikationen – und der vorliegende Beitrag stellt bisher keine Ausnahme dar – zum guten Ton gehört, die terminologische Unbestimmtheit von Empowerment zu betonen, so besteht darüber hinaus das Erfordernis, einerseits offenzulegen bzw. zu rekonstruieren, was konkret unter Empowerment verstanden wird, und andererseits in einen kritischen Aushandlungsprozess über die Potentiale und Konsequenzen der verschiedenen Auffassungen von Empowerment zu treten. Andernfalls läuft Empowerment Gefahr, zum „Allgemeinplatz“ (Jagusch & Chehata, 2020, S. 15) zu verkommen und als „catchword“ (Bröckling, 2003, S. 324) instrumentalisiert zu werden. Im Folgenden findet daher exemplarisch in Bezug auf die aktuell vieldiskutierte Translanguaging Pedagogy eine kritische Auseinandersetzung mit Möglichkeiten von Empowerment im Rahmen der sprachlichen Bildung statt.

3 | Translanguaging und Translanguaging Pedagogy

Wie eingangs erwähnt, ist Translanguaging nicht nur die Bezeichnung für einen sprachdidaktischen Ansatz, sondern auch für eine sprachsoziologische Theorie. Als sprachsoziologische Theorie dient Translanguaging dazu, sprachliche Praktiken mehrsprachiger Personen zu beschreiben, wobei eine Distanzierung zu systemlinguistischen Vorstellungen vorgenommen wird. Anstelle einer Orientierung an klar voneinander abgrenzbaren Einzelsprachen, die als sprachideologische Konstrukte aufgefasst werden (vgl. Androutsopoulos, 2020, S. 25f.), tritt eine stärkere Sprecher*innenorientierung, von der ausgehend sprachliche Praktiken mehrsprachiger Sprecher*innen nicht als Abweichungen erscheinen. Auch wenn Einzelsprachen als Konstrukte verstanden werden, so wird damit nicht die Wirkmacht dieser bestritten. Betrachtet man Einzelsprachen als sprachideologische bzw. diskursive Konstrukte⁴, so wird damit vielmehr herausgestellt, dass diese unter bestimmten Machtkonstellationen hervorgebracht und durchgesetzt wurden sowie durch diskursive Praktiken und institutionelle Verankerungen weiterhin aktualisiert werden. Sie entfalten Machtwirkung, indem sie die Wahrnehmung und Beurteilung von Sprache bzw. Sprechen und Sprecher*innen prägen: Die Frage, was ‚richtiges‘ oder ‚angemessenes‘ Sprechen ist, wird anders beurteilt, abhängig davon, ob von dem diskursiven Konstrukt ‚Einzelsprache‘ oder ‚Translanguaging‘ ausgegangen wird. Auch auf die Frage, wer kompetente bzw. defizitäre Sprecher*innen sind, hat das diskursive Wissen, auf das rekurriert wird, einen enormen Einfluss.

⁴ In der (Sozio-)Linguistik wird der Terminus ‚Sprachideologie‘ zunehmend durch einen (häufig an Foucault angelehnten) Diskursbegriff ersetzt. Mit dem Begriffswechsel wird einerseits eine Gegenüberstellung von Ideologie und Wahrheit, wie sie mit dem Terminus ‚Sprachideologie‘ assoziiert wird, abgelehnt; andererseits wird herausgestellt, dass auch die Kritik an bestimmten linguualen Verhältnissen bzw. Wissen in diskursive Zusammenhänge involviert ist (vgl. Pennycook, 2001, S. 84ff.).

Mit Translanguaging wird somit ein Perspektivenwechsel betitelt, der darauf aufmerksam macht, dass sich kommunikative Praktiken mehrsprachiger Personen, bei denen diese auf heterogene Ressourcen aus ihrem gesamten Sprachrepertoire (vgl. Gumperz, 1964) zugreifen, mit an Einzelsprachen orientierten Vorstellungen nicht adäquat fassen und beurteilen lassen. Solche Praktiken haben insbesondere Angela Creese und Adrian Blackledge in ihren ethnographischen Untersuchungen zusammengetragen, in denen sie beispielsweise den Sprachgebrauch in Complementary Schools und in den Familien der Schüler*innen untersuchten:

In summary, there were frequent examples of children and adults using more than one language in an utterance. These were usually English/Sylheti examples, but there were also examples of English/Bengali and Sylheti/Bengali. Here meaning-making was conducted in linguistic repertoires which moved across and between 'languages', using linguistic items across borders and boundaries. These examples of utterances seemed to be an indication of the ease with which children, parents, and teachers adopted translanguaging repertoires in the multilingual settings of home and complementary school. (Creese & Blackledge, 2010, S. 568)

Creese und Blackledge betonen, dass translinguale Praktiken die Grenzen von Einzelsprachen überwinden, das alltägliche Sprechen mehrsprachiger Sprecher*innen prägen und in mehrsprachigen Kontexten die Norm darstellen. Ausgehend von solchen Ergebnissen hat sich die Translanguaging Pedagogy die Aufgabe gegeben, sowohl die theoretische Basis als auch konkrete Anregungen für einen Unterricht zu entwickeln, in dem für alle Schüler*innen Möglichkeiten geschaffen werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire für das Aneignen von Wissen zu nutzen. Der Fokus liegt dabei auf Unterrichtssettings, in denen Schüler*innen ermöglicht wird, auch translinguale Praktiken vollziehen zu können. In einem Vortrag veranschaulicht García (2017b) die Notwendigkeit einer solchen Unterrichtspraxis mittels einer meines Erachtens anschaulichen, wenn auch vereinfachenden Metapher, in der der Sprachgebrauch im Unterricht mit dem Spielen eines Schlagzeugs in Bezug gesetzt wird: In monolingualen Unterrichtskontexten werde monolingualen Sprecher*innen ermöglicht, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen. Ihnen werde somit gestattet – um mit der Metapher zu sprechen –, mit beiden Händen Schlagzeug zu spielen. Mehrsprachigen Sprecher*innen werde in monolingualen Situation hingegen lediglich ermöglicht, mit einer Hand Schlagzeug zu spielen, da sie auf Teile ihres sprachlichen Repertoires in solchen Kontexten nicht zurückgreifen könnten bzw. dürften (ebd.).

Daher macht die Translanguaging Pedagogy Vorschläge, wie im Unterricht auch translinguale Praktiken zum Lernen genutzt werden können: So wird empfohlen, die im Unterricht zu lesenden Texte möglichst in allen den Schüler*innen zur Verfügung stehenden Sprachen anzubieten. Die Schüler*innen entscheiden selbstständig, ob sie den Text in einer oder in mehreren Sprachen lesen, ob und wie sie zwischen den Wörtern, Sätzen und Absätzen hin- und herwechseln möchten, um für sich den Sinn des Textes zu rekonstruieren (vgl. García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 133f.). Bei der Textproduktion verfassen Schüler*innen beispielsweise ein Schreibprodukt zunächst in der einen Sprache und übersetzen diese später in eine andere (vgl. Celic & Seltzer, 2013, S. 132). In mündlichen Kontexten können Schüler*innen in Gruppen mit Mitschüler*innen mit einem ähnlichen Sprachrepertoire arbeiten und dabei auch mittels translingualer Praktiken kommunizieren (vgl. ebd., S. 62f.). In Plenumsphasen werden die Schüler*innen zum Beispiel zunächst aufgefordert, in der dominanten Umgebungssprache zu antworten. Sie bekommen aber auch die Möglichkeit, ihre Antwort in einer anderen Sprache zu ergänzen. Um das Verständnis zu sichern, greift die Lehrperson auf andere Schüler*innen, die übersetzen, oder auf Übersetzungssoftwares zurück (vgl. García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 140).

Solche Unterrichtssettings – so die Hoffnung der Autor*innen der Translanguaging Pedagogy – tragen nicht nur zu sprachlicher und fachlicher Weiterbildung der Schüler*innen, sondern auch zu ihrem Empowerment bei. Doch wie wird dabei der Zusammenhang zwischen einer derartigen Umgestaltung der sprachlichen Unterrichtspraxis und dem Empowerment konkret gedacht?

4 | Empowerment und Translanguaging Pedagogy

Bei einer näheren Betrachtung der Translanguaging Pedagogy fällt einerseits auf, dass einer an diesem Konzept orientierten Unterrichtsgestaltung ein großes Potential im Hinblick auf eine Transformation von (neo-)linguizistischen Dominanzverhältnissen und damit einhergehend auch ein großes Potential für Empowerment-Prozesse zugeschrieben wird (Punkt 4.1). Andererseits bleiben in diesem Zusammenhang gewisse Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen dethematisiert (Punkt 4.2 und 4.3).

4.1 | Empowerment zwischen struktureller Umgestaltung und Bewusstwerdung individueller Stärken

Wie bereits dargelegt, fordert die Translanguaging Pedagogy an Einzelsprachen orientierte Sprach- und Machtverhältnisse im Rahmen der schulischen Sprachbildung heraus. In diesem Sinne werden sowohl die an monolingualen Maßstäben orientierten Vorstellungen von Mehrsprachigen als mehrere monolinguale Personen als auch Begriffe wie „heritage language“, „second language“, „first language“ oder „native language“ (García, 2013, S. 4; García, 2017a, S. 259f.; García & Wei, 2014, S. 13–16) abgelehnt. Diese – so die Argumentation – perpetuieren eine Hierarchisierung, die eine Defizitperspektive auf Sprecher*innen befördert, die als Nicht-Muttersprachler*innen identifiziert werden, die einer idealisierten Vorstellung von in all ihren Sprachen kompetenten Mehrsprachigen nicht entsprechen und deren Sprechen sich einer einzelsprachlichen Logik entzieht. Von derartigen sprachlichen Verhältnissen distanziert sich die Translanguaging Pedagogy nicht zuletzt deswegen, weil mit ihnen auch Exklusionen und Otherring-Prozesse einhergehen (vgl. García, 2017a, S. 256f.). Die aktuellen Sprachverhältnisse können aufgrund der ihnen inhärenten machtvollen Hierarchisierungen als Dominanzverhältnisse aufgefasst werden, auch wenn die hier zitierten Autor*innen den Begriff selbst nicht verwenden. Es sind Dominanzverhältnisse, die von (Neo-)Linguizismus geprägt sind, da ‚Sprache‘ als Differenzkategorie fungiert, mittels derer verschiedenen Gruppen von Sprecher*innen unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen und Macht zugestanden werden (vgl. Canagarajah & Said, 2011; Dirim, 2010).

Um Diskriminierung mehrsprachiger Sprecher*innen, die aus diesen (neo-)linguizistisch geprägten Dominanzverhältnissen resultiert, im Bildungskontext zu reduzieren, verfolgt die Translanguaging Pedagogy eine doppelte Strategie: Zum einen soll im Sinne des unter Punkt 3 beschriebenen Perspektivenwechsels eine Umwälzung der schulischen Sprachverhältnisse stattfinden, womit Empowerment auf einer Meso-Ebene verortet wird. Zum anderen soll eine im Sinne der Translanguaging Pedagogy umgestaltete Sprachbildung dazu beitragen, dass sich insbesondere mehrsprachige Schüler*innen ihrer Stärken und der Veränderbarkeit von Machtverhältnissen bewusstwerden, womit Empowerment auch auf einer Mikro-Ebene angesiedelt

wird. Diese Doppelstrategie soll in Bezug auf die Rolle von Bildungssprache bzw. bildungssprachlichen Praktiken an zwei Zitaten konkretisiert werden:

‘Academic language’ is a term we encounter over and over again. Following Valdés (2017) we wish to reframe this term, imagining that what some call academic language is simply one of many forms of languaging that students must take up to be successful in school. Translanguaging can help us teach the types of linguistic practices that are deemed appropriate for academic contexts. For example, translanguaging supports bilingual students’ ability to use language to gather, comprehend, evaluate, synthesize, and report on information and ideas, using text-based evidence [...]. Translanguaging also helps students develop the ability to use language to persuade, explain, and convey real or imaginary experience. (García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 11)

A translanguaging classroom provides extended opportunities for bilingual students to be valued participants who draw on rich linguistic and cultural resources for learning. Thus, a translanguaging classroom enables students to create identities for themselves that are also academic. (ebd., S. 157)

Diese Auszüge zeigen, welche Konsequenzen die Sprecher*innenorientierung der Translanguaging Pedagogy auch auf die Konzeptionalisierung von Bildungssprache hat. Anstelle eines systemlinguistischen Zugriffs, bei dem lexikalische, morphologische und syntaktische Merkmale einer, in der Regel der Bildungssprache der dominanten Umgebungssprache (z.B. die deutsche Bildungssprache) fokussiert werden, treten sprachliche Praktiken in den Vordergrund, die als bildungsrelevant gelten (vgl. „to use language to persuade, explain, and convey real or imaginary experience“). Dabei wird zugleich deutlich gemacht, dass diese Praktiken nicht an eine bestimmte Sprache gebunden sein müssen. Indem in diesem Zusammenhang hervorgehoben wird, dass auch mittels Translanguaging bildungssprachlich agiert werden kann, wird – so die Autorinnen – mehrsprachigen Schüler*innen, deren sprachliche Praktiken häufig als defizitär dargestellt werden, nicht nur ermöglicht, am Unterricht teilzunehmen, sondern auch sich als kompetente und ‚akademische‘ Sprecher*innen zu erfahren. Die Autorinnen gehen davon aus, dass damit auch das „socioemotional well-being“ (ebd., S. 156) der Schüler*innen sichergestellt werden kann, das ihnen ermöglicht, mit Anerkennung verbundene Positionen einnehmen zu können.

Empowerment kann davon ausgehend in der Translanguaging Pedagogy als ein Prozess rekonstruiert werden, bei dem sich Schüler*innen ihrer sprachlichen Fähigkeiten und „kulturellen Ressourcen“ als Stärken bewusstwerden und ein positives Selbstkonzept aufbauen können, auch in dem Sinne, dass sie sich in der Lage sehen, gegen unterdrückende Machtverhältnisse mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen vorzugehen (ebd., S. 15f.). Empowerment bedeutet im Rahmen der Translanguaging Pedagogy damit auch, den Aufbau einer „critical metalinguistic awareness“ (ebd., S. 10f. u. 163f.), also eines Bewusstseins dafür, wie auch mittels Sprache Machtverhältnisse geschaffen und aufrechterhalten werden (ebd., S. 163f.).

Dabei macht die Einbettung solcher Prozesse, die primär die Stärkung und den Ausbau individueller Ressourcen fokussieren, in eine schulische Bildung, die bewusst einen Gegenpol zu existierenden sprachlichen Dominanzverhältnissen bildet, auf die Relevanz aufmerksam, individuelle und ressourcenorientierte Empowerment-Prozesse stets im Zusammenhang mit strukturellen Kontexten und ihren Umwälzungen zu denken. Das Empowerment-Verständnis, das der Translanguaging Pedagogy zugrunde liegt, ist somit meiner Interpretation zufolge ein Verständnis, das nicht davon ausgeht, dass Schüler*innen empowert werden können, indem sie lediglich

an dominante Sprachverhältnisse angepasst werden, z.B. durch den Ausbau ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten in der dominanten Umgebungssprache. Vielmehr lässt sich bei diesem didaktischen Ansatz ein Empowerment-Verständnis rekonstruieren, bei dem davon ausgegangen wird, dass Empowerment marginalisierter Sprecher*innen nur dann möglich ist, wenn auch die Strukturen, die zu dieser Marginalisierung beitragen, transformiert werden:

But by making use of flexible language practices, translanguaging releases ways of speaking that are often very much controlled and silenced. When new voices are released, histories of subjugation are brought forth, building a future of equity and social justice. (García, 2013, S. 3)

Der Einbezug von Translanguaging im Unterricht soll – wie dieses, aber auch das eingangs angeführte Zitat andeuten – unterdrückten und damit auch als ‚anders‘ adressierten sprachlichen Praktiken und ihren Sprecher*innen zu Legitimation verhelfen und in institutionellen Kontexten zu ihrer Normalisierung führen. Empowerment ist somit bei diesem Ansatz auch ein Normalisierungsprozess, bei dem mehrsprachige Sprecher*innen nicht dazu gebracht werden, sich monolingualen Normen anpassen zu müssen, sondern sich eine sprachliche Andersheit bewahren können. Schlussendlich sollen diese Umwälzungen der schulischen Sprachverhältnisse auch über die Schule hinauswirken, und zu nichts weniger als sozialer Gerechtigkeit sowie dem Empowerment ganzer Communities beitragen (vgl. García, 2017, S. 261; García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 14).

4.2 | Ambivalenzen zwischen Essentialisierung und Dekonstruktion

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, wie komplex der Empowerment-Prozess in der Translanguaging Pedagogy gedacht wird, und dennoch lassen sich bei diesem Empowerment-Verständnis einige Ambivalenzen feststellen.

Translanguaging Pedagogy möchte translinguale Praktiken, die unter den aktuellen sprachlichen Dominanzverhältnissen innerhalb und außerhalb der Schule eher zum Schweigen gebracht werden, durch eine veränderte Sprachbildung im schulischen Kontext normalisieren. Diese Zielsetzung geht – wie die untenstehenden Zitate darlegen – mit dem Bestreben einher, bestimmten bisher negativ konnotierten Identitätswürfen zur Anerkennung zu verhelfen:

Bilingual students simultaneously belong to what is seen externally as two worlds, two cultures, two histories, that are then integrated in their one body and mind. Translanguaging then enables the affirmation of bilingual identities and the production of subjectivities that are different from those perpetuated by nations-states and schools. (García, 2017a, S. 261)

By promoting the use of translanguaging to communicate their thoughts, imaginings, and curiosity, Carla was helping students develop strong identities as Latino bilinguals, not simply speakers of *English as a second language (ESL)* or speakers of Spanish as a *heritage language* who were not up to the standards of a so-called ‘native speaker’ of one or the other language. Rather than identifying with labels that seem truncated, deficit-oriented, or dated (e.g., second, heritage), Carla’s students are developing a sense of who they are as bilingual Americans. (García, Ibarra Johnson & Seltzer 2017, S. 159; Hervorh. i. O.)

Empowerment – so ließen sich diese Textstellen in Zusammenhang mit den vorherigen Ausführungen und Zitationen lesen – bedeutet, den Schüler*innen die Teilhabe in schulischen und gesellschaftlichen Kontexten zu ermöglichen, ohne dass sie sich an die sprachlichen Dominanzverhältnisse sowie die damit einhergehenden nationalsprachlichen und -staatlichen Identitäts-

schablonen anpassen müssen. Vielmehr werden diese in ‚ihren‘ bilingualen Identitäten bestärkt, die sowohl sprachlich als auch ‚kulturell‘ als hybride Identitäten („Latino bilinguals“, „bilingual Americans“; vgl. hierzu auch García & Wei, 2014, S. 23f.) gedacht werden.

Im Translanguaging-Ansatz läuft dieses Wechselspiel aus Normalisierung und Verteidigung einer (sprachlichen) Andersheit – wie Mai-Anh Boger (2020) in ihrer Theorie des Trilemmas der Inklusion ausführt – Gefahr, die Relevanz von Dekonstruktionen im Empowerment durch das Vereindeutigen und die Essentialisierung von Identitäten zu vernachlässigen:

Auf ewig gebunden an die historisch bedingte und nun verfestigte Andersheit, wird sie unsere Existenz und zu einer essentiellen Eigenschaft von uns – just in dem Moment, in dem wir an dieser Andersheit festhalten, um sie sichtbar zu machen (ebd., S. 203).

Solche Essentialisierungen sind deshalb nicht ganz unproblematisch, weil sie der Dichotomisierung von monolingual – bilingual, nationalstaatliche Identitäten – hybride Identitäten verhaftet bleiben. Es fehlt ein Nachdenken darüber, wie und mit welchen Konsequenzen auch an Translanguaging orientierte Identitätsentwürfe dekonstruiert werden können. Während Einzelsprachen und die damit einhergehenden nationalstaatlichen Vorstellungen sowie statischen Kulturauffassungen in der Translanguaging Pedagogy als Konstrukte gesehen werden (u.a. García & Wei, 2014, S. 67), fehlt die Reflexion darüber, dass auch Translanguaging sowie translinguale, bilinguale, hybride Identitäten Konstrukte sind. Selbst wenn die hybriden Identitätsentwürfe positiv konnotiert sind, können sie beschränkend wirken, da sie Positionierungsoptionen für Schüler*innen minimieren, indem sie diese auf Identitäten festlegen.

Derartige essentialistische Vorstellungen sind umso kritischer zu sehen, wenn darüber hinaus bedacht wird, dass es sich bei der Translanguaging Pedagogy um ein institutionalisiertes Empowerment-Vorhaben handelt. Es sind nicht die sich im Empowerment-Prozess befindenden Personen, die über ihre Positionierung entscheiden, ihre Bedürfnisse und Interessen definieren und formulieren, sondern diese werden von Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen festgelegt. Die Absicht, jemanden empowern zu wollen, der nicht oder nur in Ansätzen mitbestimmen kann, wie er empowernt werden will, stellt eine Ambivalenz dar, die in der Translanguaging Pedagogy unreflektiert bleibt. Die Auseinandersetzung mit Selbstdefinition und -bestimmung als Bestandteilen von Empowerment-Prozessen wird dabei genauso ausgeklammert wie insgesamt das Nachdenken über die Bedingungen eines institutionell situierten Empowerment-Prozesses.

4.3 | Ambivalenzen institutionell situierter Empowerment-Prozesse

Translanguaging wird in dem didaktischen Konzept des Öfteren – wie auch die eingangs zitierte Textstelle darlegt – als marginalisierte und stigmatisierte Praktik thematisiert (siehe auch García, 2013, S. 3). Dabei wird auf diese Weise eine Gruppe von Sprecher*innen auch erst konstruiert, ihre Probleme definiert und Translanguaging Pedagogy als Sprachbildungs- und Empowerment-Maßnahme legitimiert. Die Vorstellung, die so konstruierten Sprecher*innen in Bildungsinstitutionen zu empowern bzw. empowern zu müssen, geht damit zugleich mit der Zuschreibung ebendieser Sprecher*innen als ‚Machtlose‘ einher (vgl. hierzu auch Bröckling, 2016, S. 193f.; Rosenstreich, 2020, S. 232). Institutionell situiertes Empowerment als ein Top-down-Prozess bewegt sich damit stets in einem Spannungsverhältnis, Personen empowern zu wollen,

die zuvor – um sie als Adressat*innen von Interventionen ansprechen zu können – viktimisiert werden.

Wohl auch weil die Autor*innen der Translanguaging Pedagogy diese Sichtweise auf mehrsprachige Schüler*innen, als auf institutionelles Empowerment angewiesene Personen, nicht hinterfragen, werden die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und -befreiung nicht in den Blick genommen. Darin kann zudem auch der Grund dafür liegen, dass an keiner Stelle in den analysierten Publikationen die von İnci Dirim im Rahmen der Tagung „Diversität und soziale (Un-)Gerechtigkeit in Deutsch als Fremdsprache“ („DivDaF“) (2023) angesprochene Gefahr einer institutionellen Vereinnahmung von Translanguaging, das auch als widerständige Praktik gesehen werden kann, kritisch betrachtet wird.

Dirim und Knappik (2014) haben sich mit der Vereinnahmung subversiver Praktiken zwar nicht in der Auseinandersetzung mit Translanguaging, sondern dem sogenannten ‚Kiezdeutsch‘, dem durchaus translinguale Praktiken inhärent sind, bereits im Rahmen eines Beitrags gewidmet. Ausgehend von der Konzeptionalisierung des ‚Kiezdeutschen‘ als Dritten Raum im Sinne Bhabhas gehen sie davon aus, dass den sprachlichen Praktiken des ‚Kiezdeutschen‘ ein widerständiges Potential innewohnt, da mit ihnen auch nationalsprachideologische Verknüpfungen von einer Nation und einer Sprache sowie dem damit einhergehenden Vereindeutigen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten sichtbar und damit verhandelbar werden. Dieses Potential könne das ‚Kiezdeutsche‘ als Dritter Raum unter den aktuellen Machtkonstellationen in einer Migrationsgesellschaft jedoch nicht entfalten, wenn dieser – wie es in einigen wissenschaftlichen Publikationen der Fall sei (vgl. Wiese, 2012) – als deutscher Dialekt gedeutet werde. Diese Deutung ver helfe dem Kiezdeutschen, das eher negativ konnotiert ist, möglicherweise zur Anerkennung, zugleich werde damit aber auch versucht, „den Prozess der in ihm [Dritten Raum; VB] möglichen Bedeutungsentfaltung zu bestimmen und festzuschreiben“ (Dirim & Knappik, 2014, S. 235f.). Schlussendlich könne dies als Vereinnahmung subversiver Praktiken mittels wissenschaftlicher Zuschreibungen und aus privilegierten Positionen heraus gedeutet werden.

Eine ähnliche Argumentation lässt sich auf die Translanguaging Pedagogy übertragen. Auch in diesem Ansatz finden sich Stellen, die Translanguaging nicht nur als minorisierte Praktiken darstellen, sondern – ebenfalls unter Rückgriff auf ein Konzept des Dritten Raumes – ihr transformatives Potential herausstellen:

A translanguaging space acts as a Thirdspace which does not merely encompass a mixture or hybridity of first and second languages; instead it invigorates languaging with new possibilities from a site of ‚creativity and power‘, as bell hooks (1990: 152) says. Going *beyond* language refers to transforming the present, to intervening by reinscribing our human, historical commonality in the act of languaging. (García & Wei, 2013, S. 25, Hervorh. i. O.)

Ohne Weiteres wird dabei davon ausgegangen, dass translinguale Praktiken auch in institutionellen Kontexten eine ähnliche, widerständige Wirkung gegen existente „human, historical commonality“ entfalten:

Translanguaging, as a socioeducational process, enables students to construct and constantly modify their sociocultural identities and values, as they respond to their historical and present conditions critically and creatively. It enables students to contest the ‚one language only‘ or ‚one language at a time‘ ideologies of monolingual and traditional bilingual classrooms. (ebd., S. 67, Hervorh. i. O.)

Dieser Auszug verdeutlicht, dass eine Umsetzung der Translanguaging Pedagogy in der Praxis dazu führen soll, dass Schüler*innen die Sprachideologien, die den ‚traditionellen‘ Sprachunterricht bestimmen („the ‚one language only‘ or ‚one language at a time‘ ideologies“), erkennen und davon ausgehend in die Lage versetzt werden, nicht nur die diesen inhärenten sprachbezogenen, sondern auch soziokulturellen Identitätspositionierungen abzulehnen und zu modifizieren. Unreflektiert bleiben hier die Konsequenzen dessen, was Dirim und Knappik als „Vereinnahmung des Dritten Raumes“ (Dirim & Knappik, 2014, S. 234) beschreiben: Wenn Translanguaging als Dritter Raum gefasst wird – und ich beziehe mich bei der folgenden Argumentation ebenfalls auf Bhabhas (2011) Konzeptionalisierung des Dritten Raumes –, dann eröffnen diese Praktiken einen Raum, der sich binären Differenzierungen entzieht. Zwar werden die Spannungen nicht aufgehoben, aber es entsteht die Möglichkeit für etwas Neuartiges, das eindeutige Zuordnungen von Bedeutungen nicht erlaubt und sich totalitären Machtasymmetrien entzieht. Ob das „translanguaging classroom“ ein solcher ‚Zwischenraum‘ sein und strategisch von Schüler*innen als Widerstandsstrategie genutzt werden kann, bleibt angesichts dessen fraglich, da – wie bereits ausgeführt wurde – nicht die Schüler*innen den Prozess der Bedeutungsaushandlung bestimmen, sondern ‚neue‘, als wünschenswert erachtete Identitätserwartungen von außen festgelegt, vereindeutigt und an die Schüler*innen herangetragen werden.

5 | Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Translanguaging Pedagogy theoretische Grundlagen für eine Unterrichtspraxis geschaffen hat, die gegenwärtige sprachliche Dominanzverhältnisse infrage stellt. Darüber hinaus hat dieser Ansatz wie kaum ein anderer mittels einer Vielzahl an erprobten unterrichtspraktischen Beispielen konkretisiert, wie ein dominanzkritisches Arbeiten im Unterricht umgesetzt werden kann. Dabei sensibilisiert die Translanguaging Pedagogy dafür, dass eine dominanzkritische Sprachbildung, die auch zum Empowerment von Schüler*innen beitragen möchte, nicht darin bestehen kann, diskriminierende sprachliche Verhältnisse zu erkennen, um Schüler*innen an diese anpassen zu wollen. Eine dominanzkritische Arbeit kann sich auch nicht darin erschöpfen, ein kritisches Bewusstsein bei den Schüler*innen für die sie betreffenden, sprachlichen Dominanzverhältnisse zu entwickeln. Vielmehr macht die Translanguaging Pedagogy auf die Notwendigkeit aufmerksam, dass ein dominanzkritischer Sprachbildungsansatz mit einer grundsätzlichen Umgestaltung des Sprechens in Unterrichtskontexten einherzugehen hat. Das bedeutet unter anderem auch Vorstellungen darüber, welche Sprechweisen als bildungssprachliche Praktiken angesehen und als bildungsrelevant gesetzt werden, zu verändern. Das Empowerment im Sinne der Translanguaging Pedagogy ist somit sowohl auf der Ebene mehrsprachiger Schüler*innen (Mikro-Ebene), deren sprachliche Praktiken als bildungsrelevant anerkannt, gestärkt und ausgebaut werden, als auch auf der institutionellen Ebene (Meso-Ebene) verortet.

Doch bleiben bei dieser Konzeptionalisierung von Empowerment insbesondere drei Widersprüche und Dilemmata, in denen sich Empowerment-Prozesse stets befinden, unreflektiert: (1) Das Bestreben, durch die Anerkennung mehrsprachiger Praktiken und Identitäten Schüler*innen zu empoweren, verunmöglicht durch die damit einhergehende Essentialisierung Dekonstruktionsprozesse. Diese sind jedoch für Empowerment-Prozesse durchaus von Relevanz, da

sie die Produktion von Positionierungen ermöglichen, die sich außerhalb traditioneller Dichotomisierungen bewegen. (2) Die Perspektive, die die Translanguaging auf mehrsprachige Schüler*innen einnimmt, weist auch aus einem weiteren Grund problematische Züge auf. Das Verständnis von mehrsprachigen Schüler*innen als auf institutionelles Empowerment angewiesene Personen und die diesem inhärente Viktimisierung steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Vorhaben, diese Schüler*innen empowern zu wollen. (3) Insgesamt wird in der Translanguaging Pedagogy das Spannungsverhältnis von Empowerment und seiner institutionellen Situierung kaum kritisch reflektiert. So bleibt die Frage, inwieweit translinguale Praktiken einen Dritten Raum eröffnen und auf diese Weise ein subversives Potential unter institutionellen Bedingungen entfalten können, ausgeklammert.

Die Rekonstruktion dieser drei Spannungsverhältnisse stellen weder eine grundsätzliche Kritik an der Translanguaging Pedagogy noch an dem dort vorzufindenden Ziel des Empowerment mehrsprachiger Schüler*innen dar. Vielmehr soll diese darauf aufmerksam machen, dass insbesondere institutionell situiertes Empowerment in spannungsvolle Verhältnisse involviert ist, die sich nicht einfach auflösen lassen. Eine professionelle Reflexivität der geschilderten Spannungsverhältnisse – so zumindest meine Hoffnung – kann aber dazu beitragen, mit einer ‚neuen‘ und ‚anderen‘ Sprachbildung nicht lediglich ‚neue‘ und ‚andere‘ Machtverhältnisse zu etablieren, sondern möglicherweise auch Räume im Rahmen der Sprachbildung zu schaffen, „in denen weniger Gewalt und Macht ausgeübt werden“ (Mecheril, 2010, S. 190).

Literatur

- Alim, S. H. (2010). Critical Language Awareness. In N. H. Hornberger, & S. L. McKay (Hrsg.), *Sociolinguistics and Language Education*. (S. 205–231). Multilingual Matters.
- Androutopoulos, J. (2020). Sprachgrenzen überschreiten und unterwandern. Eine translinguale Lektüre von Haftbefehls Chabos wissen wer der Babo ist (2012). In D. Höllein, N. Lehnert, & F. Woitkowski (Hrsg.), *Rap – Text – Analyse. Deutschsprachiger Rap seit 2000. 20 Einzeltextanalysen*. (S. 23–34). transcript. <https://doi-org.emedien.ub.uni-muenchen.de/10.14361/9783839446287>
- Bhabha, H. K. (2011 [1994]). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Bjegač, V. (2023). Sprach(en)bildung als Mittel des Empowerment?! In D. Harion, Dominic, N. Moris & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung*. (S. 48–59). Wochenschau.
- Block, P. (1987). *The Empowered Manager. Positive Political Skills at Work*. Jossey-Bass.
- Boger, M. (2020). Warum Empowerment schmerzt. In B. Jagusch, & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. (S. 196–205). Weinheim.
- Bröckling, U. (2003). You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 31(3), 323–344. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11578-003-0017-x>
- Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Canagarajah, S., & Said, S. B. (2011). Linguistic Imperialism. In J. Simpson (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. (S. 388–400). Routledge.

- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Creese, A., & Blackledge, Adrian (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 549–572. <https://doi-org.emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1007/s11618-010-0159-y>
- Cummins, J. (1987). *Empowering Minority Students. Teacher Training Monograph Number 5. Teacher Training Project for Bilingual & English to Speakers of Other Languages Teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299330.pdf>
- Dirim, İ. (2010). ‚Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‘ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. (S. 91–112). Waxmann.
- Dirim, İ. & Knappik, M (2014). Das ‚Kiezdeutsch‘ als ‚Mimikry‘? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und Wissenschaftler/innen. In P. Mecheril (Hrsg.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. (S. 223–237). transcript.
- García, O. (2013). Theorizing Translanguaging for Educators. In C. Celic, & K. Seltzer (Hrsg.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. (S. 1–6). <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- García, O. (2017a). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- García, O. (2017b). *Translanguaging. Vortrag in der Reihe ‚The Multilingualism and Diversity Lectures‘ koordiniert bei E. Montanari, & J. Griesbaum*. https://www.youtube.com/watch?v=5l1CcrRrck0&list=RDLV5l1CcrRrck0&start_radio=1&t=4s
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., S. Ibarra Johnson, & K. Seltzer (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66(6), 137–153. https://doi-org.emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6. erw. u. aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Jagusch, B. & Chehata, Y. (2020). Vortext: „Wenn Wissen und Diskurs persönlich wird“ und werden sollte. In B. Jagusch & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. (S. 9–17). Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, C. Melter & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (S. 179–191). Beltz.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. L. Erlbaum.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda Frauenverlag.

- Rosenstreich, G. (2020). Empowerment und Powersharing und intersektionaler Perspektive. In B. Jagusch, & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. (S. 227–238). Beltz Juventa.
- Seckinger, M. (2018). Empowerment. In H. Otto, H. R. & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarb. Aufl., S. 307–314). Ernst Reinhardt.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. C.H. Beck.

Antje Arnold & Judith Leiß

Komische Kommunikation in multimodalen Texten als Ansatzpunkt für eine diversitätsorientierte Förderung von *Language Awareness*

Diversitätsorientierung bedeutet einerseits, *durch den Unterricht* der Unterschiedlichkeit der Lernenden gerecht zu werden (1. Dimension), und andererseits, Diversität sowie Konstruktionen des Normalen und des Abweichenden aus einer dominanzkritischen Perspektive *im Unterricht* zu thematisieren (2. Dimension). Der Beitrag fragt danach, welches Potenzial und welche Herausforderungen komische Kommunikation *in* literarischen Texten sowie *über* literarische Texte mit Blick auf die unterrichtliche Realisierung dieser beiden Dimensionen beinhaltet. Nach einer Vorstellung der beiden Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik wird dieser Frage zunächst mit allgemeinen Überlegungen zu Komiktheorie und *Language Awareness* im Zusammenhang mit Diversitätsorientierung nachgegangen. Vor diesem Hintergrund wird an einem literarischen Beispiel und mit konkreten Unterrichtsvorschlägen gezeigt, wie eine diversitätsorientierte Förderung von *Language Awareness* unterrichtspraktisch realisiert werden könnte.

Schlagwörter: Diversitätsorientierung, Komik, Literaturunterricht, *Language Awareness*

Diversity orientation is not only about doing justice to the diversity of learners through teaching (1st dimension), but also about addressing diversity and constructions of the normal and the deviant from a dominance-critical perspective in the classroom (2nd dimension). This paper examines the potential and the challenges of comic communication in literary texts and about literary texts in the classroom regarding the realisation of these two dimensions. After introducing the two dimensions of diversity-oriented language and literature didactics, this question will first be addressed with general reflections on the comic and *language awareness* in the context of diversity orientation. Against this background, a literary example and concrete teaching suggestions are used to show how diversity-oriented promotion of *language awareness* could be realised in the classroom.

Keywords: diversity orientation, comicality, literature class, *language awareness*

1 | Einführung

Prämisse unseres Beitrags ist die Überzeugung, dass die Konzeptualisierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik zwei Dimensionen zusammenführen sollte: Diversitätsorientierung bedeutet einerseits, *durch den Unterricht* der Unterschiedlichkeit der Lernenden gerecht zu werden und allen ein angemessenes Lernangebot zu unterbreiten (1. Dimension), und andererseits, Diversität und damit im Zusammenhang Konstruktionen des Normalen und des Abweichenden aus einer dominanzkritischen Perspektive *im Unterricht* zu thematisieren (2. Dimension). Der Beitrag fragt danach, welches Potenzial und welche Herausforderungen komische Kommunikation *in* literarischen Texten sowie *über* literarische Texte mit Blick auf die unterrichtliche Realisierung dieser beiden Dimensionen beinhaltet. Nach einigen kurzen Erläuterungen zu den beiden Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik (Abschnitt 2)

gehen wir dieser Frage zunächst in Form einiger komiktheoretischer Überlegungen nach (Abschnitt 3). Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen soll dann an einem Beispiel gezeigt werden, wie eine Verschränkung der beiden Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik unterrichtspraktisch realisiert werden könnte (Abschnitt 4). Dazu führen wir an einem ausgewählten Bilderbuch (Finison & Wiseman, 2021, *Don't hug Doug*) eine exemplarische didaktische Potenzialanalyse durch (Abschnitt 4.1) und reißen auf dieser Grundlage schlaglichtartig einige konkrete Unterrichtsideen an (Abschnitt 4.2).

2 | Zwei Dimensionen von Diversitätsorientierung

Grundsätzlich beziehen wir den Begriff Diversität auf jegliche Form menschlicher Vielfalt. Er kann somit auf Unterschiede (etwa im Arbeitsverhalten, in der sprachlichen und literarischen Sozialisation oder im Hinblick auf persönliche Interessen) verweisen, aber ausdrücklich auch auf Differenzkategorien wie etwa *dis_ability* oder *race*, die nicht nur Unterschiede, sondern auch soziale Ungleichheit markieren (vgl. Diehm, 2020, S. 17). Unter Diversitätsorientierung verstehen wir dementsprechend eine Sicht auf Unterschiede zwischen Lernenden, die individuums- wie auch gruppenbezogene, angeborene oder erworbene, dauerhafte wie situativ bedingte Merkmale sowie Zuschreibungen von außen berücksichtigt und miteinander in Bezug setzt (vgl. Allemann-Ghionda, 2013, S. 31), ohne dadurch den Unterschied zwischen individuellen Unterschieden und sozialer Ungleichheit zu verwischen.

In der ersten der beiden oben genannten Dimensionen diversitätsorientierter Deutschdidaktik bezeichnet Diversitätsorientierung eine bestimmte Haltung zu und ein entsprechendes Verhalten gegenüber Diversität mit dem Ziel, der Unterschiedlichkeit der Lernenden durch entsprechende unterrichtliche Lernangebote gerecht zu werden (vgl. Leiß, 2019, S. 47f.). Mit Blick auf individuelle Unterschiede geht es dabei um die „Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt unter Berücksichtigung verschiedener Unterstützungsbedarfe“ (Hirschberg & Köbssel, 2016, S. 562). Mit Blick auf soziale Ungleichheit geht es darüber hinaus um eine macht- und diskriminierungskritische Perspektive sowie eine analytisch-reflexive Haltung seitens der Lehrkräfte, die weniger auf Unterschiede als auf „die hegemoniale Unterscheidungspraxis“ (Meiers, 2019, S. 130) bezogen ist und darauf abzielt, die Reproduktion diskriminierender Strukturen im Unterricht zu vermindern und einen sozialen Raum für den Erwerb von *critical literacy* (Lindner & Valk-Ross, 2020) zu öffnen. Kritische Lesefähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur, die Gemachtheit von Texten in den Blick zu nehmen, sondern auch, die eigene Perspektive beim Lesen selbstreflexiv zu hinterfragen.

In der zweiten Dimension geht es um Diversität (sei es im Sinne von Unterschiedlichkeit oder Ungleichheit) als Thema des Unterrichts. Diversitätsorientierung ist in dieser Dimension kein Prinzip der Unterrichtsgestaltung, sondern eine Haltung, die seitens der Schüler*innen gefördert werden soll, und somit ein Unterrichtsziel (vgl. Leiß, 2019, S. 48f.). Diversitätsorientierung basiert auf dem Wissen über allgemeinmenschliche Bedürfnisse (z.B. Anerkennung, physische und psychische Integrität) sowie auf dem Wissen über die vielen Hinsichten, in denen Menschen sich unterscheiden. Sie speist sich aus der Erfahrung, mit den eigenen Bedürfnissen, Eigenheiten und Fähigkeiten gesehen und anerkannt zu werden (vgl. Prengel, 1995, S. 195f.; hierin besteht der Bezug zu Dimension 1). Diversitätsorientierung äußert sich unter anderem in

einer offenen, angstfreien Haltung gegenüber individuellen Abweichungen von gesellschaftlichen Normvorstellungen. Sie zeigt sich ganz allgemein in der Anerkennung individueller und kollektiver Unterschiede, wobei auf die Zuschreibung dieser Unterschiede von außen verzichtet wird (vgl. Prengel, 1995, S. 197).

In einer dominanzkritischen Perspektivierung beinhaltet Diversitätsorientierung darüber hinaus die Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Reflexion von Differenz als Ergebnis sozialer Praxen der Unterscheidung und der Gruppenbildung. Auf Diversitätsorientierung ausgerichtete Bildungsangebote sollen Schüler*innen die Erkenntnis ermöglichen, dass die soziale Ordnung, innerhalb derer sie sich bewegen, zwar einerseits Egalität propagiert, andererseits aber „unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (Rommelspacher, 1995, S. 22). Dominanzkritisch sind entsprechende Bildungsangebote in doppelter Hinsicht: Sie können für die Widersprüchlichkeit der Dominanzgesellschaft im Sinne Rommelspachers sensibilisieren, sie können aber darüber hinaus auch dazu anregen, nach der Funktion dieser Widersprüchlichkeit und nach weniger gewaltvollen alternativen Ordnungen zu fragen (vgl. Linnemann et al., 2013, S. 10).

Dass sich die moderne Dominanzgesellschaft maßgeblich durch das „*Leugnen von Ungleichheit*“ (Rommelspacher, 1995, S. 39, Hervorh. i. O.) auszeichnet, ist sicherlich eine Erkenntnis, die u.a. ein vertieftes Wissen über soziale Strukturen, ein hohes Abstraktionsvermögen sowie allgemein ein hohes Reflexionsniveau voraussetzt. Im Sinne eines sukzessiven Kompetenzaufbaus gehen wir allerdings davon aus, dass bereits Kinder im Grundschulalter (und auch schon davor) diesbezüglich relevante Erfahrungen sammeln und Wissen aufbauen können. So können dann Dominanzverhältnisse (in der fiktionalen Realität wie auch in der außerfiktionalen Wirklichkeit) in einer zunehmend komplexeren Weise analysiert werden. In diesem Zusammenhang ist es von zentraler Bedeutung, dass die Schüler*innen im und durch den Austausch über Literatur üben, individuelle Bedürfnisse sowie eigene Konstruktionen von Normalität und Abweichung zu kommunizieren und in der Gruppe abzugleichen, ohne sich selbst exponieren zu müssen. In diesem Zusammenhang möchten wir insbesondere auf die Bedeutung solcher Erfahrungen aufmerksam machen, die für das eigene Mitwirken an jenen Hierarchisierungen sensibilisieren können, durch die die Dominanzgesellschaft strukturiert ist. Denn „Handlungen, Aussagen und Selbstverständnisse von Jugendlichen, Erwachsenen und Kindern erweisen sich [...] [vor dem Hintergrund einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Differenz; A.A./J.L.] nicht mehr als passive Effekte gesellschaftlicher Strukturen, sondern stellen aktive Inszenierungen dar, in deren Rahmen Differenzen reproduziert, aber auch verschoben werden“ (Mecheril & Plößer, 2009, S. 201).

Insofern diese Inszenierungen diskursiv vermittelt sind, eignet sich der Deutschunterricht in besonderer Weise dafür, sie zum Gegenstand reflektierter Erfahrung zu machen – schließlich ist Sprache hier (wie im Fremdsprachenunterricht) nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Unterrichtsgegenstand. Da (literarisches) Erzählen „einer der performativen Akte [ist], die Identitäten und Geschlechterkonstruktionen [sowie andere Differenzen wie race oder dis_ability, A.A./J.L.] überhaupt erst erzeugen und kulturell stabilisieren“ (Nünning & Nünning, 2004, S. 22), bietet die Beschäftigung mit narrativen Texten im Rahmen des Literaturunterrichts zudem die Chance, Möglichkeiten der subversiven Verschiebung von Differenzlinien zu erkunden.

Spielerische Experimente mit verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen können ästhetisch-ästhetisch erfahrbar machen, dass Differenzen historisch und kulturell bedingt und daher prinzipiell veränderbar sind.

Der Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) kommt vor diesem Hintergrund eine zentrale Rolle zu, wenn es darum geht, Unterschiedlichkeit, aber auch die Herstellung von Ungleichheit im Sinne von Differenz durch Sprachhandeln (in literarischen Texten sowie im Sprechen über literarische Texte) für Schüler*innen zum Erfahrungs- und Reflexionsgegenstand zu machen. *Language Awareness* beinhaltet viele Facetten wie „explicit knowledge about language“, „conscious perception and sensitivity in language learning“ oder „language use“ (Association for Language Awareness, o.J.), die im Literaturunterricht sinnvolle Zielsetzungen darstellen und dementsprechend curricular verankert sind. Aus der Perspektive von Dimension 1 wäre *Language Awareness* allerdings kritisch darauf zu befragen, unter welchen Bedingungen sie auch angesichts sehr unterschiedlicher Lernausgangsbedingungen ein angemessenes Unterrichtsziel darstellen kann. Hier ist zunächst das Konzept Sprache in Augenschein zu nehmen und gegenüber traditionellen, rein auf Verbalsprache gegründeten Konzeptualisierungen zu erweitern, so dass *Language Awareness* auch für nicht verbal kommunizierende Schüler*innen Unterrichtsziel sein kann (vgl. etwa Ritter, 2019, S. 337). Die Abkehr von einem engen Verständnis von Sprache und der im Deutschunterricht immer noch üblichen monolingualen und monomodalen Ausrichtung sowie die Hinwendung zu einem weiteren Verständnis, das stärker multilingual ausgerichtet ist und neben verbalsprachlichen Systemen auch Gebärdensprache sowie andere nonverbale Kommunikationsformen (*body language*, jegliche Form unterstützter Kommunikation bei eingeschränkten [verbal]sprachlichen Fähigkeiten) miteinschließt, erscheint hier ebenso notwendig wie naheliegend. Die Stärkung von diversen Ausdrucksfähigkeiten einerseits und die dominanzkritische Betrachtung von Texten andererseits bedingen sich gegenseitig, wenn es darum geht, *critical literacy* nach Lindner und Falk-Ross zu entwickeln. „A critical literacy approach can be characterized by several features: (a) acknowledges an expanded view of text, and texts are not neutral creations, (b) focuses on sociopolitical issues of power, (c) recognizes the agency of the individual to question and challenge the status quo, (d) encourages examination of issues from multiple perspectives, and (e) promotes reflection, transformation, and taking action“ (Lindner & Falk-Ross, 2020, S. 300).

3 | Potenzial und Herausforderungen komischer Kommunikation mit Blick auf die unterrichtliche Realisierung beider Dimensionen

Komik als Reflexionsmedium: Komik entsteht durch das Wechselspiel von Regelkenntnis und Regelbruch und ist daher geeignet, für das komplexe Verhältnis von Zeichenkörper und Zeicheninhalt, Struktur und Bedeutung, von Klang, Reim, Rhythmus und Gehalt zu sensibilisieren. Da „[d]as Wesen des Komischen [...] im [...] Unverhältnis gegenüber der Norm“ besteht (Wellek, 1970, S. 15), war Komik schon immer ein probates Mittel zur sprachlich-literarischen Reflexion dominanzgesellschaftlicher Normen. Sie eignet sich daher als Medium zur spielerischen Reflexion von sozialen Konventionen im Sinne der zweiten Dimension von Diversitätsorientierung. Das Lachen als Kennzeichnung einer komischen Situation, als Diskontinuitätsmerkmal (Subversion) oder Vergemeinschaftung (Affirmation) unterliegt sozialen Regeln und Zwängen; wobei

auch die Einschätzung einer Handlung als subversiv oder affirmativ dominanzkritisch zu lesen ist:

[L]aughter is always caught up in the kinds of distinctions between centre and margins every society employs to establish and stabilise its identity: in one society, the predominant form of laughter can be that which aims from the site of the ideological or power centre at what is to be marginalised or excluded altogether; in another, the most significant form of laughter can arise from the margins, challenging and subverting the established orthodoxies, authorities and hierarchies. (Pfister, 2002, S. VI)

Es wird deutlich, dass formale komiktheoretische Prinzipien wie Inkongruenz (z.B. Gegensätze, Diskrepanzen und Konflikte) im Zusammenhang mit der Wirkung (z.B. Degradierung oder Entlastung) beschrieben werden, weil das Komische nur in seiner Realisierung kurzfristig, da flüchtig, greifbar wird. Für mehrfach adressierte Texte steht dabei die energietheoretische Entspannung deutlich im Vordergrund, die aber gleichwohl als subversiv gelten kann, „wenn die Auflehnung gegen die Normen so gestaltet ist, dass diese ins Lächerliche gezogen werden und für junge Rezipientinnen und Rezipienten eine Befreiungsfunktion ausüben“ (O’Sullivan, 2018, S. 30f.).

Komik als Ko-Konstruktion: Komik zeichnet sich also dadurch aus, dass sie bewusst inszeniert ist – ein artistisches Spiel, das durch und durch kalkuliert sein und dessen Artifizialität erkannt werden muss, um genossen werden zu können: Denn ohne das Wissen um ihre Künstlichkeit ist ein Missverständnis oder eine Verwechslung nicht zum Lachen – im Gegenteil, denn dann wäre der Sturz eines Betrunkenen über einen Tigerfellkopf tragisch.¹ Komik wird somit „im Rahmen der sozialen Wirklichkeit den Subjekten oder Objekten als Attribut zugeschrieben [...] [und] ist ein Produkt der Interpretation der Dinge – im Verhältnis zueinander (ergo Drittheit)“ (Eisenberg, 2022, S. 39). Mit Schmidt gilt es zu bedenken, „dass es Komik nicht gibt, sondern dass sie aus Anwendungen der Kulturtechnik Komik resultiert. Wenn niemand etwas komisch findet, findet Komik nicht statt“ (Schmidt, 2006, S. 31). Damit steht fest, dass sich komische Texte immer nur im Wirkungszusammenhang untersuchen lassen. Mit Blick auf eine diversitätssensible Förderung von *Language Awareness* eröffnet dies viele Wege zu einem potenzialorientierten, produktiven und subjektbezogenen Lernen: Das Wahrnehmen von Leerstellen, der Überraschungseffekt durch Konterdetermination (vgl. Weinrich, 2017, S. 8), das Vergnügen an komischer Entlastung begünstigen aktive Rezeptionsprozesse:

Um einen Witz [...] zu ‚entfalten‘, muß man die Lücken ausfüllen, die Andeutungen ergänzen, die versteckten Analogien aufspüren. Jeder gute Witz enthält ein Stück Rätsel, das der Zuhörer lösen muß, ob es nun kinderleicht oder spitzfindig und anspruchsvoll ist. Auf diese Weise wird der Zuhörer aus seiner passiven Rolle herausgedrängt und zur Mitarbeit gezwungen – das heißt, den Vorgang der Erfindung des Witzes bis zu einem gewissen Grad zu wiederholen, ihn in seiner Phantasie neu zu schaffen. (Koestler, 1966, S. 82)

Ist Komik exklusiv? Wie schon dieser kurze Aufriss zeigt, ist Komik sehr komplex, ihre Ko-Konstruktion erfordert die aktive Verknüpfung verschiedener Bedeutungsebenen, die Identifikation und Lösung eines Rätsels. Genau darum könnte man zu der Annahme gelangen, komische Literatur als Unterrichtsgegenstand könnte für viele Schüler*innen aus den unterschiedlichsten Gründen Barrieren beinhalten und sei daher exkludierend. Dieser Beitrag hingegen behauptet

¹ Vom Begriff der Komik abzugrenzen ist ‚Humor‘ im Sinne einer Haltung, über die eine Person verfügen kann oder nicht. Humor kann als Charaktereigenschaft einer Figur in literarischen Texten auftauchen, darf aber nicht mit der Kategorie des Komischen verwechselt werden.

das Gegenteil: Anhand von *Don't hug Doug* von Carrie Finison und Daniel Wiseman (2021) möchten wir zeigen, wie beide der oben beschriebenen Zielperspektiven eines diversitätssensiblen Deutschunterrichts bei der Arbeit mit komischer Literatur vereint werden können: die diversitätssensible Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Spiel mit verbalen und visuellen Zeichen (vgl. Dimension 1) und die Sensibilisierung für menschliche Diversität und dominanzgesellschaftliche Normierungsprozesse (vgl. Dimension 2).

4 | Beispieltext: *Don't Hug Doug*

4.1 | *Don't Hug Doug*: diversitätsorientierte didaktische Potenzialanalyse

Thema: Für eine Vorstellung unseres literarischen Beispieltextes bietet es sich an, zunächst das Cover in Augenschein zu nehmen (vgl. Abb. 1): „DON'T HUG DOUG“ ist dort in fast seitenfüllenden weißen Majuskeln auf blauem Grund zu lesen. Unter diesem Verbot steht in gleicher Farbe, wenngleich in viel kleinerer Schriftgröße und in Klammern gesetzt: „HE DOESN'T LIKE IT“ (DHD, S. 1)². Insgesamt vier Kinder und einige Tiere sind neben, auf und zwischen den riesigen Buchstaben zu sehen. Eines der Kinder steht lässig gegen das ‚G‘ von DOUG gelehnt im Vordergrund und kann bereits hier als Doug identifiziert werden. In einer Sprechblase werden die Leser*innen über das Thema des Buches informiert: Es handele sich um „[a] story about consent“ (DHD, S. 1). Diese paratextuelle Information in Kombination mit dem Umstand, dass die Begründung für das Umarmungsverbot in kleiner Schriftgröße am Seitenende platziert ist, stellen wichtige Informationen für eine diversitätssensible didaktische Potenzialanalyse des Bilderbuchs dar: Es wird nämlich bereits hier deutlich markiert, dass es gar nicht primär um die Figur Doug und ihre individuellen Idiosynkrasien geht, sondern um ein recht abstraktes Thema, das über die Figur Doug konkretisiert und veranschaulicht wird.

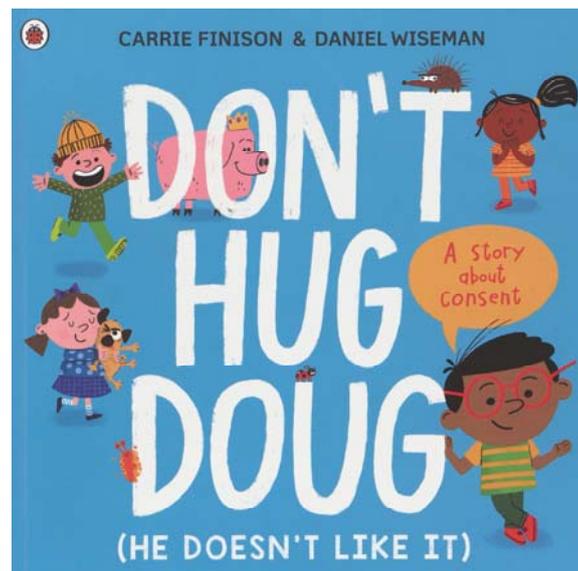


Abb. 1: *Don't Hug Doug*, Cover

² Aus dem unpaginierten Bilderbuch wird mit der Sigle DHD plus Seitenzahl zitiert. Die Seitenzählung beginnt mit dem Cover.

(Problematische) Umarmungen: So beginnt das Buch denn auch gar nicht mit Doug, sondern mit drei Beispielen für die Umarmung als konventionalisiertem Ausdruck des Bedürfnisses nach Nähe und Verbundenheit, die zugleich eine Problematisierung dieser Ausdrucksform beinhalten (vgl. Abb. 2). Bereits das gesellschaftlich etablierte Umarmen eines Hundes wird auf der Bildebene kritisch hinterfragt: Die Körpersprache des Mopses suggeriert Unwohlsein, was mit dem seligen Gesichtsausdruck des umarmenden Kindes kontrastiert. „[To] hug a bug“ (DHD, S. 2) ist zwar lautlich ebenso naheliegend wie „[To] hug a pug“ (DHD, S. 2), könnte aber ernste Folgen für das Umarmungsobjekt haben, wofür auf der Bildebene der angsterfüllte Gesichtsausdruck des Käfers sensibilisieren kann. Während sich die Problematik der Umarmung hier inhaltlich darstellt, ist spätestens mit den Reimpaaren (hug, bug, pug, slug) klar, dass auch die Formseite fokussiert werden kann. Indem die Aufmerksamkeit auf den Klang gelenkt wird, rückt die semantische Bedeutung in den Hintergrund, die Komik resultiert somit aus der krassen Diskrepanz von außerliterarischem Normwissen und der Möglichkeitsbedingung der Fiktion. Mit anderen Worten, im Reimefinden wären Umarmungen erlaubt, die ansonsten problematisch sind. Im Falle des dritten Beispiels, der Umarmung einer Schnecke (bzw. *durch* eine Schnecke), ist die Geste der Zuneigung aus anderen Gründen für das Gegenüber problematisch. Während die drei ersten Formen der Umarmung aber immerhin als Handlungsoptionen präsentiert werden, ist das Umarmen von Doug zwar möglich, aber nicht erlaubt, denn: „He doesn't like it“ (DHD, S. 5).

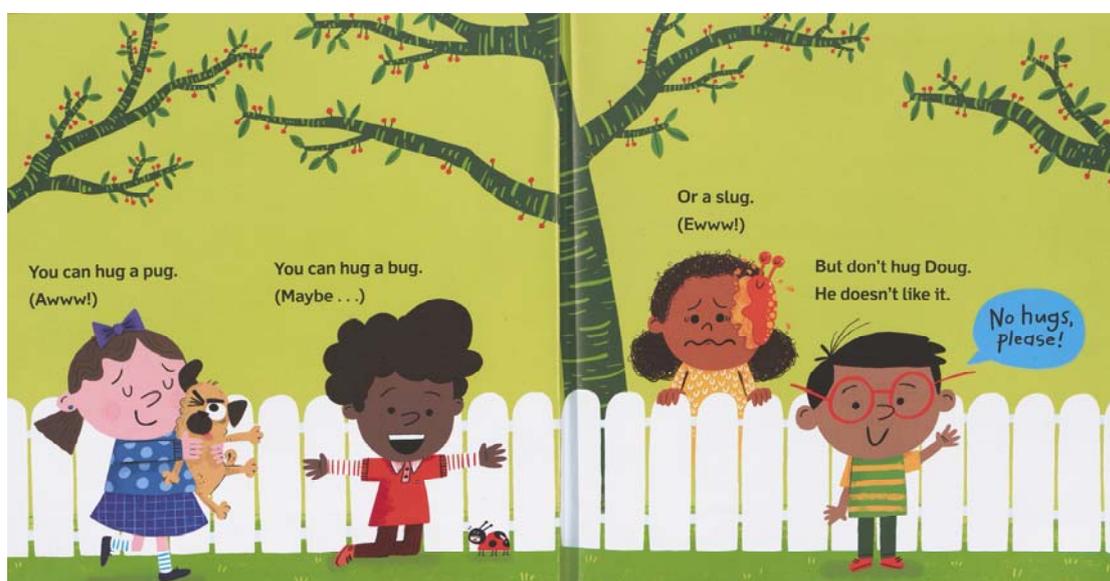


Abb. 2: *Don't Hug Doug*, (2f.)

Funktion von Komik: Dass diesem Wendepunkt die Schwere der Belehrung genommen wird, ist mithin auf die Erzeugung von Komik zurückzuführen. Episodisch werden noch viele weitere Beispiele (von erwartbaren Valentinsküssen bis zu unerwarteten Frankenstein-Monster-Umarmungen) hintereinander zur Diskussion gestellt (vgl. Abb. 3). Durch die Kumulation von außerhalb der Konvention liegenden Umarmungsgesten, retardiert durch stark konventionalisierte Kontexte (Welpen, Valentin), entsteht das, was benötigt wird, um eine komische Spannung zu

erzeugen: Eine Anhäufung von Details, eine Überspitzung und komische Übertreibung, eine Typisierung von Aktanten und Gesten und ein ständiger Bruch mit den Erwartungen. Wichtig ist, dass hier keine individuelle Figur lächerlich gemacht und eines Besseren belehrt wird. Was hier mit komischer Leichtigkeit reflektiert wird, sind die kulturell überformten Regeln des Sozialverhaltens. Denn „Handlungen und Äußerungen, die komisch wirken (und deshalb Lachen auslösen), machen eben jene Regeln, die im Rahmen einer Kultur implizit als gültig vorausgesetzt werden, *explizit*“ (Wirth, 2017, S. IX, Herv. i. O.).



Abb. 3: Don't Hug Doug, (4)

Daher ist es wichtig zu erkennen, dass die Entlastung von Sinnhaftigkeit durch komische Sprachspiele (wie den anfänglichen Reimen hug a bug/pug/slug) nicht mit Unsinn bzw. Nicht-Sinn gleichzusetzen ist. Es geht ganz entschieden um den Sinn, nämlich um das gemeinsame Aushandeln dessen, was als Sinn und Unsinn angesehen werden darf und kann. So werden die verdeckten Regeln des Umarmens hinterfragt: Warum sollte man kein Monster umarmen und weshalb sollte Frankensteins Monster die Umarmung nicht genießen? Sollte man davon ausgehen, dass jede Person ein ‚hugger‘ sei? Dass die problematisierten Regeln in einem US-amerikanischen Kontext gelten, erlaubt zudem eine interkulturelle Perspektivierung sozialer Gesten und, vor einem post-pandemischen Hintergrund, generell die Perspektivierung von Nähe und Distanz.

Doug als Widerstandskämpfer: Das tragische Potenzial der Figur Doug liegt darin, dass sie ein Regelabweichler ist, außerhalb der Konventionen und daher unter Anpassungsdruck steht. Doch wird dieses Potenzial nicht realisiert – wohl aber das Potenzial zur Subversion: Es gibt die Option, dem sozialen Anpassungsdruck zu widerstehen, und Doug nutzt sie. Seine Aversion gegen Umarmungen, vor allem aber seine Weigerung, Umarmungen als wohlmeinende Geste zu tolerieren, um niemanden vor den Kopf zu stoßen, wirft die Frage auf, wie wir als Gesellschaft damit umgehen wollen, dass es zwar durchaus verbindende menschliche Grundbedürfnisse (z.B. Gemeinschaft, Anerkennung, Geborgenheit) gibt, dass Individuen sich jedoch sehr stark

dahingehend unterscheiden, auf welche Art und Weise sie ihre Bedürfnisse befriedigen können und wollen.

Das Buch hat jedoch nicht nur das Potenzial, für Diversität im Sinne von Unterschieden zu sensibilisieren. Vielmehr ist auch eine diskriminierungskritische Lesart denkbar, nach der *Don't Hug Doug* Diversität auch im Sinne von Differenz thematisiert. Leser*innen mit einem entsprechenden persönlichen oder professionellen Erfahrungswissen könnten sich dazu animiert fühlen, nach Gründen für Dougs normabweichendes Verhalten zu suchen. Wir erfahren, dass Umarmungen in Dougs Wahrnehmung „[t]oo squeezey“, „[t]oo squashy“, „[t]oo smooshy“ und „[t]oo squooshy“ (DHD, S. 7) sind – und könnten dies als Ausdruck einer sensorischen Integrationsstörung lesen – die wiederum als Teil einer autistischen Persönlichkeitsstruktur interpretiert werden könnte (vgl. Ocklenburg, 2022, S. 37). Das erzählte Problem würde durch eine solche Lesart in die Person Dougs verlagert und die Notwendigkeit der kritischen Reflexion gemeinhin nicht hinterfragter Kommunikationsformen (hier: der Umarmung) würde relativiert.³ Nicht individuelle Unterschiede und gesellschaftlicher Normierungsdruck, sondern die Störung (der sensorischen Integration und/oder der sozialen und emotionalen Entwicklung) als Behinderung im Sinne des medizinischen Modells von Behinderung (vgl. Waldschmidt 2005) stünde dann im Fokus. Doch der komische Zugriff auf die soziale Praxis des Umarmens sowie die vielen anderen problematisierenden Beispiele, die gar nicht auf Dougs Aversion gegen Umarmungen bezogen sind, konterkarieren (,stören') eine solche pathologisierende Lesart auf produktive Weise. Die Frage nach dem Umgang mit menschlicher Diversität wird so inszeniert, dass die binäre Unterscheidung in normale* Menschen und Menschen mit einer Behinderung*/Störung* dekonstruiert wird. Es ist vor allem den komischen Elementen des Textes geschuldet, dass der Blick nicht auf das normabweichende Individuum gelenkt wird, sondern auf die Norm selbst. Und es bleibt nicht nur bei der erkenntniserweiternden Dekonstruktion im Sinne eines ‚problemorientierten‘ Bilderbuchs. Vielmehr wird, und das ist die Besonderheit dieses komischen Textes, eine mögliche Lösung für soziales Miteinander vorgeschlagen, die auf *Language Awareness* basiert. Die verbal realisierte Handlungsoption ist somit die konsequente Folge einer Dominanzkritik, die die komische Distanzierung von einer vermeintlich konsensuellen Norm angestoßen hat.

Fragen statt Zuschreibungen: Die Antwort auf die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Diversität lautet: „There's only one way to find out.“ „ASK!“ (DHD, S. 14) Denn auch eine gut gemeinte Umarmung kann als unangenehm und übergriffig empfunden werden – die Intention der umarmenden Person ist nicht ausschlaggebend. Der Verunsicherung, die durch diese Erkenntnis ausgelöst werden könnte, und dem damit verknüpften Gefühl der Zurückweisung wird mittels einer wichtigen Differenzierung eine emotionale Rückversicherung entgegengesetzt: Die Umarmung als Geste der Zuneigung oder als kodierte Höflichkeit abzulehnen ist nicht gleichbedeutend mit persönlicher Ablehnung („Don't worry – Doug likes YOU.“, DHD, S. 6). Um den unterschiedlichen individuellen Präferenzen, auch in ihrer Kontextgebundenheit, gerecht werden zu können, bedarf es einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenüber, im Rahmen derer dieses Gegenüber einer Umarmung zustimmen oder diese ablehnen kann

³ Auf diese Irritation ist auch die Autorin Carrie Finison selbst gestoßen, die nach eigener Auskunft pragmatische Lösungen Labels vorzieht und daher auf die Frage, warum Doug Umarmungen wohl ablehne, keine Antwort geben kann (vgl. Finison, 2021).

und ggf. alternative Gesten ausgehandelt werden können. Lindner und Falk-Ross heben entsprechend die „importance of questioning“ (Lindner & Falk-Ross, 2020, S. 301) hervor, die bereits im literarischen Text durchgespielt wird, stellt dieser doch immer auch selbst Fragen an die Lesenden. Der zweite Teil des Buches besteht aus einer Aneinanderreihung von Beispielen, anhand derer diese Form der Metakommunikation eingeführt und mögliche *outcomes* veranschaulicht werden. Als Ersatzgeste wird schließlich das von Doug präferierte *high five* (inklusive möglicher kreativer Varianten, vgl. Abb. 4) angeboten, das etwas mehr körperliche Distanz wahrt, aber dennoch als ritualisierte Geste die Funktion der Umarmung übernehmen kann.



Abb. 4: Don't Hug Doug, (22)

Sprachliche Komplexität: Nicht nur mit Blick auf das verhandelte Thema, auch semiotisch gesehen handelt es sich bei *Don't Hug Doug* um eine sehr komplexe literarische Kommunikation. Zwar mag ein oberflächlicher Blick auf den Schrifttext zunächst anderes suggerieren. Tatsächlich sind die Sätze als parataktische Aussage- und Imperativ-Sätze auf den ersten Blick syntaktisch einfach gebaut (vgl. Meibauer, 2022, S. 105). Ihre Komplexität erhalten sie durch ein Verfahren, dessen Anwendung sich durch das ganze Buch zieht: Es handelt sich um das Spiel mit der pragmatischen Funktion der Sprache – am Beispiel des Hilfsverbs ‚können‘ – und den paraverbalen Handlungsmöglichkeiten. Zwar *kann* man Hunde, Schnecken oder Käfer umarmen, aber dies ist unter Umständen nicht für beide Seiten ein schönes Erlebnis. Man *könnte* oder *sollte* es also vielleicht besser lassen. Diese Problematisierung wird einerseits unterstützt durch elliptische Kommentare (z.B. „[Maybe...]“ oder „[Not recommended.]“) oder durch emotionale Onomatopoesien wie „Awww!“ oder „Ewww!“ (DHD, S. 1–4).

Multimodalität: Zusätzlich geschieht die Problematisierung, wie oben bereits erwähnt, z.T. auch im Sinne eines *enhancements* oder – wie im Falle der Umarmung des Hundes (vgl. Abb. 2) – ausschließlich durch die Bildebene. Das Verhältnis zwischen Verbaltext und Bildebene ist also ein durchaus komplexes und erfordert leser*innenseitig einiges an Flexibilität beim Rekonstruieren der intermodalen Dimension der Schrift-Bild-Kommunikation. Die Bilder der Panels entsprechen der Zweiteilung der Narration. Sie zeigen einerseits, wie noch so unkonventionelle

Umarmungen möglich gemacht werden könnten – zum Beispiel durch das Tragen von Ofenhandschuhen beim Umarmen eines Stachelschweins. Andererseits verstärken, ergänzen oder korrigieren die Bilder den Schrifttext, indem sie Zuneigung, Glück, Abwehr, Ekel, Überraschung u.a. visualisieren und somit – wie auch der Schrifttext – die Frage nach der Möglichkeit von Umarmungen mit der normativen Frage nach ihrer Angemessenheit verbinden.

4.2 | Unterrichtsideen für den Primarbereich: Komische Sprachspiele

Komische Sprachspiele bieten stets zwei Zugänge: Einerseits einen intellektuell-analytischen, indem Muster und Abweichung erkannt und im Transfer beherrscht werden müssen, andererseits einen pragmatisch-mimetischen, indem der Mustertext bis zur Desemantisierung wiederholt und in Varianten überboten wird (nicht anders ist die Lust an hunderten von gleich gebauten Witzen zu erklären). Geht man von letzterem Zugang als einem ersten, sprachhandlungsvollziehenden Schritt aus, steht zunächst die Erfahrung von Komik im Vordergrund. Es geht also nicht um die verbalsprachlich herausfordernde Reflexion der sprachlich/ikonisch verfassten Normen, sondern vielmehr um das „lustvolle Wiedererkennen des Bekannten“ (Warning, 1976, S. 289). Übertrieben viele Wiederholungen als Kennzeichen eines komischen Texts fallen auf und lenken die Aufmerksamkeit spielerisch auf die Sprache, auch wenn ihre Funktion zunächst unklar sein mag und Begriffe für die Beschreibung literarischer Komik fehlen mögen. Bezeichnen ließe sich das als implizite Sprachreflexion. Als das prägnanteste komische Stilmittel bietet sich die Themavariation in ihrer Anwendung für den musterorientierten Spracherwerb in heterogenen Lerngruppen und, in Kombination mit der Reimprosa im Englischen, für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht an, weil damit Wiederholung und Überbietung, Muster und Variation funktional kontextgebunden sind (vgl. Hochstadt, 2015).

Als Muster fungieren im Beispiel-Bilderbuch:

- (1) „You can hug a pug/slug/...“. Dabei handelt es sich um einen von Panel zu Panel gereimten Aussagesatz, der eine entweder unmögliche, undenkbbare oder unhinterfragte Umarmungssituation bildlich oder textuell in Szene setzt. Darauf folgt die stets gleichbleibende Replik „But don’t hug Doug. He doesn’t like it“ (DHD, S. 5), die mit dem Binnenreim als Gedächtnisstütze („hug Doug“) eingeschliffen wird.
- (2) Anschließend geht es nicht mehr um mögliche Umarmungsobjekte, sondern um soziale Kontexte, in welchen Umarmungen typisch sind: „hello hugs“, „goodbye hugs“, „game-winning home-run hugs“ (DHD, S. 11) etc. Hier wird jene Sprachhandlung, die als Lösung des Problems im Bilderbuch vorgeschlagen wird, performativ vollzogen („ASK!“): „Can I hug you?“ (DHD, S. 14ff.)
- (3) Als Alternative zu Umarmungen wird schlussendlich vorgeschlagen, die etwas distanziertere Geste des *high five* zu benutzen und spielerisch zu variieren; dieses Sprachspiel funktioniert sowohl auf bildlicher als auch auf verbalsprachlicher Ebene und nimmt die Motive des Erzählanfangs wieder auf, z.B. „Frankenfive“ (als Begrüßung von Frankenstein’s Monster) oder „Low five“ (als Begrüßung für eine Schnecke) (DHD, S. 22f.).

Diese drei Sprachspiele lassen sich für das Musterlernen adaptieren: Davon abgesehen, dass die Reihen auf Englisch fortgesetzt werden können (das soll der Einfachheit halber nicht weiter

ausgeführt werden), können in Anlehnung daran Mustertexte generiert werden, die in unterschiedlicher Weise Partizipation am komischen Spiel mit Sprache, sozialen Konventionen und ihrer Reflexion bieten.

Muster 1: Die Mustervorgabe „Umarme die Kuh – aber lass Doug in Ruh“ wäre zwar nah am originalen Text, fordert aber einen Endreim. Um einerseits keine Überforderung auszulösen und andererseits literarisches neben sprachlichem Lernen zu ermöglichen, sollten hier auch Phantasiebegriffe und Neologismen zugelassen werden, also neben „Uhu“ und „Schuh“ auch so etwas wie „Schmuh“ oder „Pallatzu“ (gern auch im mehrsprachigen Kontext). Für eine freiere Nachahmung bietet sich die Inversion an, um die zu erfindenden Objekte an den Satzanfang zu stellen: „Den Igel kannst du umarmen – aber mit Doug hab’ Erbarmen.“ Auf diese Weise ist sichergestellt, dass das Sprachspiel stabil bleibt, auch wenn Ersetzungen vorgenommen werden, die dann im Bildprodukt ähnlich komisch – da widersprüchlich – inszeniert werden können. Probleme bei der Perspektivübernahme können vermieden werden, wenn anstelle Dougs ‚mich‘ bzw. ‚mir‘ eingesetzt wird: „aber lass mich in Ruh“ bzw. „aber mit mir hab’ Erbarmen.“ Durch die Lust an der Normübertretung (zum Tabubruch vgl. Belke, 2012, S. 175) ist auch zu erwarten, dass Schüler*innen krassere Beispiele als einen Igel wählen werden, was im Kontext komischer Übertreibung und Entlastung durchaus zwischenzeitlich zu rechtfertigen ist (und ggf. Unterforderungen andeutet, so dass auch freie Sprachspiele – „Schmatz meinen Schatz“ anzubieten wären). Oft genannte Herausforderungen des Mustertexts (wie zum Beispiel die reimbedingte Tilgung des Schwalauts in ‚Ruhe‘ und ‚habe‘) können konstruktiv in den Kontext der Förderung von *Language Awareness* einbezogen werden, so dass ein Diskurs über Reim, Rhythmus und mündliches (elliptisches) Sprechen entstehen kann und auf diese Weise klar wird, dass sprachlich-formale Beobachtungen mit einer literarisch-ästhetischen Funktion verknüpft sind. Um aus diesen Sprachspielen einen Wettbewerb der Überbietungen anzuregen, ist es denkbar, die fertigen Sprachspiele vortragen zu lassen. Dabei ist aus sprach- wie literaturdidaktischer Perspektive wichtig, dass immer die ganze Phrase vorgetragen wird, denn dieser kleine, aus nur zwei Sätzen bestehende Dialog ist bereits eine Geschichte (als Verkettung zweier Ereignisse, von denen das zweite die Ausgangssituation im Sinne einer Problematisierung des ersten verändert). Im sprachspielerischen Kontext ist *Language Awareness* implizites, aber dennoch systematisches, durch den Mustertext gestütztes Lernziel. Norm und Normabweichung in Kommunikationssituationen werden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerückt, aber die Adressierung im Sprachspielkontext ist eine fiktive, so dass eine Zurechtweisung *ad personam* in Form einer Verhaltensanweisung nicht stattfindet.

Muster 2: Auf die Frage „Can I hug you?“ werden unterschiedliche Antworten vorgestellt, mal mit Begründung, mal ohne. Die Erweiterung dieses Lexikons der Verneinungen wie in Muster 1 kann als eine Vorbereitung für szenische Spiele dienen, die entweder bildtextbasiert als Stabpuppen-Theater oder als eigene Zeichnungen vorgestellt werden oder von Tandems tatsächlich ausgeführt werden. Der – nicht auf den ersten Blick – zu erkennende Vorteil der performativen Sprechakte ist das festgelegte Screenplay und insbesondere seine Kürze. Auf diese Weise muss kein ‚Theaterstück‘ eingeübt werden. Im Gegenteil: Es lassen sich Rollenkarten verteilen, die lerner*innenadressiert aus Bild und/oder Text, musterhafter Antwort oder Symbolketten bestehen. So können die Lerner*innen auf die gleichbleibende Ausgangsfrage, „Can I hug you?“ Antworten aus dem Buch geben: „Not now. Gotta roll!“ (DHD, S. 15) oder imaginieren („Nicht

heute. Am Dienstag habe ich keine Zeit.'). Daraus können sich authentische Sprachhandlungskontexte ebenso ergeben wie komische Dialoge (,Nicht heute. Dienstags habe ich keine Lust.'). Mit einem erweiterten Textbegriff und multimodalen Ansatz kann die Teilhabe aller am Sprachspiel realisiert werden. Das eingesetzte fiktive Personal darf im Sinne der Komödie typisch sein – die Figuren dürfen überzeichnet sein, überreagieren und kleine Laster haben; das dadurch ausgelöste Lachen ist dann entsprechend keine ‚Klassenclownerei‘, sondern Lernzuwachs im Umgang mit komischer Literatur. Denn je typischer die Sequenz, desto größer ist der lustvolle Wiedererkennungseffekt für alle und desto größer ist das Potenzial zu reflektieren, dass es sich um soziale Aushandlungsprozesse und nicht um individuelle Eigenheiten handelt. Im anschließenden Plenum kann im Rückgriff auf die Textbeispiele das Fazit gezogen werden, wie wichtig es ist, die Gesprächspartner*innen danach zu fragen, wie man miteinander umgehen möchte.

Muster 3: Daran schließt sich Muster 3 an, indem verschiedene Antworten auf die Frage: „Wer mag Umarmungen?“ gesammelt werden. Den Unterschied zu den ersten beiden Ideen bildet hier die visuelle Vorlage des Bilderbuchtexes. Dieser illustriert stickerartig Köpfe von Menschen mit ihren Aussagen in Sprechblasen (vgl. Abb. 5). Solche typografischen Merkmale und Emoticons zu erkennen, bilden im multimodalen Kontext auch eine Form der *Language Awareness* (vgl. Arizpe, 2010). Eine besondere Herausforderung könnte die Mimik der Figuren sein, so dass *visual literacy* eine Stütze beim Entziffern der (negativen) Emotionen darstellen kann, denn Schriftgröße, Linienführung oder Strichstärke geben Hinweise für die Entzifferung der dargestellten Emotionen. So lässt sich mit Kommunikationshilfen für unterstützte Kommunikation (Symbole, Buttons), mit Chat-Emoticons und eigenen Zeichnungen beispielsweise das Antwortfeld nicht nur erweitern, sondern auch diversifizieren. Diese Aufgabe birgt einen Wirklichkeitsbezug, der mit dem abschließenden Bild von *high five*-Situationen (vgl. Abb. 4), die überwiegend komisch sind, wieder entlastet wird: Vom eher bekannten „Elbow five“ über das „Piggy five“ zum „Frankenfive“ (DHD, S. 22f.) werden im kooperativen Lernen abschließend dem Erfinden von *fives* und passenden Bewegungen und Figuren keine Grenzen gesetzt. Die Lösung für Doug (*high five* anstelle von Umarmungen) ist auf diese Weise spielerisch, aber zugleich reflektiert erarbeitet worden.

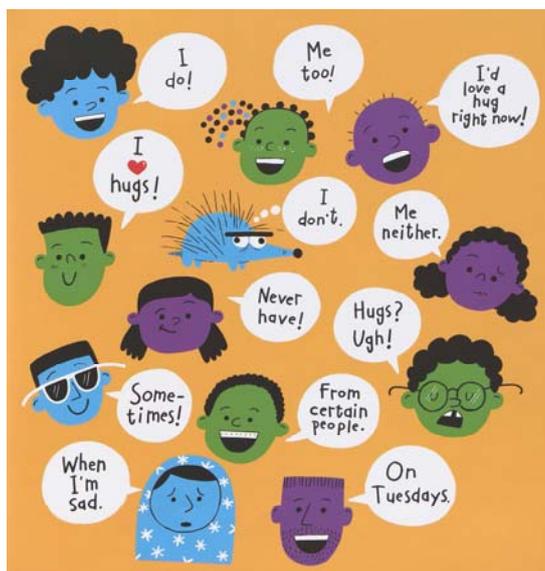


Abb. 5: *Don't Hug Doug*, (19)

5 | Fazit

Wie gezeigt wurde, bieten komische Literatur und Sprachspiele eine momentane Befreiung aus funktionalen Kontexten. Im Unterricht kann sich so ein sanktionsfreier Raum öffnen, durch den sehr unterschiedliche sprachliche Lernausgangslagen Berücksichtigung finden können. Insofern die Sprachreflexion nicht ausschließlich monomodal (schrifttextuell/verbal) angeleitet wird, sondern sich auf verschiedene Wahrnehmungsformen und Zeichensysteme verteilt, ergeben sich Differenzierungsmöglichkeiten, ohne dass damit eine Hierarchisierung der verbalen oder der pikturalen Ebene impliziert ist. Dem spielt die Diversifizierung von Perspektiven für ein gelingendes Miteinander auf der inhaltlich-thematischen Ebene in die Hände. Im gemeinsamen, aber modal individualisierbaren Spiel mit sprachlichen und nonverbalen Konventionen ließe sich so eine erweiterte *Language Awareness* gemäß der Association for Language Awareness (ALA) fördern, die dann wiederum Grundlage für eine allgemeine Diversitätsorientierung im eingangs skizzierten Sinne sein kann.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773084>
- Arizpe, E. (2010). All this book is about books: Picturebooks, Culture, and Metaliterary Awareness. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (Hrsg.), *New Directions in Picturebook Research* (S. 69–82). Routledge.
- Association for Language Awareness (ALA) (o.J.). *About*. https://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Belke, G. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle – Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Finison, C. (2021). *Don't Hug Doug (And Don't Label Him, Either)*. <https://www.anovel-mind.com/post/carrie-finison-don-t-hug-doug-and-don-t-label-him-either>
- Finison, C. & Wiseman, D. (2021). *Don't hug Doug. (He doesn't like it)*. Penguin.
- Diehm, I. (2020). Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung*. (S. 9–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_2
- Eisenberg, B. (2022). *Aspekte der Komik-Analyse: Wie entsteht Sprachkomik?* Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Hirschberg, M., & Köbsell, S. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & M. Reinhard (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 555–568). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586434>
- Hochstadt, C. (2015). *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Koestler, A. (1966). *Der göttliche Funke: der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft*. Scherz.
- Leiß, J. (2019). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In C. Bräuer, & N. Kernen (Hrsg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. (S. 43–61). Lang. <https://doi.org/10.3726/b15561>

- Lindner, R., & Falk-Ross, F. (2020). Preservice Teachers Taking a Critical Stance When Examining Children's Literature. *Literacy Research and Instruction*, 59(4), 298–323. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1777228>
- Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(2), 10–14.
- Mecheril, P. & Plöber, M. (2009). Differenz. In S. Andresen (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. (S. 194–208). Beltz.
- Meibauer, J. (2022). Sprache im Bilderbuch. In B. Dammers, A. Krichel, & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch*. (S. 103–118). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05824-9_5
- Meiers, J. (2019). Machtkritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung. Impulse aus den Cultural Studies. In M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion*. (S. 117–144). Budrich.
- Nünning, V., & Nünning, A. (2004). Von der feministischen Narratologie zur gender-orientierten Erzähltextanalyse. In V. Nünning, & A. Nünning (Hrsg.), *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. (S. 1–32). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05069-4>
- Ocklenburg, S. (2022). *Die Psychologie und Neurowissenschaft der Umarmung. Eine multidisziplinäre Perspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66360-8>
- O'Sullivan, E. (2018). Komik im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs. In E. Burwitz-Melzer, D. Caspar, & E. O'Sullivan (Hrsg.), *Komik in der Kinder- und Jugendliteratur: Subversivität und Vergnügen im Fremdsprachenunterricht*. (S. 19–42). Praesens.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97315-3>
- Pfister, M. (2002). Introduction. A History of English Laughter?. In M. Pfister (Hrsg.), *A History of English Laughter. Laughter from Beowulf to Beckett and Beyond*. (S. V–X). Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789004484870>
- Ritter, M. (2019). Inklusionsdidaktische Potenziale eines erweiterten Textbegriffs. Normative und deskriptive Perspektiven auf die Textbeurteilung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands* 66(1), 337–343.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte und Fremdheit und Macht*. Orlanda.
- Schmidt, S. J. (2006). Inszenierungen der Beobachtung von Humor. In F.W. Block (Hrsg.), *Komik – Medien – Gender. Ergebnisse des Kasseler Komik-Kolloquiums*. (S. 19–51). Aisthesis.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>
- Warning, R. (1976). Elemente einer Pragmasemiotik der Komödie. In W. Preisendanz, & R. Warning (Hrsg.), *Das Komische*. (S. 279–333). Fink.
- Weinrich, H. (2017). Semantik Der Metapher. *Folia Linguistica*, 51(s1000), 1–15. <https://doi.org/10.1515/flin-2017-1001>

Wellek, A. (1970). Zur Theorie und Phänomenologie des Witzes. In A. Wellek (Hrsg.), *Witz – Lyrik – Sprache. Beiträge zur Literatur- und Sprachtheorie mit einem Anhang über den Fortschritt der Wissenschaft*. (S. 13–43). Francke.

Wirth, U. (2017). Vorwort. In U. Wirth (Hrsg.), *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (S. IX–X). Metzler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05391-6>

Cornelia Zierau

Dominanzkritisch erzählen – Dominanzkritik erkennen

Literarische Erzählstrategien im Umgang mit (kulturellen) Stereotypen

Kinder- und Jugendliteratur setzt sich häufig mit (kulturellen) Stereotypen und Vorurteilen auseinander. Dabei ist nicht immer auf den ersten Blick klar, wie diese Bilder narratologisch inszeniert werden und welche Wirkung sie dabei auf die Rezipient*innen haben: Sind sie so eingesetzt, dass sie Stereotype und Vorurteile reproduzieren und verfestigen, oder ermöglichen die Erzählverfahren eine dominanzkritische und dekonstruierende Lesart? In diesem Beitrag sollen Erzählverfahren wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen am Beispiel der Romane *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce genauer beschrieben, auf ihr dominanzkritisches Potenzial hin untersucht und zur Diskussion gestellt werden. Die Erschließung solch narrativer Strukturen stellt aber auch eine narratologische wie sprachliche Herausforderung für den Literaturunterricht dar. Literaturdidaktische und der mehr in der Fremdsprachen- und DaZ/DaF-Didaktik beheimatete Ansatz der *Language Awareness* lassen sich dabei mit Blick auf einen dominanzkritischen und diversitätsorientierten Literaturunterricht sinnvoll verbinden.

Schlagerworte: narrative Strukturen, Dominanzkritik, *Language Awareness*, diversitätsorientierter Literaturunterricht, unzuverlässiges Erzählen

Children's and adolescents' literature frequently deals with (cultural) stereotypes and biases. Thereby, it is not always self-evident, in which way such images are narratively constructed and how they affect their recipients: Do they reproduce and intensify stereotypes and biases or do they allow a dominance critical and deconstructive approach? In this article, narrative structures like perspective-bound and unreliable narrating will be described, their dominance critical potential analysed and discussed, using the novels *Tschick* by Wolfgang Herrndorf and *Der unvergessene Mantel* by Frank Cottrell Boyce. Making such narrative structures accessible, however, poses a challenge for teaching literature and requires introduction into narratology and a language aware reading. Literary didactic approaches and the concept of *language awareness*, which is more represented in didactics of (German as a) second/foreign language can be reasonably combined with focus on a dominance critical and diversity related literary education.

Keywords: narrative structures, dominance-critical reading, *language awareness*, diversity related literary education, unreliable narration

1 | Einführung

Literatur setzt sich häufig mit (kulturellen) Stereotypen und Vorurteilen auseinander (vgl. Rösch, 2015, S. 27f.). Dabei ist nicht immer auf den ersten Blick klar, wie diese Bilder narratologisch inszeniert werden und welche Wirkung sie dabei auf die Rezipient*innen haben: Sind sie so eingesetzt, dass sie Stereotype und Vorurteile reproduzieren und verfestigen, oder ermöglichen die Erzählverfahren eine dominanzkritische und dekonstruierende Lesart? Die De-

batte um rassistische Russlandbilder im Roman *Tschick* von Wolfgang Herrndorf ist ein interessantes Beispiel dieser Schwierigkeit (vgl. Hoge-Benteler, 2015; Osthues, 2016; Rösch, 2015, Zierau, 2016b).

In diesem Beitrag sollen Erzählverfahren wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen am Beispiel der Romane *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce genauer beschrieben, auf ihr dominanzkritisches Potenzial hin untersucht und zur Diskussion gestellt werden. Die Erschließung solch narrativer Strukturen ist für einen dominanzkritischen Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen von zentraler Bedeutung, stellt aber auch eine Herausforderung für den Literaturunterricht dar. Neben narratologischem Wissen (vgl. Bernhardt, 2024a, S. 26ff.) ist hierfür auch ein sprachaufmerksames Lesen, bei dem „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (Gürsoy, 2010, S. 1; vgl. auch Association for Language Awareness [ALA]) mit der literarisch-narratologischen Analyse verknüpft wird, eine wichtige Komponente. Literaturdidaktische und der mehr in der Fremdsprachen- und DaZ/DaF-Didaktik beheimatete Ansatz der *Language Awareness* lassen sich hier mit Blick auf einen dominanzkritischen und diversitätsorientierten (vgl. Dannecker/Schindler, 2022) Literaturunterricht sinnvoll verbinden, wie die folgenden Überlegungen zeigen sollen.

2 | Dominanzkritik und dominanzkritisches Erzählen – eine theoretische Annäherung

Heidi Rösch (2006, S. 98) bezieht sich in ihrer Auseinandersetzung mit stereotypisierenden und rassistischen Argumentationsmustern in interkultureller Kinder- und Jugendliteratur auf den Begriff der Dominanzkultur, wie ihn Birgit Rommelspacher in ihrer grundlegenden Abhandlung dazu definiert hat. Nach Rommelspacher (1995, S. 23) ist „Dominanzkultur [...] ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* [...], die in Wechselwirkungen zueinander stehen.“ Zentrale Merkmale sind „[d]ie Omnipräsenz der Machtverhältnisse, ihre Vieldimensionalität, wie auch ihre relative Unsichtbarkeit“ (Herv. i. O.). In der Berücksichtigung verschiedener Machtdimensionen lässt sich dieser Ansatz sehr gut mit dem der Intersektionalität verbinden, wie ihn beispielsweise Katharina Walgenbach definiert und wie er einer diversitätssensiblen Literaturwissenschaft und -didaktik zugrunde gelegt wird:

Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. (Walgenbach, 2017, S. 55, Herv. i. O.)¹

Eine Aufgabe dominanzkritischer Lektüren – so lässt sich daraus ableiten – liegt demnach darin, solch vielschichtige Machtverhältnisse zu erkennen und freizulegen.

¹ Walgenbach führt den Begriff auf die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw zurück, die ihn 1989 einführte, und kontextualisiert den Begriff somit im Bereich der Gender Studies bzw. sieht ihn „historisch in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext verortet mit Bezügen zum *Black Feminism*“ (Walgenbach, 2017, S. 54, Herv. i. O.). Andere sehen dagegen in den postkolonialen Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak die ersten Hinweise auf eine intersektionale Theorieausrichtung, da sie im Unterschied zu anderen postkolonialen Denkern wie Edward Said und Homi Bhabha als erste „die Alteritätsdimension ‚Rasse‘ nicht losgelöst von Klasse und Geschlecht“ betrachtet (Kißling, 2020, S. 23).

Was ermöglicht nun eine dominanzkritische Lektüre? Zum einen lässt sie sich mit Aspekten einer sprachaufmerksamen Lektüre in Verbindung bringen: So sind Zielsetzungen der Förderung von *Language Awareness*, „sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen“ und das „Verhältnis von Sprache und Manipulation bzw. von Sprachmissbrauch kritisch zu durchleuchten“ (Gürsoy, 2010, S. 2). Als ein weiterer zentraler Aspekt wird von verschiedenen Didaktiker*innen Mehrperspektivität und die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel genannt (vgl. Blioumi, 2002; Dawidowski, 2006; Rösch, 2006). Kerngedanke dabei ist, dass Handlungsverläufe und -räume, Figuren etc. innerhalb der literarischen Texte aus (ethnisch) verschiedenen Perspektiven wahrgenommen und reflektiert werden, „so dass für Rezipienten eine ‚doppelte Optik‘ (vgl. Blioumi 2002) des Selbst- und Fremdbildes entsteht.“ (Rösch, 2006, S. 97) Über diese doppelte Optik kann „eine doppelte Perspektive auf denselben Sachverhalt“ (Rösch, 2006, S. 97) ausgelöst und dieser somit dominanzkritisch reflektiert werden. Im Sinne einer diversitätsorientierten Literaturdidaktik lässt sich statt von doppelter Optik vielleicht besser von einer Mehrfachoptik sprechen, die sich auch nicht nur auf kulturell unterschiedliche Perspektiven bezieht, sondern weitere „soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu“ (Walgenbach, 2017, S. 55) mitberücksichtigt. Weitere Faktoren, die eine dominanzkritische Lektüre ausmachen können, sind die Berücksichtigung von Funktionen und Wirkungsweisen von Komik sowie von Mehrsprachigkeit, wobei letztere in den hier ausgewählten Romanbeispielen keine Rolle spielt (vgl. dazu aber z.B. Gürsoy, 2010; Zierau, 2024b).

Im Folgenden soll nun genauer untersucht werden, inwiefern Erzählverfahren wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen mehrfache Perspektiven auf Ereignisse und Sachverhalte generieren können, so dass Machtstrukturen sichtbar gemacht und kritisch reflektiert werden können. Die narratologische Kategorie des unzuverlässigen Erzählens, die in den 1960er Jahren erstmals von Booth (1961) genauer bestimmt wurde, wird in jüngster Zeit zunehmend auch mit Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur sowie „als transmediales und transgenerisches Phänomen“ untersucht (Jakobi, 2023, S. 101; vgl. auch die Beiträge in dem Band von Bernhardt, 2024b).² Unzuverlässiges Erzählen kann dabei einmal als eine „Charakterisierung der Erzählerfigur“ angesehen werden, wie es nach Nana Walraff (2020, S. 147) häufig in der Darstellung kindlicher, aber auch adoleszenter Erzählfiguren zu finden ist: „Innere (Identitäts-)Konflikte, aber auch potentielle emotionale, kognitive oder moralische Defizite der Erzählerfigur werden mittels unzuverlässigen Erzählens auf der Ebene des Discours spürbar gemacht.“ Andere, wie Stefanie Jakobi und Sebastian Bernhardt, sehen es dagegen primär als eine spezifische Form des Erzählens, bei der der „Fokus auf die Unglaubwürdigkeit der Erzählung“ gelegt wird und nicht so sehr auf die „Unglaubwürdigkeit des Erzählenden“ (Jakobi, 2023, S. 103) bzw. in den Worten Bernhardts (2024a, S. 25): „dass auf der Ebene des *discours* bestimmte Hinweise darauf angelegt sind, dass in der Art und Weise der Vermittlung von Informationen bestimmte Unklarheiten oder Brüche vorliegen“ (Herv. i. O.). M.E. spielen in den von mir ausgewählten Romanen beide Varianten eine Rolle, wie später zu zeigen sein wird.

Neben der Figurencharakteristik werden dem unzuverlässigen Erzählen verschiedene Funktionen zugewiesen, die im Zusammenhang mit Dominanzkritik stehen. Michael Hofmann (2023, S. 87) verweist bei seiner Analyse von Heinrich von Kleists Novelle *Die Verlobung in St. Domingo*

² Einen guten Überblick über den Forschungsstand und die Begriffsgeschichte bietet Bernhardt, 2024a.

darauf, dass durch unzuverlässiges Erzählen „rassistische Argumentationsmuster aufgerufen und gleichzeitig in Frage gestellt werden“ können. Auch Nana Walraff (2020, S. 146f.) sieht am Beispiel von Mark Twains *Die Abenteuer des Huckleberry Finn* die Möglichkeit, „mittels der Unzuverlässigkeit des Erzählens eine Kritik an [...] zeitgenössischen Ungerechtigkeiten“ zu vermitteln oder aber auch „gesellschaftliche Missstände [zu] betonen“. Bernhard (2024a, S. 30) spricht in dem Zusammenhang generell von dem „metakognitive[n] und metafiktionale[n] Reflexionspotential“ unzuverlässigen Erzählens, indem „Reflexionen über die Mechanismen fremder oder eigener (fiktionaler) Wirklichkeitskonstruktionen“ angestoßen werden können.

Im Folgenden soll nun an Textbeispielen und dem Umgang mit (kulturellen) Stereotypen in den Romanen *Tschick* von Wolfgang Herrndorf und *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce genauer beschrieben und zur Diskussion gestellt werden, inwiefern über das unzuverlässige und das perspektivisch gebundene Erzählen eine dominanzkritische Lektüre ermöglicht wird.

3 | Unzuverlässiges und perspektivisch gebundenes Erzählen in *Tschick*

Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman *Tschick*, erschienen 2010 und 2011 mit dem Jugendliteraturpreis ausgezeichnet, beschreibt die abenteuerliche Reise der beiden Protagonisten Maik und Tschick, auf der sie zu guten Freunden werden – etwas, das zunächst gar nicht im Bereich des Möglichen schien, betrachtet man die erste Begegnung zwischen ihnen in der 9. Klasse des Hagecius-Gymnasiums in Berlin:

Und vielleicht ist es nicht wichtig zu erwähnen, was ich dachte in diesem Moment, als ich Tschick zum ersten Mal sah, aber ich will es trotzdem mal dazusagen. Ich hatte nämlich einen extrem unguuten Eindruck, wie der da neben Wagenbach auftauchte. Zwei Arschlöcher auf einem Haufen, dachte ich, obwohl ich ihn ja gar nicht kannte und nicht wusste, ob er ein Arschloch war. Er war ein Russe, wie sich dann rausstellte. Er war so mittelgroß, trug ein schmutzliches weißes Hemd, an dem ein Knopf fehlte, 10-Euro-Jeans von KiK und braune, unförmige Schuhe, die aussahen wie tote Ratten. (Herrndorf, 2012, S. 41)

Nach Heidi Rösch (2015, S. 29) wird Tschick in Beschreibungen wie dieser „als billig gekleideter, nach Alkohol riechender, kleinkrimineller Russlanddeutscher ethnisch charakterisiert“, stereotyp, klischeehaft und mit Vorurteilen behaftet dargestellt. Auf den ersten Blick könnte man dieser Wahrnehmung durchaus zustimmen. Julian Osthues (2016, S. 74) aber verweist im Zusammenhang dieser Einführung von Tschick durch Maik im Kapitel 9 des Romans auf das „unzuverlässig-adoleszente Erzählen“, das hier zum Ausdruck kommt: „Durch Reflexionen wie ‚obwohl ich ihn ja gar nicht kannte‘ wird die Glaubwürdigkeit des Erzählers durch diesen selbst in Zweifel gezogen.“ Zögerliche Aussagen wie „Und vielleicht ist es nicht wichtig zu erwähnen“ unterstützen weiterhin diesen Eindruck des unzuverlässigen Erzählens, so dass der von Tschick entworfene erste Eindruck relativiert und als eine perspektivisch gebundene intersektional vorurteilsbeladene ethnische, soziale und rassistische Markierung durch einen Angehörigen der Dominanzkultur deutlich wird.

Ähnlich dominanzkulturell perspektivisch gebunden sind die Wahrnehmung und Darstellung von Tschick durch den Lehrer Wagenbach. Er stellt ihn folgendermaßen der Klasse vor:

„Also“, sagte er. „Andrej Tschicha...schoff heißt unser neuer Mitschüler, und wie wir an seinem Namen bereits unschwer erkennen, kommt unser Gast von weit her, genau genommen aus den unendlichen russischen Weiten, die Napoleon in der letzten Woche vor Ostern erobert hat

– und aus denen er heute, wie wir sehen werden, auch wieder vertrieben werden wird. Wie vor ihm Karl XII. und nach ihm Hitler.“ (Herrndorf, 2012, S. 44)

Der neue Schüler Andrej Tschichatschow wird hier in den eurozentrischen Diskurs des Geschichtslehrers eingeordnet, indem sein Herkunftsland unter dem Paradigma der wechselnden Eroberungen durch westliche Mächte von Karl XII. über Napoleon bis Hitler betrachtet wird. Im Bild der „unendlichen russischen Weiten“ spiegelt sich eine kolonial geprägte Vorstellung von einem leeren, ungenutzten und der Einnahme und Eroberung harrenden Raum ohne eigene Geschichte, Tradition und Kultur.

Tschicks Werdegang schildert Wagenbach so:

„Also ich finde es ungewöhnlich“, beharrte Wagenbach. „Und auch bewundernswert. [...] Unser Freund Andrej kommt aus einer deutschstämmigen Familie, aber seine Muttersprache ist Russisch. Er ist ein großer Formulierer, wie wir sehen, aber er hat die deutsche Sprache erst in Deutschland gelernt und verdient folglich unsere Rücksicht in gewissen ... na ja, Bereichen. Vor vier Jahren besuchte er zuerst die Förderschule. Dann wurde er auf die Hauptschule umgeschult, weil seine Leistungen das zuließen, aber da hat er es auch nicht lange ausgehalten. Dann ein Jahr Realschule, und jetzt ist er bei uns, und das alles in nur vier Jahren. So weit richtig?“

Tschick rieb sich mit dem Handrücken über die Nase, dann betrachtete er die Hand. „Neunzig Prozent“, sagte er. Wagenbach wartete einen Moment, ob da noch mehr käme. Aber da kam nichts mehr. Die restlichen zehn Prozent blieben ungeklärt. (Herrndorf, 2012, S. 45)

In dieser Darstellung wird Andrej Tschichatschow zum Ausnahmeschüler stilisiert, dessen „ungewöhnlich[er]“, „bewundernswert[er]“ schulischer Werdegang den gängigen Erwartungen an einen spät übergesiedelten Russlanddeutschen widerspricht. Gerade in dieser lobenden Hervorhebung wird jedoch das Stereotyp des bildungs- und leistungsschwachen Aussiedlers zur Normalität erhoben und der Text scheint sich auch hier implizit gängiger Klischees über Russlanddeutsche zu bedienen. So bezeichnet Heidi Rösch (2006, S. 99) eine solche Isolierung „Angehörige[r] von diskriminierten Gruppen“, die „als Einzelne“ aufgrund bestimmter Leistungen Zugang „in die dominante Gruppe“ haben, als ein rassistisches Argumentationsmuster, als „Oasensyndrom“. Betrachtet man jedoch die Erzählperspektive genauer, wird deutlich, dass „nicht einfach Aussagen über oder Bilder von Russland“ präsentiert werden, sondern „immer auch Aufschluss über deren Zustandekommen, über die (innertextlichen) Konstruktionsprozesse und -bedingungen sowie Praktiken ihrer Funktionalisierung deutlich werden“ (Hoge-Benteler, 2015, S. 34). Es handelt sich hier, wie ich es genannt habe, um postkoloniale Erzählstrukturen, in denen die Repräsentation einer Figur wie Tschick „nicht unabhängig von dominanten Diskursen“ verläuft (Zierau, 2022, S. 109; vgl. auch Zierau, 2016a, S. 110 und Zierau, 2016b, S. 89). Folgerichtig verweigert Tschick eine Selbstdarstellung und legt damit die diskursiven Bedingungen des Sprechens bloß, in denen er für diesen Moment den dominanten Fremdwahrnehmungen und -darstellungen des Lehrers wie auch Maiks und der anderen Schüler*innen verhaftet ist und für sich im Sinne von Spivaks (1988a) Kategorie der Subalternität keine Möglichkeit zur korrektiven Selbstrepräsentation sieht. Erst ab dem Moment, wo Maik mit ihm in näheren Kontakt kommt, beginnen diese Fremdrepräsentationsmuster zu bröckeln. Auffällig ist, dass dabei auch andere narrative Strategien eingesetzt werden. Der Erzählerbericht und das monologisierende perspektivisch einseitige Sprechen weichen einem hohen Grad an Dialogizität und damit einer anderen, gleichberechtigteren Form des perspektivisch gebundenen Erzählens. Durch ein solch szenisches Erzählen, wie z.B. in der Auseinandersetzung von Maik und Tschick über das

Reiseziel Walachei, wird für die Rezipient*innen die Distanz zu den Figuren und dem Handlungsgeschehen minimiert:

„Wir könnten meine Verwandtschaft besuchen. Ich hab einen Großvater in der Walachei.“
 „Und wo wohnt der?“
 „Wie, wo wohnt der? In der Walachei.“
 „Hier in der Nähe oder was?“
 „Was?“
 „Irgendwo da draußen?“
 „Nicht *irgendwo* da draußen, Mann. In der Walachei.“
 „Das ist doch dasselbe.“
 „Was ist dasselbe?“
 „Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.“
 „Versteh ich nicht.“
 „Das ist nur ein Wort, Mann“ [...] „Walachei ist nur ein Wort! So wie Dingenskirchen. Oder Jottwehdeh.“
 „Meine Familie kommt von da.“
 „Ich denk, du kommst aus Russland?“
 „Ja, aber ein Teil kommt auch aus der Walachei. Mein Großvater. Und meine Großtante und mein Urgroßvater und – was ist daran so komisch?“
 „Das ist, als hättest du einen Großvater in Jottwehdeh. Oder in Dingenskirchen.“
 „Und was ist daran so komisch?“
 „Jottwehdeh gibt's nicht, Mann! Jottwehdeh heißt: *janz weit draußen*. Und die Walachei gibt's auch nicht. Wenn du sagst, einer wohnt in der Walachei, dann heißt das: Er wohnt in der Pampa.“
 „Und die Pampa gibt's auch nicht?“
 „Nein.“ (Herrndorf, 2012, S. 97f.; Herv. i. O.)

Diese Textstelle lässt sich inhaltlich sowie narratologisch kontrapunktisch den Ausführungen des Lehrers Wagenbachs gegenüberstellen und könnte nach Jakobi (2023, S. 110) auch als „Gegenerzählung“ und damit als „Moment dramatischer Unzuverlässigkeit“ angesehen werden, indem in diesem Dialog zwischen Maik und Tschick die von Wagenbach eingebrachte eurozentrische Perspektive auf Tschick durchbrochen und in Frage gestellt wird. Und auch Maik wird über diese Szene ein weiteres Mal als unzuverlässiger Erzähler entlarvt. Während für Tschick die Walachei ein realer Ort ist, mit der seine Familie verbunden ist, kennt Maik den Begriff zunächst nur in seiner Bedeutung als provinziellen, fern und abseits gelegenen Ort und verteidigt diese Sichtweise mit allen Mitteln:

Was ich aber nicht glaubte, war der Quatsch mit seinem Großvater. Da wusste ich eben, dass Walachei nur ein Wort war. Ich bewies Tschick auf hundert Arten, dass es die Walachei nicht gab, und ich spürte, wie meine Worte an Überzeugungskraft gewannen, wenn ich dazu ein paar großartige Gesten mit den Armen machte.“ (Herrndorf, 2012, S. 99)

Erst als er abends „nebenbei noch bei Wikipedia ‚Walachei‘ ein[tippt]“, fängt er „*wirklich* an sich Gedanken zu machen“ (Herrndorf, S. 100; Herv. i. O.) und Tschick ernst zu nehmen. Denn ihm wird zum einen ein völlig neuer Einblick in Tschicks kulturell vielfältige, hybride und intersektional verschiedenste Differenzkategorien verbindende Herkunftsgeschichte gewährt, die quasi als Gegendarstellung zu Wagenbachs Vorstellung vor der Klasse gesehen werden kann. Zum anderen lernt er auch eine neue Weltgeschichte kennen, die die eurozentrische Weltordnung, die er bisher kannte und die durch den Geschichtslehrer in der Vorstellung Tschicks vor der Klasse repräsentiert und in seinem Geschichtsunterricht zementiert wurde, infrage stellt: Eine Weltordnung, in der eine geographische Region wie die Walachei „im Süden des heutigen

Rumänien“, die über die Jahrhunderte eine „Geschichte des Zusammenfließens, der Überlagerung und Synthese von Strömungen aus unterschiedlichen Großregionen“ darstellte (Wikipedia, 2023), keinen Platz hat, ebenso wenig wie „jüdische Zigeuner“, denen Tschick sich zugehörig fühlt (Herrndorf, 2012, S. 98f.). Damit vollziehen sich für Maik „interkulturell relevante Erkenntnisprozesse“ (Rösch, 2006, S. 102), über die er seine alte Weltsicht reflektieren und in Frage stellen kann.

Über den Wikipedia-Eintrag wird Maik somit auch hier des unzuverlässigen Erzählens überführt. Seine mit Dominanzgebaren verteidigte Auffassung, dass es die Walachei nicht gebe, erweist sich schlichtweg als falsch. Herrndorf führt so mit der Figur Maik – wie zuvor auch mit Wagenbach – Perspektiven und dominante Weltanschauungen der Mehrheitsgesellschaft vor und hält diesen in z.T. komischer Brechung den Spiegel vor. In der Zusammenstellung der verschiedenen „Gegenerzählungen“ (Jakobi 2023, S. 110) wird unzuverlässiges Erzählen auf der Ebene des Erzählten, des *discours*, so geschickt dafür genutzt, bei Maik – und in der Rezeption bei den Leser*innen – zementierte dominante Weltbilder in Frage zu stellen. Gleichzeitig zeigen die Textstellen in Bezug auf Maik sowohl in den relativierenden Ausdrücken der „Selbstbezweiflung“ (Bernhardt, 2024a, S. 28) als auch über die übertrieben rechthaberischen Gebärden Merkmale einer Charakterisierung als adoleszenten unzuverlässigen Erzähler.

Über die Reflexion der ‚Andersartigkeit‘ der Figur Tschick, die bis hin zu seinem Coming Out bezüglich seiner sexuellen Orientierung (vgl. Herrndorf, 2012, S. 213f.) an Präsenz zunimmt, auch wenn sie, den Bedingungen der Repräsentationsmöglichkeiten innerhalb von Dominanzkulturen unterworfen, nie die Oberhand gewinnen und zu einem kompletten Gegenentwurf führen kann, entstehen bei Maik Risse in seinen alten Überzeugungen, führen zu ihrer Infragestellung und zu neuen Perspektiven. Folgende Textstelle, in der Maik die Begegnungen, die sie auf ihrer Reise hatten, reflektiert und kommentiert, fasst diesen Bewusstseinswandel zusammen:

Seit ich klein war, hatte mein Vater mir beigebracht, dass die Welt schlecht ist. Die Welt ist schlecht, und der Mensch ist auch schlecht. [...] Das hatten mir meine Eltern erzählt, das hatten mir meine Lehrer erzählt, und das Fernsehen erzählte es auch. [...] Und vielleicht stimmte das ja auch, und der Mensch war zu 99 Prozent schlecht. Aber das Seltsame war, dass Tschick und ich auf unserer Reise fast ausschließlich dem einen Prozent begegneten, das nicht schlecht war. [...] Auf so was sollte man in der Schule vielleicht auch mal hinweisen, damit man nicht völlig davon überrascht wird. (Herrndorf, 2012, S. 209)

Mit dem Ausdruck „Und vielleicht stimmte das ja auch“ wird wieder ein unzuverlässiges Erzählen markiert, das sich diesmal aber auf die dominante Weltsicht bezieht, die hier von Maik im Weiteren ironisch in Frage gestellt wird: „Aber das Seltsame war, dass Tschick und ich auf unserer Reise fast ausschließlich dem einen Prozent begegneten, das nicht schlecht war.“

Die Analyse von und Auseinandersetzung mit unzuverlässigem Erzählen sowie verschiedenen Formen perspektivisch gebundenen Erzählens als „Gegenerzählungen“ im Sinne einer dialogisch inszenierten „dramatische[n] Unzuverlässigkeit“ (Jakobi 2023, S. 110) bieten also, wie die Textbeispiele zeigen, Möglichkeiten, herrschende Diskurse der Dominanzkultur kritisch zu reflektieren. Solche Erzählstrukturen können damit zu einer kulturellen Selbstreflexion führen, die Werner Wintersteiner (2006, S. 188) als wesentlichen Bestandteil seiner transkulturellen Literaturdidaktik ansieht:

Transkulturelle Literaturdidaktik erschöpft sich nicht in der Befähigung zum ‚Fremdverstehen‘, also zur Fähigkeit, dem kulturell Anderen und anderen Menschen mit Empathie zu begegnen und von ihnen zu lernen – ein Ziel, das vor allem durch Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Perspektivenvergleich erreicht wird. Transkulturelle Literaturdidaktik leitet immer auch zu kultureller Selbstreflexion an. Fremdes soll nicht nur in seiner Besonderheit verstanden werden, sondern es soll vor allem in Beziehung zum Eigenen gesetzt werden und damit den bestehenden eigenen Denkrahmen erweitern oder verändern.

Wintersteiner ergänzt damit das Spektrum der interkulturellen Literaturdidaktik über das Fremdverstehen und die Ermöglichung von Perspektivwechseln hinaus um die kulturelle Selbstreflexion als zentralem Aspekt des Umgangs mit Fremdheit und Andersheit und damit um eine weitere Form der dominanzkritischen Lektüre. Ermöglicht wird diese kulturelle Selbstreflexion aufgrund der doppelten bzw. Mehrfach-Optik, ausgelöst durch das perspektivgebundene sowie unzuverlässige Erzählen, die den Reflexionsprozess einleiten kann. Das zeigt sich auch im zweiten Literaturbeispiel, dem Roman *Der unvergessene Mantel*.

4 | Unzuverlässiges und perspektivisch gebundenes Erzählen in *Der unvergessene Mantel*

Im Roman *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce, der 2013 den Deutschen Jugendliteraturpreis erhielt, geht es um die Geschichte einer Freundschaft, die sich zwischen Julie, einer 14-jährigen Schülerin aus dem englischen Ort Bootle in der Nähe von Liverpool, und Dschingis sowie seinem kleineren Bruder Nergui, die neu aus der Mongolei nach England gekommen sind, entwickelt. Vergleichbar zur Einführung von Tschick in seine neue Klasse beginne ich auch diese Romananalyse mit der ersten Begegnung der Kinder in der Schule. Dieses erste Zusammentreffen wird aus der Perspektive der Protagonistin Julie berichtet, aus deren Sichtweise auch der Handlungsverlauf insgesamt dargestellt wird:

Es war der Tag, als Mimi in der großen Pause zwei Jungen entdeckte – einen großen und einen kleinen –, die durch den Schulhofzaun herüberstarrten. Der große hielt den kleinen an der Hand, der kleine hatte eine Fellmütze auf, und sie trugen die gleichen Mäntel. Die Dinger sahen verrückt aus, lang wie Morgenmäntel und von innen mit Pelz gefüttert. Allerdings hätte jeder Mantel verrückt ausgesehen, denn die Sonne brannte vom Himmel. (Cottrell Boyce, 2012, S. 4)

Während Mütze und Fellmäntel hier noch abwertend und ausgrenzend als schrullig beschrieben werden, denn „[a]lle anderen trugen T-Shirts“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 4), ändert sich Julies Blick darauf rasch, als sie zu einem Streitpunkt in der Auseinandersetzung zwischen Dschingis und ihrer Lehrerin werden. Wie „bei einem superspannenden Tennisspiel“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 13) liefert sich Dschingis mit der Klassenlehrerin Mrs. Spendlove einen „Machtkampf“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 11) erstens darüber, dass der kleine Bruder Nergui in seiner Klasse bleiben darf, zweitens, dass er mit Nergui und nicht mit seinem richtigen Namen angesprochen wird, und drittens, dass sein kleiner Bruder seine Mütze, seine Adlerhaube, die der Adlerberuhigung dient, aufbehalten darf (vgl. Cottrell Boyce, 2012, S. 12ff.).³ Dschingis gewinnt alle drei

³ „Nergui bedeutet niemand.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 31). Solch sprechende Namen wie dieser und der von Mrs. Spendlove unterstützen und unterstreichen auf metaphorischer Ebene die Figurencharakteristik und die Konfliktverläufe. So symbolisiert der Name Nergui die Suche nach Schutz vor der Verfolgung durch einen angeblichen Dämon: „Um den Dämon auszutricksen und seinen Bruder zu retten, greift Dschingis zu allerlei Tricks: Nergui darf niemals mit seinem richtigen Namen angesprochen werden, sondern immer nur mit Nergui“ (Kofer 2022, S. 281): „Wenn der Dämon uns also mit Nergui sprechen hört, denkt er, wir sprechen mit niemandem.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 31)

Runden und stellt damit die alte, dominante Ordnung im Klassenzimmer in Frage, was Julie ungemein imponiert und ihrerseits zu einem Umdenken führt:

Sechste Klasse: Sechs Jahre lang waren wir zur Schule gegangen und bis zu diesem Moment hatte ich geglaubt, wahrscheinlich alles gelernt zu haben, was ich jemals würde lernen müssen. Ich wusste, wie man das Volumen eines Würfels berechnet. Ich wusste, wer die Sonnenblumen gemalt hatte. Ich konnte die Geschichte der heiligen Lucia erzählen. Ich kannte die Gesetze der britischen Thronfolge und die Gesetze der Symmetrie und wusste, wie wichtig es ist, fünfmal am Tag Obst zu essen. Aber in meiner gesamten Schulzeit hatte ich noch keine einzige Unterrichtsstunde zum Thema Adlerberuhigung gehabt. Nicht mal von dem Fach hatte ich etwas gehört. Ich hatte keinen blassen Schimmer davon, dass Menschen möglicherweise die Fähigkeit besitzen mussten, Adler zu beruhigen.

In diesem Augenblick spürte ich meine Unwissenheit wie ein Paar Flügel, die sich hinter mir entfalteten, und jede einzelne mir unbekannte Tatsache war eine Feder dieser Flügel. Ich merkte, wie sie sich in den Luftstrom reckten, begierig, endlich loszufliegen. (Cottrell Boyce, 2012, S. 14)

Im Rahmen der dialogischen, unterschiedliche Perspektiven vertretenden Auseinandersetzung im Klassenzimmer wird eine Mehrfachoptik erzeugt, die dazu führt, dass Julie ihren bisherigen Wissenskanon in Frage stellt. Indem z. B. das Wissen um die „Gesetze der britischen Thronfolge“ dem Wissen um „Adlerberuhigung“ gegenübergestellt wird, erscheint dieser traditionelle Wissenskanon als einseitig eurozentrisch und dominanzkulturell. Die Konfrontation mit dem ‚neuen‘, dem ‚anderen‘ Wissen mündet in eine kulturelle Selbstreflexion und eine Neugier auf ebendieses Neue und Andere und markiert von Julies Seite den Beginn der Freundschaft. Auch Dschingis erkennt schnell, dass Julie für ihn und seinen Bruder wichtig sein kann, und ernennt sie zu ihrem „Guten Ratgeber“:

„Du wirst unser Guter Ratgeber“, erklärte er: „In der Mongolei sind wir Nomaden. Wenn wir in ein fremdes Land kommen, brauchen wir jemanden, der uns gute Ratschläge gibt. Du wirst hier unser Guter Ratgeber sein, einverstanden?“

[...] Ich war entschlossen, ein wirklich guter Ratgeber zu sein. (Cottrell Boyce, 2012, S. 17)

Dieser Moment wird mit Hilfe einer Polaroidkamera festgehalten – ein Foto, das Julie 34 Jahre später zusammen mit weiteren in der Tasche des zurückgebliebenen Mantels von Dschingis findet, als sie ihre alte Grundschule noch einmal besucht. Nergui und Dschingis leben zu dem Zeitpunkt schon lange wieder in der Mongolei. Sie wurden im selben Schuljahr vor 34 Jahren wieder in ihr Herkunftsland abgeschoben. Mit Hilfe des Fotos und einem Bild von dem Mantel gelingt Julie über Facebook die Kontaktaufnahme zu Dschingis, womit der Roman endet.

Zurück zur Einführung von Dschingis und Nergui: Hier entsteht – ähnlich wie in *Tschick* bei der Einführung von Andrej Tschichatschow – im ersten Moment der Eindruck eines stereotypisierenden und kulturalisierenden Otherings, indem die beiden Jungen im Hochsommer mit Fellmänteln und Adlerhaube bekleidet vorgestellt und als Nomaden bezeichnet werden – allerdings Attribute, die von ihnen selbst eingebracht werden und mit denen sie sich zunächst selber als fremd und anders markieren. Dabei werden die von Dschingis in diesem Streitgespräch inszenierten kulturellen Konstrukte zunächst auch nicht weiter verifiziert oder falsifiziert. Ihr Status bleibt „in der Schwebe“, was nach Bernhardt (2024a, S. 25) eine weitere Funktion unzuverlässigen Erzählens sein kann. An der oben beschriebenen Szene ihres Ankommens in der neuen Klasse lässt sich aber bereits erkennen, dass dieses Othering hier sehr bewusst eingesetzt wird, um die eigenen Ziele zu verfolgen. In dem Sinne könnte man hier mit Spivak von

einem strategischen Essentialismus (vgl. Mackenthun, 2017, S. 142; Spivak, 1988b) sprechen, der dazu führt, dass dominante Strukturen der herrschenden Schul- und Klassenordnung aufgebrochen werden. Dschingis und Nergui werden so „von Beginn an als selbstbestimmte und handlungsstarke Subjekte entworfen, die trotz ihrer prekären Situation und ihrer (inszenierten) Andersheit nicht hilfsbedürftig und abhängig dargestellt werden, sondern Dominanzverhältnissen entgegentreten und Strategien entwickeln, diese zu unterlaufen oder für sich zu nutzen.“ (Kofer, 2022, S. 277)

Aber auch, dass Julie von den beiden Jungen zum „Gute[n] Ratgeber“ ernannt wird, scheint zunächst auf das von Heidi Rösch (2006, S. 98f.) als Helfersyndrom bezeichnete Verhalten zu verweisen, wonach ein*e Angehörige*r der Mehrheits- bzw. Dominanzkultur eine*m Angehörige*n der Minderheitenkultur dazu verhilft, sich an die Mehrheitskultur zu assimilieren. Ebenso könnte Julies Begeisterung für die andere Kultur der Mongolei als Kulturalisierungs- bzw. Exotisierungssyndrom und ihre Missachtung der schwierigen sozialen Situation der Familie, die in ständiger Angst vor Abschiebung lebt, als Harmonisierungssyndrom ausgelegt werden, so dass es scheint, der Roman kolportiere rassistische Argumentationsmuster (vgl. Rösch, 2006, S. 98f.). Doch auch diese werden im Verlauf der Romanhandlung immer wieder unterlaufen und in Frage gestellt. Maßgeblich trägt dazu die doppelte Erzählperspektive von Julie bei: Einmal als das aus der Retrospektive erzählende erwachsene Ich und zum anderen als das erlebende kindliche Ich, dessen Wahrnehmungen in dieser retrospektiven Erzählweise z.T. humorvoll reflektiert, z.T. als unzuverlässig erzählend sichtbar werden. So wird z. B. der „Adlerhaubenmantel“ von Dschingis aus dieser Retrospektive entmystifiziert: „Der seltsame Mantel von Dschingis Tuul. Ich zog ihn heraus und hielt ihn eine Armlänge von mir weg. Leider kann ich nicht behaupten, dass er wie ein Vogel aussah, mehr wie eine haarige Fledermaus.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 14)

Und auch die Authentizität des vergessenen, unvergessenen „Adlerhaubenmantels“ gerät im Rückblick noch einmal in den Fokus:

Heute kann ich erkennen, dass es alles andere als ein traditioneller mongolischer Mantel ist. Es ist so ein alter, langer aus der Hippiezeit, ein Afghanenmantel. Innen auf dem Etikett steht BIBA – LONDON. Wahrscheinlich hatten sie ihn aus einem Secondhandladen oder aus der Kleiderspende der Flüchtlingshilfe. (Cottrell Boyce, 2012, S. 94)

Das romantisierende, kulturalisierende Bild, das die junge Schülerin Julie vom mongolischen Adlerhaubenmantel gezeichnet hatte, wird somit nun endgültig dekonstruiert und als Projektionsfläche erkennbar. Unzuverlässiges Erzählen kann hier somit sowohl als Charakterisierungsmerkmal der kindlichen Julie gesehen werden als auch vor allem als eine sehr komplexe narrative Struktur. Diese ist gekennzeichnet durch multiperspektivische Gegenerzählungen, durch Brüche auf der Ebene der *histoire* zwischen Julies Phantasievorstellungen über die Mongolei und der sozialen Realität der Brüder, durch die Selbstkorrektur Julies mit Hilfe der zeitlich unterschiedlichen Erzählebenen und durch das transmediale unzuverlässige Erzählen über die in den Roman eingefügten Polaroidfotos von Dschingis.⁴ Dahinter wird die bittere Realität zweier

⁴ Aufgrund der Fokussierung auf narrative Strukturen in den beiden ausgewählten Werken kann ich hier auf dieses intermediale Erzählen mit Hilfe der Polaroids nicht weiter eingehen. Erzähltechnisch wird dabei der unzuverlässigen Erzählerin ein „unzuverlässiger Fotograf“ (Brendel-Kepser, 2021, S. 12) an die Seite gestellt, über den die Darstellungs- und Repräsentationsformen von ‚Fremdem‘ und ‚Eigenem‘ unterlaufen und kritisch in

Jungen sichtbar, die ihre Heimat verlassen mussten, und sich diese in Form einer Selbstaneignung im Modus des strategischen Essentialismus mit Hilfe dieser Fotos, ihrer Kleidung und ihrer Inszenierung als mongolische Nomaden neu kreieren. Statt in der von Julie immer erdachten orientalischen Pracht leben sie nicht in einem Reich „Xanadu“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 27), sondern beziehen Kleidungsstücke aus einem Secondhandladen und von der Flüchtlingshilfe. Mit Hilfe der doppelten Erzählperspektive, über die Julies kindliche Wahrnehmung und Darstellung als unzuverlässig enttarnt wird, und der dialogischen Auseinandersetzungen und Inszenierungen um die ‚Andersheit‘ der mongolischen Brüder setzt sich der Roman reflektiert und dominanzkritisch mit Fragen der kulturellen Zugehörigkeit, mit Flucht und mit der prekären, sozial unterprivilegierten Situation Geflüchteter auseinander. Hier wie auch an der Figur Tschick wird so die intersektionale Verwobenheit von sozialer und kultureller Marginalität aufgrund ihres Status als Geflüchtete bzw. Zugewanderte anhand von Kleidung und Wohnung/Wohnlage (vgl. dazu Herrndorf, 2012, S. 47f., S. 63) verdeutlicht.

5 | Literaturdidaktische Überlegungen

Die Analyse der beiden Textbeispiele hat gezeigt, dass es von großer Relevanz ist, Erzählstrukturen wie perspektivisch gebundenes und unzuverlässiges Erzählen sorgfältig herauszuarbeiten, um ihr Potential erkennen und im Rahmen eines dominanzkritischen und diversitätssensiblen Literaturunterrichts nutzen zu können. Dabei ist „das Erkennen von erzählerischer Unzuverlässigkeit“, so Jakobi (2023, S. 106), „stets ein Zusammenspiel von Text und Leser*innen“. Wie auch Bernhard (2024a, S. 18) plädiert sie für „eine Trennung zwischen Gegenstand und kognitiver Verarbeitung“ von unzuverlässigen Erzählstrukturen. Denn Schüler*innen müssen zunächst für solche Erzählweisen sensibilisiert werden und sowohl in Bezug auf die narratologische Ebene an das unzuverlässige und perspektivisch gebundene Erzählen herangeführt werden als auch im Sinne des *Language Awareness*-Ansatzes sprachliche und formale Merkmale davon erkennen lernen, um „sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen“ sowie das „Verhältnis von Sprache und Manipulation [...] kritisch zu durchleuchten“ (Gürsoy, 2010, S. 2). Deshalb werden in diesem letzten Abschnitt nun Überlegungen angestellt, wie am Beispiel der beiden zuvor analysierten Romane unzuverlässige Erzählstrukturen und ihre dominanzkritischen Funktionen vermittelt werden können.

In Bezug auf *Tschick* – ein Roman, der in den oberen Sekundarstufenklassen gelesen werden kann – bietet sich ein textnahes Lesen des oben in Auszügen vorgestellten Kapitels 9 an, in dem Tschick das erste Mal in Maiks Klasse kommt und vom Lehrer Wagenbach vorgestellt wird. Die Schüler*innen markieren dabei farblich unterschiedlich, wer was sagt, und erkennen so, dass eigentlich nur über Tschick gesprochen wird, nicht aber er selbst zu Wort kommt. Über das sprachaufmerksame Lesen können die Textprozeduren herausgearbeitet werden, die das unzuverlässige Erzählen markieren und zu Maiks „Selbstbezweiflung“ (Bernhardt, 2024a, S. 28) führen. Anschließend könnte die Textpassage in ein ‚zuverlässiges Erzählen‘ umgeschrieben

Frage gestellt werden (vgl. dazu auch Kofer, 2022; Nagy, 2021; Zierau, 2024a). Der Roman ist damit auch ein sehr schönes Beispiel transmedialen unzuverlässigen Erzählens (vgl. Jakobi, 2023).

werden (vgl. ausführlicher Kofer & Zierau, 2020, S. 256ff.). Mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen sind die Schüler*innen für diese Erzählweisen sensibilisiert und können sie auf weitere Textstellen, aber auch ggf. auf eigene Erzählmodi in ihrem Alltag übertragen.

Der unvergessene Mantel, der eher in der unteren Sekundarstufe I eingesetzt werden kann, bietet über die Gestaltung des Buches die Möglichkeit zur Sensibilisierung für perspektivisch gebundenes Erzählen, da es sehr individuell wie eine Art Tagebuch aufgemacht ist (vgl. Weinkauff, o.J., S. 5). Schüler*innen, die die persönliche und subjektive Schreibweise eines solchen Tagebuchs in der Regel kennen, kann somit vermittelt werden, dass hier keine absoluten und objektiven Aussagen getätigt, sondern subjektive Wahrnehmungen der erzählenden Figur vermittelt werden.

Das unzuverlässige Erzählen könnte durch die Gegenüberstellung und das vergleichende Lesen der Textpassagen zum ‚vergessenen unvergessenen‘ „Adlerhaubenmantel“ sichtbar gemacht werden. Dadurch wird deutlich, dass Julies kindliche Perspektive auf den Mantel exotisierend ist, kulturelle Stereotype projiziert, aber nicht an der sozialen Realität der beiden Geflüchteten orientiert ist. Mit dieser Erkenntnis sind die Schüler*innen dafür sensibilisiert, im weiteren Verlauf der Lektüre der jungen Erzählerin nicht alles sofort zu glauben. Übertragen ließe sich dieses Wissen dann z.B. auf den Kontrast zwischen Julies „Xanadu“-Vorstellung und der Lebensweise der beiden Brüder. Im Sinne einer sprachaufmerksamen Analyse könnten die Schüler*innen an folgenden Textpassagen zunächst herausarbeiten, mit Hilfe welcher sprachlichen Mittel hier zwei völlig unterschiedliche Szenarien der Wohnverhältnisse von Dschingis und Nergui gezeichnet werden, um dann Julies fantastische Vorstellungen enttarnen zu können: „Ich wollte, dass sie mich zu sich nach Hause einluden. Was ich mir vorstellte, war eine Wohnung voll bis oben hin mit Sachen aus Seide, einer mongolischen Pferdekopfgeige in der einen Ecke und einem blubbernden Samowar in der anderen.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 26) Ihre tatsächliche Wohnung liegt hingegen in einer sozial verelendeten Flüchtlingsunterkunft von Bootle und enthüllt so noch mal die intersektionale Figurengestaltung in der Verknüpfung von kulturellen und sozialen Differenzkategorien bzw. von kultureller und sozialer Marginalisierung:

Ich rannte Richtung Xanadu. Der Aufzug roch übel, aber er funktionierte. Während er sich schleppend bis zum zehnten Stock hocharbeitete, holte ich den [Dschingis', C.Z.] Mantel aus der Tüte und zog ihn an. Ich näherte mich der Wohnungstür und dachte: Es ist so weit. Wenn die Mutter mich in dem Mantel sieht, bittet sie mich rein. „Komm doch herein und mach's dir in den Seidenkissen bequem, der Samowar blubbert schon“, wird sie sagen. „Vater, spiel uns doch ein Liedchen auf der Pferdegeige.“

[...]

Aber nun waren im Flur Schritte zu hören und jemand zog die Tür auf. Eine Frau ...

Sie trug nicht den traditionell mongolischen Kopfschmuck, mit Edelsteinen besetzt. Sie war nicht in Seide gehüllt. Sie freute sich nicht mich zu sehen. [...] Es gelang mir, einen kurzen Blick in die Wohnung zu werfen – der lange, leere Flur, die nackte Glühbirne ganz hinten und, neben der Tür, eine Reihe von Taschen und Koffern, prall gefüllt und verschnürt, als wäre die Familie kurz davor zu verreisen.“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 53ff.)

Das dialogische perspektivische Erzählen und die Inszenierungen als mongolische Nomaden lassen sich gut an der oben beschriebenen und in Ausschnitten vorgestellten Textpassage zum ersten Schultag der beiden Brüder erschließen. Ein szenisches Interpretieren, aber auch Standbilder, die die (Macht-)Positionen und Konstellationen der Figuren, das „superspannende[...] Tennisspiel“ (Cottrell Boyce, 2012, S. 13) verdeutlichen, können hier sensibilisierend wirken.

Ebenso könnte der Mantel, der symbolhaft durch den ganzen Text präsent ist und das Cover der deutschen Übersetzung ziert (vgl. Weinkauff, o.J., S. 8), hier in seiner Vieldeutigkeit und Funktion als Projektionsfläche genauer untersucht werden.

Diese Überlegungen zur Erschließung solch komplexer Erzählstrukturen mögen beispielhaft veranschaulichen, wie dieser Herausforderung begegnet werden kann. Da diese Formen des Erzählens bei beiden literarischen Werken sowohl zu ihrem literar-ästhetischen Wert als auch zu ihrer Eignung für einen diversitätssensiblen und dominanzkritischen Literaturunterricht beitragen, indem sie nicht nur Perspektivwechsel ermöglichen, sondern auch zur kulturellen Selbstreflexion im Sinne Wintersteiners anregen, ist es von zentraler Bedeutung, sich dieser Aufgabe zu stellen und Schüler*innen auch im Sinne einer *Critical Language Awareness* (vgl. Alim, 2010) mit sprachlichen, narrativen und formalen Merkmalen solcher Erzählformen vertraut zu machen. Nach Bernhardt (2024a, S. 33) „lässt sich [somit] der Umgang mit unzuverlässigen Erzählungen zugleich als eine Heranführung an die Diskursivität von Wahrheit und einen kritischen Rezeptionsmodus ansehen.“ (Zu weiteren didaktischen Perspektiven vgl. auch Hofmann, 2023, S. 97f.) Geschieht das nicht, könnten solche Lektüren auch gegenteilig dazu führen, stereotype und dominante Wahrnehmungsmuster zu erhärten und zu festigen, anstatt sie aufzubrechen. Das ästhetische Potenzial dieser Literatur für einen diversitätssensiblen und dominanzkritischen Unterricht bliebe unerkant und ungenutzt.

Literatur

- Alim, H.S. (2010). Critical Language Awareness. In N. H. Homberger & S. L. McKay (Hrsg.), *Sociolinguistics and Language Education*. (S. 205–231). Multilingual Matters.
- Association for Language Awareness (ALA). Definition. https://lexically.net/ala/la_defined.htm
- Bernhardt, S. (2024a). Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit – Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten. In S. Bernhardt (Hrsg.), *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien – Didaktische Perspektiven*. (S. 9–45). Frank & Timme.
- Bernhardt, S. (2024b) (Hrsg.). *Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien – Didaktische Perspektiven*. Frank & Timme.
- Blioumi, A. (2002). *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. Iudicium.
- Booth, W. C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. University of Chicago Press.
- Brendel-Kepser, I. (2021). Fakt, Fake, Fiktion. Wirklichkeitskonstruktionen in der Kombination von Fotografie und Literatur im Roman *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce. *Medien im Deutschunterricht (MiDu)*, 3(2), 1–19. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1352/1341>
- Cottrell Boyce, F. (2012). *Der unvergessene Mantel*. Carlsen.
- Dannecker, W. & Schindler, K. (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. (S. 6–17). <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>

- Dawidowski, C. (2006). Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte. In C. Dawidowski & D. Wrobel (Hrsg.), *Interkultureller Literaturunterricht*. (S. 18–36). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gürsoy, E. (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. (S. 1–5). <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>.
- Herrndorf, W. (2012). *Tschick* (16. Aufl.). Rowohlt.
- Hofmann, M. (2023). Unzuverlässiges Erzählen als Herausforderung der Literaturdidaktik. Konzeptuelle Überlegungen mit Bezug auf Heinrich von Kleists *Verlobung in St. Domingo*. In S. Bernhardt & I. Henke (Hrsg.), *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht – Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. (S. 87–100). J.B. Metzler.
- Hoge-Benteler, B. (2015). Metakonstruktion. Zu Möglichkeiten des Umgangs mit problematischen Russland-/Russendarstellungen in der jüngsten deutschen Erzählliteratur am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. *KJL&m* 67 (2), 33–42.
- Jakobi, S. (2023). Wider die Rezeptionsästhetik? Transmediale und transgenerische Unzuverlässigkeit in den Kinder- und Jugendmedien aus wirkungsästhetischer Perspektive. In S. Bernhardt & I. Henke (Hrsg.), *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht – Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*. (S. 101–114). J.B. Metzler.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Kofer, M. (2022). Einfach so verschwunden. Narrative der Verfolgung in Frank Cottrell Boyce' Roman *Der unvergessene Mantel* (2016). Eine Didaktisierung unter literatur-semiotischen Gesichtspunkten. In C. Frank & C. Ansari (Hrsg.), *Narrative der Flucht. Medienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. (S. 267–294). Peter Lang.
- Kofer, M. & Zierau, C. (2020). Sprachsensibler Literaturunterricht mit *Tschick*. Sprachliches und literarästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht? In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen Teil 2*. (S. 249–265). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mackenthun, G. (2017). Essentialismus, strategischer. In D. Götsche, A. Dunker & G. Dürbeck (Hrsg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. (S. 142–144). Springer.
- Nagy, H. (2021). Entfremdung des weißen Blicks. Globales Lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht. *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45(4), 34–43.
- Osthues, J. (2016). ‚Wieder Hacke, Iwan?‘ Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs *Tschick*. In J. Standke (Hrsg.), *Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. (S. 65–79). Wissenschaftlicher Verlag.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda.
- Rösch, H. (2006). Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur? *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 58(2), 94–103.
- Rösch, H. (2015). *Tschick und Maik – Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur*. *KJL&m*, 67 (2), 26–32.
- Spivak, G. C. (1988a). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. (S. 271–313). University of Illinois Press.

- Spivak, G. C. (1988b). Subaltern Studies. Deconstructing Historiography. In G. C. Spivak (Hrsg.), *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. (S. 197–221). Routledge.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Walraff, N. (2020). Unzuverlässiges Erzählen. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. (S. 145–150). J.B. Metzler.
- Weinkauff, G. (o.J.) (Hrsg.). *Ein Unterrichtsmodell zu „Der unvergessene Mantel“ von Frank Cottrell Boyce (übersetzt von Salah Naoura)*. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-einrichtungen/Zentrum-KuJ-Literatur/Unterrichtsmodell_Boyce_Mantel.pdf
- Wikipedia (09.02.2023). *Geschichte der Walachei*. http://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_der_Walachei
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. StudienVerlag.
- Zierau, C. (2016a). Adoleszenz als Transitraum: Das literarische Motiv der Reise als Ort der Verhandlung von Identitätskonzepten am Beispiel des Romans *Tschick* von Wolfgang Herrndorf. *Germanistik in Ireland. Jahrbuch der German Studies Association 11: Transit oder Transformation? Sprachliche und literarische Grenzüberschreitungen*, 105–121.
- Zierau, C. (2016b). „Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.“ Wolfgang Herrndorfs Roman *tschick*. Ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht. In J. Standke (Hrsg.), *Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. (S. 81–93). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Zierau, C. (2022). Inszenierungen von Adoleszenz und Alterität in Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*. In S. Jakobi, J. Osthues & Pavlik, J. (Hrsg.), *Adoleszenz und Alterität. Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*. (S. 101–121). transcript.
- Zierau, C. (2024a). „Dschingis’ Mongolei war ein einziger großer selbst ausgedachter Obo.“ Symmediale Verhandlungen von Fremdem und Eigenem im Roman *Der unvergessene Mantel* von Frank Cottrell Boyce. In J. Bockmann, M. Brink, I. Leitloff & I.-K. Patrut (Hrsg.), *Transnationale und interkulturelle Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Konzeptionelle und digitale Transformationen* (S. 213–228). transcript.
- Zierau, C. (2024b). „In einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner“ – Zum dominanzkritischen, sprach- und diversitätssensiblen Potential literarischer Mehrsprachigkeit. In N. Hodaie, H. Rösch & L. Treiber (Hrsg.), *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik* (S. 101–116). Narr Francke Attempto.

Christian Ernst

Reproduktion von Dominanzkultur im DaF-Lehrwerk und die Perspektive der Lernenden

Eine Analyse der Repräsentation der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder in *DaF kompakt neu*

Von deutschen Verlagen konzipierte DaF-Lehrwerke können auf problematische Weise dominanzkulturelle Darstellungs- und Deutungsmuster der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder vermitteln. Dies wird in diesem Artikel am Beispiel des Lehrwerks *DaF kompakt neu* durch eine dominanzkritische Lehrwerksanalyse aufgezeigt. Die hierzu entwickelten Kategorien und Leitfragen für die Analyse können auf andere Lehrwerke übertragen werden und für die Konzeption diversitätsorientierter Lernmaterialien weiterentwickelt werden.

Schlagwörter: DaF-Lehrwerke, Lehrwerksanalyse, Dominanzkultur, Dominanzkritik

GFL teaching materials designed by German publishers can convey patterns of representation of the societies of the official German-speaking countries in a problematic way. This is demonstrated in this article using the example of the coursebook *DaF kompakt neu* by analysing it from a dominance-critical perspective. The key questions developed for the analysis can be transferred to other examples.

Keywords: GFL teaching materials, analysis of teaching materials, dominance culture, dominance criticism

1 | Einleitung

Fremdsprachenunterricht wird konventioneller Weise – insbesondere auf den grundlegenden GER-Niveaustufen A1 bis B1 – durch Lehrwerke strukturiert. Hierbei werden im sogenannten globalen Süden meist solche verwendet, die von Verlagen in Deutschland herausgegeben werden, oft konzipiert für die Nutzung im DaF-Unterricht an Einrichtungen wie Sprachschulen oder Universitäten in Deutschland. Die Lehrwerke vermitteln aus ‚deutscher‘ Perspektive einen Blick auf die Zielsprachenländer im globalen Norden, orientieren sich dabei aber nicht an den Lebensrealitäten der Lernenden im globalen Süden, die somit zwar Nutzer*innen, nicht aber Adressat*innen sind.

In Ländern des globalen Südens erschweren mangelnde Strukturen und Ressourcen, aber auch ein beschränkter Markt für DaF-Lehrwerke eine eigenständige Produktion, sodass sie auf den Import von Lehrwerken angewiesen sind. Lokal erstellte Lehrwerke haben es schwer, sich in Konkurrenz zu den Verlagen aus Deutschland und ihren Vertriebsstrukturen durchzusetzen. Somit stehen Lehrende vor der Schwierigkeit, geeignetes Lehrmaterial zu finden (vgl. Chen, 2014).

Diese Asymmetrie und die damit einhergehende Ausblendung der Lebensbedingungen und Bedarfe der Lernenden wird dadurch verschärft, dass Lehrwerke dominanzkulturelle Muster aus

Deutschland reproduzieren, auch dann, wenn sie sich Diversität oder Plurizentrismus auf die Fahnen schreiben. Dies wird in diesem Beitrag an einer dominanzkritischen Analyse des Lehrwerks DaF kompakt neu des Klett-Verlags exemplarisch aufgezeigt. Hierzu werden zunächst der Begriff der Dominanzkultur und die Kategorien und Leitfragen für eine dominanzkritische Untersuchung erläutert, dann das Lehrwerk in seiner erklärten Konzeption vorgestellt, um es auf dieser Grundlage kritisch zu analysieren und die hierbei deutlich werdenden Problematiken in Hinblick auf Lernende an brasilianischen Universitäten exemplarisch zu erläutern. Abschließend werden die Ergebnisse zu Befunden anderer Lehrwerksstudien im DaF/DaZ-Bereich gesetzt und die Notwendigkeit einer dominanzkritischen Nutzung und Konzeption von Lehrwerken – nicht nur mit Blick auf den globalen Süden – unterstrichen.

2 | Leitfragen zur dominanzkritischen Analyse von Lehrwerken

Die 2015 verstorbene Pädagogin und Psychologin Birgit Rommelspacher fasste Mitte der 1990er-Jahre Kultur als „Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfaßtheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen“ (Rommelspacher, 1995, S. 22f.). Kultur vermittele, so Rommelspacher, „zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen“ und reflektiere und reproduziere somit Herrschaftsverhältnisse, die sich in Hierarchien und Prozessen von Dominanz und Diskriminierung zeitigten. Der von ihr geprägte Begriff ‚Dominanzkultur‘ bezeichnet ein „Geflecht verschiedener Machtdimensionen [...], die in Wechselwirkung zu einander stehen.“ (ebd.) Dieses Geflecht beruhe, so Rommelspacher, in demokratischen Gesellschaften nicht auf einer klaren Unterteilung in Unterdrückte und Unterdrückende, sondern Dominanz und Diskriminierung äußerten sich in „Normen, Normalitätsvorstellungen und Alltagshandeln“ (ebd.). Sie erschienen als normal und selbstverständlich bzw. würden verschleiert, „sodass die Dominanzgesellschaft sich ihrer eigenen Hierarchien nicht bewusst ist (oder sein will), sondern sich (allerdings nur oberflächlich) zu Gleichheit und Gleichwertigkeit bekennt“ (ebd.). Dies bedeutet für Rommelsberger, dass der „normativ gesetzte kulturelle Pluralismus im Hinblick auf [...] Ungleichheitsstrukturen hinterfragt werden muss“ (Staub-Bernasconi, 2015, S. 16). Dominanzkritik geht dabei von „Zusammen- und Wechselwirkungen der rassistischen, heterosexistischen und klassenspezifischen Dominanzverhältnisse“ (Köbsell, 2015, S. 23) aus und betrachtet den Zusammenhang zwischen „Behindertenfeindlichkeit und Normalität“ analog „zur rassistischen Konstruktion des ‚Anderen‘“ (Çetin, 2015, S. 35). Eine dominanzkritische Analyse muss also verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Vielfalt in den Blick nehmen.

Dieser Beitrag fragt, wie dominanzkulturelle Muster in der Repräsentation der Gesellschaften der (amtlich) deutschsprachigen Länder im Lehrwerk reproduziert werden. Hierzu wird untersucht, ob und auf welche Weise hierbei soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Unterschiede repräsentiert und welche Konstruktionen von ‚Normalität‘ vermittelt werden. Heterogenität und Diversität sind im Zuge bildungswissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Diskurse Themen von besonderer und anhaltend aktueller Relevanz für die Lehrwerksforschung (vgl. Fäcke, 2016, S. 35 u. S. 37). In der folgenden Analyse geht es in der Frage nach „Repräsentationsstrategien“ in Hinblick auf gesellschaftliche Unterschiede um einen wichtigen „Aspekt

einer kulturwissenschaftlichen Lehrwerksanalyse“ (vgl. Corti, 2009, S. 88), die sich für die diskursive Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch sprachliche und visuelle Mittel interessiert (vgl. Ucharim, 2009).

In einem ersten Schritt wird übergreifend nach gemeinsamen Mustern und Differenzierungen in der Konstruktion gesellschaftlicher Realität der Zielsprachenländer Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein gefragt:

- Wie werden die Gesellschaften der deutschsprachigen Zielsprachenländer und ihre Geschichte in Text und Bild unterschiedlich dargestellt und konnotiert?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden betont, welche Differenzen werden ausgeblendet?
- Wie werden regionale Differenzen dargestellt?

Hierbei zeigt sich, inwieweit die (amtlich) deutschsprachigen Länder differenziert oder homogenisiert dargestellt werden.

In einem zweiten Schritt wird gefragt, wie soziale Ungleichheit in den Gesellschaften repräsentiert und auf welche Weise Differenzkategorien konstruiert und reflektiert werden. Die Lehrwerke werden hierbei, angeregt durch die Mehrebenenanalyse“ nach Winker und Degele (2009), als Organe verstanden, die gesellschaftliche Strukturen und symbolische Repräsentationen aufgreifen und damit auf die Lernenden und deren Identitätsbildung einwirken. Hierfür werden übergreifend Leitfragen diskriminierungskritischer Lehrmittelanalysen (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 161–163) angelegt:

- Wer wird wie repräsentiert? Wer wird nicht repräsentiert?
- Welche Vorstellungen von ‚Normalität‘ werden vermittelt?
- Was/Wer wird als ‚normal‘ dargestellt? Was/Wer wird als abweichend bzw. anders markiert?
- Wird ein Bezug zu den heterogenen Lebensrealitäten und Erfahrungen der Lernenden hergestellt?

Auch wenn „die Verwobenheiten und das Zusammenwirken verschiedener Kategorien sozialer Ungleichheit“ (Bronner & Paulus, 2021, S. 11) im Rahmen dieser Analyse höchstens punktuell betrachtet werden können und die vorliegende Untersuchung keine intersektionale Analyse darstellt, orientieren sich die Untersuchungskategorien an denen intersektionaler Ansätze, nämlich an den Kategorien *Race*, *Gender*, *Class*, *Body* (vgl. ebd., S. 47–64):

- *Race* als analytischer Begriff summiert kategoriale Zuordnungen im Sinne sozialer Konstruktionen, die auf Nationalität, Ethnizität, Hautfarbe und Religion abheben.
- *Gender* als soziale Konstruktion von Geschlecht umfasst nicht nur die Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘, sondern auch mit ihnen verbundene Konstruktionen von Hetero-, Homo-, Bi- und Asexualität sowie Cis-, Inter- und Transsexualität.
- *Class* wiederum geht über die Einteilung von ‚arm‘ und ‚reich‘ hinaus und differenziert Gruppen je nach Stellung im kapitalistischen Produktionssystem.

- Die Kategorie Body hebt auf die Norm junger, gesunder, attraktiver und somit (re-)produktions- und leistungsfähiger Körper ab und zeigt, wie etwa aufgrund physischer Beeinträchtigung ‚Behinderung‘ als Abweichung und Defizit konstruiert wird.

Hierbei werden die diskursiven Konstruktionen von *Race*, *Gender*, *Class* und *Body* im Lehrwerk in den Blick genommen, wobei *race*-Konstruktionen sich nicht nur auf antischwarzen, sondern auch auf antiasiatischen, antimuslimischen, antislawischen Rassismus, Rassismus gegen Sinti*zze und Rom*nja und Antisemitismus in den Migrationsgesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder beziehen:

- Wie spielen Nationalität, Ethnizität, Hautfarbe und Religion in Bildern und Texten zusammen? Wie wird Migration aufgefasst und gewertet und Rassismus thematisiert?
- Welche sozialen Verhältnisse werden abgebildet, wie werden sozialen Unterschiede abgebildet und gedeutet?
- Welche Unterschiede zwischen Geschlechtern werden vorausgesetzt, welche Rolle spielen von der Norm abweichende Sexualitäten? Wird gendergerechte Sprache verwendet?
- Welche körperlichen Normen werden in Bildern reproduziert, welche Vorstellungen von ‚Gesundheit‘ werden transportiert, (wie) werden ‚Behinderungen‘ thematisiert?

3 | Deklarierte Konzeption des Lehrwerks *DaF kompakt neu*

Das von einem Autor*innenkollektiv erarbeitete Lehrwerk *DaF kompakt neu* erscheint seit 2016 im Klett-Verlag und stellt eine grundlegende Überarbeitung des 2011 herausgebrachten Lehrwerks *DaF kompakt* dar. Es richtet sich laut Vorwort an Lernende, die „in Deutschland, Österreich, der deutschsprachigen Schweiz oder in Liechtenstein studieren oder arbeiten“ und „die dortige Bildungs- und Berufswelt kennen lernen und möglichst schnell das Niveau B1 erreichen“ wollen (Braun et al., 2016, S. 3). Zielgruppe sind somit junge Erwachsene, Studierende und Berufseinsteiger, die in intensiven Sprachkursen z. B. an Goethe-Instituten und Universitäten Deutsch lernen.

DaF kompakt neu ist am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen orientiert und wirbt mit einer schnellen Progression, die zielgerichtet zum Goethe- bzw. ÖSD-Zertifikat B1 führe. Das Lehrwerk sei daher besonders geeignet für Lernende, die schon eine andere Fremdsprache in der Schule oder im Studium gelernt haben oder bereits über Vorkenntnisse verfügen (vgl. Braun et al., 2016, S. 3).

In 30 thematisch unterschiedlichen Lektionen mit je drei bebilderten Doppelseiten (A-C) präsentiert das Kursbuch Textmaterial, anhand dessen grammatische Strukturen vermittelt werden. Die Lektionen werden mit einer Liste zum neuen Wortschatz und einer Zusammenfassung von Redemitteln und Grammatik abgeschlossen. Das Material wird durch Aufgaben in einem Übungsbuch ergänzt. Kurs- und Übungsbuch verweisen auf Hörtexte.

Thematisch fokussiert das Lehrwerk auf die Lebensbereiche Studium, Ausbildung und Beruf und behandelt damit verbundene Themen wie Ankommen in einer neuen Stadt, Wohnungssuche und Freizeitgestaltung. Die Konzeption verspricht eine „situationsorientierte Herangehensweise“ mit Sprachhandlungen, die „realen Kommunikationsbedürfnissen“ entsprechen und

„optimal auf [das] Studium oder das Arbeitsleben in einem deutschsprachigen Land“ vorbereiten und dabei zum „interkulturellen Vergleich“ auffordern (Braun et al., 2016, S. 3). In Rezensionen wird die plurizentrische Konzeption des Lehrwerks im Sinne des D-A-CH-L-Prinzips positiv hervorgehoben: So gewährleisteten Hartung zufolge die „plurizentrischen Themenfelder“ mit „Alltagsbezug“ (Hartung, 2018, S. 229) und das Entdecken interkultureller Zusammenhänge“ (Katelbön, 2018, S. 232) „einen interessanten Landeskundeunterricht nach dem D-A-CH-L-Prinzip (siehe zur Umsetzung des D-A-CH-L Prinzips auch Voerkel, 2020).

4 | Lehrwerkanalyse

Für die Analyse des Lehrwerks wurden alle Texte, Bilder und Aufgaben der 30 Lektionen des Kursbuchs in Hinblick auf die oben dargelegten Kategorien und Leitfragen ausgewertet. Die Auffälligkeiten und Beobachtungen werden in den folgenden Abschnitten zu Schlussfolgerungen verdichtet dargelegt und mit Beispielen illustriert, zunächst übergreifend in Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung der deutschsprachigen Länder (4.1), dann in Hinblick auf die Repräsentation der verschiedenen Dimensionen sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Vielfalt (4.2–4.5). Anschließend erfolgt eine Zusammenschau der Analysen (4.6).

4.1 | Plurizentrische Homogenisierung

Auf den ersten Blick löst *DaF kompakt neu* sein Versprechen der Plurizentrik ein, indem Situationen und Geschichten der Lektionen an Schauplätzen aller vier deutschsprachigen Länder angesiedelt sind, verschiedene Regionen präsentiert werden und hierbei auch sprachliche Varietäten des Deutschen in den drei Ländern sowie Dialekte thematisiert werden (insbesondere in Lektion 4 und in Lektion 30 – Deutsch als Minderheitensprache in Europa und Südamerika wird hierbei allerdings nicht behandelt).

In Deutschland stellen Schwäbisch-Hall (Lektion 4), Köln (Lektion 11), München (Lektion 14), das Ruhrgebiet (Lektion 19), Hamburg (Lektion 20), Dresden (Lektion 26) und Berlin (Lektion 27) die Handlungsorte der Lektionen dar, die Schweiz ist durch Bern (Lektion 8) und Zürich (Lektion 10) vertreten, Österreich durch Wien (Lektion 15) und Tirol (Lektion 28); eine ganze Lektion (22) ist Liechtenstein gewidmet. Außerdem werden die Ostsee, der Nationalpark Berchtesgaden und der Bodensee als Urlaubsgebiete vorgestellt (Lektion 18).

Die Städte unterscheiden sich vor allem durch unterschiedliche Sehenswürdigkeiten und Freizeitmöglichkeiten, sie werden aber jeweils durch ähnliche Attribute charakterisiert: In Schwäbisch-Hall treffen sich „Wirtschaft und Kultur“, hier kann man „kreativ sein“ und „gut leben und arbeiten“ (Braun et al., 2016, S. 40). Bern bietet viele „Kulturveranstaltungen“ und „Freizeitstress“ (ebd., S. 74), Köln ist eine „Kunst- und Medienstadt“ (ebd., S. 98), München bietet „Kultur, Natur und viele Einkaufsmöglichkeiten“ (ebd., S. 125), auch in Wien kann man viel „unternehmen“ (ebd., S. 132), das Ruhrgebiet, „früher das Zentrum für Bergbau und Stahlindustrie“, bietet heute „Veranstaltungsorte für Theateraufführungen, Tagungen, Feste und Sportevents“ und „viel Grün“ (ebd., S. 164), Liechtenstein ein „attraktives Freizeitumfeld“ (ebd., S. 172). Hamburg wird als ideale Stadt bezeichnet, um „kreativ“ zu sein (ebd., S. 176), Dresden ist „richtig schön“ (ebd., S. 216) und wird als Standort der Mikroelektronik dargestellt – die Region

werde deshalb heute „Silicon Saxony“ (ebd., S. 218) genannt – in der nahegelegenen Sächsischen Schweiz könne man „toll wandern und klettern“ (ebd., S. 216).

So ergibt sich zwar ein oberflächlich vielfältiges Bild der deutschsprachigen Länder, der gemeinsame Nenner aller präsentierten Orte und Regionen sind jedoch Wohlstand und Lebensqualität. Soziale Unterschiede werden nicht gezeigt, Wohlstandsgefälle zwischen Regionen oder innerhalb der Städte werden ausgeblendet. Nicht zuletzt wird die für ein Verständnis Deutschlands fundamentale, weil vielfach konnotierte Differenzlinie West-/Ostdeutschland gar nicht thematisiert. Plurizentrik geht im Lehrwerk somit mit einer Homogenisierung verschiedener Zentren und Ausblendung jedweder Peripherie einher, die jedem Zentrum impliziert ist, was auch auf eine grundsätzliche Problematik des Begriffs Plurizentrismus verweist.

Auch die Thematisierung historischer Prozesse bricht nicht mit dieser Darstellungsweise, indem Transformationsprozesse wie bei den Beispielen Dresden und Ruhrgebiet stets als Erfolgsgeschichten dargestellt werden oder die Geschichte Berlins als lineare Geschichte ökonomischen und kulturellen Wachstums erzählt wird, welches ab 1929 durch die „Weltwirtschaftskrise“, die „Machtübernahme der Nationalsozialisten“, den Zweiten Weltkrieg und die „Teilung der Stadt“ nur unterbrochen wurde, denn „Berlin boomt wieder“, nachdem es „mit dem Mauerfall 1989 [...] wieder zu einer (!) Stadt“ wurde (ebd., S. 226). Der Holocaust findet im Text dieser Erzählung keine Erwähnung, wird aber durch ein Foto von Stolpersteinen über dem Informationstext eingeblendet. Im Text wird erwähnt, dass ab dem 17. Jahrhundert Immigration in die „tolerante Stadt“ zu deren Wachstum beitrug, wobei „auch viele Juden“ (ebd.) ins Land gekommen seien. Einwanderung prägt in der Darstellung auch wieder das gegenwärtige Berlin, was anhand eines Fotos von Berliner Klingelschildern mit türkischen und arabischen Namen klischeehaft verdeutlicht wird. Die Migrationsgeschichte beider deutscher Staaten in der Nachkriegszeit wird aber nicht thematisiert (ebd.).

4.2 | Einwanderungsland statt Migrationsgesellschaft

Migration wird, wie schon im Text zu Berlin deutlich geworden ist, im Lehrwerk zwar positiv gewertet, aber individuell und gesellschaftlich funktional gedeutet: gesellschaftlich als Faktor wirtschaftlichen Wachstums (siehe oben), individuell als persönliche und berufliche Chance, was auch für die Zielgruppe des Lehrwerks unterstellt wird. Diese Auffassung von Migration wird auch bei den Antwortmöglichkeiten auf die Frage „Warum möchten Sie im Ausland leben?“ in Lektion 11 deutlich, wo Antworten wie „weil man eine fremde Kultur kennenlernen kann“ oder „weil Auslandserfahrung wichtig ist“ oder „weil man das (Studenten-)Leben genießen will“ als Gründe zur Auswahl stehen (ebd., S. 97). Das gleiche Muster findet sich in Lektion 28, in der Auswanderung und Einwanderung explizit thematisiert werden. Im ersten Teil der Lektion begründen vier Personen ihre Entscheidung auszuwandern: Familie, internationale Berufserfahrung und Liebe werden hier als Gründe präsentiert, in ein anderes Land zu ziehen. Migration wird somit als Gegenstand freiwilliger, rationaler Entscheidungen mit optimistischer Aussicht präsentiert. Migration und Mobilität werden hierbei gleichgesetzt, wie auch an der Überschrift „Im Gastland“ (ebd., S. 236) deutlich wird, die eine überholte Vorstellung von Migrant*innen als Gästen perpetuiert. Situationen, die Migration unfreiwillig bedingen oder eher Entscheidungen aus Verzweiflung heraus implizieren, werden nicht eingeblendet. So werden die Lernenden im ‚interkulturellen Vergleich‘ auch nur gefragt, welche Gründe es geben könnte, „in Ihr Land einzuwandern“ (ebd., S. 233), aber nicht, welche Gründe es geben könnte,

auszuwandern. Das Wort ‚Flüchtling‘ (nicht: ‚Geflüchtete*r‘) wird in der Lektion zwar eingeführt, erscheint im Lektionstext allerdings nur als eine Zielgruppe einer Beratungsagentur für Migrant*innen (ebd., S. 234).

Integration wird in dieser privilegierten Konzeption von Migration zu einer eher praktischen Frage, die Aspekte wie die Wohnungssuche (Lektion 10) oder das Kennenlernen einer neuen Stadt beinhaltet und allenfalls mit Problemen von „verwirrenden Erfahrungen“ (ebd., S. 237) einhergeht, wie sie der österreichische Protagonist Bernhard beim Umzug von Österreich nach Köln empfindet (Lektion 12). Hier werden die Lernenden gefragt: „Haben Sie sich auch schon ähnlich fremd wie Bernhard gefühlt?“ (ebd., S. 101), wobei Sprache, Essen und Traditionen als Stichpunkte für Antworten genannt werden. Dies reflektiert den dem Lehrwerk unterliegenden Kulturbegriff, der von einer ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Kultur ausgeht, wobei es darum geht, die ‚fremde‘ Kultur kennenzulernen und sich kommunikativen Konventionen anzupassen, wie dies in einem Abschnitt zur interkulturellen Kommunikation nahegelegt wird, in dem ganzen Ländern homogene Höflichkeitsregeln unterstellt werden (Lektion 25). Nationale Zugehörigkeiten werden durch Migration nicht angefochten. So wird in der ersten Lektion bei den Redemitteln zur Vorstellung der eigenen Person vorausgesetzt, dass Menschen genau eine Nationalität und Muttersprache haben.

Kultur wird hierbei trotz regionaler Unterschiede national gedacht, was in Lektion 8 auch eine Frage ist, bei der es „um die Wurst geht“, wenn Melanie aus Deutschland zu einer Grillparty in der Schweiz entgegen der Erwartung der Gastgeber Blumen statt eigenes Grillfleisch mitbringt und zum ersten Mal eine „original Schweizer Cervelat-Wurst“ isst. Dieses Erlebnis fasst sie in einer Mail an einen Freund mit dem Ausruf „Andere Länder – andere Sitten!“ zusammen (ebd., S. 74).

Im Lehrbuch erscheinen Migrant*innen als Fremde und nicht als Teil der Gesellschaft, sie werden an keiner einzigen Stelle im Lehrwerk als Deutsche präsentiert. So wird in Lektion 27 auf die vielfältigen „Gesichter Berlins“ abgehoben, in der hier gekürzt abgedruckten Erzählung von Vladimir Kaminer betreiben „Bulgaren“ einen türkischen Imbiss, „Griechen“ italienische Restaurants und „Araber“ (ebd., S. 228) griechische, aber dass es sich hierbei (auch) um deutsche Staatsbürger*innen handeln dürfte, wird auch im Paratext nicht reflektiert.

Deutschland wird zwar als Einwanderungsland präsentiert, jedoch keineswegs als Migrationsgesellschaft, in der Migrationserfahrungen verschiedener Art die Gesellschaft insgesamt prägen (vgl. Mecheril, 2016). So werden in Lektion 9C als traditionelle Feste der deutschsprachigen Länder Weihnachten, Ostern und das Erntedankfest vorgestellt. Dass es Millionen Deutsche gibt, die andere als christliche Feste feiern, wird nicht erwähnt.

Deutschland wird zudem als eine rein *weiße* Gesellschaft präsentiert. Insgesamt gibt es in den Lektionen keine einzige *nicht-weiße* Person, die sich sprachlich äußert. Im gesamten Lehrwerk erscheinen *schwarze* Menschen nur auf drei Fotos, hierbei aber nur als Partner*innen oder internationale Freund*innen von *weißen* Deutschen (Braun et al., 2016, S. 80, 232). Drei nicht *weiße* Muslima mit Kopftuch sind auf einem Foto als Besucherinnen eines Deutsch- oder Integrationskurses abgebildet (ebd., S. 222). Die in den verschiedenen Lektionen abgebildeten Studierenden und Berufstätigen in Deutschland sind ansonsten durchweg *weiß* und auffällig häufig blond. Auch die internationalen Protagonisten in den Lektionen sind nie *schwarz* (und kommen

in keinem einzigen Fall aus einem afrikanischen Land, sondern aus der EU, Russland, Mexiko, Brasilien und den USA). Rassismus in Deutschland wird im Lehrbuch an keiner Stelle thematisiert.

4.3 | Mittelklasse-Orientierung

Das Lehrbuch adressiert junge Menschen, die eine akademische oder berufliche Mobilität in die deutschsprachigen Länder und verbunden damit eine Karriere anstreben. Solche Menschen finden sich als Protagonist*innen in den Lektionen, ihre soziale Herkunft wird nie thematisiert. Vielmehr wird es als normal dargestellt, ein Praktikum in China zu machen (Lektion 1B) oder eine private Hochschule im Ausland zu besuchen (Lektion 21B) bzw. einen Master mit Studiengebühren zu absolvieren (Lektion 20B). Private Hochschulen mit Studiengebühren werden mit dem Bild der Massenuniversität konfrontiert, an denen „Frust im Studium“ (ebd., S. 197) aufgrund schlechter Betreuung und mangelnden Praxisbezugs aufkommt (Lektion 23B). Für Studienabbrecher bietet das Handwerk „gute Aufstiegschancen“ (ebd., S. 196).

Fragen des Zugangs zu Bildung für unterschiedliche Gruppen werden ebenso wenig diskutiert wie strukturelle Probleme. Ausbildung, Studium und Berufseinstieg werden als Frage individueller Entscheidungen betrachtet. Das deutsche Schulsystem und die unterschiedlichen Schultypen werden so dargestellt, als ob sie jedem die Chance böten, den zu den individuellen Veranlagungen passenden Weg einzuschlagen (Lektion 16A). Die nicht zuletzt durch die PISA-Studie 2022 (vgl. OECD, 2023) erneut aufgezeigte Korrelation zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft wird hier unterschlagen.

Durchgehend wird die Lebensrealität der Mittelklasse abgebildet. In Lektion 9 wird als neuer Trend dargestellt, den Studienabschluss „in langen Abendkleidern und mit einer schicken Frisur“ zu feiern bzw. „viel Geld in einen Anzug [zu] investier[en]“ (Braun et al., 2016, S. 82). Erstrebenswert erscheint eine zentrale, gut angebundene, ausreichend große Wohnung (Lektion 10A), wobei Verdrängungsprozesse durch steigende Mieten in Städten keine Erwähnung finden. Beim Thema Geld in Lektion 12 werden „Sparen“ und „Geld anlegen“ (ebd., S. 104) als Vokabeln eingeführt, nicht aber etwa ‚das Konto überziehen‘ oder ‚einen Kredit aufnehmen‘. Beim Thema Verkehr und Mobilität wird in einem Text der Trend beschrieben, dass Jugendliche zunehmend auf ein eigenes Auto verzichten, aber „im Notfall haben Papa und Mama noch eins“ (ebd., S. 161). Urlaub und sogar aufwendiger „Urlaubsspaß“ wie Paragliding erscheinen selbstverständlich (Lektion 18).

Das Thema Armut wird lediglich in Lektion 14 bei der Vorstellung einer Kleidertausch-Initiative als Shopping-Alternative für Menschen ohne Geld gestreift, hier heißt es: „Wichtiger als der Besitz von einem Produkt ist der Zugang zu diesem“ (ebd., S.123). Soziale Probleme erscheinen somit durch freiwilliges Engagement (vgl. auch Lektion 24) lösbar, das Thema soziale Ungleichheit wird auch beim Thema Politik in Deutschland (Lektion 29) nicht eingeblendet.

4.4 | Heteronormativität

Was die Darstellung von Männern und Frauen angeht, ist deren Repräsentation in Bildern und Texten ausgeglichen. Allerdings werden mehr berühmte männliche Persönlichkeiten vorgestellt (Lektion 8: Paul Klee, Lektion 13: W.C. Röntgen, Lektion 27: Vladimir Kaminer, Lektion 30: Herta Müller). Geschlechtliche Stereotype werden zumindest nicht gezielt unterlaufen, so

wenn etwa der Dialog zum Shopping von Kleidung zwischen zwei Frauen stattfindet (Lektion 14), die medizinische Beratung durch einen Arzt erfolgt oder Studierende ein Problem mit ihrem Professor haben (Lektion 23). Gendergerechte Sprache wird weder thematisiert noch verwendet, und insgesamt bilden Fragen von Sexismus und Geschlechtergerechtigkeit keinen Gegenstand im Lehrbuch.

Ebensowenig wird die binäre Geschlechtskonstruktion hinterfragt, transsexuelle Menschen werden nicht repräsentiert. Queere Lebensweisen werden ebenfalls nicht abgebildet. Alle im Lehrbuch dargestellten Beziehungen sind heterosexuell, die Hochzeit wird als einer von vier Gründen zum Feiern genannt und damit die Norm der heterosexuellen Ehe reproduziert (Lektion 9). Beim Thema Familie (Lektion 2) erscheint die bürgerliche Kleinfamilie mit zwei Kindern als Normalfall, allerdings wird unter der Überschrift „Neue Familienformen“ auf alleinerziehende Mütter und Väter verwiesen und das Konzept der Patchworkfamilie eingeführt, sogenannte Regenbogenfamilien kommen dagegen nicht vor. Das Lehrbuch lässt sich somit als durchweg heteronormativ bezeichnen.

4.5 | Gesundheit und Fitness

Auffällig ist, dass auf sämtlichen Fotos schlanke, gut angezogene Menschen abgebildet sind, die gängigen Attraktivitätsvorstellungen entsprechen. Menschen im Rollstuhl oder mit Beeinträchtigungen sind im Lehrwerk nicht abgebildet. In der Lektion „Ohne Gesundheit läuft nichts“ werden akute Beschwerden und Krankheiten eingeführt, zum Teil auf „zu viel Stress“ (Hörtext 91) zurückgeführt. Chronische oder psychische Krankheiten werden nicht erwähnt. Gesundheit erscheint als höchstes Gut, Sport wird nicht nur als Freizeitspaß dargestellt, sondern auch als Weg zur „Fitness“ (ebd., S. 50), der allerdings „sehr teuer sein“ (ebd., S. 51) kann, was als möglicher Nachteil für die Diskussion von Vor- und Nachteilen von Sport suggeriert wird. Ansonsten werden Fragen des ungleichen Zugangs zu Gesundheit und Fitness nicht thematisiert, wie sie etwa am Beispiel von Ungleichbehandlungen von Privat- und Kassenpatienten im Gesundheitssystem oder Eigenbeteiligungen an Zahnersatz diskutiert werden könnten.

4.6 | Zusammenschau der Ergebnisse

Obwohl die Lektionen durchaus unterschiedliche Schauplätze zum Zentrum haben, werden die Gesellschaften Deutschlands, Österreich, der Schweiz und Liechtensteins als Wohlstandsgesellschaften mit hoher Lebensqualität repräsentiert. Soziale und regionale Unterschiede werden wie jedwede Peripherie konsequent ausgeblendet. Die Länder erscheinen zudem als kulturell homogene, christliche und *weiße* Gesellschaften. Deutschland wird als Einwanderungsland, nicht jedoch als Migrationsgesellschaft repräsentiert. Soziale Ungleichheit wird weitgehend ausgeblendet, gezeigt wird vor allem die Realität einer leistungs- und konsumorientierten Mittelklasse. Geschlechtlichen Stereotypen wird nicht immer vorgebaut, die heterosexuelle Norm ebenso wie Gesundheits- und Körperideale ungebrochen reproduziert. Auf den verschiedenen Ebenen lassen sich somit Dominanzkulturelle Repräsentationsmuster feststellen.

Die hier vorgeschlagene und exemplarisch durchgeführte Dominanzkritische Analyse bringt damit Problematiken in Zusammenhang, die bisher in Lehrwerksanalysen separat betrachtet wurden. Sie bestätigt etwa die Befunde der von der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge

und Integration (2015, S. 66) in Auftrag gegebenen Schulbuchstudie hinsichtlich der kulturell homogenisierten Darstellung der deutschen Gesellschaft sowie die Beobachtung einer Orientierung von DaF-Lehrwerken auf „hedonistische Urlaubsinteressen“ oder „ökonomische[...] Zielsetzungen auch in der individuellen Berufswahl“ (Fäcke, 2016, S. 40) sowie die schon seit mehr als einem Jahrzehnt kritisierten Problematiken der Reproduktion binärer Geschlechterkonstruktionen, die Marginalisierung von Homo- und Bisexualität und Nichtrepräsentation von Intersexualität, Transgender und Trans*Personen in DaF-Lehrwerken (vgl. Bittner, 2011; Büchsel, 2022).

5 | Implikationen für die Lernendenperspektive und für die Arbeit mit dem Lehrwerk am Beispiel Brasilien

Die Analyse von *DaF kompakt neu* zeigt, wie ein Lehrwerk eine dominanzkulturelle Perspektive auf die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder reproduziert, indem es diese homogenisierend als Wohlstandsgesellschaften des globalen Nordens präsentiert und soziale Ungleichheit in fast allen Dimensionen fast vollständig ausblendet. Das Lehrwerk adressiert karriereorientierte Studierende und Berufseinsteiger*innen aus der Mittelklasse, repräsentiert fast nur weiße Menschen und reproduziert Heteronormativität sowie Ideale gesunder, fitter Körper.

Aufgrund der Adressierung von Studierenden, der Kompaktheit und der erklärten plurizentrischen Konzeption erschien bereits das Vorgängerlehrwerk *DaF kompakt* attraktiv für die Deutsch- und Germanistikstudiengänge an brasilianischen Universitäten, deren Curricula vorsehen, meist innerhalb von maximal drei Jahren die GER-Niveaustufe B1 abzuschließen. *DaF kompakt* wurde 2016 in Brasilien an sieben Hochschulen (UERJ, UFF, UFMG, UFPR, UFRJ, UFRGS, USP) eingesetzt (vgl. Voerkel, 2017, S. 221), die nun auch das Nachfolgewerk nutzen. *DaF kompakt neu* ist damit das im brasilianischen Hochschulkontext am meisten genutzte Lehrwerk und verdient auch deshalb eine kritische Analyse, da es in der Ausbildung von zukünftigen Deutschlehrer*innen zur Anwendung kommt.

Brasilianische Studierende öffentlicher Universitäten bilden insbesondere seit der Einführung des Quotensystems 2012 eine sehr heterogene Gruppe in Bezug auf soziale Herkunft und Hautfarbe. Dies gilt insbesondere für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer, die in Bezug auf die Aufnahmeprüfungen und Studierbarkeit weniger Hürden für nicht privilegierte Studierende bieten (vgl. Braga, 2019). Viele Studierende definieren sich als *queer*, müssen zur Finanzierung ihres Studiums Vollzeit arbeiten, viele haben nicht selten mit gesundheitlichen und psychischen Problemen zu kämpfen. Gerade Studierende der Literatur- und Sprachwissenschaften verfolgen meist nicht vorgegebene Karrierepfade. Brasilianische DaF-Studierende können ihre von diversen Differenzlinien und Diskriminierungserfahrungen geprägten Perspektiven im Lehrwerk nicht wiederfinden; es enthält kaum Anknüpfungspunkte an ihre Lebensrealitäten, und das Material bietet keine Anlässe für Identifikation durch die Lernenden, denen ein touristisches Interesse am deutschsprachigen Kontext unterstellt wird (vgl. Arantes, 2018).

Problematisch für den Einsatz des Lehrwerks nicht zuletzt im universitären Kontext ist die unkritische, homogenisierende Perspektive auf die Gesellschaften der deutschsprachigen Länder und die lineare und einseitige Darstellung ihrer Geschichte. Die Materialien des Lehrwerks müssen ‚gegen den Strich‘ gelesen und mit den Lernenden reflektiert werden, um die aufgezeigten Deutungsmuster zu problematisieren, Leerstellen müssen durch zusätzliche Materialien gefüllt

werden. Allerdings sollte mit einem solchen Lehrwerk insbesondere in Kontexten des globalen Südens besser gar nicht gearbeitet werden. Die Lernenden dort werden nämlich nicht nur nicht adressiert, sondern ihnen wird implizit sogar Minderwertigkeit suggeriert, da für viele eine Teilhabe an den als überlegen dargestellten Gesellschaften der Zielsprachenländer unmöglich erscheinen muss.

6 | Fazit

Lernende im globalen Süden sind Nutzer*innen, aber nicht Adreesat*innen der von deutschen Verlagen konzipierten DaF-Lehrwerke. Diese können auf problematische Weise dominanzkulturelle Darstellungs- und Deutungsmuster der Gesellschaften der amtlich deutschsprachigen Länder vermitteln. Dies kann durch eine dominanzkritische Lehrwerksanalyse gezeigt werden, deren hier vorgeschlagene Kategorien und Leitfragen nicht nur für die Analyse anderer Lehrwerke, sondern auch für Konzeption dominanzkritischer Materialien adaptiert und weiterentwickelt werden können. Hierbei werden Untersuchungsperspektiven miteinander verknüpft, die in Lehrwerksanalysen bisher separat betrachtet wurden.

Die Analyse des Lehrwerks *DaF kompakt neu* zeigt die Problematik dominanzkultureller Repräsentation besonders drastisch. Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein erscheinen entgegen des plurizentrischen Anspruchs des Lehrwerks als homogene, weitgehend *weiße* und christliche Wohlstandsgesellschaften, soziale Ungleichheiten oder gar Armut werden weitestgehend ausgeblendet. Gezeigt und adressiert wird die Realität einer mobilen, *weißen* und heterosexuellen Mittelklasse, die leistungs- und erfolgsorientiert ist und gängigen Körperidealen entspricht.

DaF kompakt neu ist das an brasilianischen Universitäten meistgenutzte DaF-Lehrwerk. Brasilianische Studierende können sich mit dem im Lehrwerk dargebotenen Material nicht identifizieren und sich sogar diskriminiert fühlen. Das Beispiel zeigt daher die Notwendigkeit einer diversitätsorientierten und zugleich dominanzkritischen Konzeption von DaF-Lehrwerken und Lernmaterial, das die Perspektiven der Lernenden aus ihren Kontexten heraus berücksichtigt. Hierzu ist nicht nur eine Sensibilisierung der Autor*innen und Verlage nötig, sondern auch die Zusammenarbeit mit der zunehmend dekolonial orientierten DaF-Landschaft in Ländern wie Brasilien.

Literatur

- Arantes, P. C. C. (2018). Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, 21(34), 1–30. <https://doi.org/10.11606/1982-883721341>
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015) *Schulbuchstudie Migration und Integration*. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf [31.07.24].
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

- Braga, T. J. K. (2019). *A Territorialidade do Corpo Negro na USP*. Mestrado-Dissertation. USP.
- Braun, B., Doubek, M., Fügert, N., Kotas, O., Marquardt, M., Curcio, M., Sander, I., Schäfer, I., Schweiger, K., Trebesius-Bensch, U. & Walter, M. (2016). *DaF kompakt neu A1-B1: Kursbuch mit MP3-CD*. Klett.
- Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*. (2. Aufl.). Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838556376>.
- Büchsel, A. (2022). Teilhabe durch Deutschlernen? Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht. Materialien der Berliner Volkshochschulen. In A. Freese & O. Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 108–124). Iudicium.
- Chen, E. (2014). »A falta de material – Zur Vermittlung von Landeskunde aus der Sicht brasilianischer DaF-Lehrender.« In E. Bolacio & H. Funk (Hrsg.), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutschlehren und -lernen kooperativ-kompetent-kreativ*. (S. 42–65). APA Rio.
- Çetin, Z. S. (2015). Der Schwulenkiez. Homonationalismus und Dominanzgesellschaft. In S. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. (S. 35–46). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-002>
- Corti, A. (2009). Sprachvarietät und Kulturen: Eine mediale Analyse von Materialien. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. (S. 85-97). Waxmann.
- Fäcke, C. (2009). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. (S. 36–48). Waxmann.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz.
- Hartung, I. (2018). Rezension zu Braun, B., Doubek, M., Fügert, N. et. al.: DaF kompakt neu A2: Kurs- und Übungsbuch mit MP3-CD. Klett, 2016. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(2+3), 228–230. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0018>
- Köbsell, S. (2015). Ableism. Neue Qualität oder ›alter Wein‹ in neuen Schläuchen? In S. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. (S. 21–34). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-002>
- Mecheril, P. (2016). Begrifflichkeiten der Einwanderungs- nein der Migrationsgesellschaft. In T. Schöne & D. Molthagen (Hrsg.), *Lern- und Arbeitsbuch Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft*. Dietz.
- OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda.
- Staub-Bernasconi, S. (2015). Das Werk von Birgit Rommelspacher. In S. Attia, S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. (S. 13–18). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-001>

- Ucharim, A. (2009). Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse – Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In K. Peuschel & J. Pietzuch (Hrsg.), *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. (S. 149–167). Universitätsverlag Göttingen.
- Voerkel, J. (2017). *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. [Dissertationsarbeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena]. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644
- Voerkel, J. & Huang, Z. (2020). Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken in brasilianischen Deutschstudiengängen: eine Bilanz. *Pandaemonium Germanicum*, 23(41), 24–50. <https://doi.org/10.11606/1982-8837234124>
- Winker, G. & Degele, N. (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. In T. Thomas & U. Wischermann (Hrsg.), *Feministische Theorie und Kritische Medienkulturanalyse. Ausgangspunkte und Perspektiven*. (S. 189–200). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839440841>

**Mehrsprachigkeit
(bei Lehrkräften/im Unterricht) implementieren**

Denise Hornig

Berufsbezogene Überzeugungen von Gymnasiallehrkräften zu Mehrsprachigkeit

Lehrkräfte bilden berufsbezogene Überzeugungen bereits in der eigenen Schulzeit. Diese sind stabiler als Wissen und geben Sicherheit im Handeln, weil sie zwar individuell wirksam werden, aber überindividuell als kollektive Überzeugung einer Berufsgruppe gelten und so legitimiert werden können. An einem Gymnasium konnten folgende Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit aus je zwei Beratungsgesprächen, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen rekonstruiert werden: Mehrsprachigkeit wird noch immer als Problem wahrgenommen und dabei handelt es sich um ein individuelles Phänomen, dem (noch) nicht gesamtschulisch begegnet werden müsse. Die Erkenntnis jedoch, dass ungleiche (sprachliche) Lernvoraussetzungen auch zu ungleichen Lehr-/Lernbedingungen führen müssten, findet sich zunehmend in den Überzeugungen von Lehrkräften wieder. Auch die Schüler*innen nehmen wahr, dass Mehrsprachigkeit für ihre Lehrkräfte und die Institution Schule eine Herausforderung sei. Somit sollten Mehrsprachigkeit und Migration eine (noch größere) Rolle in der Lehrkräftebildung spielen.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Überzeugungen, Gymnasium, Diskriminierung, Migrationsgesellschaft

Teachers form professional beliefs during their own school years. Beliefs are more stable than knowledge and provide security in action because even though they take effect individually, they apply as the collective belief of a professional group and can thus be legitimized. The following beliefs about multilingualism were reconstructed at a German *Gymnasium* from two counselling interviews, two individual interviews and two group discussions: Multilingualism is still perceived as a problem and as such as an individual phenomenon that does not (yet) need to be addressed by the whole school. However, the recognition that unequal (linguistic) learning prerequisites must also lead to unequal teaching/learning conditions is increasingly reflected in the beliefs of teachers. Pupils also realize that multilingualism is a challenge for their teachers and the whole institution. Multilingualism and migration therefore should be part of teacher training (to a greater extent).

Keywords: multilingualism, beliefs, grammar school, discrimination, migration society

1 | Einleitung

Mehrsprachigkeit sollte an den Schulen Deutschlands im Sinne einer dominanzkritischen *Diversity Education* stärker thematisiert und von allen Beteiligten reflektiert werden, vor allem da noch allzu oft Sprache als Differenzkategorie fungiert. Die *Diversity Education* fokussiert bereits seit Mitte der 1980er Jahre Vielfalt und die barrierefreie Partizipation aller an Bildungs- und Lernprozessen Interessierten und Beteiligten (vgl. Hauenschild, 2013). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit sollte v.a. dann ins Blickfeld rücken, wenn das Beherrschen von Sprache(n) relevant gesetzt wird und z.B. als offizielle oder inoffizielle Zugangsvoraussetzung fungiert. *Diversity Education* ist dominanzkritisch, Prengel folgend, die 1993 noch von „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993) sprach, weil mit diesem „antihierarchischen Impuls [...] Begriffe der Diversität in Machtkämpfen um Dominanz und Subalternität [endlich] eine Rolle spielen“ (Hauenschild, 2013, S. 11).

Aufgrund der Tatsache, dass sprachliche Handlungsfähigkeit in unmittelbarem Zusammenhang mit Bildungserfolg steht (vgl. Diefenbach, 2007; Thürmann & Vollmer, 2017, S. 299), kommt der Institution Schule verständlicherweise die Aufgabe zu, sprachlichen Lernbedarfen von Schüler*innen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Mehrsprachigkeit wird an deutschen Schulen aber nicht als Bereicherung, sondern noch immer als Problem wahrgenommen, dem mit Sprachförderangeboten – vorrangig im dominanten Deutschen – begegnet wird.

Infolge dieses Dominanzverhältnisses ist das Spannungsfeld zwischen Diskriminierung und Sprache und dabei insbesondere Diskriminierung mittels bzw. aufgrund von Sprache(n) von größter Relevanz: Wie wird Sprache bzw. werden (welche) Sprachen am Gymnasium der Migrationsgesellschaft (nicht) unterrichtet, thematisiert, bagatellisiert oder akzeptiert und welche Diskriminierungseffekte – bezogen auf individuelle, aber auch gruppenspezifische Prozesse und bzgl. institutioneller Bedingungen – sind in Bezug auf den Bildungserfolg, aber auch auf die Zufriedenheit der Schüler*innen wirkmächtig (vgl. Hornig, 2023; Pokitsch, 2022; Bjegač, 2020)? Im Professionsverständnis von Lehrkräften sollte es um mehr als nur fachliches und fachdidaktisches Wissen oder die Sprachkompetenz von Lehrkräften gehen. So werden bereits seit vielen Jahrzehnten auch deren Motivation und insbesondere auch berufsbezogene Überzeugungen in den Blick genommen – inzwischen auch zu Fragen von Inklusion, migrationsbedingter Mehrsprachigkeit oder Digitalisierung: alles Themen einer Bildungslandschaft im 21. Jahrhundert (vgl. Knüsel Schäfer, 2020; Menge et al., 2021; Borowski, 2021; Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

Forschungsarbeiten zu Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik, Didaktik der Fremdsprachen und Migrationspädagogik sind weiterhin vorrangig an den Grundschulen (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020) und an den weiterführenden Schulen angesiedelt, die nicht zum Abitur führen. Am Gymnasium ist zwar noch immer von einer Unterrepräsentiertheit mehrsprachiger Schüler*innen (vgl. Baumert et al., 2002; Fischer, 2015) auszugehen, laut Bildungsbericht 2018 zeigten sich jedoch die größten „Veränderungen beim Gymnasium, wo sich der Anteil der Schulen mit mehr als 25% Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 14 auf 36% erhöhte“ (Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, S. 93). Naheliegend ist die Vermutung, dass Forschung zu Mehrsprachigkeit am Gymnasium bisher wenig ins Zentrum von (im Feld) Forschenden geriet, da weniger migrationsbedingt mehrsprachige Lernende an den Gymnasien starten oder u.U. dort keinen Abschluss machen konnten, weil sie die Schule schon vorher verlassen mussten.

Es haben sich in den letzten Jahrzehnten Sprachfördermodelle im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung etabliert, um mehrsprachige Schüler*innen auf die „monolinguale“ (Gogolin, 1994) Schule vorzubereiten und sie während ihrer Bildungslaufbahn sprachlich zu begleiten (FörMig, ProDaZ, BISS) – auch am Gymnasium (Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I und II). All diese Maßnahmen werden aber zu selten konsequent von allen Fachkolleg*innen als sprachsensibler Fachunterricht in allen Schulfächern als *whole school approach* eingesetzt.

Der Fokus der Forschungsarbeiten lag zudem häufig auf der Bewertung der Effektivität der Programme und weniger auf der Einstellungs- oder Überzeugungsebene von Lehrkräften zum Unterrichtsfach, -gegenstand, zu sich selbst und zu den Lernenden und deren Lernprozessen. Bei-

spielsweise hat Fischer (die Effektivität der) Deutschförderkonzepte für mehrsprachige Schüler*innen an bayrischen Gymnasien untersucht (vgl. Fischer, 2015), indem er erstens in sieben 5. Klassen (n=152) die sprachliche Kompetenz der Schüler*innen mittels eines Sprachtests (c-Test und Schreibaufgabe) erhoben und mit Daten zum Elternhaus (Herkunft und Familiensprache) in Zusammenhang gesetzt hat. Sowohl im aktiven als auch im passiven Sprachgebrauch hätten mehrsprachige Schüler*innen „signifikante sprachliche Leistungsnachteile, die [...] selbst dann nicht komplett verschwinden, wenn man familiäre Hintergrundvariablen [...] kontrolliert“ (Fischer, 2015, S. 380). Zweitens hat er anhand der Analyse von Abituraufgaben aus den Fächern Mathematik und Deutsch und von Lehrwerken (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Geographie) aus den Klassen vier und fünf ermittelt, dass bereits mit dem Wechsel ans Gymnasium in Klasse fünf deutlich höhere sprachliche Anforderungen an die Schüler*innen gestellt werden als an anderen Schulformen bzw. dass die Abituraufgaben von den Schüler*innen „ausgeprägte Kenntnisse in einer konzeptionell schriftlichen Bildungssprache verlang[en]“ (ebd., S. 204). Drittens hat Fischer aus qualitativen Expert*inneninterviews mit Deutschlehrkräften bzw. Koordinator*innen der Deutschförderung herausgearbeitet, dass sich die untersuchten Gymnasien „noch im Anfangs- und Erprobungsstadium befanden“ (ebd., S. 372) und „der organisatorische Rahmen für gymnasiale Deutsch- und Zweitsprachenförderung [...] mittlerweile prinzipiell vorhanden“ sei (ebd., S. 331), jedoch die „inhaltliche Ausgestaltung des Angebots [...] stark auf den Schultern einzelner engagierter Deutschlehrkräfte“ (ebd.) läge. Aus dominanzkritischer Perspektive wirft Fischers Arbeit einen defizitären Blick auf eine marginalisierte Gruppe und deren zugeschriebenes Förderpotential als mehrsprachige Kinder und zudem fehlt die Wertschätzung der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Kinder in den anderen Sprachen.

Neben Sprachunterricht und Sprachförderangeboten finden aber auch Adressierungen, (Sprach)Handlungen und Zuschreibungen durch Lehrkräfte statt, die den Lernerfolg und die Zufriedenheit von (mehrsprachigen) Schüler*innen an ihrer Schule maßgeblich beeinflussen können. In den letzten Jahren sind Arbeiten erschienen, die vermehrt diese Ebene in den Blick genommen haben (vgl. Büttner, 2024; Khakpour, 2023; Pokitsch, 2022; Rose & Otzen, 2021; Simon, 2021; Karabulut, 2020; Bjegač, 2020; Binanzer & Jessen, 2020; Knappik, 2018; Dirim & Pokitsch, 2018; Rose, 2012).

Karabulut hat rassistisch geäußerte Vorstellungen von Lehrkräften an weiterführenden Schulen Deutschlands („ein Berufskolleg, ein Gymnasium, eine Gesamtschule sowie eine Hauptschule“, Karabulut, 2020, S. 68) untersucht und gezeigt, dass die Lehrkräfte diese Äußerungen taten, obwohl sie sich nicht als rassistisch positionieren würden (vgl. Karabulut, 2020). Demnach sind Schüler*innen unabhängig von ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen, aber abhängig von ihrer angenommenen Andersartigkeit bestimmten gruppenbezogenen Attribuierungen rassistischer Zuschreibungen ausgesetzt.

Sprachbezogene Adressierungen fokussieren zudem oft mehrere Schüler*innen und nicht das Individuum, z.B. durch Pauschalaussagen wie „eure Sprache“ (Bjegač, 2020). Bjegač untersuchte in ihrer Dissertation, wie migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen mit den Zuschreibungen Zweitsprachlernende, Mehrsprachige und Sprecher*innen einer vom Deutschen abweichenden Familien- bzw. Erstsprache umgehen und in welchem Verhältnis diese zu ihren Selbstdeutungen stehen. Sie bilanziert, dass „eine positiv besetzte Positionierung, die an einer

lebensweltlichen Mehrsprachigkeit orientiert ist, von den Jugendlichen kaum vorgenommen werden kann, und dass auch die im Bildungskontext relevante Position als Deutschsprecher*in für migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche nicht ohne Weiteres einnehmbar ist“ (Bjegač, 2020, S. 235). Welche (berufsbezogenen) Überzeugungen liegen bei Lehrkräften vor, wenn im Schulkontext mehrsprachige Schüler*innen gehemmt sind, bestimmte Positionen einzunehmen?

Büttner formuliert im Fazit ihrer Dissertation, die sich ebenfalls mit Adressierungen und Auseinandersetzungen von Sprachigkeit allerdings im Kontext Unterricht – speziell im Deutschunterricht – beschäftigt, dass das Ziel sein müsse, „Kollektivadressierungen jenseits von Einsprachigkeit zu denken und dadurch Mehrsprachigkeit zu einem selbstverständlichen Teil der Fachkultur des Deutschunterrichts werden zu lassen. Eine derart [...] modellierende Fachdidaktik wäre sodann als *adressierungssensibel* zu bezeichnen [...]“ (Büttner, 2024, S. 170, Hervorhebung im Original).

Im Folgenden erläutere ich mein Verständnis von (berufsbezogenen) Überzeugungen (zu Mehrsprachigkeit) (Punkt 2) aufbauend auf dem gesichteten Forschungsstand. Bei der darauffolgenden Rekonstruktion von Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit am Gymnasium (Punkt 3) wird sowohl die Lehrkraft- als auch die Schüler*innenperspektive berücksichtigt, wobei auch die Auswirkungen der Lehrkraftüberzeugungen auf die Schüler*innen betrachtet werden. Dabei wurden Ausschnitte aus einem Beratungsgespräch mit einer Schülerin (B1) nach einer Diskriminierungserfahrung und dem danach stattgefundenen Gespräch mit der Lehrkraft (B2), die sich zu dem Diskriminierungsvorwurf äußert, zur Verdeutlichung hinzugezogen.¹ Außerdem werden Auszüge aus Interviews über Mehrsprachigkeit am Gymnasium mit einer Abiturientin (E1) und mit einer Fremdsprachenlehrkraft (E2) und aus einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften (G1) sowie einer mit (migrationsbedingt) mehrsprachigen Abiturient*innen (G2) berücksichtigt. Alle hier benutzten Daten stammen aus dem Datenkorpus für mein laufendes Dissertationsprojekt². Durch die geringe Datenmenge des hier diskutierten Materials und der daraus rekonstruierten Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit können lediglich erste wirkmächtige Spuren aufgezeigt werden, denen ich in meinem Dissertationsvorhaben weiter nachgehen möchte. Im Fazit fasse ich die Ergebnisse zusammen und gebe einen Ausblick (Punkt 4).

¹ Zum damaligen Zeitpunkt war ich als forschende Lehrkraft im Feld und für die Schüler*in (in B1) und die Lehrkraft (in B2) Ansprechpartnerin als Fachschaftsleiterin Deutsch als Zweitsprache.

² In diesem plane ich über die Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit hinaus zudem institutionelle Bedingungen, Zuschreibungen und evt. (Sprach)Handlungen am postmigrantischen Gymnasium mit einer konstruktivistischen Ground Theory Methode-Forschungshaltung (vgl. Charmaz, 2014) und damit einhergehendem Kodieren und der Kartografierungsmethode der Situationsanalyse Clarkes (vgl. Clarke, 2012) in ihrem Zusammenwirken zu rekonstruieren.

2 | Überzeugungen von Lehrkräften (zu Mehrsprachigkeit) als Untersuchungsgegenstand

Prinzipiell kann man Überzeugungen (*Beliefs*) als Grundannahmen bezeichnen. Etymologisch stammt das Wort vom mittelhochdeutschen Nomen (*ge*)*ziuc*, *geziuge* als „Zeuge, Zeugnis, Beweis“ und dem mittelhochdeutschen Verb *überziugen* als „durch Zeugen überführen“ ab (Hennig, 1998, S. 128, 345). Das Verb bezeichnete seit dem 18. Jahrhundert allgemeiner nun auch „jemanden mit Beweisen dazu bringen, etwas als wahr, wertvoll, notwendig richtig anzuerkennen“ (Dudenverlag, 2001, S. 947). Mit dem Begriff verbindet man dementsprechend eine wertende und handlungsleitende Funktion, die in Forschungsarbeiten zu professionellen bzw. berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften im Bildungsbereich aufgegriffen wurde. Zwei eher überblicksartig gestaltete Arbeiten sollen im Folgenden zuerst näher vorgestellt werden (vgl. Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014). Eine dritte fokussiert explizit das Thema Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften, dort aber definiert als sprachlich-kulturelle Heterogenität (vgl. Fischer, 2018). Auch das BLUME-Projekt beschäftigt sich mit Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit (vgl. Lange et al. 2020), allerdings im Primarbereich und bei bereits berufstätigen Lehrkräften.

In seinem Artikel aus dem Jahre 1992 hat sich Pajares zur Aufgabe gemacht, mit einem „messy construct“ (Pajares, 1992) aufzuräumen und Ordnung in das terminologische und konzeptionelle Chaos zu bringen. Er stellte heraus, dass Einigkeit über die Wichtigkeit bestehe, *Beliefs* zu erforschen, da sie als sicherer Indikator für zu treffende Entscheidungen dienen (vgl. Bandura, 1986; Dewey, 1933; Rokeach, 1968). Entscheidungen muss eine Lehrkraft täglich in unzähligen Ausmaß, thematischer Vielfalt und vor allem ad hoc treffen. Die getroffenen Entscheidungen wiederum sind unmittelbar wirkmächtig in Bezug auf die Lernerfolge, Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Zufriedenheit von Schüler*innen. Während die Bedeutung von Wahrnehmungen von Lehrkräften als bedeutendes Element der Lehrkräfteausbildung betrachtet wurde („the role of individuals' perceptions of themselves and the tasks they confront in classrooms [are] central to achievement dynamics“, Pintrich, 1990, S. 842), herrscht derzeit noch keine Einigung darüber, wie *Beliefs* klar zu definieren seien und dann auch zum Untersuchungsgegenstand empirischer Forschung gemacht werden können.

Pajares zufolge weisen Überzeugungen sechszehn Charakteristika auf, die ich folgend zusammenfasse (Pajares, 1992, S. 324ff.): Sie werden sehr früh gebildet, sind selbsterhaltend und schwer zu ändern. *Beliefs* sind dennoch an neue Bedingungen adaptierbar, damit sie Individuen dabei helfen können, sich selbst und die Welt zu verstehen. Sie beeinflussen unser Handeln und unsere Wahrnehmung. Einzelne Überzeugungen schließen sich zu Überzeugungssystemen zusammen, die untereinander oder auch zu anderen kognitiven oder affektiven Strukturen in Beziehung stehen. Es existieren dabei auch Substrukturen. Überzeugungssysteme sind insgesamt stabiler und weniger dynamisch als beispielsweise Wissenskonstruktionen, die durch neue Erkenntnisse einfacher verändert werden könnten: „Knowledge systems are open to evaluation and critical examination; beliefs are not“ (Pajares, 1992, S. 311). Für den Definitionsversuch hält er fest, dass der Unterschied weiterhin darin bestehe: „Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact.“ (Pajares, 1992, S. 311) Ferner muss für eine praktikable Definition des Untersuchungsgegenstands *Überzeugung* jene durch die Ergän-

zung zu *etwas* entsprechend präzisiert werden, z.B. Überzeugungen von Lehrkräften zu pädagogischen (z.B. zu *Motivation*), fachlichen (z.B. zur *Prozentrechnung*) oder fachdidaktischen Themen (z.B. zu *Gedichtvorträgen im Deutschunterricht*). In meinem Falle ist das die Überzeugung von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit. Zudem kann man sagen, dass einige *Beliefs* einfacher zu ändern sind als andere, wobei früh ausgebildete *Beliefs* stabiler sind. Besonders relevant erscheint mir daher das letzte Kriterium: „Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college“, welches er aus fast zwanzig Forschungsarbeiten abgeleitet hat (Pajares, 1992, S. 326). Hier muss Unterrichts- und Schulforschung ansetzen, damit sich bereits in der eigenen Schulzeit verankerte Überzeugungen noch während des Lehramtstudiums ändern, weil sie Lernerfolge und Zufriedenheit von Schüler*innen massiv beeinflussen können.

Uneindeutigkeiten beim Begriff *Belief* im deutschsprachigen Raum sind auch durch Übersetzungsvarianten zu erklären. Zur Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen wie Wissen, Werte, motivationale oder pädagogische Orientierungen, Einstellungen, (Grund)Haltungen, aber auch zu subjektiven Theorien sei auf Reusser und Pauli verwiesen (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Sie selbst favorisieren den Begriff *berufsbezogene Überzeugungen* und meinen damit *Beliefs* (vgl. Reusser & Pauli, 2014), die sie folgendermaßen kennzeichnen: Berufsbezogene Überzeugungen sind affektiv aufgeladen, beinhalten eine Bewertungskomponente, indem sie für wahr und wertvoll gehalten werden. Sie geben den Lehrkräften in ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung. Auch sie heben wie Pajares hervor, dass Überzeugungen eine innere Ordnung aufweisen und relativ stabil und resistent gegenüber Veränderungen seien. In ihrer Gegenstandsbezogenheit sind sie das, was Pajares als notwendige Präzisierung bezeichnete: *Überzeugung zu* oder *über etwas*. Obwohl berufsbezogene Überzeugungen scheinbar nur im Handeln eines Individuums, seinem Habitus, erkennbar sind, also als „ein System verinnerlichter Muster“ (Bourdieu, 1991, S. 143), muss korrekterweise von einem „individuell verinnerlichte[n] (kollektiven) Habitus“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 644) gesprochen werden. Lehrkräfte nehmen demnach berufstypische Situationen ähnlich wahr. Man könnte von einer „überindividuellen Praxis“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645) sprechen. Einigkeit bestehe weiterhin darüber, dass Überzeugungen eine schwierig zugängliche Untersuchungskategorie darstellen, wenngleich sie eine zentrale Rolle in Aus- und Weiterbildungsprogrammen von Lehrpersonen spielen, vor allem dann, wenn diese „long-term, collaborative, and inquiry-oriented“ (Richardson & Placier, 2001, S. 921) seien. Dass das Thema weiterhin in der Lehrer*innenforschung relevant ist, sieht man am 2015 erschienenen „International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs“, in dem Gay sich ebenfalls mit *Teachers’ Beliefs About Cultural Diversity: Problems and Possibilities* beschäftigt (vgl. Gay, 2015).

Für den deutschsprachigen Raum hat Fischer Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Heterogenität in ihrer kumulativen Dissertation herausgearbeitet (vgl. Fischer, 2018). Dabei hat sie nicht nur ein Instrument zur Erfassung der professionellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität erstellt (vgl. Fischer & Ehmke, 2019), sondern dies auch zur Anwendung gebracht, als sie die Veränderbarkeit von Überzeugungen untersucht hat (vgl. Fischer & Lahmann, 2020).

Laut Fischers Darstellung haben (professionelle) Überzeugungen von Lehrkräften eine handlungsleitende Funktion für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen und sind von

den bisherigen Erfahrungen der Lehrkraft maßgeblich beeinflusst (vgl. Fischer, 2018). Darüber hinaus muss sich die Lehrkraft dieser Überzeugungen bewusst sein, die zudem veränderbar, d.h. keineswegs statisch sind und in Zusammenhang mit vorhandenem Wissen stehen. Die Ergebnisse der Arbeit von Fischer zeigen, dass: „multilingual pre-service teachers have more positive beliefs, female participants have more positive beliefs, and that there is a significant interdependence between beliefs and relevant opportunities to learn“ (Schroedler & Fischer, 2020). Zusammengefasst heißt das, dass – abgesehen vom weiblich gelesenen Geschlecht der Lehrkraft – es ein positiver Faktor sei, wenn die Lehrkräfte selbst mehrsprachig sind. Wenn es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Professionsüberzeugungen zu Mehrsprachigkeit und Lerngelegenheiten gibt, dann sollte an dieser Stelle die Lehrer*innenbildung ansetzen und nicht nur Studierende fokussieren, sondern auch bereits berufstätige Lehrkräfte zu adressierungs- und diskriminierungssensiblen, mehrsprachigen Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft fort- und weiterbilden. Ob die Lehrkraft dazu tatsächlich selbst (migrationsbedingt) mehrsprachig – wie oft gefordert und bei Fischer empirisch nachgewiesen – sein muss und ob der Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Gymnasiallehrkräften zu Mehrsprachigkeit und den kognitiven, emotionalen und sozialen Lernerfolgen aller Schüler*innen nicht am stärksten von institutionellen und damit bildungspolitischen Entscheidungen abhängt, kann hier nur angedeutet, soll aber in meinem Dissertationsprojekt vertieft werden.

Genau wie Fischer hat auch Borowski sich mit angehenden Lehrkräften beschäftigt (vgl. Borowski, 2021), während die vorliegende Arbeit Lehrkräfte im Schuldienst in den Blick nimmt. Als Legitimation für die Notwendigkeit weiterer Forschungsprojekte im Bereich Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit liest sich Borowskis Überblick über den Forschungsstand, den sie der Interventionsstudie *BeliefsMatter. Überzeugungen angehender Lehrkräfte über Mehrsprachigkeit in der Schule* voranstellt (vgl. Borowski, 2021). Als wichtige übereinstimmende Ergebnisse hält sie fest, dass Studierende beispielsweise eher positive Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019) hätten, wenn sie mehr Lerngelegenheiten bzgl. DaZ o.ä. hatten, was demzufolge bedeute, dass Wissen Überzeugungen durchaus beeinflussen könne. Und obwohl Studierende vermehrt äußerten, dass sie positiv gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt seien, träten auch problematische Überzeugungen bzgl. Mehrsprachigkeit zutage – so in der mehrsprachigen Produktbeschreibung bei Maak (2019) und an anderen Stellen im DaZKom-Projekt und dem dazugehörigen zu Einstellungen von Lehrkräften (vgl. Koch-Priewe, 2018, S. 20).

Auch bzgl. Oomen-Welkes fünfstufigem Konzept zur Mehrsprachigkeit, das zwischen monolingualer Kultur und Kultur der Mehrsprachigkeit differenziert, suggeriert das Ergebnis, dass Studierende (n=288) ohne DaZ-Veranstaltung(en) eher eine Tendenz hin zu monolingualem Kulturverständnis aufwiesen, die sich allerdings beim Besuch von DaZ-Lehrveranstaltungen hin zur Kultur der Mehrsprachigkeit verschieben würde (Born et al., 2019, S. 59ff.; ähnlich bei Fischer & Ehmke, 2019). Ein letztes erschreckendes Ergebnis der Datenzusammenschau sei, wie schlecht sich Studierende auf Mehrsprachigkeit im Unterricht vorbereitet fühlten, was schlussendlich auf der Wissensebene die Überzeugungsebene beeinflusst: Der Wert liegt bei 2,1 auf einer Skala von 0 (gar nicht vorbereitet) bis 6 (völlig vorbereitet) (vgl. Ricart Brede, 2019).

Die Arbeit von Lange & Pohlmann-Rother (2020) beschäftigt sich mit Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bei Grundschullehrkräften im Rahmen eines DFG-Projekts. In der sogenannten

BLUME II-Studie werden Unterrichtsvignetten genutzt, um diese als Gesprächsanlass für Interviews mit berufstätigen Grundschullehrkräften zu führen. Ziel ist es, die tieferliegenden Überzeugung(sfacett)en hinter Ablehnung und Befürwortung bzgl. Mehrsprachigkeit zu erreichen. Ergebnisse der ersten BLUME-Studie legen nahe, dass durchaus „eine Tendenz hin zu einer Befürwortung des Einbezugs nicht-deutscher Erstsprachen in den Unterricht“ (Lange et al. 2020, S. 202) vorliegt. Allerdings erhielt die Antwortmöglichkeit „stimme teilweise zu“ des für die Erhebung genutzten Fragebogens (n=123 Grundschullehrkräfte in Süddeutschland) die höchste Zustimmung und legt daher nahe, sich die unterschiedlichen Beliefs der Lehrkräfte zur Bedeutung und Benutzung der Erstsprachen und demzufolge auch zu Mehrsprachigkeit im Kontext Schule genauer anzuschauen.

Aus meiner Perspektive weisen berufsbedingte Überzeugungen zusammenfassend folgende Kriterien auf: Neben einer inneren Ordnung sind Überzeugungen stabiler als Wissen, weswegen Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung auch, aber nicht nur Fakten vermitteln, sondern (zukünftige) Lehrkräfte bzgl. der Thematik langfristig begleiten und dabei reflektierende Anwendung durch die Lehrkräfte forcieren sollte. Überzeugungen werden außerdem sehr früh geformt (bzgl. schulischen Überzeugungen beispielsweise in der eigenen Schulzeit) und schließen sich zu Überzeugungssystemen zusammen. Als Konsequenz sollte der Fokus, wenn auch nicht ausschließlich, auf das Lehramtsstudium gelegt werden, um so früh wie möglich Überzeugungen aufzubrechen. Die Überzeugungen von Lehrkräften zu einem Phänomen sind darüber hinaus nicht objektiv, sondern basieren eher auf Wertung. Sie geben aber Sicherheit im Handeln, v.a. auch weil sie zwar individuell wirksam werden, letztendlich aber überindividuell als kollektive Haltung einer Berufsgruppe gelten und so legitimiert werden können.

3 | Überzeugungen von Gymnasiallehrkräften zu Mehrsprachigkeit

Im Folgenden werden (Spuren von) Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit und ferner Sprache(n) und Diskriminierung aus dem Datenmaterial (siehe Punkt 1) (re)konstruiert³. Dafür wurden die Gesprächsdaten der Beratungsgespräche (B1, B2), Einzelinterviews (E1, E2) und Gruppendiskussionen (G1, G2), die an einem städtischen Gymnasium in Ostdeutschland erhoben wurden, transkribiert⁴ und entlang der besprochenen Themen in Abschnitte eingeteilt. Ausgehend von der/n Forschungsfrage(n) wurden anschließend in diesen Themenabschnitten Key incidents⁵ festgelegt, anhand derer in Forschungswerkstätten verschiedene Lesarten zur Frage nach den Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit entwickelt wurden. Dabei wurde sowohl die Diskurs- als auch Subjektebene in den Blick genommen, wenn

³ „We construct our codes because we are actively naming our data“ (Charmaz, 2014, S. 115, Hervorhebung im Original).

⁴ Transkriptionskonventionen im Anhang.

⁵ Zu Key incidents nach Dirim (2017): „Als Key Incident wird aus einem qualitativen Datenmaterial eine Sequenz ausgewählt, die für den untersuchten Zusammenhang als besonders aussagekräftig angesehen wird“ und es seien „repräsentative Ausschnitte einer sozial konstruierten Wirklichkeit“ oder nach Wilcox (1980): „typische Situation [...] für wiederkehrende (Handlungs-)Situationen [...] stellvertretend für viele andere ähnlich geartete“ (Dirim, 2017, S. 8; Wilcox, 1980, S. 9). Die Kriterien für die Auswahl der *Key incidents* bezogen sich hier auf das gemeinsame Aushandeln dessen, was Mehrsprachigkeit im Kontext Schule für (sprachliche) Lehr-/Lernprozesse bedeutet.

beispielsweise Mehrsprachigkeit durch die Schüler*innen oder Lehrkräfte als institutionelles oder als individuelles Problem betrachtet wurde. Es ist deutlich geworden, dass bisher entweder der Forschung zu Überzeugungen von angehenden Lehrkräften oder zu bereits berufstätigen Lehrkräften im Primarbereich durchgeführt wurden. Zudem wurde bisher nicht qualitativ erhoben, wie Lehrkräfte Mehrsprachigkeit in schulischen Situationen konstruieren und davon ausgehend agieren. Dazu möchte dieser Artikel einen Beitrag leisten.

3.1 | Mehrsprachigkeit als Problem

Bereits an anderer Stelle habe ich gezeigt, dass interaktive Diskriminierung mit Bezug auf Sprache bzw. Mehrsprachigkeit auf zwei Ebenen stattfinden kann (mittels und aufgrund von Sprache), was die Verortung des Grundes für die Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit als Problem konstruiert wird, erschwert. Im untenstehenden Auszug aus dem Beratungsgespräch (B1) wird deutlich, dass die Schülerin Hafsa⁶ die *(re)konstruierten Äußerungen der Lehrkraft* zwischen die eigenen sprachlichen Handlungen bettet, wenn sie mir als DaZ-Lehrkraft von ihren Diskriminierungswahrnehmungen berichtet:

es ist immer dasselbe, was gesagt wird also zu mir ist so ja (...) (ähm) du Deutsch ist halt nicht deine Muttersprache kein Wunder dass du also nicht so direkt aber was ich halt verstehe ist so ja da kannst du nicht DA DRIN gut sein also dann kommen auch manchmal die Worte so ich kann das jetzt nicht wirklich zitieren aber das was ich halt SO verstehe und (ähm) (...) dann kommt halt auch das Argument ja also (ähm) 8 Notenpunkte⁷ 65% eigentlich ganz gut für so jemanden und 6 Punkte auch ganz gut also das ist ja die Hälfte (Hornig, 2023, S. 189).

Die Überzeugung der Lehrkraft zu einer weiteren „Muttersprache“ und damit folglich zu Mehrsprachigkeit wird (mit den erinnerten Worten Hafsas) von der Lehrkraft als Problem konstruiert. Da Deutsch nicht „deine Muttersprache“ ist, sei eine bessere Note im Deutschunterricht für die Schülerin folglich nicht möglich. Die Überzeugung der Lehrkraft bzgl. der anderen „Muttersprache“ und aufgrund der Tatsache, dass die Unterrichtssprache Deutsch eben „nicht deine Muttersprache“ sei, suggeriert, dass es deswegen „eigentlich ganz gut“ sei, „8 Notenpunkte“ zu erhalten. Es handelt sich dementsprechend einerseits um Diskriminierung aufgrund von Sprache – einer anderen Herkunftssprache. Andererseits wird hier auf Lehrkraftseite mit einer sprachlichen Herabwürdigung („für so jemanden“) mittels Sprache diskriminiert. Die Lehrkraft Frau Schmidt ist offenbar – wenig dominanzkritisch – der Meinung, dass „8 Notenpunkte [...] für so jemanden eigentlich ganz gut“ seien. Die Verwendung der beiden Abschwächungspartikeln „eigentlich“ und „ganz“ als nähere Bezeichnung der „gut(en)“ Leistung verstärkt die Diskriminierungserfahrung der Schülerin. Für die Lehrkraft und ihre Überzeugung zu Mehrsprachigkeit dienen die Abschwächungspartikeln allerdings eher als Bestätigung ihrer Überzeugung, dass das doch in der Tat „eigentlich ganz gut“ sei. Diese wahrscheinlich oft wiederholte Aussage

⁶ Alle an der Erhebung beteiligten Personen wurden anonymisiert und pseudonymisiert (Geschlecht, Unterrichtsfächer, ...).

⁷ In Deutschland werden in der Sekundarstufe II anstelle von Noten Notenpunkte zwischen 0 NP (= Note 6) und 15 NP (= Note 1+) erteilt. 8 Notenpunkte entsprechen der Note 3.

der Lehrkraft bietet ihr selbst Halt und Struktur in ihrem Professionsverhalten, was ein typisches Charakteristikum von berufsbezogenen Überzeugungen ist. Diese Überzeugung der Lehrkraft wird auch an folgendem von der Schülerin (re)konstruierten Auszug (ebenfalls B1) deutlich, wenn die Lehrkraft ihre eigenen fehlenden sprachlichen Kompetenzen im Englischen gegenüber Hafsa als eine Art Legitimation thematisiert:

also Frau Schmidt sagt auch richtig oft *ich könnte das in Deu/in Englisch nicht kriegen weil Deutsch/Englisch ist nicht (ähm) meine Muttersprache* ich denke mir halt dabei (...) (ähm) ich weiß es nicht sie sie also Frau Schmidt bemüht sich z.B. nicht sie ist keine Schülerin die das auch lernen will und deswegen würde sie es vielleicht in Englisch nicht hinkriegen.

Die Überzeugung der Lehrkraft, dass der Unterricht in einer anderen als der „Muttersprache“ und damit folgend im Kontext von Mehrsprachigkeit stattfindet, wird (mit den erinnerten Worten der Schülerin) hier erneut als Problem konstruiert. Letztlich entkoppelt die Lehrkraft das Problem von der Schülerin, d.h. es ist kein individuelles, sondern ein generelles Problem, das auch sie selbst betreffen würde, wenn sie in einer vergleichbaren Situation bzgl. der englischen Sprache wäre. Mehrsprachigkeit wird hier als feste Größe konstruiert, die mit Problemen einhergeht.

Mit Blick auf die Schüler*innenperspektive gilt es herauszuarbeiten, wie sich die Überzeugungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit auf (Sprachenbildungsprozesse der) Schüler*innen am Gymnasium der Migrationsgesellschaft auswirken. Wie bereits erwähnt, konnte Bjegač feststellen, dass „migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche nicht ohne Weiteres“ positiv besetzte Positionen (Bjegač, 2020, S. 235) entsprechend ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit einnehmen können. Sie sind gefangen in Dominanz- und Machtverhältnissen am Lernort Schule. Wie verwirrt eine Schülerin (S) sein kann, sieht man an folgender Aussage Hafsas aus (B1), die sie mir gegenüber als Deutsch- und DaZ-Lehrkraft (und Doktorandin [D]) äußert:

S⁸: (...) ja deswegen finde ich das so ein bisschen problematisch ja und ich weiß wirklich nicht ob (ähm) der Grund für meine schlechten Noten ob dass (ähm) dass ich wirklich also dass die Noten halt nicht schlechter sind als das was ich kann so ich weiß nicht wie ich das jetzt sagen soll

D: hm

S: oder ob (ähm) ob das wirklich was damit zu tun hat dass Frau Schmidt einfach denkt dass ich das (äh) nicht können kann.

Wenn die Schülerin gehäuften Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt ist, kann das dazu führen, dass sie kein Vertrauen mehr in ihr eigenes Urteilsvermögen hat.

Deutlich wurde außerdem, dass die Schüler*innen wahrnehmen, dass Lehrkräfte Angst vor Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen haben, was wiederum der Überzeugung von der Mehrsprachigkeit als Problem entspricht. Hier kommentiert eine Abiturientin mit Englisch als zweiter Familiensprache in (G2):

⁸ S = Schülerin Hafsa, L = Lehrkraft, D = Doktorandin, S1-S3 für drei Abiturient*innen (in [G2])

ja naja ich glaub die Sache ist teilweise dass die Lehrer verstehen halt GAR kein Russisch und DAS finden die dann halt nicht so geil wenn die Leute auf Russisch reden und die es nicht verstehen können weil die dann immer also die unsicheren Lehrer denken so ja es wird gerade über mich gelästert und Englisch verstehen die meisten schon noch so ein bisschen.

3.2 | Mehrsprachigkeit als individuelles, nicht schulisches Phänomen

Im weiteren Verlauf offenbart sich, dass die Lehrkraft zwar einerseits – wie gerade gezeigt – die (berufsbedingte) Überzeugung hat, dass Mehrsprachigkeit kein individuelles Problem sei, jedoch berücksichtigt sie dieses überindividuelle Phänomen nicht in ihrem Unterricht. Sie äußert sich zu einer Schreibaufgabe in der Sekundarstufe II in (B2) wie folgt:

und daraufhin hab ich mir gedacht weil wir ja als Klausur die literarische Erörterung schreiben dass die das schon mal ausprobieren können und hab ihnen eine Textstelle gegeben das war so Seite 27 da ging es so um Liebe wie die wie der Moritz Holl Liebe gesehen hat also mit mit allen Facetten weil das ja so ein Freigeist ist und alles so und dadurch dass die noch nie eine literarische Erörterung gemacht hatten hab ich dann nachdem die wieder da waren nachdem ich die wieder unterrichten durfte (ähm) hab ich gesagt ihr könnt mir das gerne abgeben.

Sie ist der Überzeugung, dass „mal ausprobieren“ als Klausurvorbereitung genüge. Für die Lehrkraft stellt Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer keinen Grund für eine alternative Art der Klausurvorbereitung oder für einen sprachbewussteren Unterricht dar. Ihre Überzeugung basiert auf langjähriger Erfahrung als Deutschlehrkraft, wie später noch gezeigt werden wird, und dies lenkt ihr tägliches pädagogisches Handeln. Trotz – nicht mehr ganz so neuer – Migrations- und Mehrsprachigkeitssituation im Deutschunterricht passt die Lehrkraft sich in ihrem professionellen Berufshandeln nicht an.

Auch in der Oberstufe am Gymnasium sollten im Deutschunterricht Schreibprozessmodelle berücksichtigt, alle Phasen des Schreibprozesses fokussiert und mit Textprozeduren gearbeitet werden (vgl. Philipp, 2015; Feilke & Rezat, 2020). Hier wird lediglich die Schreibaufgabe gestellt und der eigentliche Schreibprozess findet individuell zu Hause statt. Anschließend erhalten die Schüler*innen anstelle eines konstruktiven Feedbacks lediglich „mit Bleistift Notenpunkte“.

L: und ihr könnt mir auch draufschreiben ob ich bloß mal so drübergucken soll und ja und das haben dann die meisten auch getan unter anderem auch Hafsa [...]

L: mit Bleistift Notenpunkte druntergeschrieben was es eventuell sein könnte [...]

D: wie Hannes der hat die 12 Punkte wahrscheinlich genommen weiß ich jetzt nicht

L: genau Aufbau okay und ja beim eigenen Stil das ist eben bissl Wortwiederholungen sind manchmal na das ist aber eben auch nicht durchkorrigiert.

Da die Lehrkraft diese „Bleistift[n]otenpunkte“ verteidigt, scheint sie der Überzeugung zu sein, hier fair zu handeln, schließlich haben die Schüler*innen die Wahl, ob sie sich die Note eintragen lassen oder auch nicht. Sie bewertet eine eventuell schlechte Erörterung demzufolge zwar nicht, bietet aber offensichtlich auch nicht mehr Hilfe zur Verbesserung und Vorbereitung für die noch anstehende Klausurleistung an.

Interessanterweise ist Hannes ebenfalls ein migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler, allerdings ist seine zweite Familiensprache Französisch, die häufig als zu lernende Fremdsprache am Gymnasium angeboten und weiterhin von ca. 15% der Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen gelernt wird – Tendenz fallend (vgl. Statistisches Bundesamt o.J.). Hannes ist zudem auch weniger problematisch, weil er ohne die Hilfe der Lehrkraft „12 Punkte“ bekommen hat.

Die Notwendigkeit für fachdidaktisches Wissen über Deutschunterricht in multilingualen Sprachklassen oder der Reflexion dieser ist der Lehrkraft bewusst, jedoch ist sie der Überzeugung, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung hinreichend darauf vorbereitet sei, in mehrsprachigen (= „Nationalitäten“ bei ihr) Klassen zu unterrichten. So sagt sie in (G1):

ich bin schon relativ lange an dieser Schule seit 1994 und hab deswegen eigentlich schon (...) aus dem Bauch heraus sag ich jetzt mal viel Erfahrung mit (äh) ja vielen Nationalitäten weil das einfach für unsere Schule ja eine Normalität ist.

Die Lehrkraft thematisiert ungefragt die durch sie nicht erfolgte Korrektur der Texte („na das ist aber eben auch nicht durchkorrigiert“) in (B2), was zeigt, dass sie sich durchaus rechtfertigen will:

und (ähm) daraufhin (ähm) wie gesagt haben viele geschrieben ich soll da bloß mal so drübergucken hab ich auch gemacht also deswegen ist das überhaupt nicht jetzt von Orthographie Grammatik Satzbau oder wie auch immer korrigiert großartig.

Darüber hinaus sind auch die verbalen Einschätzungen der Schüler*innentexte durch die Lehrkraft mir gegenüber sehr vage: Hafsa hätte „große Probleme“ („so aber sie hat eben große Probleme in ihrer Strukturierung im Satzbau in der Abfolge in der Logik“), während bei Hannes der „Aufbau okay“ („genau Aufbau okay und ja beim eigenen Stil das ist eben bissl Wortwiederholungen sind manchmal“) sei. Diese Art von Feedback ist sehr unkonkret und fehlte auf den Schüler*innenarbeiten ganz. Deutlich wird, dass die Lehrkraft die Verbesserung der Schreibkompetenz als individuelle Leistung und nicht als explizite Aufgabe des Deutschunterrichts (in der Migrationsgesellschaft) betrachtet, der diesbezüglich eigentlich viel stärker prozessorientiert mit Feedbackschleifen ablaufen müsste.

Wenn Schüler*innen dann allerdings eine gute Note erreicht haben, führt die Lehrkraft diesen Erfolg auf sich und ihren Unterricht zurück, während schlechte Ergebnisse eher als individuelles Problem dargestellt werden:

du die hat naja die waren aber auch gut vorbereitet muss ich ganz ehrlich sagen und ich hab es jetzt noch nicht korrigiert aber das wird besser werden also da wird die natürlich sagen na bloß weil ich mit dir geredet hab aber das ist nicht so es ist wirklich jetzt eine Steigerung zu sehen.

Obwohl die Zahl der migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen an den Gymnasien stetig zunehme (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, S. 93), stellt Mehrsprachigkeit am Gymnasium dennoch eine Seltenheit dar, wie eine migrationsbedingt mehrsprachige Abiturientin (S3) in (G2) feststellte. So konstatiert sie, dass scheinbar die Überzeugung vorliege, dass Mehrsprachigkeit kein Gymnasialphänomen sei:

naja also ich denke es scheitert eigentlich so davor mit dem also wenn man (äh) naja es gibt halt ich kannte diese (.) krasse Unterteilung so (ähm) zwischen Gymnasium und Oberschule Mittelschule so und das muss man sich überlegen ich war ja ERSTmal Oberschule⁹ und dort waren halt wirklich glaube also ich würde sagen 80% der Klasse oder so was mit Migrationshintergrund irgendwie und hier kam ich dann so fast alle deutsch und das fand ich schon sehr krass also irgendwie schon ein großer Unterschied so und ja ich fand das halt krass dass das irgendwie normaler ist für Mehrsprachige auf so Oberschulen zu gehen anstatt auf Gymnasien und das fand ich ein bisschen traurig.

Der Erfolg von mehrsprachigen Migrationsanderen am Gymnasium scheint kein überindividuelles Phänomen oder Ergebnis institutioneller Arbeit, sondern vielmehr das von individueller Anstrengung oder Elterninitiative zu sein. Diese Überzeugung wird bestätigt durch eine Abiturientin, die nach ihrer Zeit in der Vorbereitungsklasse an der Oberschule nur deswegen am Gymnasium angenommen wurde, weil ein Mitglied ihrer Familie sich gegenüber der Schulaufsichtsbehörde für sie einsetzte. Die folgenden Zeilen stammen aus der Fragebogenerhebung der Abiturient*innen am Ende ihrer Schulzeit.

Die einzige Schwierigkeit war ins Gymnasium zu kommen. In der Oberschule (wo wir für ein Jahr den DAZ Unterricht hatten) fühlte ich mich, sowohl viele meiner Schulkameraden in der DAZ Klasse, irgendwie festgesetzt. Viele machten versuche aus der Klasse und der Schule zu kommen, aber es funktionierte irgendwie nicht. Das genaue Problem weiß ich noch bis heute nicht. Wir würden nicht erlaubt weiter zu kommen und aus der Schule ins Gymnasium zu gehen. Am Ende sollte mein Stiefvater das Schulamt anrufen, sodass ich eine Chance bekam aus dem Oberschule ins Gymnasium zu kommen.

3.3 | Mehrsprachigkeit als Grund für (Un)Gleichbehandlung

An dem nicht sprachsensiblen, wenig auf individuelle Bedürfnisse eingehenden Deutschunterricht, aber einer unterschiedlichen Behandlung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen am Beispiel Hafsas und Hannes' durch die Lehrkraft und an der Argumentation der Lehrkraft, dass sie schon immer Klassen mit „vielen Nationalitäten“ unterrichtet hat, ist deutlich geworden, dass die Überzeugung der Lehrkraft bzgl. Mehrsprachigkeit ist, diese durchaus als einen Grund für Ungleichbehandlung nutzen zu müssen. Dabei scheinen ihren Überzeugungen

⁹ Oberschulen sind in Sachsen neben den Gymnasien eine zu wählende weiterführende Schulart nach der Grundschule. Es existieren weiterhin Förderschulen und seit 2022 öffentliche Gemeinschaftsschulen.

zu Mehrsprachigkeit verschiedene Subsysteme zugrunde zu liegen. So scheinen diese Überzeugungen in Bezug auf beispielsweise Hannes und Französisch anders zu sein als in Bezug auf Hafsa aus Syrien, deren Erstsprache Arabisch ist. Die sogenannten Herkunftssprachen der Schüler*innen scheinen im professionellen Überzeugungssystem der Lehrkraft ein unterschiedliches Prestige zu besitzen. Womöglich überlagern sich hier auch Diskriminierungstendenzen bzgl. Sprachigkeit mit denen der Herkunft (Französisch als „weiße“ und Arabisch als Schwarze Sprache¹⁰).

Fehlendes Fachwissen bei der Ungleichbehandlung werden an dieser Textstelle ebenfalls deutlich. Die Lehrkraft ist der Überzeugung, dass (auch mehrsprachige) Schüler*innen ordentlich schreiben sollen (s.u.), blendet jedoch wahrscheinlich aus, dass die arabische Schrift sich von der lateinischen Schrift nicht nur dadurch unterscheidet, dass sie horizontal von rechts nach links geschrieben wird, sondern auch, dass sie im Gegensatz zur lateinischen Schrift keine Versalien und keine Majuskelschrift, dafür aber zwei Grundformen, eine eckige und eine runde, benutzt. Die Hürde beim Schriftspracherwerb ist dementsprechend u.U. höher als beispielsweise bei einer anderen (indo)germanischen Sprache.

die ist mir ja jetzt nicht unbekannt und die hat auch in Geographie immer ganz verwurstelt so geschrieben kaum die Sätze dann war die Schrift furchtbar dann hat die irgendwo was reingeschrieben also auch selber vom vom Schriftbild her war das immer ziemlich kompliziert.

Auch mein Kommentar zum Schriftbild der Schülerin (s.u.) weist darauf hin, dass es sich hier nicht nur um eine Vorliebe von Frau Schmidt handelt, sondern dass es eine kollektive Überzeugung von Lehrkräften ist, wie schriftliche Arbeiten von Schüler*innen – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – aussehen sollten:

weil achso hier hier so hier und das ist natürlich krass da hab ich mir auch gedacht das würde ich so auch nicht abgeben nee weil sie hat ja hier ganz viele Korrekturen vorgenommen oder sind das deine Korrekturen [...] das hab ich auch nicht richtig verstanden.

Für eine chancengerechte Bildung wäre nötig, alle Schüler*innen erfolgreich zum Abschluss zu begleiten, dabei aber ungleiche Ausgangslagen zu berücksichtigen und als Lehrkraft adressierungs- und diskriminierungssensibel zu agieren. Die inkonsequente Ungleichbehandlung (migrationsbedingt mehrsprachiger) Schüler*innen muss mit Blick auf die Überzeugungen von Lehrkräften noch stärker differenziert werden: Wann wirken sich welche Zuschreibungen positiv oder negativ auf die Schüler*innen aus? Was bewirken institutionelle Bedingungen am (monolingualen) Gymnasium der Migrationsgesellschaft? Wie sollen Lehrkräfte mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen umgehen? Tatsächlich fühlt sich die Lehrkraft angegriffen, da sie formuliert, die Schülerin hätte ihr etwas „unterstellt“:

L: (hm) unterstellt die mir dass sie nie hohe Punkte erreichen könnte weil sie eben nicht Muttersprachlerin ist so und folgendes (ähm) (...) naja wie soll ich jetzt sagen ich find es eigentlich ein bisschen schade

¹⁰ Mit der Großschreibung von Schwarz und „weiß“ in Anführungszeichen soll gekennzeichnet werden, dass es sich bei diesen Termini um Kategorien von *race* handelt, die nur konstruiert sind.

dass die sich da reinbeißt die ist richtig verbissen und denkt also ich hab auch schon so mit ihr noch so geredet weil ich denke eigentlich von MIR dass ich wirklich naja gleich behandle ist Quatsch aber dass ich nicht so bin

D: ich glaub auch dass wir das nicht machen aber dass wir das vielleicht unbewusst manchmal machen

L: hm.

An ihrem emotionalen Kommentar, dass sie das „eigentlich ein bisschen schade“ findet, wird ihre Machtposition deutlich, da sie die Alternativlosigkeit der Schülerin aus ihrer dominierenden Position heraus nicht reflektiert. Für die Schülerin ist es keine Gefühlsache, sondern es geht um viel mehr:

aber ich sitze da z.B. immer im Unterricht und versuch alles zu geben um halt meine Note zu verbessern weil ich gerade mein Abi mache was halt (.) nichts bringt also mein ganzes Bemühen und (.) (ähm) (.) ja deswegen finde ich dasso ein bisschen problematisch.

Obwohl im gesamten Datenkorpus oft emotional argumentiert wird („sich ungerecht behandelt fühlen“, „ich habe das Gefühl, dass“), fordert die Schülerin zu recht ein, dass sie für ihr Bemühen belohnt wird und beim „alles [...] geben“ sicher auch institutionelle Unterstützung annehmen würde. Die erneute Verwendung des partikelähnlichen Adjektivs „eigentlich ein bisschen schade“ durch die Lehrkraft deutet auf eine ungenaue Interpretation der Gesamtsituation hin, was durch die emotionale Reaktion wiederum verstärkt wird. Allerdings sehen wir an dieser Stelle auch, wie bereits Karabulut für die rassistischen Äußerungen der durch sie beforschten Lehrkräfte feststellen konnte (vgl. Karabulut, 2020), dass die Lehrkraft hier von sich denkt, „dass ich wirklich naja gleich behandle [...] aber dass ich nicht so bin“, was von mir bestätigt wird („dass wir das vielleicht unbewusst manchmal machen“). Aber auch unbewusste Diskriminierung sollte als strukturelle Diskriminierung – und berufsbezogene Überzeugung – thematisiert und reflektiert werden.

Auch den Schüler*innen sind Ungleichbehandlungen bewusst, sie fühlen sich u.U. mehrfach diskriminiert, daher unwohl (zehnmal „ähm“) und bräuchten noch mehr professionelle Hilfe im Schulkontext. Nicht alle Schüler*innen haben den Mut, aktiv zu werden wie Hafsa in (B1):

ich bin zu Ihnen (ähm) halt gekommen weil ich (ähm) leicht das Gefühl habe dass ich (ähm) im Deutschunterricht (ähm) von meiner Lehrerin ich will jetzt nicht sagen diskriminiert werde weil ich nicht weiß (ähm) wie sie zu dem Thema steht bzw. was sie persönlich darüber denkt aber jetzt nur bezogen darauf dass ich (ähm) jetzt im Fach Deutsch da drin sitze bei Frau Schmidt (ähm) hab ich das Gefühl dass ich z.B. (ähm) (...) halt schlechtere Noten kriege und nur aus dem Grund (ähm) weil ICH halt ne andere Herkunft hab also z.B. (ähm) egal wie viel Mühe ich mir gebe es ist immer dieselbe Note die ich kriege und oder halt nur ein Notenpunkt besser was (...) was ich halt ein bisschen verwirrend finde.

Hier erkennt die Schülerin selbst, dass eine Mehrfachdiskriminierung vorliegt, da über die „andere Herkunft“ eine andere Sprache mitgedacht wird. Deutlich wird die Komplexität des Überzeugungsgeflechts der Lehrkraft bzgl. Mehrsprachigkeit, welches zu Unsicherheiten im Umgang mit mehrsprachigen Migrationsanderen führt. Letztlich entlarvt Hafsa selbst die (Un)Glaubwürdigkeit dieser problematischen Überzeugung, nämlich dass Herkunft den Sprach- und damit Bildungserfolg direkt beeinflusse, und zwar durch die eigene Schwester:

ich weiß es halt nicht also (ähm) wie gesagt ich weiß wirklich nicht ob das Problem jetzt (...) daran liegt oder daran dass wirklich mein Niveau vielleicht nicht so gut ist also ich hab auch zum Beispiel was mich so ein bisschen (ähm) zum Denken gebracht hat ist zum Beispiel meine Schwester sie ist auch 11. und wenn man sich so überlegt wir sind gemeinsam nach Deutschland gekommen das war vor sechs Jahren und sie ist in Deutsch gut beziehungsweise sehr gut also sie hat sogar (ähm) jetzt die letzten Noten hat sie 12 (ähm) Punkte bekommen sie haben Klausur geschrieben und das war (ähm) sie war eine der besten von der Klasse wo ich mir denke hm naja.

Zusätzlich wird ein weiterer Grund für die schlechte Note (aufgrund der Mehrsprachigkeit: „nicht deine Muttersprache“) von der Lehrkraft (rekonstruiert durch Hafsa) mit Bezug auf den Namen hergestellt.

(ähm) genau ich hab sogar das Gefühl ich bin da sogar ziemlich sicher dass wenn Frau Schmidt meinen Namen liest nicht weil sie das absichtlich macht sondern einfach aus irgendeinem Grund sich denkt (hm) das wird nicht so gut und dann mit dem Hintergrund kontrolliert sie das auch und dann kommt am Ende natürlich nichts Gutes raus bzw. nichts was besser ist als das davor.

Man könnte hier von struktureller Diskriminierung sprechen, die beispielsweise in Bezug auf den Wohnungsmarkt schon hinreichend nachgewiesen wurde (vgl. Hinz & Auspurg, 2016). Die individuelle Überzeugung der Lehrkraft zu Mehrsprachigkeit fußt auf ihren Erfahrungen und ihrem Wissen, das jedoch kulturell geprägt ist. Dieser gesellschaftliche Habitus führt u.U. dazu, dass für mehrsprachige Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit eine Art Tabuthema darstellt und sie diese selbst nur ungern zum Thema machen oder wegen ihrer Mehrsprachigkeit adressiert werden wollen. Auch mich wollte die Schülerin schützen, wie am Ende von (B1) deutlich wird:

äh ne was Ihnen auch noch sagen wollte (ähm) also ich hab Sie (ähm) wegen (...) gefragt ich (ähm) also wenn ich jetzt zu Frau Schmidt gehe da würde ich Sie nicht erwähnen.

3.4 | Mehrsprachigkeit als neue Herausforderung (auch im Fremdsprachenunterricht)

Lehrkräfte sind der Überzeugung, dass die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen für sie und ihr Handeln in schulischen Angelegenheiten eine neue Herausforderung darstelle und sie improvisieren müssten, weil ihnen amtliche Vorgaben und nötiges Fachwissen dazu fehlen. Mehrsprachigkeit stelle dabei nicht nur für den Deutschunterricht eine neue Herausforderung dar, sondern auch für den sogenannten Fremdsprachenunterricht am Gymnasium. In der Regel werden

dort mindestens zwei, manchmal drei Fremdsprachen in der festen Klassensituation anhand eines auf Fremdspracherwerb ausgerichteten Lehrplans mit den entsprechenden Lehrwerken vermittelt. Eine Lehrkraft aus dem Fremdsprachenunterricht äußert sich dazu in (E2) folgendermaßen:

jetzt hier am A-Gymnasium ja eine gemischte Klasse mit blutigen Anfängern die also Russisch lernen wollten und anderen die aus den verschiedensten Gründen in diese Klasse gekommen sind und eigentlich Russisch beherrschen also (ähm) (...) hab ich auch differenziert ich hab also auch zum ich hab also auch zum Teil unterschiedliche Klassenarbeiten schreiben lassen weil ich mir gedacht hab du musst diese Muttersprachler mehr fordern wenn die so ne (ähm) einfache Klassenarbeit vorgelegt bekommen dann ist das ja überhaupt keine Herausforderung mehr.

Die Lehrkraft ist in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Überzeugung, dass der Unterricht daran angepasst werden müsste („hab ich auch differenziert“), da sie die unterschiedliche Ausgangslage wahrnimmt und „auch zum Teil unterschiedliche Klassenarbeiten schreiben lassen“ hat, weil es ansonsten „keine Herausforderung mehr“ für die mehrsprachig konstruierten Schüler*innen in diesem Unterricht gäbe. Auch hier wird also eine Ungleichbehandlung der (migrationsbedingt) mehrsprachigen Schüler*innen thematisiert.

Mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht nehmen auch die Schüler*innen wahr, dass der aktuelle Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fremdsprachenklassenzimmer problematisch ist. Eine Schülerin hat in der zum Datenkorpus gehörenden Fragebogenerhebung der Abiturient*innen vorgeschlagen, dass es sogenannten englischen Muttersprachler*innen freigestellt sein solle, ob sie zum Englischunterricht gehen oder nicht. Auch wenn dieser Vorschlag mit Blick auf die Schulpflicht nicht die beste Lösung zu sein scheint, ist es (fremd)sprachdidaktisch nicht nachvollziehbar, dass L1-Sprecher*innen einer bestimmten Sprache diese mit ihren Mitschüler*innen im Fremdsprachenunterricht lernen müssen und dies auf A1-Niveau beginnen. Eine Abiturientin behauptete in einem Interview (E2) bzgl. ihres Fremdsprachenunterrichts, wobei die zu erlernende Fremdsprache für die Hälfte der Klasse die Familiensprache, wenn nicht gar die Erstsprache darstellte, dass die Lehrkräfte mit dieser Situation überfordert waren. Diese würden die ungewöhnliche Sprachlernsituation (sogenannter Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht in einem Klassenzimmer) nicht verstehen und hätten Schwierigkeiten damit, sich in ihrem Unterricht an diese anzupassen.

war das eigentlich wirklich so Unterricht für die Muttersprachler das war ja alles von ganz ganz vorne wir haben mit dem Alphabet angefangen mit den ganz simplen Satzstellungen angefangen (ähm) ja also ich kann sagen das ist natürlich vor allem ganz am Anfang vielleicht auch langweilig ist wenn man halt schon alles kennt und alles vom Stoff kennt dann kann man ja auch nichts dazu lernen und das ist ein bisschen schwer auch mit den Lehrern da umzugehen weil die Lehrer das auch nicht hundertprozentig verstehen.

Mehrsprachigkeit wird hier als neues, nicht leicht zu verstehendes Phänomen konstruiert, ähnlich zur Digitalisierung, von der Lehrkräfte teilweise spätestens bis zur COVID-19-Pandemie und

damit einhergehender notwendiger Umstellung von analogem auf digitalen oder hybriden Unterricht (Reintjes et al., 2021; Knüsel Schäfer, 2020) gleichermaßen überfordert waren.

Das fehlende Fachwissen von Lehrkräften zu (mehrsprachigen) Spracherwerbsprozessen, aber auch zu adressierungssensibler (Erst- oder Fremdsprach)Didaktik (vgl. Büttner, 2024) müsste durch Lehrkräfteaus- und -fortbildung im Studium und für Lehrkräfte in der Berufstätigkeit aufgearbeitet werden, so dass dadurch ein individueller, differenzierter, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen berücksichtigender Unterricht stattfinden könnte. Wie oben gezeigt wurde, sind Überzeugungen stabile Konstrukte und je früher sie erworben wurden, desto schwieriger sind Adaptionen möglich. Neben Fachwissen zu, aber vor allem angeleiteter Anwendung und Reflexion von diskriminierungssensiblen (Sprach-)Unterrichtskonzeptionen braucht es konsequente andauernde Beschäftigung mit der Thematik, sodass Schulentwicklungsprozesse als *whole school approach* stattfinden können.

4 | Zusammenfassung und Ausblick

Derzeit unterrichtende Lehrkräfte haben ihre stabilen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bereits in der eigenen Schulzeit gebildet, die zumeist einige Jahrzehnte zurückliegt. Darin gründet die Konstruktion der Überzeugung von Mehrsprachigkeit als Problem ebenso wie als individuelles Phänomen, dem gesamtschulisch nicht begegnet werden müsse.

Sie erkennen eine faktische multilinguale Migrationsgesellschaft noch immer nicht (an). Die Erkenntnis jedoch, dass ungleiche (sprachliche) Lernvoraussetzungen auch zu ungleichen Lehr-/Lernbedingungen führen müssten, findet sich zunehmend in den Überzeugungen von Lehrkräften wieder. Die Überzeugung, Mehrsprachigkeit sei eine neue Herausforderung, verweist darauf, dass die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung genauso wie bildungspolitische Entscheidungsträger*innen auf Fragen der (migrationsbedingten) Mehrsprachigkeit noch nicht angemessen (genug) reagiert haben. Auch die Schüler*innen nehmen wahr, dass Mehrsprachigkeit für die Lehrkräfte und die Institution Schule als solche eine (neue) Herausforderung sei.

Dabei müssen die Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit in verschiedene Kausalzusammenhänge gesetzt werden. Überzeugungen von Lehrkräften sind mit Blick auf die institutionellen, aber auch individuellen Bedingungen einzelner Lehrkräfte und Schüler*innen zu prüfen. Gleiches gilt für den Zusammenhang der Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit und von ihnen gegenüber den Schüler*innen getroffene Zuschreibungen, aber auch geäußerte oder ausgeführte (Sprach-)Handlungen.

Außerdem müssen die Erkenntnisse zu Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit in einer von Migration geprägten multilingualen Gesellschaft tatsächlich zum Einsatz kommen. Je früher sich Überzeugungen in den Lehrkräften gefestigt haben, desto schwieriger ist es, sie zu verändern. Aber es ist durchaus möglich, weswegen lehrkraftseitig der Fokus auf allen drei Phasen der Lehrkräftebildung liegen müsse. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu sprachsensiblen Fachunterricht, Scaffolding, Translanguaging und einem wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit können so tatsächlich im Bildungssystem Deutschlands bzw. in den einzelnen Bundesländern, nach regionalen Schwerpunktsetzungen, verankert werden. Schüler*innenseitig muss das Empowerment der Schüler*innen ein vorrangiges Ziel sein, bis von institutioneller

Seite die individuelle Förderung und Forderung aller Lernenden entsprechend der *Diversity Education* umgesetzt werden kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. (S. 159–202). Leske + Budrich.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742469>
- Born, S. et al. (2019). Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 58-73). Waxmann.
- Borowski, D. (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. *Schriftenreihe der Tübingen School of Education, Vielfältig herausgefordert* (Band 2). <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-52661>
- Bourdieu, P. (1991). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp.
- Büttner, D. (2024). *Doing language im Deutschunterricht. Eine Analyse sprachbezogener Adressierungen in diskursiver Praxis*. Springer VS.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İ. (2017). *Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität*. https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2017_1_7.pdf
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93(2018), 7–12.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2001). *Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (Band 7). Dudenverlag.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 47 (2020), 4–13.

- Fischer, G. (2015). *Das Gymnasium der Migrationsgesellschaft. Deutschförderung für mehrsprachige Schüler zwischen Zweit- und Bildungssprache*. Peter Lang.
- Fischer, N. (2018). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 35–51. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d>
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitung für Erziehungswissenschaft*, 22, 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fischer, N. & Lahmann, C. (2020). Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching. *Language Awareness*. 29(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Gay, G. (2015). Teachers' Beliefs about Cultural Diversity: Problems and Possibilities. In H. Fives, M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge, 436-452.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Hagemann, J. & Henle, J. (2021). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. Aktualisierte Version*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Quasus/Daten/Transkribieren_nach_GAT_2_-_Schritt_fuer_Schritt__Aktualisierte_Version_.pdf
- Hauenschild, K., Roback, S. & Sievers, I. (Hrsg.). (2013). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Brandes & Apsel.
- Hennig, B. (1998). *Kleines Mittelhochdeutsches Wörterbuch*. Max Niemeyer Verlag.
- Hinz, T. & Auspurg, K. (2016). Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_21-1
- Hornig, D. (2023). „Deutsch ist nicht deine Muttersprache [...] 8 Notenpunkte [...] eigentlich ganz gut für so jemanden“. Diskriminierung am Gymnasium der Migrationsgesellschaft. In F. Beier (Hrsg.), *Schule, Unterricht und Profession. Empirische Studien zur Lehrkräftebildung*. Waxmann.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>.
- Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Beltz Juventa.
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004651w>
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20271>
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZ-Kom Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch- Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7-37). Waxmann.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>

- Maak, D. (2019). „Manchmal ist viel auch besser!“ Nutzung von mehrsprachigen Produktbeschreibungen in Schule und Hochschule zur Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 201-233). Waxmann.
- Menge, C., Euler, T. & Schaper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 24(2021), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01038-z>
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Education Research*. Fall 1992, 62(3), 307–332.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Francke.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. In W. R. Houston (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 826–857). Macmillan.
- Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0>
- Reintjes, C., Porsch, R. & Brahm, G. im (Hrsg.). (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 642–661). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“. Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-Schüler-Innen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 161–181). Waxmann.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In Richardson, V. (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. (S. 905–947). American Educational Research Association.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. transcript.
- Rose, N. & Otzen, A. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.), *Theoretische Empirie – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. epubli. <https://doi.org/10.25656/01:23750>
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. In K. Bühlig (Hrsg.), *European Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6>

Statistisches Bundesamt (o.J). Zahl der Woche. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html#:~:text=Tiefstand%3A%2015%2C3%20%25%20der,Franz%C3%B6sisch%20als%20Fremdsprache%20%2D%20Statistisches%20Bundesamt

Thürmann, E. & Vollmer, J. (2017). Sprachliche Dimensionen und fachliches Lernen. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (S. 299–320). Waxmann.

Wilcox, K. (1980): *The Ethnography of Schooling. Implications for Educational Policy Making*. IREFG.

Transkriptionskonventionen

Die Transkriptionskonventionen orientieren sich an GAT 2 (Hagemann & Henle, 2021). Dialektale Varianten wurden teilweise geglättet.

(.) (..) (...)	<i>kürzere Pausen (eins, zwei, drei Sekunden)</i>
(10)	<i>längere Pause ab 4 Sekunden</i>
MUTter	<i>Hervorhebung</i>
(ähm)	<i>Füllwörter stehen in Klammern</i>
/	<i>Abbrüche und/oder Selbstkorrekturen</i>

Evghenia Goltsev & Helena Olfert

Mehrsprachiges Lehren und Lernen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften anbahnen

Um alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen in den Unterricht einzubeziehen, ist es unabdingbar, dass Lehrkräfte mehrsprachige Zugänge zu sprachlicher Bildung kennenlernen. Die im Beitrag vorgestellte dreiteilige Fortbildungsreihe verfolgte ebendieses als Ziel. Ihre drei Bausteine waren: 1. Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit als Ressource, 2. Vermittlung und Ausprobieren von vier mehrsprachigen Ansätzen (Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleich, Interkomprehension) sowie 3. Reflexion des Einsatzes im Unterricht. Neben der Konzeption der Fortbildungsreihe wird die Durchführung des Bausteins „Sensibilisierung“ vorgestellt. Hier zeigte sich u. a., dass die Teilnehmer*innen zwar eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, allerdings Unsicherheiten bei ihrer Nutzung im Unterricht mitbrachten. Nach Abschluss der Fortbildungsreihe konnten sie ihre Vorbehalte selbst entkräften und vertieftes Wissen über die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen im Unterricht mitnehmen.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Lehrkräftefortbildung, mehrsprachige Ansätze

The goal of the three-part teacher training presented in this chapter was to introduce teachers to didactic approaches that incorporate multilingualism and thus allows them to include the full linguistic resources of their students in their teaching. Its three components were: 1. Raising awareness of multilingualism as a resource, 2. Trying out four multilingual approaches (translanguaging, *language awareness*, language comparison, intercomprehension), and 3. Reflecting on their use in the classroom. In addition to the concept of the training, the implementation of the “Raising Awareness” component is presented. The results showed that the participants had positive attitudes towards multilingualism but were uncertain about its use in the classroom. After completing the training, they were able to overcome their reservations and gain in-depth knowledge about the use of all linguistic resources in the classroom.

Keywords: multilingualism, teacher training, multilingual approaches

Eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik, wie sie von Dannecker und Schindler (2022) konzipiert wird, soll unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen der Lernenden Rechnung tragen, indem sie sie aktiv in den Unterricht integriert. Sie hat somit auch das Ziel, über die im pädagogischen Kontext aktuell prävalente Defizitperspektive auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit¹ hinwegzukommen und sich hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise auf sprachliche Vielfalt zu entwickeln. Diese Sichtweise betrachtet alle Sprachen, Varietäten und Register der Schülerschaft in ihrer ganzen Vielfalt als funktionale Lernressourcen und als Ausgangspunkt für den Wissenserwerb (vgl. Niedrig, 2002) und versucht deshalb, sie produktiv in den Unterricht einzubinden. Hierfür eignen sich besonders mehrsprachige Zugänge zu sprachlicher Bildung im Unterricht wie beispielsweise Sprachvergleiche oder Translanguaging (siehe genauer Abschnitt 2.2). Als zentrale Akteur*innen des Schulsystems könnten Lehrkräfte unter Verwendung dieser

¹ Dieser Beitrag arbeitet mit einem holistischen Mehrsprachigkeitsbegriff, der sowohl lebensweltliche und institutionell erworbene Sprachen als auch diatopische und diastratische Varietäten miteinschließt.

mehrsprachigen Zugänge zu einer Veränderung der oben genannten Defizitperspektive beitragen, weshalb die ressourcenorientierte Sichtweise auf sprachliche Vielfalt in der Lehrkräfteprofessionalisierung vermehrt diskutiert und gefordert wird (vgl. Bravo Granström, 2019; Darling-Hammond, 2006; Lucas et al., 2008). Um angehende Lehrkräfte im Verlauf ihres Studiums auf diese Herausforderung vorzubereiten, sind an manchen Standorten in Deutschland Studienanteile zu Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit oder sprachlicher Bildung für alle Lehramtsstudierenden als verpflichtend eingeführt worden (vgl. Witte, 2017). An anderen Universitäten besteht zumindest die Möglichkeit, eine Zusatzqualifikation in diesem Bereich zu erwerben, die gelegentlich auch bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräften offensteht (vgl. Asmacher et al., 2021).² All diese Angebote haben grundsätzlich das Potenzial, solche Lehransätze zu fördern, die auf eine positive Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt als Ressource und deren produktive Nutzung im Unterricht abzielen. Empirische Studien zeigen indes, dass die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte angibt, sich weder im Studium noch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsangeboten intensiv mit dem Thema Mehrsprachigkeit bzw. deren Förderung auseinandergesetzt zu haben (vgl. Goltsev & Olfert, 2023; Pohlmann-Rothe & Lange, 2020).

Im Folgenden wird die Konzeption einer Fortbildungsreihe näher erläutert, die sich mit ebendiesem produktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt unter Verwendung mehrsprachiger Zugänge zu sprachlicher Bildung befasst. Die Novität dieser Fortbildungsreihe besteht weniger in den mehrsprachigen Zugängen selbst, denn diese sind in der Fachliteratur etabliert und können auch bereits Gegenstand des Lehramtsstudiums sein. Vielmehr ist der Kern dieser Fortbildungsreihe eine Verknüpfung der unterschiedlichen mehrsprachigen Zugänge zu sprachlicher Bildung mit dem didaktischen Element des Selbsterfahrens (vgl. Goltsev & Bredthauer, 2020). Denn es ist davon auszugehen, dass bestehende Aus- und Fortbildungsangebote zumeist monolingual ausgerichtet sind und mehrsprachige Zugänge nur auf theoretischer Ebene thematisieren (vgl. Goltsev & Olfert, 2023). Dies kann nach Schöpp (2013) einerseits dazu führen, dass Lehrkräfte eine bereits vorhandene, rein auf das Deutsche fokussierte Sichtweise verfestigen. Andererseits fehlen den Lehrkräften so wichtige Kenntnisse und praktische Erfahrungen für die Einbindung von sprachlicher Vielfalt in den Unterricht. Somit wird in diesem Beitrag das Konzept einer Fortbildungsreihe skizziert, die sich mit dem produktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt in den Unterricht unter Rückgriff auf das Element des Selbsterfahrens befasst.

1 | Konzept der Fortbildungsreihe

Ansetzend an den oben genannten Prämissen für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik wurde in Anlehnung an bereits vorhandene Konzepte für Schulentwicklung und Lehrkräfteprofessionalisierung im Feld der sprachlichen Bildung im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (vgl. Fürstenau, 2016; Bredthauer & Goltsev, 2022) eine Fortbildungsreihe für Deutschlehrkräfte im Regelunterricht und in Sprachförderklassen der Sekundarstufe I entwickelt, die im Februar/März 2023 in Zusammenarbeit mit dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein erstmals stattgefunden hat. Die Fortbildungsreihe bestand aus den drei Bausteinen „Sensibilisierung“, „Kennenlernen und Ausprobieren“ sowie „Reflexion der Einsatzmöglichkeiten“. Sie hatte zum einen das Ziel, den Teilnehmer*innen Fachwissen und

² Allerdings hat bspw. das Land Nordrhein-Westfalen die Finanzierung für solche Weiterbildungsangebote trotz sehr großer Nachfrage zum Ende 2023 eingestellt.

fachdidaktisches Wissen über unterschiedliche mehrsprachigkeitsorientierte Zugänge zu sprachlicher Bildung als einen wesentlichen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften zu vermitteln (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Die betrachteten mehrsprachigkeitsorientierten Zugänge waren dabei Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleich und Interkomprehension (siehe ausführlich Abschnitt 2.2). Zum anderen sollten auch als eine weitere Komponente der professionellen Kompetenz Werthaltungen und Überzeugungen der Teilnehmer*innen gegenüber sprachlicher Vielfalt und ihrer Nutzung im Unterricht angesprochen und kritisch reflektiert werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Ausgangspunkt hierfür sollten die bereits gemachten Erfahrungen der Teilnehmer*innen in ihrem Unterricht sein (siehe Abschnitte 2.1 und 3). Denn bisherige Forschungen haben gezeigt, dass die Selbsterfahrung ein ausschlaggebendes Moment in der Professionalisierung von Lehrkräften sein kann, das erst über den tatsächlichen Einsatz bestimmter Methoden im Unterricht entscheidet (vgl. Bartels, 2009; Goltsev & Bredthauer, 2020; Kostianen et al., 2018). Gleichzeitig gibt es Belege dafür, dass solche wichtigen Erfahrungen mit mehrsprachigen Methoden in Aus- und Fortbildungsangeboten äußerst selten gemacht werden (vgl. Goltsev & Olfert, 2023; Pohlmann-Rothe & Lange, 2020) und dass viele Lehrende solche mehrsprachigkeitsorientierten Ansätze ausschließlich erwähnen, ohne sie systematisch in ihrem Unterricht selbst zu nutzen (vgl. Goltsev et al., 2022). Daher wurde in der Fortbildungsreihe auf die Komponente des Könnens im Sinne des Anwendens als einen weiteren wichtigen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006) größtes Gewicht gelegt.

2 | Ausgestaltung der Fortbildungsbausteine

Die drei Bausteine „Sensibilisierung“, „Kennenlernen und Ausprobieren“ sowie „Reflexion der Einsatzmöglichkeiten“ der Fortbildungsreihe sollen im Folgenden genauer vorgestellt werden.

2.1 | Sensibilisierung

Im Rahmen der Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt und ihre Nutzung im Unterricht als erstem Fortbildungsbaustein soll zunächst anhand von Impulsen auf bisherige Erfahrungen, Haltungen und Vorstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit eingegangen werden, wobei die Herstellung der Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Normalität und Ressource die zentrale Zielsetzung dieser ersten Fortbildungseinheit bildet. Die Annäherung an die Thematik soll in einem ersten Schritt mithilfe von Bildern aus Fürstenau & Niedrig (2010) erfolgen. Die Bilder veranschaulichen graphisch Annahmen und Mythen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit (wie z. B. die Vorstellung der balancierten Mehrsprachigkeit im Sinne von ausgewogenen Sprachkompetenzen), die zum Teil lange Zeit als Konsens im Alltags- wie auch Wissenschaftsverständnis galten, inzwischen jedoch weitestgehend widerlegt sind. Da diese Vorannahmen recht verbreitet und laut Fürstenau & Niedrig (2010, S. 271) „naives Alltagsverständnis“ sind, erscheint es lohnenswert, diese als erstes in der Fortbildung aufzugreifen, um so auf die bei den Teilnehmer*innen bestehenden Haltungen zu sprechen zu kommen und diese in einem nächsten Schritt ggf. zu hinterfragen. Diesen ersten Bildern folgen daher solche, die die Lebenswelt mehrsprachiger Individuen besser repräsentieren und dem aktuellen Stand der ressour-

cenorientierten Forschung entsprechen (ebd.). Sie stellen u. a. die Vernetzung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen im Gehirn und die neurologisch begründete Entkräftung der Annahmen dar, die Sprachen seien im Kopf strikt voneinander abgegrenzt und eine mehrsprachige Person bestehe aus mehreren einsprachigen. Auf diese Weise sollen die Fortbildungsteilnehmer*innen mit einem ressourcenorientierten Blick auf Mehrsprachigkeit konfrontiert werden, was einen (ggf. ersten) Reflexionsprozess über ihre Vorstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit initiieren soll.

Auf diese Aktivierungsphase soll in der Phase der Wissensvermittlung eine theoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der Mehrsprachigkeit folgen. Diese umfasst unter kognitiven Aspekten die Vernetzung der Sprachen im Gehirn Mehrsprachiger und den positiven Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die exekutive Funktion (vgl. Miyake et al., 2000). Hierunter werden mentale Prozesse gefasst, die das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition von inkongruenter Information und die kognitive Flexibilität betreffen. Unter sprachbezogenen Aspekten soll der Vorteil des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht für die Entwicklung metasprachlicher und transversaler Kompetenzen sowie zur Steigerung von Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz thematisiert werden (vgl. Allgäuer-Hackl & Jessner, 2013; Collier & Thomas, 2017; Wildemann et al., 2016). Abschließend werden identitätsbezogene Aspekte von Mehrsprachigkeit angesprochen. Als Teil der sozio-kulturellen Identität kann Mehrsprachigkeit bzw. ihr Aufgreifen zur Stärkung des Selbstkonzeptes, zur Motivation sowie zu einer größeren Bereitschaft zur und Qualität der zwischenmenschlichen Interaktion beitragen (vgl. Bührig & Duarte, 2013; Hu, 2018; Ushioda, 2019). Zum anderen soll darauf hingewiesen werden, dass das Aufgreifen aller sprachlichen Ressourcen im Unterricht insbesondere für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen von großer Bedeutung sein kann (aber nicht muss), da sie so eine Aufwertung ihrer schulisch „illegitimen“ Sprachkompetenzen erfahren (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011), was soziale Gerechtigkeit fördern und sprachbezogenen Diskriminierungserfahrungen vorbeugen kann (vgl. Bredthauer et al., 2021). Auf den theoretischen Input soll eine kurze Feedbackrunde folgen, in der die Teilnehmer*innen ihre neu gewonnenen Erkenntnisse mitteilen und einordnen können (siehe hierzu Abschnitt 3).

2.2 | Kennenlernen und Ausprobieren

Der zweite Baustein der Fortbildungsreihe soll sich vier konkreten Ansätzen bzw. Zugängen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht widmen, die dem „Holistischen Modell für Mehrsprachigkeit in der Bildung“ von Duarte & Günther-van der Meij (2018) entnommen wurden. Es handelt sich dabei um Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleich und Interkomprehension, die in der genannten Reihenfolge jeweils paarweise in zwei unterschiedlichen Sitzungen thematisiert werden. Diese vier Ansätze unterscheiden sich je nach Zielsetzung und Grad des Einbezugs unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen (vgl. Goltsev & Olfert, 2023). Während *Language Awareness* beispielsweise das grundsätzliche Interesse an Sprache wecken und die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt fördern soll (vgl. Luchtenberg, 2010), ist das primäre Ziel des Interkomprehensionsansatzes der Aufbau rezeptiver Sprachkompetenzen in konkreten Sprachen (vgl. Morkötter, 2016). Die Fortbildungsreihe befasst sich allerdings nicht mit allen Ansätzen des Modells von Duarte & Günther-van der Meij (2018) – CLIL und

Immersion werden ausgeklammert. Dies geschieht aus der Überlegung heraus, dass ausschließlich solche mehrsprachigen Ansätze in die Fortbildung Eingang finden sollen, die sich auf der Unterrichtsebene verorten lassen und von den Teilnehmer*innen auch unabhängig von den Strukturen vor Ort selbstbestimmt mit den passenden Methoden in ihrem Unterricht eingesetzt werden könnten.

Ein weiterer Unterschied zum Modell liegt in der Fortbildung mit Blick auf Translanguaging vor: Duarte & Günther-van der Meij (2018) verweisen auf einen möglichen Einsatz von Translanguaging als kommunikative Praxis bei jedem mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz und verorten entsprechend Translanguaging als Kommunikationsmittel durchgehend parallel dazu. Für die Fortbildungsreihe ist es allerdings wichtig, Translanguaging als ein eigenständiges Konzept bzw. als einen eigenständigen Ansatz des Aufgreifens mehrsprachiger Kompetenzen im Unterricht den Teilnehmer*innen zu präsentieren. Der übergreifende Einsatz von Translanguaging auch in den anderen drei Ansätzen wird dabei im Sinne des Modells dennoch hervorgehoben.

Die Struktur dieser vier thematischen Einheiten soll dabei stets gleich sein: Nach einer Definition und Erläuterung des jeweiligen mehrsprachigen Ansatzes soll den Teilnehmer*innen ein charakteristisches Praxisbeispiel mittels einer selbst konstruierten Fallvignette präsentiert werden.

Fallvignette Sprachvergleich: Die Lehrkraft bringt ein Arbeitsblatt zum Thema „Farben“ mit, auf dem unterschiedliche Farbbezeichnungen in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch notiert sind. Die Schüler*innen werden daraufhin aufgefordert, weitere Farbbezeichnungen in anderen Sprachen, die sie kennen, zu ergänzen. Im Plenum werden anschließend Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Bezeichnungen in den unterschiedlichen Sprachen besprochen.³

Nach dieser theoretischen Vermittlung soll die Erprobung des jeweiligen mehrsprachigen Ansatzes in Gruppen anhand von Übungen und Praxisbeispielen erfolgen. Diese entstammen zum einen bereits existierenden Materialien (vgl. Ahrenholz, 2010; Oleschko & Olfert, 2014), zum anderen sind sie eigens für die Fortbildungsreihe erarbeitet worden. So wird beispielsweise die Translanguaging-Übung durch einen kurzen Video-Impuls auf Englisch eingeführt („What is translanguaging, really?“, von E. Crisfield). Die anschließende Aufgabenstellung ist folgendermaßen formuliert:

Group A: Discuss in English the benefits of incorporating multilingualism into language teaching. Base your arguments on this training and your personal experiences. If necessary/helpful, switch to other languages.

Group B: Write a short essay in English on the benefits of incorporating multilingualism into language teaching. Base your arguments on this training and your personal experiences. Use your first language(s) within the process (e.g., for taking notes or creating a draft).

Das Ziel dieser Aufgabe ist es, die Fortbildungsteilnehmer*innen selbst erfahren zu lassen, wie hilfreich die Nutzung all ihrer sprachlichen Ressourcen bei der Lösung der jeweiligen Aufgabe ist. Zugleich sollen die Teilnehmer*innen durch die Aufteilung in Gruppen unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Translanguaging kennenlernen (vgl. Bainski et al., 2017; Bredthauer

³ Hinweis: In anderen Fallvignetten wurden auch Migrationssprachen sowie autochthone Minderheitensprachen wie Niederdeutsch verwendet.

et al., 2021). Während in Gruppe A die Nutzung der gemeinsamen sprachlichen Ressourcen für den inhaltlichen Austausch im Fokus steht, geht es in Gruppe B darum, die erstsprachlichen Kompetenzen zur Textplanung und für das Notizenmachen einzusetzen. In einer anschließenden gemeinsamen Reflexion sollen die Zielsetzungen des jeweiligen Ansatzes sowie die Voraussetzungen zu seiner Anwendung auf Seiten der Schüler*innen und der Lehrkräfte diskutiert werden.

2.3 | Reflexion der Einsatzmöglichkeiten

In dem abschließenden dritten Fortbildungsbaustein zur Reflexion sollen die mehrsprachigen Ansätze im Hinblick auf ihre konkrete Anwendbarkeit in der Praxis in den unterschiedlichen Unterrichtskontexten der Lehrkräfte diskutiert werden.

Zu Beginn der Sitzung soll eine umfassende theoretische Rahmung u. a. anhand einer graphischen Darstellung des o. g. Modells von Duarte & Günther-van der Meij (2018) gegeben werden. Hierbei soll die Anordnung der einzelnen Ansätze, ihre Relation zueinander und die besondere Stellung des Translanguaging als kommunikative Praxis diskutiert werden. Anschließend werden Translanguaging, *Language Awareness*, Sprachvergleiche und Interkomprehension im Detail hinsichtlich möglicher Einsatzszenarien thematisiert. Hierbei sollen den Teilnehmer*innen weitere konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in Form von Materialien und Videos, aber auch Rückmeldungen der Lehrkräfte sowie Reaktionen der Schüler*innen auf den Einsatz mehrsprachiger Ansätze im Unterricht aus Begleitstudien präsentiert werden. Diese sollen die beiden Lehrkontexte der Teilnehmer*innen berücksichtigen: Deutschunterricht in Regelklassen der Sekundarstufe I sowie in Vorbereitungs- und Sprachförderklassen.

So werden zum einen Beispiele für den Einsatz mehrsprachiger Ansätze in Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I aus Bredthauer & von Dewitz (2022) präsentiert. Die Autorinnen lassen in ihrem Beitrag 14 Lehrkräfte zur Sprache kommen, die u. a. über die Sichtbarmachung der Sprachenvielfalt in ihren Sprachlernklassen durch verschiedene Rituale berichten. Dabei handelt es sich z. B. um Begrüßungen in den Erstsprachen der Schüler*innen zu Unterrichtsbeginn, um die Sprache der Woche, in der von allen Schüler*innen unterschiedliche Wörter in der jeweiligen Sprache gelernt werden, um Projektstage zur Sprachenvielfalt oder um Vorlesetage, an denen von den Schüler*innen Texte in ihren Erstsprachen vorgelesen werden (siehe ebd., S. 169). Zum anderen sollen Unterrichtsbeispiele aus einem Projekt für ehrenamtliche Lehrkräfte für aus der Ukraine geflüchtete Kinder und Jugendliche in Regensburg vorgestellt werden (Initiative AUF – Auffangen und Fördern von Geflüchteten aus der Ukraine, KEB Katholische Erwachsenenbildung im Bistum Regensburg e.V.). Die ehrenamtlichen Lehrkräfte wurden 2022 ebenfalls zum Einsatz mehrsprachiger Ansätze fortgebildet und während ihrer Arbeit begleitet und interviewt, eine Veröffentlichung der Daten steht noch aus. Mit den Teilnehmer*innen der Fortbildungsreihe soll im Zusammenhang mit diesem Projekt vor allem die Nutzung erstsprachlicher Ressourcen der Schüler*innen beim Schreiben durch Translanguaging-Szenarien diskutiert werden. Hierbei verwendeten die Schüler*innen zum Erstellen der Schreibprodukte zusätzlich zum Deutschen Russisch, Ukrainisch und Englisch. Anschließend wurden die mehrsprachigen Elemente im Klassenverband ins Deutsche übertragen. Hierzu berichteten die ehrenamtlichen Lehrkräfte des Projekts, dass der Einsatz von Translanguaging die Schreibmotivation der Schüler*innen gesteigert und für kreativere Produkte gesorgt habe. Eine Lehrkraft äußert

sich folgendermaßen dazu: „Sie sind so viel schneller als in den anderen Klassen. Hier können sie jetzt schon Texte schreiben.“

In Bezug auf den Deutschunterricht in Regelklassen der Sekundarstufe I soll ein Beispiel für *Language Awareness* aus einer unveröffentlichten Masterarbeit vorgestellt werden (vgl. Jüttner, 2022). Hierbei sollten die Schüler*innen zunächst ein individuelles Sprachenportrait anfertigen, um es anschließend mit dem Sprachenportrait ihrer Schule zu vergleichen (vgl. Portnaia, 2013). Dieser Vergleich führte zu einer Diskussion um die Diskrepanz in der Präsenz der Sprachen und in ihrer Bedeutung in den verschiedenen Lebensdomänen der Schüler*innen. Eine Schülerin stellt dazu fest: „Ich finde es gut, dass mal sowas thematisiert wird wie Sprache und Kultur, was man so zu Hause hat. Weil ja eigentlich nie darüber geredet wird, also das ist so ein Thema, das wird GAR nicht angesprochen in der Schule“ (Jüttner, 2022, S. 77). Zusätzlich sollen im Rahmen des Interkomprehensionsansatzes Aufgabenformate für germanische Interkomprehension vorgestellt werden. Diese sind zum einen an Oleschko (2011), Oleschko & Olfert (2014) sowie an Hufeisen & Marx (2014) angelehnt, zum anderen entstammen sie einem Seminar zu mehrsprachigen Ansätzen im Deutschunterricht an der Universität Münster. In diesem Seminar erstellten Studierende unter Anleitung interkomprehensionsorientierte Materialien für den Einsatz im Regelunterricht, die das Deutsche als Brückensprache zur Nachbarsprache Niederländisch sowie zur autochthonen Minderheitensprache Niederdeutsch nutzten. Diese Materialien wurden anschließend an Schulen im Münsteraner Raum ausprobiert, sodass auch hier Erfahrungsberichte vorliegen.

Anschließend sollen die Teilnehmer*innen in Gruppen überlegen und – sofern die Umsetzung ggf. bereits erfolgte – berichten, wie die Nutzung der Ansätze mittels weiterer konkreter Methoden in ihrem Unterricht bzw. in ihrer Schule gestaltet werden könnte/konnte. Die Ergebnisse sollen im Plenum präsentiert und diskutiert werden.

Am Ende dieser letzten Sitzung soll eine Feedbackrunde erfolgen, in der von den Teilnehmer*innen Rückmeldungen zur Durchführung der Fortbildung gegeben und Hinweise sowie Wünsche im Hinblick auf ihre Ausgestaltung geäußert werden können. Diese Rückmeldungen sind für die Weiterentwicklung der Fortbildungsreihe von zentraler Bedeutung, da so im Sinne einer Evaluation festgestellt werden kann, ob das aus wissenschaftlicher Perspektive konstruierte und bislang allein im universitären Kontext erprobte Veranstaltungskonzept für die Zielgruppe der aktiven Lehrkräfte zielführend ist und sich für solche Transferangebote eignet.

3 | Erfahrungen aus der Fortbildungsreihe: Baustein „Sensibilisierung“

An dieser Stelle wird auf den Baustein „Sensibilisierung“ genauer eingegangen und über seine konkrete Umsetzung sowie über die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen berichtet. Dieser Baustein spielte bei der Konzeption der Fortbildung eine wichtige Rolle und war zentral für das Gelingen der gesamten Fortbildungsreihe, da ohne ein Ausräumen etwaiger Vorbehalte gegenüber der Einbindung aller sprachlichen Kompetenzen weder das Kennenlernen und Ausprobieren der jeweiligen mehrsprachigen Ansätze im zweiten Baustein noch die Reflexion über mögliche Einsatzszenarien im eigenen Unterricht im dritten Baustein auf fruchtbaren Boden stoßen würden.

Die Fortbildung fand digital mit insgesamt zwölf Teilnehmer*innen statt. Die Teilnahme daran war für die Lehrkräfte freiwillig. Den Großteil bildeten aktive Lehrkräfte, die neben Fremdsprachen, MINT oder Musik auch Deutsch und/oder Deutsch als Zweitsprache unterrichteten. Einige waren ferner in schulübergreifenden Kontexten als Koordinator*innen und Multiplikator*innen beschäftigt und weitere waren als Assistenzlehrkräfte in Aufnahmeklassen tätig.

In der Kennenlernphase dieses ersten Bausteins wurden die grundlegenden Motive des Fortbildungsbesuchs und die Erwartungen der Teilnehmer*innen gesammelt. Sie äußerten bereits in der Vorstellungsrunde, dass sie sich insbesondere praktische Tipps und Austausch zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Klasse wünschten. Hierbei berichteten sie über die bereits gemachten Erfahrungen mit der Integration anderer Sprachen in den Deutschunterricht. So führte eine Lehrkraft beispielsweise an, dass das Aufgreifen anderer Erstsprachen ihr dann leichter falle, wenn die Gruppe sprachlich homogen sei und die Schüler*innen nicht viele unterschiedliche Sprachen in den Klassenverband einbrächten. Diese Feststellung wurde auch von anderen Lehrkräften aufgegriffen, die ergänzten, dass insbesondere in Sprachlernklassen Sprecher*innen derselben Erstsprachen sich untereinander leichter verständigen und so dem Unterrichtsgeschehen besser folgen könnten, während sie gleichzeitig als Lerngruppe besser zusammenwüchsen. Eine Lehrkraft äußerte indes, dass eine größere sprachliche Vielfalt für den Unterricht förderlicher sei, allerdings nur, wenn „der Umgang mit Mehrsprachigkeit geschult wird“ (Zitat aus den Fortbildungsmitschriften). Dies stand im Einklang mit der Ausrichtung der Fortbildung, die Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit im Kontext der Spracharbeit vermitteln wollte.

Das Verständnis der Teilnehmer*innen bezüglich des Phänomens sprachliche Vielfalt war zu Beginn der Fortbildung überwiegend additiv im Sinne einer strikten Trennung von Einzelsprachen auch in ihrer mentalen Repräsentation und Nutzung. Es bezog sich laut ihren Angaben auf ein zuwanderungsbedingtes Vorhandensein mehrerer Einzelsprachen (als Herkunft- oder Muttersprachen bezeichnet) in der Schule und im Unterricht und nur selten auf regionale und soziale Varietäten oder schulische Fremdsprachen. In der Konzeption der Fortbildungsreihe lag der Fokus ebenfalls durchaus auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, jedoch wurden auch zahlreiche Aufgabenformate zum Einbezug von schulischen Fremdsprachen und von autochthoner Mehrsprachigkeit diskutiert. Das wurde von den Teilnehmer*innen auch gerne angenommen, so z.B. von einer Lehrkraft, die auch Englisch unterrichtete, sowie von weiteren Lehrkräften an Schulen im ländlichen Raum Schleswig-Holsteins (bspw. auf einer Nordseeinsel).

Die von den Lehrkräften in diesem ersten Baustein geäußerten Vorbehalte betrafen nicht die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen an sich, sondern das Einbinden anderer Sprachen in den Unterricht. Diese Unsicherheiten können grob in drei Kategorien eingeteilt werden: Erstens äußerten die Lehrkräfte Bedenken, ob sie sprachliche Ressourcen ihrer Schüler*innen im Unterricht adäquat aufgreifen könnten, wenn sie selbst nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügten. Zweitens vermerkten sie die Sorge, dass dabei nicht mehr genügend Aufmerksamkeit für die deutsche Sprache vorhanden wäre und ihre Förderung dabei zu kurz käme. Drittens haben die Lehrkräfte auf ihre grundsätzlich knappen persönlichen und zeitlichen Ressourcen verwiesen und darauf, dass mehrsprachige Ansätze eine zusätzliche Arbeitsbelastung darstell-

ten. Diese Vorbehalte wurden in einer ersten gemeinsamen Diskussion mit Blick auf die weiteren Fortbildungsinhalte und auf die von den Lehrkräften bereits gemachten Erfahrungen kritisch erörtert.

Da das Entkräften möglicher vorhandener Widerstände gegen den Einsatz aller sprachlichen Ressourcen im Unterricht eine Grundvoraussetzung für das Anbahnen von mehrsprachigem Lehren und Lernen ist, wurden daher die genannten Vorbehalte abschließend im letzten Baustein zur Reflexion möglicher Einsatzszenarien nochmals aufgegriffen und den Lehrkräften in ihren eigenen Worten präsentiert. Es zeigte sich dann, dass die Teilnehmer*innen ihre eigenen Bedenken mit überzeugenden Argumenten ausräumen konnten. So äußerten sie beispielsweise, die exemplarischen Aufgabenformate und die Beispiele aus der Praxis hätten gut illustriert, dass ausgebaute Kompetenzen in anderen Sprachen für deren Einbezug nicht zwingend notwendig seien. Ferner ließe sich hier sehr gut kooperativ mit Eltern, Kolleg*innen oder anderen Personen zusammenarbeiten, falls dies nötig sein sollte. Ebenso käme die deutsche Sprache bei mehrsprachigen Ansätzen nicht zu kurz, denn auch sie gehöre zum Sprachenrepertoire der Schüler*innen dazu, und werde in allen gezeigten Aufgaben miteingebunden. Die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen gehe daher in allen Sprachen voran. Schlussendlich seien zwar weitere Ressourcen notwendig, um alle sprachlichen Kompetenzen durchgängig mitzudenken, da viele der aktuell vorhandenen Lehr-/Lernmittel den Einbezug aller sprachlichen Kompetenzen nicht berücksichtigten. Einzig Aufgabenformate zu Sprachvergleichen waren den meisten Lehrkräften bereits wohlbekannt, sodass mit Blick auf die anderen mehrsprachigen Ansätze eigens Materialien entwickelt und gestaltet werden müssten. Allerdings hätten die während der Fortbildung präsentierten Ausschnitte aus Schüler*inneninterviews sowie die Berichte von Lehrkräften, die bereits auf diese Weise arbeiteten, die Teilnehmer*innen überzeugt, mehrsprachige Ansätze als einen integrativen Part ihrer Arbeit zu sehen, der zudem zur Motivationssteigerung beitragen könne. Schließlich habe sie selbst die Arbeit mit den mehrsprachigen Ansätzen im zweiten Fortbildungsbaustein unter Rückgriff auf all ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen stark motiviert.

In der den ersten Baustein abschließenden Feedbackrunde wurde darauf eingegangen, welche Inhalte die Teilnehmer*innen als für sich neu einschätzten und was das Wichtigste sei, das sie aus der ersten Sitzung mitnehmen. Neben Hinweisen auf Vertiefung und Erweiterung vorhandener Kenntnisse wurde von den Lehrkräften hervorgehoben, dass die präsentierten Inhalte ihre intuitiven Annahmen bezüglich der Nutzung sprachlicher Vielfalt bestätigten und wissenschaftlich untermauerten. So äußerte beispielsweise eine Lehrkraft, dass sie es nie verstanden habe, warum die Schüler*innen in ihrer Sprachlernklasse miteinander nur auf Deutsch kommunizieren sollten, was ihrer Ansicht nach eine künstliche Kommunikationssituation sei, da sie alle eine gemeinsame Erstsprache teilten. Aus ihrer eigenen Erfahrung könne sie sagen, wie gewinnbringend in solchen Kontexten ein Austausch unter Verwendung der Erstsprache sei, insbesondere wenn Kompetenzen in der Zielsprache noch im Aufbau sind. Da sie in dieser Hinsicht im Kollegium bislang auf Widerstand gestoßen sei, unterstrich sie die vorgestellten Argumente als überaus gewinnbringend, um nun ihre Beobachtungen und Annahmen auch mit Studien belegen zu können. Das bestätigten auch andere Lehrkräfte mit Blick auf den Bereich der Bildung und Förderung des Deutschen als auch für weitere Sprachen (Englischunterricht) und andere Unterrichtsformen. Die Bestätigung der Vorannahmen über Mehrsprachigkeit und die

wissenschaftsbasierten Erkenntnisse dazu wurden nicht nur für die eigenen Unterrichtskontexte der Teilnehmer*innen als wichtig eingeschätzt, sondern von einigen auch für den Anstoß einer neuen Diskussion unter Kolleg*innen als geeignet angesehen. Sofort wurden Ideen für die weitere Verbreitung der gewonnenen Erkenntnisse entwickelt. Im Rahmen dieses Feedbacks wurde zudem noch einmal hervorgehoben, dass konkrete Impulse und Ansätze zur Nutzung der Mehrsprachigkeit vor diesem Hintergrund nun noch mehr erwünscht sind. Da genau dieser Aspekt von Anfang an den Schwerpunkt der Fortbildungsreihe bildete und eine Praxisausrichtung der nächsten Bausteine in ihrem Konzept angelegt war, konnte den Teilnehmer*innen ein Ausblick auf die nächsten Sitzungen gegeben werden.

4 | Fazit

In diesem Beitrag wurde die Konzeption einer Fortbildungsreihe für Deutschlehrkräfte im Regelunterricht und in Sprachförderklassen der Sekundarstufe I vorgestellt. Diese bestand aus drei Bausteinen: 1. Sensibilisierung, 2. Kennenlernen und Ausprobieren sowie 3. Reflexion der Einsatzmöglichkeiten. Zentrales Ziel dieser Fortbildungsreihe war es, etwaige vorhandene Vorbehalte der Teilnehmer*innen gegenüber sprachlicher Vielfalt und ihrer Nutzung im Unterricht zu entkräften und unter Rückgriff auf das didaktische Element der Selbsterfahrung einen Anstoß hin zu einer ressourcenorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit zu geben. Dies sollte durch die Vermittlung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) über unterschiedliche mehrsprachigkeitsorientierte Zugänge zu sprachlicher Bildung erfolgen, aber vor allem durch das eigenständige Ausprobieren dieser Ansätze während der Fortbildung (vgl. Goltsev & Bredthauer, 2020). Nach einer ausführlichen Beschreibung der drei Bausteine der Fortbildungsreihe wurde exemplarisch die praktische Umsetzung des ersten Bausteins samt dem Feedback der Teilnehmer*innen vorgestellt.

In Bezug auf die Zielsetzung der Fortbildungsreihe, über die im pädagogischen Kontext aktuell prävalente Defizitperspektive auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hinwegzukommen und den Teilnehmer*innen Handlungsmöglichkeiten für einen produktiven Einbezug sprachlicher Vielfalt in ihren Unterricht im Sinne einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik zu eröffnen (vgl. Dannecker & Schindler, 2022), lassen sich folgende Schlussfolgerungen formulieren: Einerseits bestätigen die Berichte der Teilnehmer*innen über einen Widerstand anderer Kolleg*innen gegen die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen entsprechende Studienergebnisse (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Schroedler et al., 2022). Hier sind nach wie vor entsprechende Angebote in der Aus- und Weiterbildung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung notwendig (vgl. Rösch, 2021), um diese Defizitperspektive auf Mehrsprachigkeit zu überwinden. Andererseits wird aus den zu Beginn der Fortbildung geäußerten Annahmen der Teilnehmer*innen deutlich, dass ressourcenorientierte und wertschätzende Haltungen gegenüber sprachlicher Vielfalt unter Lehrkräften durchaus schon existieren. Diese sind allerdings intuitiv und bedürfen theoretischer Stützung in der Aus- und Fortbildung. Zudem wurde deutlich, dass trotz positiver Haltungen und eines Interesses an Sprache und Mehrsprachigkeit geeignete Maßnahmen zur Umsetzung der ressourcenorientierten Perspektive im Unterricht selten durchgeführt werden, da den teilnehmenden Lehrkräften didaktisch-methodische Grundlagen

zum systematischen Einbezug der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen fehlen. Die Vermittlung dieser und eine Reflexion der damit gemachten Erfahrungen wären wichtige Komponenten bei der Professionalisierung zum ressourcenorientierten Unterricht.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Sprachenporträts anfertigen. *Deutschunterricht*, 6, 10–11.
- Allgäuer-Hackl, E. & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. (S. 111–147). wbv.
- Asmacher, J., Serrand, C. & Roll, H. (Hrsg.). (2021). *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Bainski, C., Benholz, C., Fürstenau, S., Gantefort, C., Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW*. Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) Nordrhein-Westfalen.
- Bartels, N. (2009). Knowledge about Language. In A. Burns & J. Richards (Hrsg.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. (S. 125–134). Cambridge University Press.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 277–337.
- Bravo Granström, M. (2019). *Teachers' Beliefs and Strategies When Teaching Reading in Multilingual Settings*. Logos.
- Bredthauer, S. & Goltsev, E. (2022). Mehrsprachige Ansätze in der Lehrkräfteprofessionalisierung. In G. Fenkart, G. Khan, K. Krainer & N. Maritzen (Hrsg.), *Die Kunst des Widerstands*. (S. 247–256). Studienverlag.
- Bredthauer, S. & von Dewitz, N. (2022). Mehrsprachige Unterrichtselemente in Vorbereitungsklassen. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. (S. 159–178). Lang.
- Bredthauer, S., Kaleta, M. & Triulzi, M. (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente. Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bühlig, K. & Duarte, J. (2013). Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht. Ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44(3), 245–275.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217.
- Dannecker, W. & Schindler, K. (2022). *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Universitätsbibliothek.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2018). A Holistic Model for Multilingualism in Education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24–43.

- Fürstenau, S. (2016). Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. In A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen*. (S. 71–90). Springer VS.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. (S. 269–288). Waxmann.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 69–87). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goltsev, E. & Bredthauer, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *die hochschullehre*, 6, 17–34.
- Goltsev, E. & Olfert, H. (2023). Mehrsprachige Praktiken in der universitären Lehrkräftebildung: Erfahrungen und Wünsche der Studierenden. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. (S. 207–229). WBV.
- Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding Spaces for All Languages. Teacher Educators' Perspectives on Multilingualism. *Language and Education*, 36(5), 437–450.
- Hu, A. (2018). Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism*, 1, 66–84.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Hrsg.). (2014). *EuroComGerm. Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. (2. Aufl.). Shaker.
- Jüttner, A. U. (2022). *Sprachen, Mehrsprachigkeit und ihre prestigebedingte Bedeutung in der Schule. Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful Learning in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically Responsive Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361–373.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Narr.
- Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt. Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium comparationis*, 8(1), 1–13.
- Oleschko, S. (2011). *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf
- Oleschko, S. & Olfert, H. (2014). Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze. In N. Morys, C. Kirsch, I. de Saint-Georges & G. Gretsche (Hrsg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*. (S. 31–45). Lang.

- Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. D. (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. Empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und Implikationen für die Kooperation von KiTa und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother (Hrsg.), *Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen*. (S. 5–44). Carl Link.
- Portnaia, N. (2013). *Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch*. Logos.
- Rösch, H. (2021). Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung. Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In N. Bachor-Pfeff & H. Rösch (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. (S. 13–42). Schneider Hohengehren.
- Schöpp, F. (2013). Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für neue LehrerInnenbildung*. (S. 148–176). Schneider Hohengehren.
- Schroedler, T., Purkarthofer, J. & Cantone, K. F. (2022). The Prestige and Perceived Value of Home Languages. Insights from an Exploratory Study on Multilingual Speakers' own Perceptions and Experiences of Linguistic Discrimination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2121402>
- Ushioda, E. (2019). Researching L2 Motivation: Past, Present and Future. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. (S. 661–682). Palgrave Macmillan.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit. Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2).
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerausbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (S. 351–363). Waxmann.

Dennis Tark

„Bist du shy/Shay شاي?“ – Wenn sprachliche Heterogenität den Rahmen bricht

Der Beitrag beleuchtet exemplarisch den Umgang mit Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht der Grundschule. Der Fokus liegt auf mangelnden Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache sowie auf den persönlichen Überzeugungen und Einstellungen angehender Lehrkräfte gegenüber anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht. Anhand von vier *Key Incidents* im DaZ-Förderunterricht werden Situationen dargestellt und analysiert, in denen angehende Lehrkräfte persönlichen Herausforderungen gegenüberstehen. Schlussfolgernd wird auf die Notwendigkeit einer individualisierten Ausbildung bzw. Fortbildung angehender Lehrkräfte und deren Sensibilisierung für den mehrsprachigen Diskurs sowie die Förderung der Resilienz verwiesen.

Schlagwörter: Grundschule, DaZ, Einstellungen, *key incidents*, Linguizismus

The article exemplifies the handling of multilingualism in German as a second language instruction at the elementary school level. The focus is on insufficient competencies in German as a second language and the personal convictions or attitudes of prospective teachers towards languages other than German in the classroom. Through the examination of four key incidents in DaZ support classes, situations are depicted and analyzed where prospective teachers encounter personal challenges. In conclusion, the necessity for personalized training or professional development for prospective teachers is emphasized, along with their awareness of multilingual discourse and the promotion of resilience.

Keywords: primary school, German as a second language, attitudes, key incidents, linguicism

1 | Einführung

Nun, wie halten wir's mit der Mehrsprachigkeit? Die Schule beharrt immer noch auf dem monolingualen Habitus, sodass die wissenschaftlichen Konzepte der Einbeziehung von Herkunftssprachen bzw. anderen Erstsprachen als Deutsch in der Praxis wohl kaum realisierbar sind. Der Trend bleibt inzwischen seit Jahrzehnten bestehen (vgl. Dirim & Mecheril, 2018; Bredthauer & Engfer, 2018).

Angehende (Grundschul-)Lehrkräfte stufen Mehrsprachigkeit in der Klasse, wie Studien belegen, als Heraus- und zuweilen Überforderung und andere Erstsprachen als Deutsch demzufolge als hinderlich ein, obwohl sie sich größtenteils positiv zu Mehrsprachigkeit äußern (vgl. Heinemann & Dirim, 2016). Oft werden hierbei mangelnde bzw. fehlende Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und in der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Grund dafür angeführt. Auch eigene Überzeugungen spielen in Bezug auf Mehrsprachigkeit eine nicht unbedeutende Rolle (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Lange, Pohlmann-Rother & Holm, 2020; Borowski, 2021).

In diesem Zusammenhang betont die Forschung eine dringende Notwendigkeit von Standards für Deutsch als Zweitsprache in der Schule sowie eine (Neu-)Konzipierung von Aus- und Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache (vgl. Koch-Priewe, 2018; Bredthauer & Engfer, 2018).

Das primäre Ziel dabei wäre, angehende Lehrkräfte im mehrsprachigen Diskurs handlungsfähig zu machen. Gleichzeitig sollen sie für die Wahrnehmung anderer Erstsprachen als Deutsch sensibilisiert werden, wodurch die Wertschätzung dieser Sprachen gefördert sowie migrationspädagogische Kompetenzen vermittelt werden können.

Wie Dirim bereits 2005 bemerkte, sollte es nicht nur um Erfassung und Förderung der Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gehen, sondern vielmehr um das „Verständnis von Mehrsprachigkeit und [um den] pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit“ (Dirim, 2005, S. 81). Dieses Verständnis könnte unter anderem sowohl durch die Kompetenzen der Lehrkräfte beim Einbezug von anderen Erstsprachen als Deutsch wie auch durch die didaktisch-methodische Ausrüstung im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch durch eine gezielte individualisierte Arbeit mit (angehenden) Lehrkräften unter Zuhilfenahme ihrer eigenen (Sprach-)Lernbiografien gewährleistet werden. Darüber hinaus bedarf es einer stärkeren interdisziplinären Fokussierung in der Ausbildung von Deutschlehrkräften in DaZ-Lehrveranstaltungen, um dieses Verständnis aufzubauen und pragmatische Kompetenzen der Lehrkräfte sowie ihre Resilienz zu stärken (vgl. zur psychischen Belastung durch die Heterogenität der Schülerschaft bspw. Kirschhock & Drobny, 2020). Erfahrungsgemäß scheitern angehende Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht an sprachlichen Faktoren – so die Beobachtung – sondern an persönlichen.

Im Beitrag wird anhand von vier *Key Incidents*¹, die im DaZ-Förderunterricht im März 2022 an einer Grundschule in Rostock durch Unterrichtsbeobachtungen und Interviews erhoben wurden, exemplarisch illustriert, wann Mehrsprachigkeit im unterrichtlichen Rahmen für angehende Grundschullehrer*innen eine Herausforderung darstellt. Hierbei wird versucht, die Perspektiven der (angehenden) Lehrkräfte einzunehmen bzw. darzustellen und nachzuvollziehen. Die erhobenen Daten haben noch explorativen Charakter. Der Beitrag soll zur Reflexion und Diskussion eines bildungspolitischen Problems anregen, insbesondere hinsichtlich der Herausforderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Es ist offenbar erforderlich, die Ausstattung und Sensibilisierung von Lehrkräften für den mehrsprachigen Diskurs zu verbessern und in der Lehramtsausbildung verstärkt auf die Förderung der Resilienz im Umgang mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu setzen. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den folgenden Fragen: Wie nehmen angehende Grundschullehrkräfte andere Sprachen als Deutsch, die sie eventuell nicht beherrschen, im Rahmen² des DaZ-Förderunterrichts wahr? Mit welchen Herausforderungen sehen sie sich dabei konfrontiert? Wie und warum entstehen diese?

¹ *Key Incidents* werden ähnlich wie bei Dirim (2017) verstanden: „Als Key Incident wird aus einem qualitativen Datenmaterial eine Sequenz ausgewählt, die für den untersuchten Zusammenhang als besonders aussagekräftig angesehen wird“ (Dirim, 2017, S. 8). *Key Incidents* gelten als „typische Situation [...] für wiederkehrende (Handlungs-)Situationen [...] stellvertretend für viele andere ähnlich geartete“ (Heinemann & Dirim, 2016, S. 202).

² Das Rahmen-Konzept von Goffman (1977, 1986, 2008) wird in der jüngsten Forschung als Analyseinstrument für die Unterrichtskommunikation angesehen und angewendet. So destilliert Bräuer insgesamt drei Rahmen (institutionsbezogene, interaktionsbezogene und gegenstandsbezogene Rahmung) für jede Unterrichtsbe-

2 | Zum Forschungsstand und theoretischen Hintergrund

In der einschlägigen Forschung werden Linguizismus, Etikettierung und *Othering*³ im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule immer wieder aufgegriffen und diskutiert (vgl. Gogolin, 1994; Dirim, 2005; Heinemann & Dirim, 2016; Kampshoff & Wiepke, 2021). Bereits 1994 betonte Gogolin, dass der monolinguale Habitus an deutschen Schulen ein Problem für lebensweltlich mehrsprachige Kinder darstellt (vgl. Gogolin, 1994). Oomen-Welke beschäftigte sich 2000 mit dem Problem des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht und schlug hierfür ein Vorgehensschema vor (vgl. Oomen-Welke, 2000). Hier stellt sich jedoch die Frage, wie und ob dies umgesetzt werden kann. Das siebenstufige Schema, das im Deutschunterricht der Regelklassen angewendet werden soll, scheint zumindest aus curricularen Gründen in einigen Schritten kaum realisierbar zu sein. Dirim wies 2005 darauf hin, dass eine Wissensbasis bzw. ein Weiterbildungsangebot geschaffen werden müsse, um es den in diversen Bereichen tätigen Pädagog*innen zu ermöglichen, ein angemessenes Verständnis von und für Mehrsprachigkeit zu entwickeln und diese aus dem paritätischen Blickwinkel wahrzunehmen und zu bewerten (vgl. Dirim, 2005). Lengyel kommt 2016 zum Schluss: „Die Forderung nach dem Umgang mit bzw. der Einbeziehung und Förderung von Mehrsprachigkeit kann weiterhin als uneingelöst gelten“ (Lengyel, 2016, S. 507). Mast & Sachse stellen 2021 fest, dass die meisten Lehrkräfte trotz positiver Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit⁴ deren Einbezug in der Schule als problematisch betrachten. Ferner führen sie an, dass mehrsprachige Kinder an deutschen Schulen ohne nachgewiesene Sprachentwicklungsstörungen auf Förderschulen geschickt werden können (vgl. Mast & Sachse, 2021; Heinemann & Dirim, 2016, S. 211). Der monolinguale Habitus in der deutschen Schule hat bis heute Bestand (vgl. Heinemann & Dirim, 2016; Huxel, 2018; Mast & Sachse, 2021). Grund dafür sind unter anderem Überzeugungen der Lehrkräfte zur Einbeziehung von anderen Sprachen als Deutsch in den Unterricht bzw. Überzeugungen hinsichtlich der Relevanz von anderen Erstsprachen als Deutsch für die Schüler*innen in ihrer Klasse (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Schmitz & Olfert, 2013; Dirim, 2016, 2017).

Im Laufe diverser Studien bzw. Umfragen wurden unterschiedliche Level an Prestige einzelner Sprachen in der Schule und in der Gesellschaft festgestellt und wiederholt bestätigt (vgl. z.B. Dirim, 2016, 2017; Bredthauer & Engfer, 2018). Unterschiedliche Bewertungen können Signale bzw. Ursachen für (Fremd)Zuschreibungen, *Othering* und Linguizismus sein. Mit dem Thema hängt in der Forschung ein weiteres zusammen. Es geht hierbei um Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Klasse, u.a. im Deutschunterricht. Ein angemessener Umgang beinhaltet u.a. sowohl das Wissen um andere Sprachen, welches im kontrastiven Sprachvergleich mit Deutsch erworben wird, wie auch die Einbeziehung und

schreibung (vgl. Bräuer, 2011; Bräuer & Ossner, 2011). Der gegenstandsbezogene Rahmen behandelt die Inhalte, der interaktionsbezogene setzt sich mit den Beziehungen auseinander und der institutionsbezogene legt den Fokus auf den Unterricht und folglich auf die Institution (Schule) als Rahmen. Mit der Rahmenanalyse lassen sich die einzelnen Rollen im Unterricht beschreiben und einzelne Ereignisse (Rahmenbrüche) für die Lehrkräfte besser analysieren und reflektieren.

³ *Othering* ist eine „Praxis der Identifikation und Objektivierung von und durch Herrschaft [...]. Identifikation und Objektivierung sind hierbei rationale Operationen, die andere hervorbringen und damit die *positionelle Superiorität* der Nicht-Anderen bestätig[en]“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 190).

⁴ In den genannten Quellen wird unter Mehrsprachigkeit die aktive Verwendung verschiedener Sprachen bzw. anderer Sprachen als Deutsch verstanden.

Akzeptanz von anderen Erstsprachen als Deutsch im Unterricht (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Bredthauer & Engfer, 2018).

In diesem Zusammenhang werden im Rahmen dieses Beitrages Einstellungen und Überzeugungen auseinandergelassen. In Anlehnung an Kunter und Pohlmann (2009, S. 267) verstehen Bredthauer und Engfer unter Einstellungen von Lehrer*innen „Vorstellungen und Annahmen [...] über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (2018, S. 3).⁵ Von diesen Einstellungen hängen die Akzeptanz anderer Sprachen als Deutsch im Unterrichtsgeschehen, Konstruieren der Anderen sowie die Unterrichtsgestaltung ab (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 3). Wenn Einstellungen Vorstellungen sind, wie etwas oder jemand sein soll, so sind Überzeugungen – zumindest im Sinne dieses Beitrages – eher das Glauben, wie etwas oder jemand sein muss, damit etwas oder jemand angemessen funktioniert. Die beiden Konstrukte sind nicht starr und können sich gegenseitig zu jedem Zeitpunkt durch Eigeninitiative oder eine Fremdeinwirkung (z.B. Aus- und Fortbildung) beeinflussen. Demnach können bspw. Sprachverbote – trotz einer positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit seitens der Lehrer*innen – besser erklärt und ihr Vorgehen nachvollzogen werden, wenn aus Überzeugung gehandelt wird (vgl. Lange, Pohlmann-Rother & Hohm, 2020; Borowski, 2021; Bredthauer & Engfer, 2018). Diese kann auf traditionellen monolingualen Schemata beruhen oder auch nicht. Jedenfalls lässt der Rahmen der Schemata keine Mehrsprachigkeit zu. Dies kann in der festen Überzeugung geschehen, dass der monolinguale Ansatz sprachfördernd sei.

Einstellungen können ferner erfahrungsgemäß aus eigenen Alltagserfahrungen mit anderen Sprachen als Deutsch hervorgehen, die emotionaler Natur sind. Diese emotionalen Einstellungen können wiederum kontrovers mit anderen Einstellungen und Überzeugungen sein und diese (negativ) beeinflussen. Eine grundsätzlich positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und die Überzeugung, dass andere Sprachen beim Erlernen des Deutschen eine Ressource darstellen, verbieten es nicht, bspw. zu fremdsprachigen Akzenten im Deutschen durchaus wertend zu sein (vgl. Dirim, 2006, 2017). Es ist anzunehmen, dass Einstellungen (überwiegend) biographischer Natur sind und sich maßgeblich durch die (monolinguale) Sozialisation des Kindes formieren. Überzeugungen sind eher lernbiografisch und entstehen (überwiegend) an Bildungsinstitutionen oder durch Kontakte mit deren Akteur*innen (z.B. während der Praktika im Studium). Paradox dabei ist allerdings die Diskrepanz zwischen Einstellungen/Vorstellungen und Überzeugungen/Umsetzung.

So werden die ‚legitimen‘ Fremdsprachen wie Englisch und Französisch oder auch Spanisch in der Regel in der Schule nicht verboten (vgl. Heinemann & Dirim, 2016; Dirim, 2016). Sie scheinen erstaunlicherweise keinen Rahmen zu brechen, zu stören oder zu bedrohen. Die Forschung nennt unter anderem folgende Gründe für das Verbot ‚anderer‘, nicht prestigeträchtiger Sprachen: Angst, die Kontrolle in der Gruppe zu verlieren, die auch darin begründet liegt, dass die Lehrkraft den Schüler*innen böse Nachreden in der von ihr nicht beherrschten Sprache unterstellt (vgl. Heinemann & Dirim, 2016; Kirschhock & Drobny, 2020). Ein weiterer Grund sind mangelnde Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit mehrsprachigen Gruppen, wobei Mehrsprachigkeit auch unterschiedlich verstanden wird (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Koch-Priewe, 2018; Kirschhock & Drobny, 2020).

⁵ Ausführlicher hierzu siehe auch Tark (2024).

Lehrer*innen, darunter auch lebensweltlich mehrsprachige, handeln außerdem, wie die Studien belegen, nach der *time-on-task*-Hypothese aus Sorge, dass die Einbeziehung von anderen Sprachen den unterrichtlichen Rahmen sprengen würde (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

3 | Methodisches Vorgehen und das Analyseinstrument

Die Auswertung der nachfolgenden *key incidents*⁶, die im März 2022 an einer Grundschule in Rostock erhoben wurden, kann zwar kaum generalisiert werden, diese Daten liefern jedoch, wie es scheint, wertvolle Hinweise für Problematiken, die mit den Fragestellungen des Beitrages in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen.

Im März 2022 begleitete und betreute ich Grundschullehramtsstudierende der Universität Rostock während ihrer schulpraktischen Übung an einer Grundschule in Rostock. In dieser Zeit mussten die Studentinnen Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache für eine Gruppe von insgesamt 23 Grundschüler*innen mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ (Heinemann & Dirim, 2016, S. 210) gestalten und durchführen. Die Studentinnen des Lehramtes an Grundschulen waren im Durchschnitt 21 Jahre alt und befanden sich im fünften, sechsten oder vereinzelt im siebten Semester. Einige von ihnen hatten bereits Erfahrungen mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, als Vertretungslehrkräfte an Grundschulen in Rostock und Umgebung gesammelt.

Die DaZ-Förderungsklassen fanden im März täglich innerhalb von sieben Unterrichtsstunden statt. Die Studentinnen unterrichteten einzeln und in Tandems, abwechselnd im Wochentakt. Da die Kindergruppe aus Schüler*innen der Klassenstufen 1–4 mit unterschiedlichen Kompetenzen in Deutsch zusammengestellt war, wurde sie in drei kleinere Gruppen aufgesplittet. In der gesamten Gruppe waren folgende Erstsprachen vertreten: Ukrainisch, Tschetschenisch, Russisch, Türkisch, Arabisch, Paschto, Polnisch.

Die Gruppe setzt sich somit aus insgesamt 22 Studentinnen des Lehramtes an Grundschulen und 23 Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache bzw. mit einem sogenannten Migrationshintergrund zusammen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels passiver Unterrichtsbeobachtung, wobei Feldnotizen in Form eines Tagebuches erhoben wurden. Nach dem Unterricht fanden abschließend Gruppendiskussionen mit Studierenden und individuelle narrative Interviews statt. Der Fokus lag auf den Handlungen der Lehrkräfte, die als Reaktion auf mögliche Rahmenbrüche durch die Verwendung einer anderen Erstsprache als Deutsch festzustellen waren oder angenommen wurden (z.B. anhand von Implikaturen, gezielten Sprachverboten, Konfliktsituationen o.Ä.). Die Studentinnen wurden dazu angehalten, im und zum Unterrichtsgeschehen Notizen zu machen und ihren Unterricht daraufhin zu reflektieren, was aus ihrer Sicht beispielsweise gut oder nicht gut gelang und warum, was sie anders machen würden und ob es besondere Herausforderungen gab. Diese schriftlichen Reflexionen waren auch für narrative Einzelinterviews von Nutzen (vgl. Döring & Bortz, 2016). So konnten z.B. einerseits Rahmenbrüche und Rahmenbedrohungen/-

⁶ Die Daten wurden konversations- und rahmenanalytisch ausgewertet. Als Kriterien zur Auswahl wurden mehrsprachige Interaktionen im Klassenraum während des Unterrichts und Reaktionen der angehenden Lehrkräfte darauf festgelegt.

störungen durch die Verwendung anderer Erstsprachen als Deutsch von den Studentinnen selbst gezielt thematisiert und besser nachvollzogen werden (vgl. Bräuer, 2011). Andererseits wurden ihre Einstellungen und Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit, ihre Rahmenlegung und -auslegung im Unterricht sowie darauf bezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von ihnen selbst erfasst. Zur Interpretation des unterrichtlichen Geschehens wurde die bereits erwähnte Unterrichtsrahmenanalyse eingesetzt (vgl. Tark, 2024).

4 | Key incidents

Key Incidents veranschaulichen Sprachverbote, besondere Situationen (wie z.B. Konflikte) im unterrichtlichen Rahmen und ermöglichen es, Ursachen für Linguizismus trotz verbalisierter positiver Einstellung der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit (vgl. Mast & Sachse, 2021; Dirim, 2017; Kroon & Sturm, 2002) besser nachvollziehen zu können. Vorab sei erwähnt, dass die Studentinnen nach ihren eigenen Aussagen grundsätzlich eine positive Haltung gegenüber anderen Sprachen als Deutsch hatten.

Key Incident 1: Studentin 1; 5. Semester (LK = Studentin; SW1 = Schülerin 1; SW2 = Schüler 2):

SW2: Bist du shay? Du bist shay!

SW1: Nein, du bist shay!

(beide lachen)

LK: Hört auf! Was meint ihr mit „shay“? Ist es Englisch? „Shy“ auf Englisch?

SW 2: Nein, das ist Arabisch, das ist „Tee“ auf Arabisch.

LK: Ok. Hier wird aber Deutsch gesprochen.

Dieser *key incident* erlaubt eventuell unterschiedliche Lesarten. Anscheinend versuchen die Kinder mit Sprachen zu spielen, wobei sie zwei oder drei (?) Sprachen verbinden und ein Lexem situativ ungewöhnlich konnotieren. Dies löst das Lachen aus (vgl. Belyaev, 2022). Bei solchen Experimenten wird Sprache als kognitives Werkzeug für (intuitive) Reflexionen genutzt (vgl. Lengyel, 2016, S. 510). Die Reaktion der Lehrkraft (zuerst unterbinden und erst dann nachfragen) zeigt, dass sie die Situation als unterrichtlichen Rahmenbruch wahrnimmt, der allerdings nicht im Lachen der Kinder, sondern in einer anderen Sprache als Deutsch (Nachfragen der Lehrkraft) gesehen wird. Während des narrativen Interviews nach der Stunde gab die Studentin an, sich dessen nicht bewusst gewesen zu sein, dass solche Verbote eine Erscheinungsform des Linguizismus sind, diskriminierend und verletzend auf die Kinder wirken könnten. Dabei werden, wohl gemerkt, andere Erstsprachen als Deutsch an der Grundschule von der Schulleitung grundsätzlich nicht verboten.

Key Incident 2: Studentin 2; 7. Semester (LK = Studentin 2; SW = Schüler (L1 Georgisch, spricht frei Englisch, Deutsch Anfänger):

LK: Welche Farbe hat das? (auf ein Bild zeigend)

SW: That's gelb.

LK: Das ist gelb.

SW: Das ist gelb.

LK: Weißt du die Farbe?

SW: What?

LK: Do you know this color?

SW: Yes, I do. That's yellow.

Hier versucht eine andere Studentin einem Jungen, der erst seit ein paar Monaten in Deutschland lebt, Farben zu erklären. Dieser *key incident* wurde in der zweiten Stunde zum Thema Farben erhoben. Die Studentin nutzt hierbei Englisch, das vom Schüler frei gesprochen wird (es ist auch eine der Familiensprachen). Es spricht an sich nichts dagegen, dass von einer *lingua franca, also Englisch*, Gebrauch gemacht wird. Die Notwendigkeit der Nutzung des Englischen ist in diesem konkreten Kontext zu hinterfragen, da bereits die Reaktion des Schülers auf die Einstiegsfrage der Lehrkraft (Studentin), die durch ein Bild unterstützt wird, inhaltlich korrekt ist. Er benennt die Farbe auch auf Deutsch.

Es wird in dem Zusammenhang aus Platzgründen ein ähnlicher Fall nur erwähnt. Eine andere Studentin griff zum Erklären von Wortbedeutungen und Aktivitäten in einer Gruppe von drei Schülern, die Deutsch nahezu fehlerfrei sprechen konnten und in Deutschland geboren wurden, innerhalb ihrer zweiten Unterrichtsstunde stets auf das Englische zurück. In der anschließenden Nachbesprechung fragte ich sie, warum sie das tat, obwohl sie mittlerweile schon wusste, dass die Kinder ihr Deutsch sehr gut verstehen konnten. Sie antwortete, dass sie davon ausging, die Schüler würden so ihre Erklärungen auf Englisch besser verstehen (was tatsächlich nicht der Fall war). Dabei hat sie sua sponte betont, dass ihr selbst diese Erklärungen mangels ausreichender Englischkenntnisse schwerfielen.

Key Incident 3: Studentin 3; 5. Semester (LK = Studentin; SW1 = Schülerin 1; SW2 = Schülerin 2):

LK: Wie viele Sprachen sprichst du?

SW1: Ich kann Tschetschenisch, Russisch, Englisch, Deutsch.

LK: Und du?

SW2: Ich spreche Kurdisch, Türkisch, Deutsch, Englisch.

LK: Oh, ihr könnt so viele Sprachen! Ich kann NUR Deutsch und ein bisschen Englisch. In der Schule hatte ich noch Französisch aber ich hab' es inzwischen verlernt.

Offensichtlich wollte die Studentin die beiden Schülerinnen loben, jedoch lässt dieser *key incident* zumindest zwei unterschiedliche Lesarten zu.

Lesart 1: ‚Gut, dass ihr so viele Sprachen könnt (, denn ich kann nicht so viele)‘. Zwar wird gelobt, dennoch hinterlässt die Gegenüberstellung „ihr – ich“ einen zwiespältigen Eindruck. Wird es noch gelobt oder nur verglichen? Diese Bipolarität kann auch so interpretiert werden, dass ‚ich als Vertreterin der hegemonialen Gesellschaft, in der nicht so viele bzw. nur eine Sprache gesprochen wird/werden soll/darf (?), der andere Sprachen untergeordnet werden, identifiziere euch als Andere etc.‘ (vgl. Heinemann & Dirim, 2016; Bredthauer & Engfer, 2018; Mecheril, 2001, 2016). Es mag etwas überspitzt sein, tatsächlich bedeutsam ist hier die Richtung einer möglichen Dekodierung und Missinterpretation (?) der Mitteilung.

Lesart 2: Aus der Sicht der Pragmatik lässt sich dank dem indexikalischen Zeichen „nur“ (vgl. Harendarski, 2012; Ehrhardt & Heringer 2011) folgende (konversationelle) Implikatur identifizieren: ‚*Ich kann nicht so viele, ich bin nicht so gut/kompetent (?) in Sprachen wie ihr es seid*‘. Die Studentin wird es gut gemeint haben. Fraglich ist, ob Lob, das auf einer Kontrastierung baut, noch als solches eindeutig interpretierbar ist. Das indexikalische Zeichen kann in dieser Lesart auch als eigene Unsicherheit gedeutet werden, was wiederum zum Gefühl von Macht- und Kontrollverlust im unterrichtlichen Geschehen beitragen könnte, wovon, wie die einschlägige Forschung zeigt, viele (angehende) Lehrer*innen in ähnlichen Kontexten Angst haben. (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Heinemann & Dirim, 2016; Kirschhock & Drobny, 2020)

Eine Zustimmung und Billigung der beherrschten Sprachen werden hier direkt nicht ausgesprochen (ähnlich s. Dirim 2016 und 2017; Heinemann und Dirim 2016; zu Lob und Tadel s. Hofer, 1985, S. 416). Das Lob dient in dem Kontext anscheinend dem Ausgleich für das vorangegangene Sprachverbot der Erstsprache (siehe *key incident* 1, eine der Schülerinnen war daran beteiligt) und sollte eventuell eine angenehme Unterrichts Atmosphäre schaffen (ähnlich s. Dirim 2016 und 2017; Heinemann und Dirim 2016; zu Lob und Tadel s. Hofer, 1985, S. 417). Implizit werden hier auch die Wichtigkeit und Dominanz des Deutschen für kommunikative Handlungen in der Institution Schule betont. So gelesen sind die Äußerungen der Studentin durchaus sanktionierend. Gewiss könnte dieser *key incident* auch anders gelesen werden, nämlich, dass die Studentin die Kompetenzen der Schülerinnen hervorzuheben versucht und dieses Lob auch selbstbestätigend einsetzt, indem sie die Beteiligung der Schülerinnen am DaZ-Unterricht wertschätzt. Doch gerade die Mehrdeutigkeit der kommunikativen Handlungen, die in ihren Implikaturen liegt, und die Ungewissheit, wie dieses Lob seitens der Schülerinnen verstanden wurde, macht es notwendig, „Lob als Wirkung und Lob als Sprechakt scharf zu trennen“ (Hofer, 1985, S. 418). Zu einer mehr oder weniger plausiblen Interpretation ist Wissen nicht nur über einen konkreten Kontext wichtig, sondern auch über vorangegangene Situationen, die diese vorbereitet haben. Bezugnehmend auf die anschließende Gruppendiskussion mit der Studentin können lediglich beruhend auf ihren Aussagen ihre Absichten ausgelegt werden: Es sollte Lob sein, wobei die Studentin im Laufe einer Diskussion einräumte, dass der von ihr eingesetzte Vergleich für ihre Intention eher störend als fördernd war. Paradoxe Weise kann durch den Kontext und die Ausdrucksweise der Wert von Mehrsprachigkeit verzerrt werden: Einerseits werden von den Schülerinnen mehr Sprachen gesprochen als von der Lehrkraft (Studentin), andererseits unterliegt diese Quantität offensichtlich der Qualität des Deutschen der Studentin bzw. ihrer subjektiven Wahrnehmung.

Lehrkräfte sind Vertreter*innen der hegemonialen Gruppe im institutionellen Rahmen Schule und im unterrichtlichen Rahmen, die mitbestimmen, wie die gesellschaftlichen Prozesse der Identifizierung der Anderen formiert und als Norm kodifiziert werden. Hierbei wird die Sprache Deutsch (und auch andere Sprachen) als Instrument der Hierarchisierung von Sprecher*innen genutzt (vgl. Dirim, 2017, S. 14ff). Dadurch werden (sprachliche) individuelle Handlungsspielräume entsprechend reguliert und reglementiert (vgl. Heinemann & Dirim, 2016; Bredthauer & Engfer, 2018).

Key Incident 4: Studentinnen in einer Gruppendiskussion, 5.-6. Semester, (ST 1, 2, 3 = Studentin 1, 2, 3).

Hintergrund des *key incidents*: Im abschließenden Sitzkreis des Unterrichtstages mit insgesamt neun Kindern, von denen zwei Jungen und zwei Mädchen arabischsprachig waren, sagten die beiden Schüler zueinander etwas auf Arabisch und lachten. Dabei sahen sie die vor ihnen sitzenden Studentinnen (Lehrkräfte) an. Eine der Studentinnen ermahnte sie mit den Worten, dass es unhöflich sei, in einer Sprache zu sprechen, die andere nicht verstehen. Daraufhin erkundigte sie sich bei den Schülern, was sie gesagt hatten und ob es etwas über die Studentinnen (Lehrkräfte) war. Die Schüler verneinten, etwas über die Lehrerinnen gesagt zu haben. Eine der Studentinnen äußerte sich dahingehend, dass sie es den Schülern nicht glauben würde und dass die Schüler nun ehrlich zugeben sollten, was sie gesagt hatten. Das Gespräch ging so eine Weile, bis zwei andere arabischsprachige Schülerinnen es bestätigten, dass die Aussagen auf Arabisch nicht gegen die Lehrerinnen gerichtet waren, sondern Witze aus dem Alltag der beiden Schüler. Daraufhin fand das folgende Gespräch zwischen den Studentinnen in der Nachbesprechung statt:

ST 1: Das hab' ich jetzt gar nicht verstanden, was sie gesagt haben... und dann noch gelacht.

ST 2: Ich habe immer das blöde Gefühl, dass sie in ihrer Sprache über mich reden.

ST 3: Ja, ich auch...

In dem Falle stellte Mehrsprachigkeit für die angehenden Lehrerinnen nicht nur eine Herausforderung, sondern auch offensichtlich eine Überforderung dar. In der einschlägigen Forschung wird in ähnlichen Fällen von der Angst des Machtverlustes im Unterrichtsgeschehen/-rahmen seitens der Lehrkräfte gesprochen (vgl. Heinemann & Dirim, 2016; Kirschhock & Drobny, 2020). Dies mag auch für den dargestellten Fall zutreffend sein. Es scheint dennoch etwas mehr dahinterzustecken. Es handelt sich hierbei auch um eine subjektive emotionale Wahrnehmung der Studentinnen, die das Lachen der beiden Schüler auf sich selbst bezogen, was in der Form – nach ihrem Dafürhalten – im Unterrichtsrahmen nicht akzeptabel war und diesen bedrohte.

Die Behauptung, dass es unhöflich sei, in einer Sprache zu sprechen, die nicht alle verstehen, suggeriert eine potentielle Gefahr, die von der Sprache ausgeht, wirkt einschränkend und diskriminierend. Gleichzeitig wird implizit angedeutet, dass Deutsch, das angeblich von allen Anwesenden verstanden wurde (dies war in der Gruppe jedoch nicht der Fall), ungefährlich sei und dessen Gebrauch höflich (vgl. hierzu auch Heinemann & Dirim, 2016; Dirim, 2016).

Ein weiteres etikettierendes Zeichen liegt in der Betonung von „ihrer Sprache“, das in Anlehnung an die Erkenntnisse aus der migrationspädagogischen Forschung eindeutig als *Othering* und im Kontext als Herstellung der hegemonialen Verhältnisse seitens der Lehrkraft zu identifizieren ist (vgl. Dirim & Mecheril, 2018; Heinemann & Dirim, 2016; Dirim, 2016).

5 | Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Mehrsprachigkeit im unterrichtlichen Rahmen für die angehenden Lehrkräfte durchaus eine Herausforderung und mitunter eine Überforderung war. Dies äußerte sich im Einzelnen am deutlichsten in Sprachverboten im unterrichtlichen Rahmen. Diese wurden ausgesprochen, obwohl die Lehrpersonen grundsätzlich eine positive

Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit äußerten. Trotzdem wird von ihnen die Kommunikation in anderen Erstsprachen als Deutsch meistens als störend empfunden (siehe *key incidents* 1 und 4).

Heinemann und Dirim sprechen hierbei von der „Praxis der Gleichsetzung“ („Jemand spricht nicht Deutsch = dieser jemand spricht (schlecht) über mich“), die Konsequenzen unterschiedlicher Art zur Folge haben kann (Heinemann & Dirim, 2016, S. 199). Diese Konsequenzen münden nicht selten in Sprachverboten (Linguizismus), die mit der Identifizierung der Anderen/Fremden bzw. Nicht-Anderen/Nicht-Fremden einhergehen (Heinemann & Dirim, 2016; Dirim & Mecheril, 2018). *Key incidents* 1 und 4 bestätigen dies einmal mehr. Eine eingehende Auswertung des Beobachtungstagebuches legte offen, dass die Schüler*innen andere Sprachen als Deutsch in Situationen einsetzten, die in drei Gruppen eingeteilt werden können: Das Erklären der Unterrichtsinhalte; miteinander streiten und einander beleidigen; Bitten, Tipps, Hilfevorschläge und Spaß haben. In all diesen Situationen sprachen die Schüler*innen ausschließlich zueinander. Zu keinem Zeitpunkt konnte eindeutig festgestellt werden, dass die Lernenden in ihren Erstsprachen etwas über die Lehrperson aussagten.

Zwei weitere bedenkliche Aspekte, die hervortraten, erfordern ebenfalls besondere Aufmerksamkeit. Erstens betrifft dies die angemessene Einbindung von mehrsprachigen Ressourcen. Wie in *key incident* 2 aufgezeigt, scheint die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch nicht immer gerechtfertigt zu sein und steht möglicherweise nicht im Zusammenhang mit Wertschätzung, wie im dargelegten Kontext deutlich wird. Ein unangemessener Einbezug von Fremdsprachen oder Herkunftssprachen kann – so die Annahme - zum Ablenkungsfaktor werden und Irritationen im Lernprozess sowie eine Verlangsamung von Lernprogression zur Folge haben. Zweitens geht es um das Selbstbild der Lehrkraft, wie in *key incident* 3 beleuchtet. Unterschiedliche Lesarten dieser Situation lassen Raum für eine möglicherweise defizitäre Deutung dessen, was die Lehrperson über sich selbst äußerte. Dies kann im Goffmanschen Sinne zum Image-Verlust führen (Goffman 1977, 2008). Eine einfachere lobende Äußerung ohne Kontrastierung mit den eigenen Fähigkeiten hätte die für die Lehrkraft nachteilige Interpretation dieser Episode ausgeschlossen.

Ferner sind sprachliche Mischformen (siehe *key incident* 1) in alltäglichen Interaktionen der mehrsprachigen Kinder bekanntlich natürlich. Wichtig sollte sein, dass Probleme bzw. Aufgaben gelöst und dadurch fachliches und sprachliches Wissen erworben werden. In welcher Sprache dies in Partner- oder Gruppenarbeit geschieht, ist nicht allein entscheidend. Das bildungssprachliche Register ist das Ziel der Schulbildung und nicht der Ausgangspunkt des Deutschspracherwerbs. Sprachliche Diskriminierung gefährdet das individuelle sprachliche Repertoire, das Gefühl der Mehrfachzugehörigkeit und ferner Selbstpositionierung und Identitätsentwicklung der Kinder (vgl. Goffman 1977, 2008; Lengyel, 2016; Dirim, 2017; Mecheril, 2001).

Gantefort und Maahs resümieren:

Mehrsprachig aufwachsende Lernende sind demnach in einem ausschließlich auf Einsprachigkeit in der als legitim betrachteten, offiziellen Landessprache ausgerichteten Bildungswesen objektiv benachteiligt, da sie im Gegensatz zu einsprachig Deutsch aufwachsenden Lernenden nur einen Teil ihres sprachlichen Repertoires für das fachliche Lernen nutzen können (Gantefort & Maahs, 2020, S. 3).

Damit die mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen positive Selbstkonzepte entwickeln und ihre sprachlichen Kompetenzen im Deutschen ausbauen können, sollten sie von der Lehrkraft unterstützt werden. Die wahrscheinlich einfachste Form dabei wäre, andere Erstsprachen als Deutsch im Unterricht zuzulassen (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 205). Doch selbst diese einfache Form bedarf entsprechender Kompetenzen der Lehrperson, denn sie bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen den Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen und dem traditionellen monolingualen Habitus im schulischen Rahmen (vgl. Gogolin, 1994; Oomen-Welke, 2000; Bredthauer, 2018; Mast & Sachse, 2021). Diese Kompetenzen liegen sowohl im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Migrationspädagogik wie auch in der pädagogischen Psychologie.

Die Arbeit mit Studierenden an der Universität Rostock zeigte, dass sie zwar Mehrsprachigkeit grundsätzlich als Ressource betrachten oder es im Studium so gelernt hatten und die Meinung vertreten, dass keine der Sprachen diskriminiert werden sollte, sie sich jedoch nicht vorstellen können, andere Sprachen im Deutschunterricht zu berücksichtigen. Hierzu wurden im Zuge der narrativen Interviews verschiedenste Begründungen angeführt: Sprachverbote an Schulen und im Unterricht; fehlende eigene Qualifizierung und Kompetenzen; Zeitmangel angesichts der vollen Lehrpläne, sodass die Einbeziehung von anderen Erstsprachen als Deutsch den zeitlichen Rahmen sprengen würde; Erfahrungen aus dem Schulpraktikum, die gegen eine Einbeziehung von Mehrsprachigkeit sprechen (vgl. Huxel, 2018, S. 109ff.; Heinemann & Dirim, 2016; Bredthauer & Engfer, 2018; Dirim, 2016; Kirschhock & Drobny, 2020).

Huxel zeigte in ihrer Studie, dass die Regeln der Schule „eine Entwicklung der Lehrkräfte hin zu einem offenen und anerkennenden Umgang mit Mehrsprachigkeit erschweren“ (Huxel, 2018, S. 110). Hier stellt sich die Frage, welche Regeln diesen Umgang in Studienpraktika erschweren, wenn noch nicht ausreichend Erfahrungen im Berufsfeld Schule vorliegen. Offensichtlich bringen künftige Lehrkräfte bestimmte Muster eines solchen Umganges bereits aus ihrer Schulzeit mit ins Studium. Eine Musteränderung wird vermutlich einerseits dadurch erschwert, andererseits werden Studierende im Praktikum mit denselben Mustern wieder konfrontiert. Sie identifizieren diese als bekannt, legitim und in der Praxis bestätigt, was jegliche Veränderungsansätze in Denk- und Wahrnehmungsschemata zunichtemacht. Huxel spricht in diesem Zusammenhang von einem Schulmythos der Mehrsprachigkeit und der „Illusio des Feldes Schule“ (Huxel, 2018, S. 110ff.).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten zusammenfassend darauf hin, dass die Überforderung der Studentinnen primär in der Dekontextualisierung von Mehrsprachigkeit lag. Dekontextualisierung von Mehrsprachigkeit ist eine weitere Problematik in diesem Zusammenhang, wobei Mehrsprachigkeit bereits im Studium individuelle Abwertung erfährt, indem angehende Lehrkräfte glauben, dass sie kaum oder kein Wissen aus diesem Bereich in ihrem Berufsleben brauchen werden. Diese oft irreführende Überzeugung wurzelt erfahrungsgemäß in eigenen Schulerfahrungen bspw. auf einer ländlichen Schule, an der es nur lebensweltlich monolinguale Schüler*innen gab. In diesem Falle glauben manche angehenden Lehrkräfte – so die Erfahrung aus eigenen DaZ-Seminaren –, dass sie dieses Wissen nicht brauchen, weil sie an ihrer ehemaligen Schule auf dem Lande, abseits der Ballungsgebiete arbeiten werden. Mehrsprachige Kontexte sind ihnen aus der eigenen Lernbiografie heraus nicht oder rudimentär bekannt. Die Dekontextualisierung von Mehrsprachigkeit desensibilisiert, so die Annahme, auch

im Umgang mit diskriminierenden Ausdrucksweisen, die zu Fremdzuschreibungen und *Othe- ring* führen. Die Dekontextualisierung von Mehrsprachigkeit führt unter anderem dazu, wie oben illustriert, dass die Lehrer*innen anfangen, in kontraproduktiven Kategorien zu urteilen bzw. zu denken, was höflich und unhöflich sei (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 201, 203), legitim oder nicht legitim etc., sodass es ihnen dadurch tiefere Einblicke in die Problematiken, die diese Kategorien ansprechen, aus oben erwähnten Gründen versperrt bleiben. Als Folge neigen sie dazu, Widerstandsrahmen, in denen andere Erstsprachen als Deutsch genutzt werden, außer Kraft zu setzen. Die Lehrpersonen beeinflussen dabei die Eigen- und Fremdwahrnehmung der Schüler*innen (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 207), schaffen eigene Widerstandsrahmen bzw. Widerstandsräume (vgl. Heinemann & Dirim, 2016, S. 206ff), in denen „aus einer postkolonialen Perspektive heraus die Imagination des einheitlich monolingualen Wir“ (Heinemann & Dirim, 2016, S. 203) als bedroht gesehen wird und in denen sich weder die Schüler*innen noch womöglich die Lehrkräfte selbst wohl und unterrichtstechnisch sicher fühlen. Widerstandsrahmen, die von den Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern geschaffen werden, gehören zum schulischen Alltag. „[M]it diesen Räumen einen entspannten Umgang zu finden, muss Teil der pädagogischen Professionalität werden, wenn Ängste und Sorgen der Pädagog_innen nicht zur ‚selbsterfüllenden Prophezeiung‘ werden sollen“ (Heinemann & Dirim, 2016, S. 208).

6 | Ausblick

Die angeführten Beispiele weisen darauf hin, dass ein Bildungsangebot zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und Migrationspädagogik in die entsprechenden Studiengänge zusätzlich zu DaZ implementiert oder als Fortbildung angeboten werden sollte. Die von Fishman aufgeworfene Frage: „*Who speaks what language to whom and when?*“ (Fishman, 1965) könnte in diesem Zusammenhang durch „*And how do I deal with it as a teacher?*“ ergänzt werden. Wie können vor allem angehende Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer angemessen umgehen? Oomen-Welke (2000) weist auf die Wichtigkeit der Herkunftssprachen hin, um Reflexionen der Kinder zu beobachten und aufzugreifen. Besonders relevant werden solche Beobachtungen, wenn Kinder anfangen, Sprachliches zu kommentieren.

In diesem Falle

haben sie schon Vorstellungen von und Einstellungen zu Sprachlichem, die sie im Formulieren als Subjektive Theorie konstruieren. Lehrpersonen erfahren dadurch etwas über das Denken der Kinder, so dass sie ihr Lehrangebot daran orientieren können. So zu verfahren ist eine alte Regel der Schulpädagogik (Oomen-Welke, 2000, S. 4).

Auch weitere Studien betonen die Wichtigkeit anderer Erstsprachen als Deutsch in einer mehrsprachigen Klasse (vgl. Lange, Pohlmann-Rother & Hohm, 2020).

Konversationen im unterrichtlichen Rahmen in anderen Sprachen als Deutsch beziehen sich i.d.R. auf Aufgaben, Unterrichtsinhalte und daraus resultierende Situationen (vgl. Vygotskij, 2002, S. 49–52; Lengyel, 2016, S. 511; Bredthauer & Engfer, 2018, S. 13; Heinemann & Dirim, 2016, S. 204). Nur ein geringer Teil betrifft alltägliche oder interpersonelle Aspekte (vgl. Gante- fort & Maahs, 2020, S. 7). Kommentare, die auf die Lehrperson gerichtet sind, kommen zwar vor und können nicht ausgeschlossen werden, jedoch wird über Lehrpersonen auch auf Deutsch gesprochen, wenn bspw. die Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache glauben, nicht

gehört zu werden. In diesem Fall wird von Lehrkräften anscheinend *nicht gehört* anders gewichtet als *nicht verstanden*.

Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, den Blick auf die Problematik der Resilienz angehender Lehrkräfte bei der Bewältigung mehrsprachiger Kontexte und gleichzeitiger Aufrechterhaltung der eigenen Autorität und des Unterrichtsgeschehens zu richten. Auch mit Lehrer*innen, vor allem in ihrer Aus- und Fortbildung, sind hierbei ebenso wie mit Schüler*innen individualisierte Wege zu bevorzugen, wobei (sprachliche) Lernbiografien, der eigene Sozialisationsweg und das aus dem Studium mitgebrachte Wissen, um Mehrsprachigkeit im Rahmen der Methode der Autoethnografie zu reflektieren und zu hinterfragen wären (vgl. Döring & Bortz, 2016). In dieser Hinsicht scheint es notwendig zu sein, Kompetenzbereiche in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache im Lehramtsstudium breitspuriger zu gestalten. Eine größere Aufmerksamkeit sollte dem Ausbau pragmatischer Kompetenzen angehender Lehrkräfte und der Aneignung psychologischer Techniken im Umgang mit besonderen Situationen gewidmet werden. Workshops in Pragmatik und ferner auch in emotionaler Intelligenz mit einer Schwerpunktlegung auf mehrsprachige Kontexte könnten für Lehramtsstudierende gewinnbringend sein. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen machen es erforderlich, in diesem Sinne transdisziplinär zu verfahren. Ein anderer Vorschlag in diesem Zusammenhang wäre das systematische Aufzeigen (im Studium oder in Fortbildungen) von möglichen Überschneidungsbereichen in der Didaktik des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache, um interdidaktische Transfermöglichkeiten transparent(er) zu machen und somit die Herausforderung durch Mehrsprachigkeit zu nivellieren zu versuchen. Die im Mentalen verankerte Scharftrennung zwischen Deutsch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache sollte durch das Konzept Deutsch als unsere Sprache, wobei der interdidaktische Transfer u.a. im Studium auch unter Hinzuziehung von den bereits genannten und weiteren benachbarten Disziplinen ausgebaut wird, weggeschafft werden.

Die in der Forschung mehrmals erwähnten kontrastiven Sprachvergleiche scheinen in der Tat für Lehramtsstudierende einen großen Nutzen bei ihrer Sensibilisierung für andere Sprachen zu haben (vgl. Goltsev & Olfert, 2023; zu Potential von Sprachvergleichen vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Lengyel, 2016). Darüber hinaus könnten Sprachkurse auf A-Niveaus in den gängigsten Herkunftssprachen für angehende und tätige Lehrkräfte angeboten werden.

Regeln und Routinen, ihre Ausbildung und Aneignung sind in der Grundschule gerade bei der Normierung des Unterrichtsgeschehens und der Schülerschaft bekanntlich sehr essenziell. Diese sollen aber nicht für Legitimierung und Rahmensetzung für andere Sprachen instrumentalisiert werden. So wird Mehrsprachigkeit im Klassenraum nicht funktionieren. Wenn Regeln und Routinen jedoch so ausgelegt sind, dass sie die Vielfalt der Sprachen der Schüler*innen unterstützen und nicht einschränken, kann ein integratives und förderliches Lernumfeld geschaffen werden. Eigene bzw. bewährte und deswegen routiniert eingesetzte Verhaltensmuster und Rahmen, das eigene Handeln im DaZ-Unterricht und die damit verbundenen „Selbstverständlichkeiten“ sollten genau hinterfragt werden (Naumann, 2021, S. 159).

Eine entsprechende Aus- und Fortbildung würde außer einem selbstbewussten und produktivkoordinierenden Umgang mit Mehrsprachigkeit dazu beitragen, Transferprozesse anzubahnen, Sprachbewusstsein zu fordern und zu fördern, Sprachlernprozesse einerseits zu ökonomisieren und andererseits zu beschleunigen. Studien belegen, dass Fortbildungsangebote sich positiv

nicht nur auf Kompetenzbereiche der Lehrkräfte, sondern auch auf deren Überzeugungen auswirken (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020, S. 57). Dies würde in erster Linie eine Chancengerechtigkeit für alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer Herkunft und Sprache unterstützen.

Das Wesentliche darin: Die deutsche Sprache behält ihren Status des alleinigen, internationalen, d.h. für alle verständlichen Kommunikationsmittels, wobei auch Mehrsprachigkeit Raum gegeben wird. Die Förderung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sollte nicht als Förderung von Herkunftssprachen missverstanden werden. Stattdessen sollte das Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht ausgebaut werden.

Ein gezieltes Training für Lehrkräfte, ihre mentale und pädagogische Flexibilität sollten dazu beitragen, die Überforderungsstarre zu vermeiden. So wäre es ihnen möglich, sich an veränderte Kontexte spontan anzupassen und die dadurch entstandenen neuen Situationen bzw. Rahmen souverän meistern zu können. Denn letzten Endes machen nicht allein die Bildungspolitik, nicht die Schulleitung und nicht das Schulgebäude die Institution Schule für Schüler*innen aus. Die Schule sind die Lehrer*innen selbst.

Literatur

- Belyaev, D. (2022). Pragmatik des Humors im Fremdsprachenunterricht (Deutsch/Russisch). Sprachwissenschaftliche und didaktische Aspekte: Zwischen Implikaturen, „Komplikaturen“ und Kompetenzen. *Revista Lengua y Cultura – CEL, Mexiko*, 4(2022), 70–80. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7.9641>
- Borowski, D. (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In N. Beck, T. Bohl, & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 191–205). University Press. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/111285/TuSE02_vielfaltig_05-03_borowski.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bräuer, C. (2011). Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie die forschende Praxis. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Kommunikation und Interaktion im Unterricht*, 80, 13–31.
- Bräuer, C., & Ossner, J. (2011). Rahmungen der Unterrichtskommunikation. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Kommunikation und Interaktion im Unterricht*, 80, 7–13.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule* 110, (2018), 275–286.
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>
- Dirim, İ. (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In Hummrich, M., Dirim, İ., & Freitag, C. (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Springer Fachmedien*. (S. 191–207). Springer.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Verlag Julius Klinkhardt.

- Dirim, İ. (2005). notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg.* (S. 81–86). Waxmann.
- Dirim, İ. (2017). *Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität.* https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2017_1_7.pdf.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Ehrhardt, C. & Heringer, H.J. (2011). *Pragmatik.* Wilhelm Fink.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen.* Suhrkamp.
- Goffman, E. (1986). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in indirekter Kommunikation.* Suhrkamp.
- Goffman, E. (2008). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* Piper.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Waxmann. Deutsche Nationalbibliothek.
- Goltsev, E. & Olfert, H. (2023). Mehrsprachige Methoden in der universitären Lehrkräftebildung: Erfahrungen und Wünsche der Studierenden. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis.* (S. 207–229). Wbv.
- Harendarski, U. (2012). Indexikalität, Inferenz und Sprachtheorie. Am Beispiel betrieblicher Selbstdarstellungen. Lit Verlag.
- Heinemann, A. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Interkulturelle Studien.* (S. 199–214). Springer.
- Hofer, M. (1985). Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. *Bildung und Erziehung*, 38(4), 415–427.
- Huxel, K. (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 109–121.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.) (2021). *Vielfalt in Schule und Unterricht: Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität.* W. Kohlhammer.
- Kirschhock, E.M., & Drobny, A. (2020). Integration von geflüchteten Kindern in der Grundschule. Ergebnisse einer Interviewstudie zu Chancen und Herausforderungen aus der Perspektive von Lehrkräften. In N. Skorsetz, M. Bonanati, & D. Kucharz (Hrsg.). *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule.* (S. 116–120). Springer Nature.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKOM-Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache.* (S. 7–38). Waxmann.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2002). 'Key Incident Analyse' und 'internationale Triangulierung' als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik.* (S. 96–114). Schneider Verlag.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Woldt & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie.* (S. 261–280). Springer.
- Lange, S.D., & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 43–60.

- Lange, S.D., Pohlmann-Rother, S., & Hohm, V. (2020). Erstsprachen im Unterricht? Ergebnisse der BLUME-Studie zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. (S. 200–205). Springer Nature.
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache und Bildung*. (S. 500–522). De Gruyter.
- Mast, O. & Sachse, S. (2021). Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit – Schulen mit und ohne Schwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich. *Forschung Sprache*, 1(2021), 21–34.
- Mecheril, P. (2001). Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zur „Hybridität“. *Diskurs*, 10(2001), 41–48.
- Naumann, I. (2021). Von der Meritentafel zur Verhaltensampel – Lob und Strafe in der Grundschule. In F. Thole, S. Wedde & A. Kather (Hrsg.), *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*inneschrift für Edith Glaser*. (S. 150–160). Julius Klinkhardt.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25(2), 143–163.
- Schmitz, A. & Olfert, H. (2013). Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochtoner und autochtoner Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24(2), 203–227.
- Tark, D. (2024). Insights into multilingualism in school settings: Unveiling teachers' language attitudes and beliefs. *European Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 189–211.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Sprechen und Denken*. Weinheim.

**Mehrsprachigkeit
(in Lehrwerken/Materialien) analysieren**

Lena Decker & Ina Kaplan

Mehrsprachigkeit in Lehrwerken thematisieren

Vorstellung eines Kapitels aus *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife*

Der folgende Beitrag stellt ein Kapitel zum Thema „Mehrsprachigkeit“ in der aktuellen Ausgabe des Lehrwerks *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* (Cornelsen, 2023) vor. Ziel dieses Kapitels ist es, Lehrkräften praktische Anleitungen und Hilfen für die Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht zu bieten. Diese Thematik stellt in Lehrwerken bisher ein Desiderat dar. Im Fokus des Beitrags steht der strukturelle Aufbau des Kapitels. Ein zentraler Schwerpunkt liegt dabei auf der Darstellung der Lernsituation – dem Verfassen eines sog. Sprachenporträts. Zusätzlich wird eine Adaption des Kapitels für die Primarstufe mit Praxisbericht vorgestellt.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachenporträt, Deutschunterricht, Lehrwerk

The following article presents a chapter on the topic of "Multilingualism" in the current edition of the textbook *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* (Cornelsen, 2023). The aim of this chapter is to provide teachers with practical instructions and support for addressing multilingualism in the classroom. This topic has been a desideratum in textbooks so far. This article focuses on the structure of the chapter. A main emphasis is on the presentation of the learning situation - the writing of a so-called language portrait. Additionally, an adaptation of the chapter for primary education, accompanied by a practical report, is presented.

Keywords: multilingualism, language portrait, German lessons, textbook

1 | Einleitung: Aktualität und Relevanz des Themas

Dass das Thema „Mehrsprachigkeit“ im Unterricht behandelt werden sollte, um Schüler*innen auf die Anforderungen einer vielsprachigen Welt vorzubereiten und ihre interkulturelle Kompetenz zu stärken, wird mittlerweile auch bildungspolitisch nicht mehr in Frage gestellt (vgl. z.B. Gantefort & Maahs, 2020). So findet sich z.B. in den neuen Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss die folgende Passage: „In die Arbeit an und mit der Sprache bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. Erfahrungen der Mehrsprachigkeit werden für die Differenzierung der sprachlichen Kompetenzen und der Sprachbewusstheit fruchtbar und unterstützen interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Kulturelle und sprachliche Vielfalt werden zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz genutzt“ (KMK, 2022, S. 8f.).

Ob dies aber tatsächlich passiert, ist zum einen anhängig von der jeweiligen Lehrkraft und zum anderen davon, inwiefern dieses Thema in Materialien für den Unterricht – v.a. in Lehrwerken – aufgegriffen wird. Zwar scheint die Bereitschaft von (angehenden) Lehrkräften, Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht zu integrieren, hoch zu sein (vgl. hier z.B. die Studien von Fischer, Hammer & Ehmke, 2018; Bien-Miller et al., 2019; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Kaplan, 2023), ihnen fehlen jedoch häufig die entsprechenden Methoden und praktischen Anleitungen zur konkreten Umsetzung (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Kaplan, 2023). Genau hier setzt die

neue Ausgabe des Lehrwerks *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* (Cornelsen) aus dem Jahr 2023 an, welches mit einem zusätzlichen Kapitel zum Thema Mehrsprachigkeit einen Beitrag hin zu einem diversitätsorientierten Deutschunterricht und zum Empowerment aller Schüler*innen leisten will, indem ein ressourcenorientierter Umgang mit der sprachlichen Vielfalt der Klasse forciert wird¹. Dieses Kapitel steht im Zentrum dieses Beitrags und soll in seinem Aufbau detailliert vorgestellt werden: Zunächst wird die Lernsituation – das Anfertigen eines Sprachenporträts – beschrieben, anschließend wird erläutert, wie grundlegende Begriffe wie innere, äußere und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Erst-/Zweit-/Fremdsprache eingeführt werden. In einem nächsten Schritt wird dargestellt, wie in Verbindung mit dem Konzept *Language Awareness* die Methoden Sprachenbiografie und Sprachenporträt angewendet werden. Dabei werden einerseits andere, mehrsprachige Personen interviewt, aber auch die eigene Mehrsprachigkeit entdeckt und reflektiert. Am Ende des Beitrags wird beispielhaft aufgezeigt, wie das Lehrwerkkapitel für die Primarstufe adaptiert werden kann, bevor in einem Fazit Schlussfolgerungen gezogen und ein Ausblick gegeben werden.

2 | Das Kapitel „Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen“ in *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife*

2.1 | Darstellung der Lernsituation

Das Kapitel beginnt mit der Darstellung der Lernsituation: Es wird an der Schule ein Projekttag ähnlich des „Europäischen Tags der Sprachen“² veranstaltet, in dessen Rahmen sich die Schüler*innen mit Hilfe von sog. Sprachenporträts mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinandersetzen sollen. Doch was genau ist unter einem Sprachenporträt zu verstehen? Ursprünglich stammt die Idee des Sprachenporträts von Gogolin & Neumann (1991). Sie wurde anschließend von Hans-Jürgen Krumm aufgegriffen, welcher u.a. in seinem Werk „Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit“ (2001) Sprachenporträts gesammelt und reflektiert hat. Sprachenporträts bieten Schüler*innen eine kreative Möglichkeit, über ihre sprachlichen Kompetenzen zu reflektieren, sich dieser bewusst zu werden und diese anzuerkennen (vgl. Galling, 2011). Sie erhalten dazu eine Silhouette³ (vgl. Abb. 1), in welche sie ihre Sprachen einzeichnen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe verwenden sollen. Krumm (2003) weist darauf hin, dass die Lehrkraft keinerlei Vorgaben machen sollte, wie die Sprachen in den Körper gemalt werden, denn „[d]ie Wahl der jeweiligen Farbe und des Körperteils, der ausgemalt wird, spiegelt die Emotionen, die mit einer Sprache verknüpft sind“ (Bellet, 2016, S. 4). Neben dem Ausmalen der Silhouette gehört zu einem Sprachenporträt in der Regel eine Beschriftung bzw. eine kurze schriftliche Erläuterung zu den Sprachen, zur Wahl der Farben und Körperteilen (vgl. Krumm, 2010).

¹ Die Autorinnen dieses Beitrags wurden vom Verlag angesprochen, ein solches Kapitel zu verfassen, das bisher noch nicht existiert und in diesem Sinne sehr innovativ ist.

² Der „Europäische Tag der Sprachen“ wurde im Jahr 2001 eingeführt und wird seitdem jedes Jahr am 26. September gefeiert, um auf Europas sprachliche und kulturelle Vielfalt aufmerksam zu machen und das Verständnis zwischen den Kulturen zu fördern (vgl. Europarat, 2023).

³ Diese sollte nach Krumm (2003, S. 110) „schönkelllos und relativ abstrakt sein“, da hier das Malereignis im Vordergrund steht, an welches die Schüler*innen fantasievoll herangehen sollten.

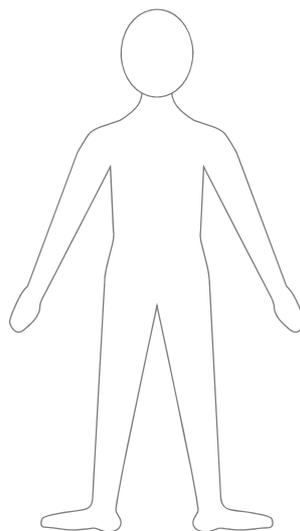


Abb. 1: Beispiel einer Silhouette

Sprachenporträts sind jedoch nicht nur eine „Entdeckungsreise zu sich selbst“ (Krumm, 2001, S. 97), sondern haben zudem das Ziel, die in der Klasse vorhandene Sprachenvielfalt deutlich zu machen. Daher ist es besonders wichtig, dass die Sprachenporträts nicht einfach von der Lehrkraft eingesammelt, sondern sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Bei der Konzeption der Lernsituation wurde sich daher an einem Vorschlag von Krumm (2001, S. 98) orientiert, nach dem Sprachenporträts in der Klasse ausgestellt werden sollten, um Schüler*innen die Gelegenheit zum Austausch zu geben. Galling (2011, S. 1) betont, dass den Schüler*innen vorab deutlich gemacht werden muss, dass es nicht darum geht, „sich in der Anzahl der Sprachen, die man spricht, zu messen, sondern darum, [...] sich über Sprachen auszutauschen und die vorhandene Sprachenvielfalt in der Gruppe als ‚Schatz‘ zu entdecken.“ Dadurch entsteht eine positive, wertschätzende Haltung gegenüber Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit.⁴

Damit die Schüler*innen die gerade beschriebenen Sprachenporträts anfertigen können, wird ihnen im Lehrwerk zunächst vermittelt, was unter dem Terminus „Mehrsprachigkeit“ zu verstehen ist. Wie genau diese Vermittlung erfolgt, wird im Folgenden dargestellt.

2.2 | Typen von Mehrsprachigkeit kennenlernen

In einem ersten Schritt sollen die Schüler*innen mit Hilfe der Methode „Gedankensprint“⁵ ihre eigenen Vorstellungen von Mehrsprachigkeit reflektieren und sich anschließend mit einem/ einer Lernpartner*in über ihre Ergebnisse austauschen. Anschließend werden sie durch einen Fachtext in die Konzepte „Innere Mehrsprachigkeit“, „Äußere Mehrsprachigkeit“ und „Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (vgl. Ossner, 2006; Riehl, 2013) eingeführt, um einen Einblick in

⁴ Für eine kritische Perspektive auf das Sprachenporträt vgl. z.B. Busch, 2018.

⁵ Beim Gedankensprint werden innerhalb von 5 Minuten ungefiltert alle Gedanken zu einem bestimmten Thema genau so aufgeschrieben, wie sie einem in den Sinn kommen. Dabei kann es sich um ganze Sätze oder nur um Wörter handeln. Zentral bei dieser Methode ist, im Schreibfluss zu bleiben und nicht zwischendurch mit dem Schreiben aufzuhören. Anschließend wird das Geschriebene durchgelesen, wichtig erscheinende Teile werden markiert und kommentiert und alles wird mit einem zusammenfassenden Kernsatz auf den Punkt gebracht (vgl. Decker & Kaplan, 2023, S. 308).

das Phänomen der Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu erhalten. Die Differenzierung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit geht auf Wandruszka (1979) zurück. „Innere Mehrsprachigkeit“ steht bei ihm für die Tatsache, dass in jedem Menschen Mehrsprachigkeit angelegt ist, weil er sich auch innerhalb seiner Erstsprache verschiedener Sprachvarietäten bedient. Hier unterscheidet Ossner (2006, S. 53) zwischen „dialektalen Varietäten“, „soziolektalen Varietäten“ und „formelle[n] und informelle[n] Stilebenen, die in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angebracht sind“⁶. Unter „äußerer Mehrsprachigkeit“ – Ossner (2006) spricht hier auch von „sprachenübergreifender Mehrsprachigkeit“ – wird demgegenüber die Fähigkeit eines Menschen verstanden, nicht nur in verschiedenen Varietäten, sondern auch in verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können (vgl. Roche & Terrasi-Haufe, 2018). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezieht sich hingegen nicht auf mehrsprachige Individuen, sondern auf mehrsprachige Gesellschaften, wobei Riehl (2013, S. 52ff.) hier verschiedene Formen zur Unterscheidung aufführt:

- (1) Mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip
- (2) Mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit
- (3) Einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen
- (4) Ein- oder mehrsprachige Staaten mit Zuwanderung insbesondere in städtische Regionen

Zur ersten Form gehören Staaten, die in mehrere Sprachgebiete eingeteilt sind. Zu solchen Staaten zählt z.B. die Schweiz, die in den jeweiligen Kantonen eine bestimmte Sprache als offizielle Sprache bestimmt hat. Ein Beispiel für die zweite Form ist Luxemburg. Hier beherrscht die Bevölkerung den mündlichen und schriftlichen Gebrauch mehrerer Sprachen. Einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen sind Staaten mit nur einer offiziellen Sprache als Staatssprache, „auf sehr vielen dieser Staatsgebiete leben [aber] anderssprachige Sprachgemeinschaften, die durch neue Grenzziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden sind oder die als sog. ‚Restminderheiten‘ nach der Staatenbildung in Europa ohne eigenen Staat blieben“ (Riehl, 2013, S. 55). Zu diesem Typ gehört z.B. Deutschland. Hier leben drei zahlenmäßig kleine alteingesessene Sprachgemeinschaften: eine dänische, eine friesische und eine sorbische. Die letzte Form meint die Entwicklung von Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung insbesondere in städtische Regionen. Diese Form ist allen drei genannten Staaten (Schweiz, Luxemburg und Deutschland) gemeinsam (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 14f.).

Nachdem die Schüler*innen die verschiedenen Konzepte von Mehrsprachigkeit kennengelernt haben, erhalten sie die Aufgabe, diese mit ihren Vorstellungen von Mehrsprachigkeit (siehe Aufgabe „Gedankensprint“) zu vergleichen. Hier werden sie möglicherweise feststellen, dass sie Mehrsprachigkeit vorrangig mit „äußerer Mehrsprachigkeit“ in Verbindung gebracht haben und die „innere Mehrsprachigkeit“ (insbesondere die Soziolekte und Funktiolekte) und die „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ nicht im Fokus ihrer Vorstellungen standen. Darauf könnte im Unterricht – auch in Verbindung mit der Thematisierung des „Prestiges von Sprachen“ (vgl. dazu auch Kniffka & Siebert-Ott, 2023) – dann noch einmal genauer eingegangen werden.

⁶ Zur Unterscheidung von Dialekten, Soziolekten und Funktiolekten vgl. z.B. Löffler, 2010.

Die hier vorgestellten Aufgaben sollen einen ersten Zugang zum Begriff Mehrsprachigkeit schaffen. Der Gedankensprint (oder auch Fokussprint) ist eine verbreitete Methode der Schreibdidaktik, die Schüler*innen dazu zu bringen, sich sehr intuitiv und spontan mit einem Begriff oder einem Thema auseinanderzusetzen und erste Ideen und Assoziationen dazu zu entwickeln (vgl. Scheuermann, 2016). Sie eignet sich gut für den Einstieg in ein Thema und kann ohne viel Vorbereitung eingesetzt werden. Für Schüler*innen, die noch keine Erfahrung mit dieser Methode haben, könnte es zunächst herausfordernd sein, ohne Pausen und Nachdenken fünf Minuten lang zu schreiben. Als Hilfestellung und erste Orientierung bietet sich in dem Fall ein Muster zum Beginn eines Gedankensprints an (vgl. Decker & Kaplan, 2023, S. 308). Auch könnte die Lehrkraft den Anfang modellieren und aufzeigen, wie sie ihren Gedanken unzensuriert freien Lauf lässt und diese aufschreibt. Alternative Möglichkeiten für den Unterrichtseinstieg wären neben dieser z.B. eine Mindmap in Partnerarbeit oder im Plenum zu erstellen.

Der Vergleich des Ergebnisses aus dem Gedankensprint mit den verschiedenen Konzepten von Mehrsprachigkeit dient schließlich dazu, die Vorstellungen, die die Schüler*innen intuitiv von Mehrsprachigkeit haben, zu reflektieren, theoretisch einzuordnen und weiterzuentwickeln.

In einem nächsten Schritt geht es im Lehrwerk um die Differenzierung von „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“. Im Folgenden soll erläutert werden, wie genau den Schüler*innen der Unterschied zwischen diesen beiden Erwerbsformen deutlich gemacht wird.

2.3 | Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache unterscheiden

Was ist DaZ (Deutsch als Zweitsprache) und DaF (Deutsch als Fremdsprache) und wie lassen sich diese beiden Erwerbsformen sinnvoll voneinander abgrenzen? Um diese – und weitere – Fragen zu klären, erhalten die Schüler*innen zunächst die Aufgabe, einen Ausschnitt aus Ahrenholz (2013) zu lesen und anschließend „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“ tabellarisch gegenüberzustellen (vgl. Abb. 2). Als Hilfestellung werden ihnen die folgenden Leitfragen an die Hand gegeben: 1. Wie wird gelernt? 2. Wo wird gelernt?

	Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Fremdsprache
Wie wird gelernt?	Die Sprachaneignung erfolgt im Wesentlichen durch reale, bedeutsame Kommunikation, ohne gezielten Sprachunterricht.	Die Sprachaneignung erfolgt im Wesentlichen durch gezielten Sprachunterricht.
Wo wird gelernt?	Die Lernenden eignen sich die Sprache in einem Land an, in dem die Sprache die alltägliche Umgebungssprache ist.	Die Lernenden eignen sich die Sprache in einem Land an, in dem die Sprache nicht die alltägliche Umgebungssprache ist.

Abb. 2: Beispiellösung zur Abgrenzung von DaZ und DaF in Anlehnung an Ahrenholz (2013)

Bei DaZ erfolgt die Sprachaneignung nach Ahrenholz (2013) im Wesentlichen durch „reale, bedeutsame Kommunikation“, während die Aneignung von DaF „durch gezielten Sprachunterricht“ stattfindet, „in dem die sprachliche Komplexität für den Lernprozess mit Hilfe von Progression (vom Leichterem zum Schwierigeren, vom Häufigen zum weniger Häufigen) soweit dies möglich und didaktisch sinnvoll ist, reduziert werden soll“ (Ahrenholz, 2013, S. 3). Bezüglich des „Wo-Kriteriums“ lässt sich festhalten, dass sich Lernende bei DaZ die deutsche Sprache in einem Land aneignen, in dem diese Sprache die alltägliche Umgebungssprache ist. Demgegenüber spricht man von DaF, wenn Lernende nicht in Deutschland – oder in einem anderen deutschsprachigen Land – die deutsche Sprache erlernen, sondern in einem Land, in dem diese Sprache nicht dominant ist (vgl. Ahrenholz, 2013).⁷

Nach der Klärung von DaZ und DaF sollen die Schüler*innen schriftlich reflektieren, welche Sprachen sie wie gelernt haben. So werden einige Schüler*innen beschreiben, dass sie eine Sprache – wie z.B. Englisch – gesteuert erworben haben, also z.B. durch eine Lehrkraft in Form von Sprachunterricht, andere werden von einem ungesteuerten Erwerb einer Sprache in einer natürlichen kommunikativen Umgebung berichten. Die Ausführungen der Schüler*innen können dann im Unterricht aufgegriffen und den Erwerbstypen „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Deutsch als Fremdsprache“ zugeordnet werden. Hier werden die Schüler*innen erkennen, dass eine eindeutige Zuordnung nicht immer einfach ist und auch sog. „Grenzfälle“ existieren (vgl. Ahrenholz, 2013, S. 4). Dies könnte im Unterricht noch durch weitere Aufgaben verdeutlicht werden (vgl. Abb. 3).

Wozu würden Sie die folgenden Beispiele rechnen?

Beispiel 1: Sommerschulen in Deutschland zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache, z. B. für Schülerinnen und Schüler aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland

Beispiel 2: Studienvorbereitende Sprachkurse für ausländische Studierende an Universitäten in Deutschland

Legen Sie schriftlich dar, ob es sich bei diesen Beispielen Ihres Erachtens um Deutsch als Zweitsprache oder um Deutsch als Fremdsprache handelt!

Abb. 3: Beispielaufgabe zu Grenzfällen (vgl. Ahrenholz, 2013)

Die Begriffe „Deutsch als Zweitsprache“ und „Deutsch als Fremdsprache“ können sinnvoll um den Begriff „Deutsch als Muttersprache“ ergänzt werden, „der nötig ist, um der Situation von DaZ-Lernenden im deutschen Schulsystem, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen deutscher Erstsprache unterrichtet werden, gerecht zu werden (Rösch, 2011, S. 15). Hier bietet es sich außerdem an, die Begriffe „Muttersprache“ und „Erstsprache“ gegenüberzustellen und darüber zu reflektieren.

⁷ Diese Einteilung nach Ahrenholz (2013) hilft den Schüler*innen, DaZ und DaF voneinander abzugrenzen und ein erstes Verständnis der Begriffe aufzubauen. Aus wissenschaftlicher Sicht müsste hier natürlich noch weiter differenziert werden. So hängt z.B. „die alltägliche Umgebungssprache“ sehr stark davon ab, in welcher Umgebung jemand sich bewegt, beispielsweise in einer migrantischen Familie oder in einer internationalen Firma. In diesen Fällen können Kurdisch oder Englisch die „alltägliche Umgebungssprache“ sein.

Die Aufgaben zu den Begrifflichkeiten rund um Mehrsprachigkeit bilden zusammenfassend eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Mit diesen Einteilungen und Begriffsbestimmungen gehen jedoch stets auch Adressierungen und gesellschaftliche Positionierungen einher, die – wenn möglich – von der Lehrkraft aufgegriffen und zur Diskussion gestellt werden sollten (vgl. Oomen-Welke & Dirim, 2013, S. 13f., siehe auch Settineri & Jeuk, 2019).⁸

2.4 | Ein Interview mit einer mehrsprachigen Person führen

In diesem Unterkapitel setzen sich die Schüler*innen aktiv mit der Mehrsprachigkeit einer anderen Person auseinander und erstellen anschließend eine Sprachenbiografie. Sprachenbiografien werden folgendermaßen definiert:

Eine Sprachenbiografie ist eine Beschreibung des sprachlichen Lebens einer Person. Sie fasst also zusammen, welche Sprache/n die Person spricht, wo und wann sie diese gelernt hat und wie wichtig diese für sie sind. (Decker & Kaplan, 2023, S. 313)⁹

Die in den vorherigen Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse über die verschiedenen Begrifflichkeiten sollen durch diese Aufgabe lebensweltlich nahe gebracht werden. Es wird dazu angeregt, zu reflektieren und mehr darüber zu erfahren, was es heißt, mehrsprachig im Sinne der „äußeren Mehrsprachigkeit“ zu sein und z.B. „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Deutsch als Fremdsprache“ gelernt zu haben. Dafür wurde die Methode des Leitfaden-Interviews als geeignete Herangehensweise ausgewählt, um themen- und fragengeleitet die Erfahrungen und Sichtweisen einer mehrsprachigen Person aufzudecken. Die Adressat*innen sind Schüler*innen in der Sekundarstufe II, die noch gar keine oder wenig Erfahrung mit Interviews haben, sodass aus unserer Sicht eine eher strukturierte Interviewform sinnvoll ist. Narrative oder biographische Interviews können bei erfahrenen Schüler*innen ebenfalls als Methode verwendet werden. Welche Person interviewt wird, kann den Schüler*innen freigestellt werden. Das einzige zu erfüllende Kriterium besteht darin, dass es eine Person ist, die im Sinne der äußeren Mehrsprachigkeit mehrsprachig ist, also jemand, der in verschiedenen Sprachen kommunizieren kann.¹⁰ Hier liegt es nahe, das nähere Umfeld der Schüler*innen einzubeziehen. Verwandte, Freund*innen oder Nachbar*innen können bspw. befragt werden. Wenn noch keine oder kaum Erfahrungen in der Durchführung von Interviews besteht, sollte man mit den Schüler*innen vorab einüben, wie ein Interview geführt werden kann. Hierzu bietet ein Informationskasten „Gut zu wissen“ Hilfestellung. Auch in Kapitel 18 des Lehrwerks wird diese Methode bereits

⁸ Zu diesem Dilemma entsteht derzeit ein Special Issue „Sprachsensibilität in der Sprachlichen Bildung“ im Journal for Educational Research Online (vgl. Goltsev et al., i.V.)

⁹ Um den Aspekt der äußeren Mehrsprachigkeit zu betonen, wurde hier der Plural von Sprache verwendet, wie es auch im Europäischen Sprachenportfolio der Fall ist (vgl. ÖSZ, 2007). Es soll also nicht nur eine Sprache im Fokus stehen, sondern möglichst alle Sprachen, die im Leben der interviewten Person eine Rolle spielen oder gespielt haben. Sowohl die Anzahl an Sprachen als auch die Relevanz dieser Sprachen stehen im Fokus einer Sprachenbiografie. Damit soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass die Sprachen als getrennte Einheiten in den Köpfen der Menschen betrachtet werden. Im Gegenteil soll das gesamtsprachliche Repertoire der Person thematisiert werden. Zum Begriff Sprachbiografie siehe bspw. auch Kirsch & Catanese, 2017; Riehl 2013; Tophinke, 2002.

¹⁰ Dabei spielt es keine Rolle, wie ausgeprägt die Kompetenzen in den Sprachen sind.

eingeführt (vgl. Hensel & Dettinger, 2023, S. 256 ff.). Vor dem Interview sollte gut geplant werden, was gefragt werden soll und wie das Interview konserviert werden kann. Zur Erstellung des Leitfadens werden folgende Fragen in dem Lehrwerk vorgeschlagen¹¹:

- Welche Sprache/n sprichst du?
- Hast du diese Sprache/n von Geburt an gelernt oder erst später? In welchem Alter?
- Wo/Von wem hast du diese Sprache/n gelernt?
- Welche Sprache/n magst du am liebsten und warum?
- Kannst du etwas in der anderen Sprache / den anderen Sprachen schreiben?
- Sprichst du gern über Sprachen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?¹²

Darüber hinaus können sich die Schüler*innen noch weitere Fragen überlegen, die sie interessieren. Als Inspiration dazu kann in der Cornelsen Lernen App eine Liste mit weiteren Themen für das Interview aufgerufen werden, wie z.B. ob die Person Bücher oder Filme in anderen Sprachen als Deutsch liest bzw. ansieht. Die Fragen können gemeinsam in der Klasse vorab besprochen werden, damit Ideen gesammelt und ausgetauscht werden können. Wenn zu diesem Zeitpunkt bereits feststeht, welche Person die Schüler*innen jeweils interviewen, kann man die Informationen, die über diese Person bereits zur Verfügung stehen, ebenfalls in die Fragen mit einbeziehen. Wenn man z.B. weiß, dass die Person Eltern oder Geschwister hat, die ebenfalls die weiteren Sprachen sprechen, könnte dies einbezogen werden, indem danach gefragt wird, in welchen Situationen die Person mit ihren Eltern oder Geschwistern diese Sprachen spricht.

Anschließend an das Interview sollen die Aspekte, die die Schüler*innen im Interview erfahren haben, in einer Sprachenbiografie über die Person festgehalten werden. Dazu müssen die Schüler*innen eine Transferleistung erbringen, um die mündlichen Informationen in einen schriftlichen Text zu überführen. Diese Übung zielt darauf ab, sich tiefergehend mit dem Gesagten der interviewten Person auseinanderzusetzen und zu reflektieren, was es als Mensch bedeuten kann, mehrsprachig zu sein. Die Erkenntnisse sind dabei sehr vielfältig und können nicht genau vorausgesagt werden. Folgendes Beispiel einer Sprachenbiografie soll bei der Lösung dieser Aufgabe helfen:

MUSTER Sprachenbiografie

Philipp spricht Türkisch, Italienisch, Sizilianisch und Deutsch. Mit seiner Mutter spricht er hauptsächlich Türkisch, Italienisch mit seinem Vater. Wenn er mit beiden zusammen spricht, wird Deutsch genutzt. Er ist mit diesen drei Sprachen aufgewachsen, hat sie also gleichzeitig erworben. Besonders mag er Sizilianisch, was er nur mit seiner Oma im Urlaub spricht. Das würde er gern noch besser können. Aber seine Lieblingssprache ist Deutsch, weil er in dieser Sprache denkt und träumt. Philipp redet gern über Sprachen und vergleicht sie häufig.

Abb. 4: Muster einer Sprachenbiografie (Decker & Kaplan 2023, S. 313)

¹¹ Die Fragen entstammen z.T. aus dem Europäischen Sprachenportfolio (vgl. Council of Europe, 2007).

¹² Die Fragen sind absichtlich nicht zu erzählgenerierend formuliert, da die Interviews ca. 10 Minuten nicht überschreiten sollen. Es soll lediglich als Grundlage für die Sprachenbiografie dienen, die mit diesen Fragen gut gefüllt werden kann.

Sprachenbiografien können sehr unterschiedlich gestaltet sein, je nach dem, was die Person, die die Sprachenbiografie verfasst, für wichtig hält und welche Informationen von der interviewten Person besonders genau ausgeführt worden sind. Der Fokus sollte jedoch in jedem Fall auf den Sprachen der Person liegen.

Im Anschluss an die Aufgabe zur Gestaltung einer Sprachenbiografie einer anderen Person bezieht sich die nächste Aufgabe nun auf die eigene Person. Entsprechend sollen die Schüler*innen eine Sprachenbiografie über sich selbst anfertigen, was als Vorbereitung für das Sprachenporträt dienen kann. Dazu sollen sie die Fragen aus dem Leitfaden des vorigen Interviews selbst beantworten und auf dieser Grundlage einen Text über die Sprachen, die in ihrem Leben eine Bedeutung haben, verfassen. Diese Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit soll dazu anregen, bewusst wahrzunehmen, dass Sprachen für jeden Menschen eine Bedeutung haben – es ist sehr unterschiedlich, welche Bedeutung und wie viele Sprachen, aber letztendlich begleiten uns Sprachen in unserem Leben in verschiedenster Hinsicht. Dabei kann vorab auch noch einmal die im vorigen Kapitel zu DaZ/DaF bearbeitete Aufgabe in Erinnerung gerufen werden, wie die Schüler*innen welche Sprachen erlernt haben sowie die gewonnene Erkenntnis, dass auch innere Mehrsprachigkeit einbezogen werden kann, also Dialekte, Soziolekte und Funktiolekte.

Es existieren aktuell verschiedenste didaktische Möglichkeiten, um Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht zu thematisieren (vgl. z.B. Schader, 2012; Hodaie, Rösch & Treiber, 2024). Das Durchführen eines Interviews sowie das Anfertigen einer Sprachenbiografie wurden hier ausgewählt, da diese als besonders gewinnbringend für die Reflexion über die Relevanz von Sprachen und Mehrsprachigkeit anderer Personen erachtet werden. Einschränkend ist dabei zu beachten, dass vor allem die Interviewführung eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, welche didaktisch gut vorbereitet werden sollte. Auch das Anfertigen von Sprachenbiografien stellt eine komplexe Schreibaufgabe dar, die je nach Sprachstand der Klasse von der Lehrkraft begleitet werden muss und z.B. unterstützende Scaffolds erfordert.

2.5 | Den Ansatz *Language Awareness* reflektieren

Nachdem die Schüler*innen sich nun theoretisch und praktisch mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben, erfolgt im nächsten Schritt eine Annäherung an Möglichkeiten der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht, was im Folgenden beschrieben wird.

Der ursprünglich britische Ansatz *Language Awareness* wird in dem Lehrwerk-Kapitel als ein mögliches Konzept vorgestellt, die Sprachen der Schüler*innen im Unterricht als Ressource wahrzunehmen und zu nutzen. Neben diesem Ansatz gibt es viele verschiedene Konzepte wie z.B. SIOP (vgl. Beese, 2010), die ebenfalls diese Zielsetzung verfolgen, doch *Language Awareness* ist eines, welches national und international einen hohen Bekanntheitsgrad hat und durch seine holistische Herangehensweise sehr passend für den schulischen Kontext erscheint (vgl. Gürsoy, 2010, S. 2). *Language Awareness* wird hier definiert „als explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, -lehren und -gebrauch“ (Gürsoy, 2010, S. 1). Durch einen Ausschnitt eines Fachtextes von Erkan Gürsoy wird den Schüler*innen das Konzept mithilfe konkreter Beispiele nähergebracht. Um die eigene Meinung zum Einbezug von Sprachen in Schule und Unterricht zu reflektieren, können die Schüler*innen eine Stellungnahme diesbezüglich schreiben und überlegen, ob und inwiefern sie den

Language-Awareness-Ansatz als sinnvoll erachten. Zudem können weitere Beispiele gefunden werden, wie weitere Sprachen neben Deutsch in den Unterricht einbezogen werden könnten.¹³

Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Sprachen, die die Schüler*innen sprechen können, im Unterricht verwendet werden dürfen, um sich mit dem Unterrichtsinhalt auseinanderzusetzen. Fachliches Lernen wird grundsätzlich zwar über das Medium Sprache vollzogen, doch spielt es dabei letztlich keine Rolle, welche Sprache dabei genutzt wird (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). In dem Kapitel des Lehrwerks wird dazu passend eine Situation beschrieben, in der eine mehrsprachige Lerngruppe einer Kölner Grundschule versucht, sich einen Kinderbuchtext zu erschließen. Dabei werden sowohl Deutsch als auch Türkisch als Arbeitssprachen verwendet:

Sina fragt: „Warum versteht Tom das Gespenst nicht?“ Lina und Azra betrachten kurz ihre deutschen Notizen und diskutieren auf Türkisch, schließlich erklärt Lina: „Hayalet tuhaf konuşuyordu.“ „Und was heißt das auf Deutsch?“, fragt Melina. „Das Gespenst redete komisch“, antwortet Lina. Azra nickt zustimmend: „Evet!“¹⁴ (Gantefort & Maahs, 2020, S. 1)

Für die Schüler*innen in der beschriebenen Situation kann es hilfreich sein, zunächst in ihrer Erstsprache erste Gedanken, die ihnen spontan in den Sinn kommen, zu äußern. So müssen sie ihre Überlegungen nicht erst übersetzen, sondern können sie direkt aussprechen und darüber den Sinn der Geschichte erschließen. Letztlich ist es für das Verständnis der Geschichte nicht relevant, in welcher Sprache die Geschichte erschlossen wird (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). Dieses Beispiel einer Lernsituation kann genutzt werden, um auf das Thema Codeswitching/ Codemixing¹⁵ einzugehen und die Schüler*innen reflektieren zu lassen, inwiefern es sinnvoll sein kann, mehrere Sprachen im Unterricht nutzen zu dürfen, aber auch welche Herausforderungen es mit sich bringen kann und wie mit diesen umgegangen werden könnte. Neben der Reflexion zum Nutzen von Mehrsprachigkeit in der Schule bietet es sich an, weiterführend zu überlegen, welche Vorteile es in der Berufswelt haben kann, Kompetenzen in weiteren Sprachen neben Deutsch zu haben.

Resümierend bietet die Auseinandersetzung mit dem Ansatz *Language Awareness* einen Ausgangspunkt für Diskussionen über den Einbezug von weiteren Sprachen neben Deutsch im Unterricht. Beispielsweise wird die Sprachbewusstheit durch einen sprachenintegrativen Unterricht signifikant verbessert (vgl. Bien-Miller & Wildemann, 2022). Zudem wirkt sich insbesondere die gemischte Nutzung der Sprachen positiv auf den Lernzuwachs aus (vgl. Schüler-Meyer et al., 2018). Aber die Verwendung anderer Sprachen kann auch zu verschiedenen Herausfor-

¹³ Ideen hierzu bieten bspw. Schader (2012) oder Oomen-Welke & Rösch (2018). Im Methodenpool des Mercator-Institut für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung finden sich außerdem zu jeder Methode Mehrsprachigkeit einbeziehende Möglichkeiten (siehe <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>).

¹⁴ Namen wurden geändert.

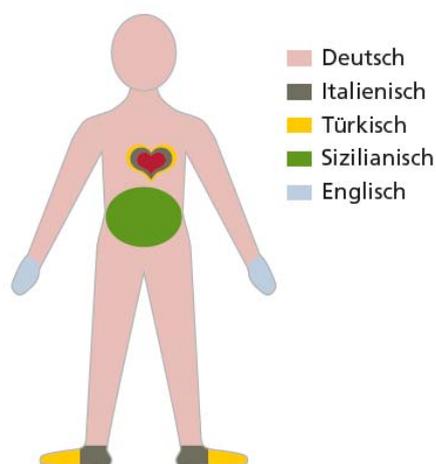
¹⁵ „Als Codeswitching oder Codemixing bezeichnet man die Mischung von Sprachen beim Kommunizieren. Häufig wird angenommen, dass Menschen, die Sprachen während des Redens mischen, überfordert sind oder aufgrund der verschiedenen Sprachen verwirrt. Doch Sprachmischung ist eine völlig natürliche Form des Ausdrucks. Mehrsprachigkeit erweitert schließlich den Spielraum der Möglichkeiten, um etwas auszudrücken.“ (Decker & Kaplan, 2023, S. 316)

derungen führen, die unbedingt thematisiert werden sollten. So können zum Beispiel Ausgrenzungen von Mitschüler*innen, die die Sprachen nicht verstehen, entstehen.¹⁶ Dies sollte in der Klasse thematisiert und reflektiert werden, um vorzeitig Lösungsansätze zu finden.

2.6 | Umsetzung der Lernsituation: Ein Sprachenporträt anfertigen

Im letzten Teil des Kapitels geht es um die Umsetzung der Lernsituation, d.h. anlässlich des Europäischen Tags der Sprachen soll die Sprachenvielfalt der Klasse präsentiert werden. Dies soll – wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben – mithilfe von Sprachenporträts geschehen, die auf anschauliche und kreative Art aufzeigen, welche Sprachen gesprochen und welche Emotionen mit diesen verbunden werden. Es geht dabei nicht darum, sich darin zu messen, wie viele Sprachen man selbst spricht, sondern den Austausch über Sprachen anzuregen und die sprachliche Vielfalt der Klasse als etwas Bemerkenswertes zu entdecken. Es kann hilfreich sein als Lehrkraft selbst ein Sprachenporträt anzufertigen, um sich in die Situation der Schüler*innen hinein versetzen zu können und hilfreiche Ratschläge zu geben. Bei der Gestaltung des Sprachenporträts ist grundsätzlich nicht von Relevanz, ob man selbst mehrsprachig aufgewachsen ist oder in der Schule Sprachen gelernt hat oder ob bspw. Freund*innen oder Verwandte andere Sprachen als Deutsch sprechen, sodass man mit diesen Sprachen öfter in Kontakt kommt. Auch Urlaube sind häufig Anlass, sich für die Sprache des Urlaubslandes zu begeistern. Man überlegt zunächst also sehr offen, welche Sprachen in seinem Leben eine Bedeutung haben. Als Vorbereitung kann man sich seine Sprachenbiografie noch einmal durchlesen und zusätzlich Stichpunkte dazu machen, welche Sprachen einem besonders wichtig sind und zu welchen Farben und Körperteilen diese Sprachen passen. Als Beispiel für ein Sprachenporträt wird die eingangs bereits dargestellte Version von Phillipp verwendet (siehe Abb. 1). Die Farbe zu Deutsch füllt fast gänzlich die Silhouette von Phillipp aus. Jedoch sind noch vier weitere Sprachen bedeutsam für ihn: Italienisch, Türkisch, Sizilianisch und Englisch.

¹⁶ Diese Befürchtung ist vor allem bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften sehr verbreitet, weswegen die Sprachen eher nicht im Unterricht einbezogen werden (vgl. Kaplan, 2023; Bredthauer, 2018). Schüler*innen sind hingegen offener gegenüber den Sprachen ihrer Mitschüler*innen (vgl. Wojnesitz, 2010).



Beispiel: Deutsch liegt in meinem Herzen und in meinem Kopf. Ich denke und fühle auf Deutsch. Außerdem brauche ich es, um mit meinen Freunden und in der Schule zu sprechen. Darum ist es auch in meinen Armen und Beinen. Türkisch und Italienisch mag ich aber auch sehr gern, weil ich diese Sprachen mit meinen Eltern spreche. Deshalb sind sie ebenfalls in meinem Herzen und in meinen Füßen, weil sie meine Wurzeln sind. Sizilianisch verbinde ich mit meiner Oma, die ich immer im Urlaub sehe. Meine Oma kocht besonders lecker, weshalb ich Sizilianisch in meinen Bauch gemalt habe. Englisch habe ich in der Schule gelernt, deshalb findet sich die Sprache in meinen Händen wieder.

Abb. 5: Beispiel eines Sprachenporträts mit Erläuterungen (Decker & Kaplan, 2023, S. 317)

In der Erläuterung wird deutlich, welchen Stellenwert diese Sprachen in seinem Leben haben. Interessant ist hier, dass das Sizilianische als Dialekt des Italienischen betrachtet werden kann, was einen eigenen Platz in Phillipps Darstellung einnimmt. So kann auch das Deutsche – wie bereits geschrieben – mit seinen unterschiedlichen Dialekten und Varietäten unterteilt aufgeführt werden.

Wenn jede*r Schüler*in das Sprachenporträt angefertigt und dieses in einem kurzen Text beschrieben hat, kann die Präsentation der Porträts erfolgen. In dem Lehrwerk wird dazu die Methode des Gallery Walks vorgeschlagen.¹⁷ Die Präsentation im Rahmen eines Rundgangs hat im Vergleich zu einer Präsentation vor dem gesamten Plenum den Vorteil, dass die aktive Teilnahme gefördert und die Scheu genommen wird, seine teils sehr persönlichen Erfahrungen mit anderen Sprachen zu teilen und darüber ins Gespräch zu kommen. Durch den Austausch lernen sich die Schüler*innen untereinander besser kennen und es wird zu weiteren Diskussionen angeregt. Außerdem erfahren die Schüler*innen eine Wertschätzung ihrer Sprachkompetenzen durch das Interesse ihrer Mitschüler*innen.

Abschließend erfolgt eine Reflexion, welche Erkenntnisse durch die Visualisierung gewonnen wurden. Das Anfertigen eines Sprachenporträts kann helfen, seine eigenen Sprachkenntnisse und -interessen wahrzunehmen und auf emotionale Weise zu veranschaulichen. Oft sind Schüler*innen überrascht, wie sprachlich vielfältig ihr Alltag ist und wie viele verschiedene Sprachen, Dialekte und Varietäten in ihrem Leben eine Rolle spielen. Durch die Sprachenporträts kann auf spielerische, kreative Art über Mehrsprachigkeit reflektiert und eine Bewusstmachung der eigenen Sprachfähigkeiten erreicht werden. Durch den Gallery Walk lernt man außerdem seine Mitschüler*innen auf eine neue Art kennen und es wird ein Austausch über Sprachen und

¹⁷ „Bei einem Gallery Walk werden zunächst Aufgaben in Teams bearbeitet. Die Ergebnisse werden z. B. in Form von Plakaten, Fotostories oder Collagen festgehalten und anschließend in der Klasse wie in einer Ausstellung präsentiert. Jedes Team wählt eine Person, die die Ergebnisse vorstellt und erklärt. Die anderen Teammitglieder wandern von „Ausstellungsstück“ zu „Ausstellungsstück“. Zum Schluss kommen alle Teilnehmenden im Plenum zusammen und diskutieren über die Ergebnisse (Decker & Kaplan, 2023, S. 71).“

eine Wertschätzung aller Sprachfähigkeiten gefördert. Sprachenporträts werden immer häufiger in unterschiedlichsten, pädagogischen Kontexten genutzt und als sinnvolle Methode angesehen, die individuelle Mehrsprachigkeit zu entdecken und darüber ins Gespräch zu kommen (vgl. Gogolin, 2015). Je nach Sprachstand und Altersgruppe der jeweiligen Klasse, in der das Sprachenporträt eingesetzt wird, können die Aufgaben differenziert werden (siehe Kap. 3). So können auch in der Sekundarstufe sprachlich entlastende Maßnahmen und unterstützende Scaffolds sinnvoll sein, wobei die Schreibaufgabe bereits durch das vorangegangene Erstellen der Sprachenbiografie vorbereitet wurde.

3 | Adaption für die Primarstufe

Wie das Sprachenporträt in der Primarstufe eingesetzt werden kann, wurde im Rahmen des Seminars „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) an der Universität Siegen¹⁸ diskutiert und eine Adaption auf Grundlage des vorgestellten Kapitels für die 3. Klasse einer Grundschule entwickelt. Diese Adaption wurde von einer Lehrkraft der 3. Klasse einer Siegener Grundschule angewendet und im Anschluss im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews mit der Lehrkraft reflektiert.¹⁹ Im Folgenden wird kurz die Vorgehensweise der Lehrkraft vorgestellt und auf das Interview mit dieser eingegangen.

Zunächst wurde in der Hinführung zum Thema im Plenum allgemein über Sprachen gesprochen. Die Lehrkraft stellte dazu Impulsfragen, wie: *Welche Sprachen kennt ihr? Wie sprecht ihr in der Schule? Wie sprecht ihr zu Hause? Gibt es eine Sprache, in der ihr euch wohler fühlt als in anderen?* In Anlehnung an die ersten Aufgaben des vorgestellten Kapitels „Typen von Mehrsprachigkeit kennenlernen“ sollte dabei das Vorwissen aktiviert und Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Muttersprache oder Dialekt mündlich erarbeitet werden. Zusätzlich hat die Lehrkraft ein Plakat mit Begriffserklärungen zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, Muttersprache, Fremd- und Zweitsprache und Dialekt aufgehängt. Diese Hinführung wurde recht kurz gehalten, damit die Schüler*innen nicht zu viel theoretischen Input erarbeiten mussten. Die Ausführungen können je nach Leistungsstand und Heterogenität der Klasse variieren, was die Lehrkraft individuell entscheiden sollte.

Ein Vorschlag der Lehramtsstudierenden in dem DSSZ-Seminar zu einer möglichen zusätzlichen Hausaufgabe bestand darin, dass in einem Sprachenstammbaum die Sprachen der Eltern und Großeltern (oder auch Urgroßeltern) festgehalten werden sollen. So könnten die Schüler*innen mit ihrer Familie ins Gespräch über Sprachen kommen, die in der Familie eine Rolle spielen, in Anlehnung an die Aufgaben aus dem Kapitel des Lehrwerks zur Sprachenbiografie.

Den praktischen Teil des Anfertigen des Sprachenporträts hat die Lehrkraft anschließend – wie im Lehrwerk ebenfalls vorgeschlagen – damit eingeleitet, die Herangehensweise zu modellieren, indem sie eine Silhouette an die Tafel gezeichnet und exemplarisch für die Klasse ausgefüllt hat. Dabei erklärte sie, dass die Farben und Orte, in der die Sprachen eingezeichnet sind, eine

¹⁸ Zum Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ vgl. Decker, Gersdorf, Kaplan & Schlinkmann i.E.

¹⁹ Das Interview wurde transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Dresing & Pehl, 2018, Kuckartz & Rädiker, 2022).

Bedeutung haben und auch verschiedene Symbole genutzt werden können. Hierzu haben die Lehramtsstudierenden in dem Seminar ergänzend Arbeitsblätter entworfen, welche als Hilfestellung dienen können (Abb. 6).

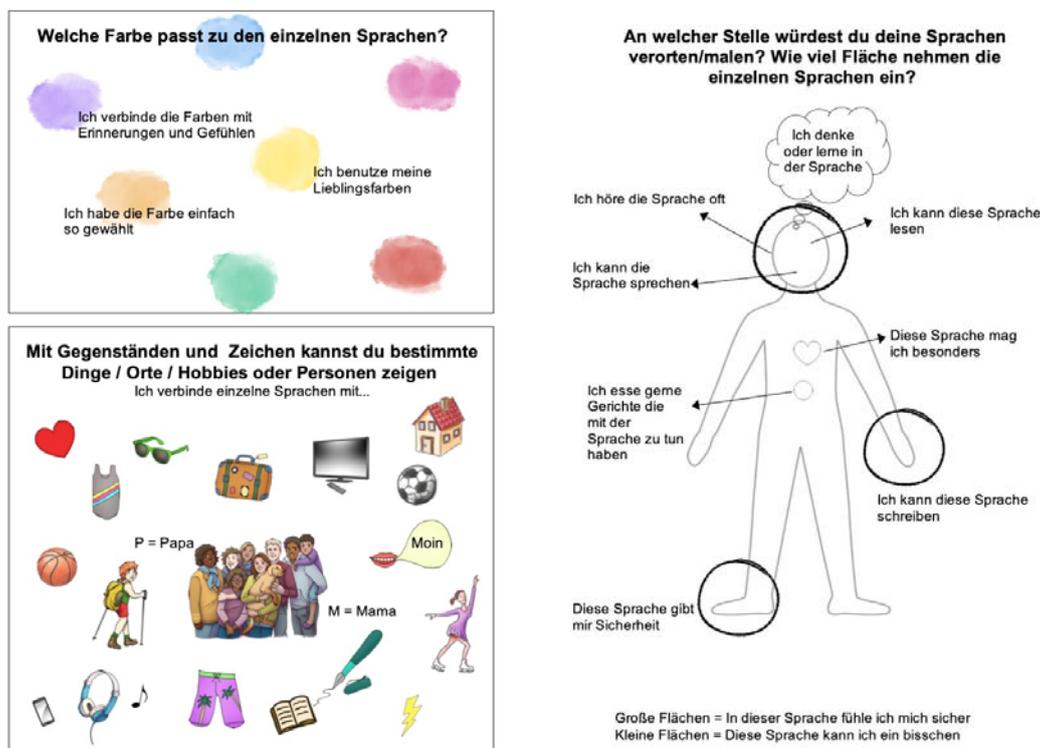


Abb. 6: Arbeitsblätter zu Darstellungsmöglichkeiten im Sprachenporträt

Anschließend fertigten die Schüler*innen, genau wie im Kapitel zuvor beschrieben, ein Sprachenporträt in Einzelarbeit an und verfassten einen kurzen Begleittext zur Erklärung. Dabei unterstützte die Lehrkraft, gab Beispiele und half bei der Ideenfindung. In dem Interview berichtete die Lehrkraft positiv: „Ich bin dann natürlich rumgegangen und habe auch ein bisschen geholfen, wenn irgendwo eine Frage war, aber das ging eigentlich wirklich selbstständig.“

Das Beispiel in Abb. 7 zeigt das Sprachenporträt einer Schülerin, die einsprachig Deutsch aufgewachsen ist, in der 3. Klasse Englisch als Unterrichtsfach hinzubekommen und Berührungen mit Schwedisch durch ihre Großeltern hat. In dem Begleittext hätte in Bezug auf Türkisch und Holländisch noch näher auf die sprachliche Verbindung eingegangen werden können, jedoch wird deutlich, dass mit dem Sprachenporträt nicht nur Mehrsprachige angesprochen werden, sondern jedem Kind bewusster wird, wie viele Sprachen in ihrem Leben eine Bedeutung haben.

Sprachenporträt

Du hast bereits gelernt, was ein Sprachenporträt ist. Fertige nun dein eigenes Sprachenporträt an. In deiner Gestaltung bist du frei. Verwende für jede Sprache eine andere Farben und trage Sie in eine Legende ein.

Tipp: Denke an: Urlaube, Freunde, Familie, Schule, Musik, Gefühle, Erinnerungen, Essen
 Welche Sprachen spielen in deinem Leben eine Rolle?

Deine Legende:

- Deutsch
- Englisch
- Schwedisch
- Türkisch
- Holländisch
- _____

Legende = Eine Übersicht
 Welche Farbe steht für welche Sprache?
 Male die Farbe in das Kästchen und schreibe die Sprache auf

Dein Sprachenporträt soll am Ende im Klassenzimmer aufgehängt werden. Schreibe für deine Mitschüler einen Text, in dem du dein Sprachenporträt erklärst.

Achte darauf, nur auf jede zweite Linie zu schreiben. Dadurch kannst du deinen Text nachher leichter korrigieren.

Nach dem Lesen sollen keine Fragen offen bleiben. Versuche dich in deine Mitschüler hineinzusetzen. Was könnten sie für Fragen haben?

wichtigsten ist Türkisch weil ich das Essen dort super lecker finde. Die Farbe Pink weil ich diese Farbe sehr mag wie das Land. Holländisch weil ich das Essen auch sehr mag. Blau weil ich diese Farbe dem Himmel sehr ähnelt.

Ich habe Deutsch genommen weil es meine Muttersprache ist. Deswegen ist Deutsch in meinem Herz und an Mund. Ich habe für Deutsch die Farbe Gold genommen weil ich diese Farbe besonders finde. Englisch weil ich in der Schule ganz viel Englisch lerne und weil meine Eltern viel Englisch sprechen. Die Farbe Lilat weil ich sie sehr schön finde. Ich habe Schwedisch genommen weil meine Oma und mein Opa in Schweden ein Haus gekauft haben und mein Opa in eine schwedische Schule geht. Die Farbe Silber weil diese Sprache und das Land am zweit

Checkliste

- Hast du alle Sätze richtig geschrieben?
- Hast du alle Wörter richtig geschrieben?
- Hast du erklärt, warum du die einzelnen Farben gewählt hast? Sind alle farbigen Körperteile erklärt?

Blau steht bei mir für Russisch, weil man das in Russland spricht und es dort oft kalt ist. Ich habe den Bauch blau angemalt, weil ich mit meiner Mutter immer Russisch spreche und die so leckeres Essen kocht.

Abb. 7: Sprachenporträt und Begleittext einer Schülerin der 3. Klasse

Kein einziges Sprachenporträt der Klasse dieser Siegener Grundschule enthielt weniger als drei Sprachen. Positiv hinzu kam, dass zwei Schüler*innen, die erst seit einigen Monaten aus der

Ukraine in die Klasse aufgenommen wurden und noch über wenig Deutschkenntnisse verfügten, deutliches Interesse an der Aufgabe zeigten und motiviert waren mit der Lehrkraft darüber zu sprechen. Die Lehrkraft erklärte dazu im Interview:

Im Einzelnen ein Gespräch, das fällt Ihnen noch schwer, dann sind sie eher dann auf das, was nötig ist beschränkt und hier war dann tatsächlich, dass sie mir erklärt haben, was, was das Lieblingsessen Borschtsch, diese Suppe, ne? Und haben sich wirklich Mühe gegeben, dass ich das auch verstehe. Das war unwahrscheinlich schön, aber das ist für sie wirklich, glaube ich auch, dann über das Gefühl ist man drangekommen, über Ihre Identität, über die Wertschätzung. Das, glaube ich, war dann der Schlüssel.

Zum Abschluss des Themas sollte noch eine Ausstellung sowie eine Reflexionsrunde im Plenum stattfinden, was aus zeitlichen Gründen nicht möglich war. Die Lehrkraft hielt jedoch im Nachhinein gerade diese Phase für sehr wichtig, wie sie in dem Interview erklärte: „Also ich denke, das ist ganz wichtig, dass man im Plenum noch mal darüber spricht. Was hat euch das jetzt gebracht oder hat euch das was gebracht?“ Auch die Darstellung der Sprachenvielfalt schätzte sie als einen wichtigen Aspekt ein, um die Mehrsprachigkeit der Klasse und das Wissen, welches damit zusammenhängt zu zeigen und wertzuschätzen:

Was ich schön finde, ist, wenn man die Sprachen sammelt. Also wenn man dann einmal irgendwie an der Tafel oder so, was dann alle einmal genau, dass man einmal sammelt und dann wirklich so feststellt, huh, hier sind irgendwie zwanzig Sprachen oder noch mehr, ne? Dann eben die dann die ganze Klasse zusammen hat eigentlich als Sprachschatz, dass man da so ein bisschen, ja, einfach sieht, boah, cool, irgendwie diese Sprachenvielfalt zeigt und dass das was Schönes ist, dass man da dann noch mal den Kindern zeigt, okay, ja wie viel Wissen steckt hier eigentlich drin, was man so gar nicht irgendwie, ja, weil man immer nur quasi Deutsch schreibt und so weiter, dass man da ja gar nicht so darüber nachdenkt eigentlich, wie viel Wissen über andere Sprachen hier drin steckt.

Insgesamt bewertete die Lehrkraft die Anwendung der Sprachenporträts als gewinnbringend für die gesamte Klasse und hätte gern mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung gehabt. Als erste Pilotierung einer Adaption des Kapitels „Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen“ konnten hier bereits wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, was in einer umfassenderen Studie weiterverfolgt werden soll. Die Aufnahme in Lehrwerken für die Primarstufe wäre darüber hinaus wünschenswert.

4 | Fazit und Ausblick

Mehrsprachigkeit einbeziehende Lehrwerke – insbesondere eigenständige Kapitel, die sich mit diesem Thema beschäftigen – stellen ein bisheriges Desiderat dar. So lassen empirische Studien darauf schließen, dass die Bereitschaft, Mehrsprachigkeit im Unterricht einzubeziehen, seitens der (angehenden) Lehrkräfte vorhanden ist (vgl. Fischer, Hammer & Ehmke 2018; Bien-Miller et al., 2019; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Kaplan, 2023). Jedoch fehlen häufig entsprechende Methoden und Anleitungen zur konkreten Umsetzung, so dass nach wie vor eher eine monolinguale Praxis in den Schulen vorherrscht (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018; Kaplan, 2023). Eine Innovation diesbezüglich stellt das hier vorgestellte Kapitel „Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen“ in dem neu erschienenen Lehrwerk von Cornelsen *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife* in Nordrhein-Westfalen dar. Ziel ist es, konkrete Aufgaben und angeleitete Methoden zur Thematisierung und Reflexion von Mehrsprachigkeit im Unterricht anzubieten, um den Einzug des Themas in die schulische Praxis zu erleichtern bzw. zu forcieren. Auf diese

Weise wird eine Entwicklung hin zu einem diversitätsorientierten Deutschunterricht und zum Empowerment aller Schüler*innen unterstützt. Eine empirische Prüfung der Inhalte des Kapitels steht noch aus. So könnte zukünftig erhoben werden, inwiefern das Kapitel in der Schulpraxis sowie in der Berufsausbildung eingesetzt und wie die Anwendung der Inhalte seitens der Lehrkräfte und der Schüler*innen eingeschätzt werden. Die Adaption des Kapitels auf weitere Schulformen – wie in Kapitel 3 beispielhaft dargestellt – wird ab dem WiSe 24/25 kontinuierlich in die DSSZ-Seminare integriert, da das Sprachenporträt als Möglichkeit zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht sowohl von Studierenden als auch von Lehrkräften als sehr gewinnbringend eingeschätzt wurde (vgl. Kaplan, i.E.). Kooperiert wird in diesem Zusammenhang mit einem Berufskolleg in Dortmund und mit Gymnasien, Realschulen und Grundschulen in Olpe im Rahmen des bildungsconnector:Olpe (bc:Olpe), einem seit dem Jahr 2020 bestehenden Kooperationsverbund der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken der Universität Siegen, der Kreisstadt Olpe und der allgemeinbildenden Olper Schulen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2013). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10)*. (S. 3–10). Schneider Verlag Hohengehren.
- Beese, M. (2010). *Sheltered Instruction Observation Protocol The SIOP Model – ein Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Zweitsprachenlernende*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/siop.pdf>
- Bellet, S. (2016). *Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben*. https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_Sprachenportraits.pdf
- Bien-Miller, L & Wildemann, A. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Bien-Miller, L., Wildemann, A., Andronie, M. & Krzyzek, S. (2019). Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Schmölder-Eibinger, M. Akbulut, B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. (S. 143–161). Waxmann.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?. *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*, 1–20. <http://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. In *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 93*, 53–70.
- Council of Europe (2007). *Europäisches Portfolio der Sprachen*. <https://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf>

- Decker, L., Gersdorf, N., Kaplan, I. & Schlinkmann, E. (Hrsg.) (i.E.). *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul*. universi.
- Decker, L. & Kaplan, I. (2023). Sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. In S. Hensel & R. Dettinger (Hrsg.), *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife*. (S. 306–317). Cornelsen.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Europarat (2023). *Europäischer Tag der Sprachen*. <https://www.coe.int/de/web/portal/26-september-european-day-of-languages>
- Fischer, N., Hammer, S. & Ehmke, T. (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. (S. 149–184). Waxmann.
- Galling, I. (2011). Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla, (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging - Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- Gogolin, I. (2015). Die Karriere einer Kontur: Sprachenportraits. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. (S. 294–304). Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5(1991), H. 43, 6–13.
- Goltsev, E., Kaplan, I., Maahs, I.-M., Olfert, H., Triulzi, M. & Winter, C. (Hrsg.). (i.V.). *Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! - Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung. Schwerpunktheft des Journal for Educational Research Online (jero)*. Waxmann.
- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. *Kompetenzzentrum ProDaZ*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>
- Hensel, S. & Dettinger, R. (Hrsg.). (2023). *Das Deutschbuch für die Fachhochschulreife*. Cornelsen.
- Hodaie, N., Rösch, H. & Treiber, L. (Hrsg.). (2024). *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Waxmann.
- Kaplan, I. (i.E.). (Wie) Lässt sich Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht der Grundschule thematisieren? Lehramtsstudierende reflektieren über ihre Einstellungen zur Berücksichtigung der Schülersprachen im Unterricht. In L. Decker, N. Gersdorf, I. Kaplan & E. Schlinkmann (Hrsg.), *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul*. universi.
- Kirsch, C. & Catanese, G. (2017). Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten. Eine Fallstudie aus Luxemburg. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2017), 35–47.

- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2023). *Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen* (4., aktualisierte und ergänzte Auflage). Schöningh.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva.
- Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2), 110–114. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2805/>.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Arbeitskreis DaF Rundbrief*, 61, 16–24.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022*.
- Lange, S. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Löffler, H. (2010). *Germanistische Soziolinguistik*. (Reihe Grundlagen der Germanistik). Erich Schmidt Verlag.
- Oomen-Welke, I. & Dirim, I. (2013) Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Einleitung zu diesem Band. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse. wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. (S. 7–24). Fillibach bei Klett.
- Oomen-Welke, I. & Rösch, H. (2018). Wissen über Sprachen erwerben – Sprachengebrauch reflektieren und respektieren. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse. wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. (S. 179–220). Fillibach bei Klett.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch*. Schöningh.
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Orell Füssli.
- Scheuermann, U. (2016). *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. (3. Aufl.). Barbara Budrich.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J. & Weinert, H. (2018). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 161–175.
- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *DaZ-Handbücher*. (S. 3–20). De Gruyter Mouton.
- Tophinke D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 1–14.
- Riehl, C. M. (2013). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. (3. Aufl.). Narr Francke Attempto.
- Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2018). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Narr Francke Attempto.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. R. Riper & Co. Verlag.

Wojnesitz, A. (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Waxmann.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hrsg.). (2007). *Das Europäische Sprachenportfolio 15+ für junge Erwachsene*. Sekundarstufe II. Veritas. https://www.oesz.at/download/publikationen/esp15_gesamt_webversion.pdf.

Ilka T. Fladung, Franz Unterholzner, Marcel Illetschko, Jörg Jost & Michael Krelle

„Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen“ in der iKM^{PLUS}

Zur Diskussion um sprachliche Vielfalt in Testaufgaben

Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie in der *Individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS})* die Testbereiche „Sprachbetrachtung/-bewusstsein“ (Primar-/Sekundarstufe) operationalisiert werden. Dabei steht die Aufgabenkonstruktion für die 3./4. Schulstufe zu den Bildungsstandards in Österreich im Mittelpunkt. Es wird diskutiert, inwiefern Diversitätsorientierung in die Aufgabenkonstruktion einfließen kann und wie es konkret aussehen kann, wenn sprachliche Vielfalt in Testaufgaben thematisiert wird. Gefragt wird daher zum einen, worauf bei der Aufgabenkonstruktion zu achten ist, bspw. hinsichtlich der Themenauswahl und der sprachlichen Aufgabenformulierung, wenn man das Ziel verfolgt, diversitätsorientierte Aufgaben zu konstruieren. Zum anderen geht es darum, auszuloten, wie die Kompetenz von Schüler*innen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen festzustellen, erhoben werden kann. Vor dem Hintergrund dieser konzeptionellen Überlegungen diskutiert der Beitrag Aufgabenbeispiele. Der Beitrag resultiert aus einer gemeinsamen länderübergreifenden Forschungskooperation zwischen dem IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen), der Technischen Universität Chemnitz sowie der Universität zu Köln.

Schlagwörter: Diversitätsorientierung, Sprachbewusstheit, Sprachvergleich, Kompetenzmessung

The article presents an example of how *language awareness* is implemented in L1 education through the individual competence assessment *Individuelle Kompetenzmessung (iKM^{PLUS})* for 3rd and 4th grade students in Austria. The purpose of this article is to explore methods for assessing students' ability to recognize similarities and differences between languages. The item construction is based on educational standards and incorporates diversity orientation. The article also provides examples of how linguistic diversity can be addressed in items. It explores considerations for item construction, such as topic selection and linguistic formulation, when aiming to construct diversity-oriented items. The article examines item examples in relation to these conceptual considerations. It is the result of a joint transnational research collaboration between the IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen), Chemnitz University of Technology and the University of Cologne.

Keywords: diversity orientation, language comparison, *language awareness*, competence assessment

1 | Die Erweiterung des Messbereichs von Kompetenzerhebungen

In diesem Beitrag sollen erste Ideen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Rahmen der iKM^{PLUS} *Sprachbetrachtung* vorgestellt werden. Die Vorschläge werden im Folgenden „diversitätsorientierte Aufgaben“¹ genannt. Damit ist gemeint, dass sprachliche Vielfalt auf zwei Ebenen genuiner Bestandteil der Aufgaben ist: einerseits auf der Konstruktebene, d.h. auf

¹ Wenn es in diesem Beitrag um Aufgaben für die iKM^{PLUS} geht, dann sind dies immer *Leistungsaufgaben*, die testtheoretischen Gütekriterien entsprechen müssen. Wenn hingegen die Weiterarbeit in der unterrichtlichen Praxis angesprochen ist, dann geht es um *Lernaufgaben* (vgl. Abraham & Müller, 2009; konkret zum hier thematisierten Kompetenzbereich vgl. auch Hlebec, 2022 und Kühn, 2022).

der Ebene der anvisierten Kompetenzen, andererseits auf der Konstruktionsebene, d.h. auf der Ebene der Aufgabengestaltung.

Mit Blick auf die Konstruktionsebene, d.h. die anvisierten Kompetenzen ist Folgendes zentral: Es gibt einige wenige Deskriptoren in den österreichischen Bildungsstandards für die Primarstufe (darunter 4.2 und 4.3, vgl. Abschnitt 3 in diesem Beitrag), zu denen in älteren Studien und Tests kaum Aufgaben entwickelt wurden, weil sie für Kompetenzerhebungen als kaum operationalisierbar galten. Unserer Meinung nach besteht insbesondere in diesen bisher ausgesparten Kompetenzerwartungen ein großes Potenzial für Diversitätsorientierung. Die Nutzung dieses Potenzials könnte einigen Kritikpunkten, denen sich Kompetenzerhebungen häufig ausgesetzt sehen, entgegenwirken. So fordert Rösch bspw. in Auseinandersetzung mit Mecherils (2002) Kritik zur Verwendung des Kompetenzbegriffs in der interkulturellen Pädagogik bzw. zu kompetenzorientierten Ansätzen im Allgemeinen:

Es gilt allerdings, Kompetenzen umfänglich und nicht nur bezogen auf das leicht Messbare hin zu modellieren, und umfängliche Diagnosemaßnahmen zu entwickeln, wobei Diagnose im Übrigen ‚Messung‘ oder andere Formen der Erhebung des erreichten Lernstands bereits einschließt und auf Förderung verweist. (Rösch, 2017, S. 146)

Um die Erweiterung des messbaren Bereichs soll es in diesem Beitrag gehen (vgl. auch Bremerich-Vos & Böhme, 2009), weiterhin vor allem um solche Aufgaben, die eine anschließende Förderung mitdenken und Lehrkräfte in der Primarstufe – zusammen mit geeignetem Fördermaterial – dazu anregen, (öfter) die Sprachenvielfalt in ihrer Lerngruppe explizit zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Dabei sollen zum einen insbesondere solche (Herkunfts-)Sprachen berücksichtigt werden, die als weniger prestigeträchtig gelten als bspw. das Englische oder andere häufig unterrichtete Sprachen wie das Französische oder das Spanische (vgl. auch Moraitis, 2021), und mit denen ansatzweise die sprachliche Vielfalt innerhalb einer Klasse abgebildet werden kann. Zum anderen könnte die Thematisierung von Plurizentrik und Varietätenreichtum des Deutschen als Ressource für die Gestaltung von Sprachbetrachtungssituationen angeregt werden (vgl. de Cillia & Ransmayr, 2019, S. 17–53). Zwar liegen zu diesen beiden Themenkomplexen seit geraumer Zeit Ideen vor (z.B. von Oomen-Welke & Kühn, 2009), jedoch wurden sie bislang kaum für Kompetenztestungen weiterentwickelt. Auch existiert bislang kein Modell von Diversitätsorientierung für Testaufgaben, auf das man sich bei Konstruktionsversuchen berufen könnte.

Bei der Neuentwicklung von Aufgaben wurden daher fachdidaktische Perspektiven berücksichtigt, die u. a. die Hinwendung zu einer integrativ angelegten Sprachreflexion sowie zu Aspekten sprachlicher Vielfalt (vgl. Belke, 2012, S. 115–120) beinhalten. Derartige Weiterentwicklungen des Kompetenzbereichs werden seit geraumer Zeit angemahnt (vgl. bspw. Bredel, 2021; Kühn, 2022). Die Aufgaben für die iKM^{PLUS} sollten daher einem „integrativen“ und „funktionalen Anspruch“ gerecht werden (vgl. Kühn, 2010, 64ff.). Das heißt: Kompetenzbereiche sollen aufeinander bezogen und miteinander vernetzt sein; Aufgaben sollten sich auf die Fragen beziehen, wozu wir Sprache haben und was wir damit tun und erreichen können (vgl. dazu Hoffmann, 2006). Im Rahmen der iKM werden – wie in vergleichbaren Tests auch – die Kompetenzbereiche „Lesen“ und „Sprachreflexion“ möglichst sinnvoll miteinander verknüpft (vgl. Krelle, 2016). Die Aufgaben bestehen deshalb zumeist aus einem kurzen vorangestellten Material oder Lesetext und mehreren Teilaufgaben, auch „Items“ genannt. Zudem gibt es aber auch eher ‚traditionelle‘ Teilaufgaben, die ohne den jeweiligen Text gelöst werden können. Nach Krelle (2016,

S. 218) wird damit „dem Umstand Rechnung getragen, dass ein funktionaler und integrativer Ansatz noch nicht überall praktiziert wird“.

Vor dem Hintergrund der Diskussion um angemessenen Grammatikunterricht (vgl. bspw. Ossner, 2022) könnten die Aufgaben in der iKM^{PLUS} in ihrer zuvor skizzierten Anlage, als *ein* Werkzeug zur Veränderung beitragen (vgl. Greiner et al., 2020), d. h. den Wandel vom Grammatikunterricht traditioneller Prägung hin zu einem kompetenzorientierten und diversitätsorientierten Sprachbetrachtungsunterricht unterstützen.

2 | Das Bonusmodul *Sprachbetrachtung/Sprachbewusstsein*² innerhalb der iKM^{PLUS}

Im Schuljahr 2008/09 wurden die Bildungsstandards in Österreich eingeführt (BMBWF, 2009). Der erste flächendeckende Einsatz der Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) zur Erhebung der Bildungsstandards fand für das Fach Deutsch 2015 (für die 4. Schulstufe) bzw. 2016 (für die 8. Schulstufe) statt (vgl. Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017). Neben den BIST-Ü wurde ein zweites Instrument entwickelt, das Lehrkräfte freiwillig nutzen konnten – die *informelle Kompetenzmessung* (IKM). Anders als die auf Bildungsmonitoring ausgerichteten BIST-Ü war die IKM stärker darauf ausgelegt, Lehrkräften ein Werkzeug zur Evaluierung ihres Unterrichts zur Verfügung zu stellen. Aufgabenbasierte Rückmeldungen standen hier im Vordergrund (vgl. Gugerell et al., 2020).

Ab dem Schuljahr 2018/19 wurden die BIST-Ü und die IKM schrittweise zur iKM^{PLUS} weiterentwickelt, seit 2020 durch das *Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (IQS) (vgl. Eichhorn et al., 2022, S. 11–14 sowie IQS, 2022). Die iKM^{PLUS} operiert auf Grundlage der Bildungsstandards, ist aber anders als die BIST-Ü kein reines Monitoringinstrument. Stattdessen vereint sie mehrere Rückmeldeebenen (vgl. IQS, 2022, S. 4–6):

- Schüler*innen bzw. deren Eltern (zu individuellem Lernstand und Fördermöglichkeiten)
- Lehrpersonen (zum Lernstand einzelner Schüler*innen, zu Schulklassen und Fördermöglichkeiten)
- Schulleitungen (zu Schulklasse und Schule, darüber hinaus 3-Jahres-Zyklus-Berichte zur Schulentwicklung)
- Schulaufsicht (Ergebnisse und Nutzungsübersicht zu einzelnen Schulstufen im Wirkungsbereich, 3-Jahres-Zyklus-Berichte für Bildungsplanung und standortbezogenes Qualitätsmanagement)
- BMBWF (bundesweite Ergebnisse und Nutzungsübersichten zu Schulstufen, 3-Jahres-Zyklus-Berichte zu Bundes- und Landesergebnissen).

Die Erhebungen für die iKM^{PLUS}-Basismodule finden jährlich und verpflichtend innerhalb eines definierten Zeitfensters (z. B. 3. und 4. Schulstufe in Deutsch, Lesen) statt (vgl. IQS, 2022, S. 11). Weitere Kompetenzbereiche werden in den dreijährigen sog. Zyklusmodulen abgedeckt (z. B.

² Der Kompetenzbereich entspricht in etwa dem domänenspezifischen Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ der KMK-Bildungsstandards in Deutschland.

Schreiben und Zuhören auf der 4. Schulstufe). Weiterhin werden in sogenannten Bonusmodulen Angebote bereitgestellt, die von Lehrpersonen freiwillig durchgeführt werden können, darunter auch das Modul *Sprachbetrachtung* (Primarstufe) bzw. *Sprachbewusstsein* (Sekundarstufe I). Diese Bonusmodule sollen nach und nach zu einem vielfältig nutzbaren Instrument der Rückmeldung weiterentwickelt werden.

3 | Sprachliche Diversitätsorientierung als ein Ziel des Kompetenzbereichs

Die Zielsetzung der sprachlichen Diversitätsorientierung findet sich in den Lehrplänen und Bildungsstandards von Primar- und Sekundarstufe wieder. So wird sie in den am 02.01.2023 erlassenen und im Herbst 2023 in Kraft tretenden neuen österreichischen Lehrplänen (BMBWF, 2023) an mehreren Stellen betont. Zwei seien hier genannt:

Durch das Einbeziehen der Erst-, Zweit- und Herkunftssprachen in den Unterricht kann das Sprachenrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert sowie die Sensibilisierung und die Bewusstseinsbildung für sprachliche Vielfalt gefördert werden (LP Volksschule, S. 14; LP Mittelschule, S. 14; LP AHS/Gymnasium, S. 17).

Besonderes Augenmerk liegt auf der Sensibilisierung gegenüber Sprachvarietäten, -registern und -ebenen, Mehrsprachigkeit sowie Inter- und Transkulturalität. Mechanismen von Diskriminierung und Verstöße gegen die Gleichberechtigung und Gleichbehandlung, die sich in sprachlichen Formulierungen in Texten und Medien finden, werden analysiert und hinterfragt (LP Mittelschule; LP AHS/Gymnasium, S. 47).

In den Bildungsstandards der Primarstufe finden sich in den Kompetenzfeldern (KF) 1 und 4 des Kompetenzbereichs *Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung* folgende Can-do-Statements (BMBWF, 2009, Anlage):

Kompetenzfeld 1: Sprachliche Verständigung klären:

- 1.1 Merkmale und Funktionen von gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und darüber sprechen,
- 1.2 eigene Ausdrucksformen mit der Standardsprache vergleichen,

Kompetenzfeld 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen:

- 4.2 Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen,
- 4.3 Merkmale von Regionalsprache und Standardsprache unterscheiden.

In den Bildungsstandards der Sekundarstufe I im Bereich *Sprachbewusstsein* (ebd.) heißt es allerdings nur noch an einer Stelle im Kompetenzfeld *Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden*:

- Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen.

Da insbesondere die neuen Lehrpläne dem Thema der sprachlichen Diversitätsorientierung Gewicht beimessen, lässt sich der Hinweis „z. B.“ im BIST-Can-do-Statement derart interpretieren, dass auch äußere Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden kann (vgl. auch IQS, 2023, S. 2). In den jüngsten Aufgabenentwicklungsprozessen für die Kompetenzerhebungen wurden daher

auch Aspekte sprachlicher Heterogenität berücksichtigt. Bevor in Abschnitt 5 Aufgabenvorschläge diskutiert werden, in denen sprachliche Vielfalt als Diversitätsaspekt zum Sprachbetrachtungsgegenstand gemacht wird, sei im Folgenden kurz erläutert, inwieweit die Aufgaben hinsichtlich der gewählten Formulierungen und sonstiger Ausgestaltungsmerkmale diversitätssensibel gestaltet werden.

4 | Überlegungen zu diversitätssensibler Ausgestaltung von Aufgaben

Mit „Ausgestaltung von Aufgaben“ seien nicht nur die Formulierungen in Aufgabentexten sowie die Auswahl der Themen und zu aktivierenden Wissensbestände gemeint, sondern auch die Darstellung von Personen und situativen Kontexten in Primärtexten, Bildern und sämtlichem Wortmaterial. Mit diversitätssensibel gestalteten Testaufgaben sollen diverse Identifikationsmöglichkeiten geboten und stereotypen Darstellungen entgegengewirkt werden. Es sollte „Binnenpluralität“ (Klamt, 2016, S. 19) angestrebt werden, indem einzelne Bilder, Texte und Aufgaben aufmerksam geprüft und so zusammengestellt werden, dass bei der Veröffentlichung dieses Materials möglichst Diversität über die Gesamtheit eines Aufgabenhefts hergestellt wird. Weiterhin sollte die Schwierigkeit einer Testaufgabe möglichst nicht von Personenmerkmalen wie Geschlecht, dem Wohnort im ländlichen Raum oder einer Großstadt, der Verfügbarkeit besonderen religiösen oder kulturellen Wissens usw. beeinflusst sein.

Konkret sollte bei der Aufgabenentwicklung auf einen sensiblen Umgang und auf Repräsentationsmöglichkeiten bezüglich der folgenden Aspekte geachtet werden:

- Sprachliche und kulturelle Vielfalt: In Aufgabenstellungen, in denen Kinder namentlich genannt werden, sollen Vornamen unterschiedlicher kultureller Traditionen enthalten sein und an entsprechenden Stellen möglichst keine vermeintliche Entsprechung von Nation und Sprache nahegelegt werden. Zudem sollte immer geprüft werden, ob es bei inhaltlich passenden Aufgaben möglich ist, in der Aufgabenstellung auf typische Phänomene der äußeren Mehrsprachigkeit wie Code-Switching und -Mixing zu verweisen, ohne dass dadurch ein stark erhöhter Leseaufwand entsteht.
- Vielfalt familiärer Hintergründe: Wenn in Aufgabentexten Situierungen in familiäre Kontexte vorgenommen werden, sind verschiedene Familienkonstellationen angelegt, die die Breite von real existierenden Familien abdecken. Zudem sollte darauf geachtet werden, dass die Aufgaben möglichst wenig vermeidbare Vorteile für Kinder aus bildungssprachlich geprägten Familien bieten. Dazu gehört, dass die Aufgabenformulierungen möglichst auf bildungssprachliche Prozeduren verzichten, wenn sie nicht Gegenstand der Aufgabe selbst sind. Im weiteren Sinne gehört zu diesem Themenbereich auch, dass bei der Auswahl der Themen, die in den Testaufgaben eine Rolle spielen, weder explizit noch implizit auf politisch motivierte, religiöse, in besonderer Weise für bestimmte Personengruppe emotionalisierende oder gar diskriminierende Kontexte referiert wird. Als besonders emotionalisierende oder im schlimmsten Fall sogar re-traumatisierende Themen können Mobbing, Scheidung, Gewalt, Krieg und Flucht sowie Krankheit und Tod genannt werden. Solche Themen wurden für die Aufgabenentwicklung in allen Kompetenzbereichen ausgeschlossen.
- Vielfalt bzgl. Gender und weiterer Differenzlinien: Falls Aufgaben Bilder oder Zeichnungen enthalten, ist darauf zu achten, dass die Darstellungen vielfältige (mentale) Repräsentation

ermöglichen. Bei der Auswahl von Stockfotos oder beauftragten Zeichnungen sollen die Darstellungen von Personen die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln. Das bezieht sich auch darauf, dass die Bildkomposition daraufhin überprüft werden sollte, ob bspw. immer nur schlanke Kinder repräsentiert sind oder ob zu vermeidende implizite Repräsentationen von Machtverhältnissen dargestellt sind (Wer wird als Ratsuchend oder Am-Rand-stehend dargestellt? Vgl. Klamt, 2016, S. 19). Außerdem sollten die Aufgabenformulierungen möglichst nicht stereotyp bzw. klischeehaft angelegt werden. Das kann bspw. bedeuten, dass Aufgaben, in denen es thematisch um Emotionen, Bücher oder Tiere geht, nicht nur mit weiblich gelesenen Vornamen und Aufgaben, in denen es thematisch um Technik oder Sport geht, nicht nur mit männlich gelesenen Vornamen konstruiert werden (vgl. BMBWF, 2018; Hladschik, 2016, S. 16). Was die direkte Ansprache der Schüler*innen betrifft, so wird nach den Leitlinien des BMBWFs die verkürzte Paarform mit Schrägstrich (Liebe Schülerin/lieber Schüler) genutzt (vgl. BMBWF, 2018).

5 | Aufgabendiskussion

Im Folgenden stellen wir ein Aufgabenset für die 3. Klassenstufe (durchschnittliches Alter der Schüler*innen ca. 9 Jahre) vor (5.1) und diskutieren es (5.2). Das Aufgabenset ist als integrierte Sprachbetrachtungsaufgabe angelegt und umfasst drei Teilaufgaben zum Kompetenzfeld 4.2 (*Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen*) und jeweils eine Teilaufgabe zu den Kompetenzfeldern 2.3 (*einige bedeutungsunterscheidende und formverändernde Funktionen von Wortbausteinen verstehen*) und 2.5 (*kreative Sprachmittel für Einsichten in die Wortbildung nutzen*).

Der Entwicklungszyklus, in dem dieses Aufgabenset entstand, startete 2022. Die Aufgabenpilotierung fand im Frühjahr 2023 statt. Die Pilotierung mit einer Stichprobengröße von $n = 623$ (zwischen 119 und 497 Schüler*innenantworten pro Teilaufgabe) liefert Informationen zum empirischen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Die Ergebnisse der Pilotierung sind in die Aufgabendiskussion in Abschnitt 5.2 eingeflossen – ebenso wie die Diskussionsbeiträge der SDD-Sektionentagung „Sprache(n) als Differenzkategorie in der Diversity Education reflektieren und thematisieren“ vom März 2023.

Parallel zu diesen Prozessen läuft seitdem auch die Zusammenstellung von Hinweisen für die unterrichtliche Weiterarbeit, die in weiterentwickelte Förderempfehlungen (derzeit Unterholzner & Illetschko, 2024) münden wird.

5.1 | Vorstellung des Aufgabensets „Sprachentabelle“

Gegenstand dieses Abschnitts ist das Aufgabenset „Sprachentabelle“, das aus fünf Teilaufgaben besteht, in denen sich Schüler*innen u. a. mit Schriftbildern, Silbenstrukturen und Reimen auseinandersetzen. Die Sprachen, anhand derer sich diese Auseinandersetzung vollzieht, sind neben der deutschen Sprache vier weitere Sprachen, die in Österreich eine Rolle spielen. Grundsätzlich zählen zu diesen Sprachen die anerkannten Minderheitensprachen Ungarisch, Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Romani und die österreichische Gebärdensprache ebenso wie die jeweils regional stark vertretenen Sprachen der Nachbarländer wie bspw. Tschechien oder Italien und alle Sprachen, die von vielen Migrant*innen gesprochen

werden. So lebten in Österreich Anfang 2023 z. B. über 145.000 Personen mit rumänischer, ca. 120.000 mit türkischer und serbischer, ca. 100.000 mit kroatischer, ungarischer oder bosnisch, ca. 80.000 mit ukrainischer oder syrischer und über 65.000 mit polnischer Staatsbürgerschaft.³ Für die Aufgabe „Sprachentabelle“, die hier vorgestellt wird, wurden die Sprachen Polnisch, Rumänisch, Italienisch und Slowakisch ausgewählt. Abb. 1 zeigt den Aufgabenstamm, der den fünf Teilaufgaben vorausgeht, und bei dessen Gestaltung darauf geachtet wurde, dass durch eine serifenlose Schriftart und einen erweiterten Zeichenstand alle Buchstaben gut erkennbar sind.

Die Tabelle zeigt die Übersetzungen für die Wörter Tisch, Schule, Nacht, Schwester und Buch ins Polnische, Rumänische, Italienische und Slowakische.

Deutsch	Polnisch	Rumänisch	Italienisch	Slowakisch
Tisch	stół	masă	tavola	stôl
Schule	szkoła	școală	scuola	škola
Nacht	noc	noapte	notte	noc
Schwester	siostra	soră	sorella	sestra
Buch	książka	carte	libro	kniha

Abb. 1 Aufgabenstamm zur Beispielaufgabe „Sprachentabelle“

Die Teilaufgaben des Aufgabensets wurden so konzipiert, dass unterschiedliche Formate vorkommen, d. h. nicht nur Ankreuzaufgaben des Formats Single-Choice, und dass es Teilaufgaben in verschiedenen Schwierigkeitsstufen gibt. Angenommen wurde, dass der Schwierigkeitsgrad dieses Aufgabensets von Teilaufgabe A bis zur Teilaufgabe E hin ansteigt.

Die ersten Teilaufgaben A bis C zielen auf eine erste Auseinandersetzung mit dem Schriftbild der gezeigten Sprachen ab. Die Teilaufgaben A und B verlangen von Schüler*innen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Schriftbild der vier Sprachen zu erkennen. In Teilaufgabe A (Abb. 2) ist per Unterstreichung zu markieren, dass das Polnische *stół* und das Slowakische *stôl* mehr Ähnlichkeit miteinander haben als das Rumänische *masă* und das Italienische *tavola*. Teilaufgabe B (ebenfalls Abb. 2) hingegen kann richtig gelöst werden, wenn erkannt wird, dass die vier Übersetzungen für das deutsche Wort *Buch* einander am wenigsten ähneln. Diese Teilaufgabe ist im Single-Choice-Ankreuzformat gehalten.

³ Erhebung der Anzahl an Personen anderer Staatsbürgerschaft, die in Österreich lebten: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293019/umfrage/auslaender-in-oesterreich-nach-staatsangehoerigkeit/>, 24.2.2023.

Für das Wort *Tisch* sind die Übersetzungen in zwei von vier Sprachen sehr ähnlich. In den anderen beiden Sprachen sind die Übersetzungen ganz anders.

Unterstreiche diese beiden Wörter!

Für welches deutsche Wort sind die vier Übersetzungen sehr verschieden?

- Schule
- Nacht
- Schwester
- Buch

Abb. 2 Teilaufgabe A (KF 4.2, korrekt gelöst, wenn: Unterstreichung/Markierung von *masă* UND *stôl* ODER Rumänisch UND Slowakisch) und Teilaufgabe B (KF 4.2, korrekte Antwortoption: „Buch“)

In Teilaufgabe C (Abb. 3) geht es nun ganz konkret um das Zeicheninventar, das in den Alphabeten der Sprachen genutzt wird. Die Schüler*innen sollen die Entsprechungen von *Schule* daraufhin überprüfen, ob darin Zeichen vorkommen, die es im deutschen Alphabet nicht gibt. Wenn sie für jede Sprache richtig entschieden und angekreuzt haben, gilt die Teilaufgabe als richtig gelöst.

Bei den Übersetzungen für das Wort *Schule* kommen in manchen Wörtern Zeichen vor, die es im Deutschen nicht gibt. Kommen in den Wörtern in der Tabelle solche Zeichen vor?

	ja	nein
im Polnischen		
im Rumänischen		
im Italienischen		
im Slowakischen		

Abb. 3 Teilaufgabe C (KF 4.2 korrekt gelöst, wenn: Markierung ja/ja/nein/ja)

Mit Teilaufgabe D (Abb. 4) wird die Betrachtung des Schriftbilds verlassen und die Silbenstruktur fokussiert. Hier wird verlangt, die vier Wörter daraufhin zu überprüfen, ob sie aus einer oder aus mehr als einer Silbe bestehen. In ähnlicher Weise ist es auch möglich, Silbenstruktur und Betonung im Deutschen im Vergleich mit anderen Sprachen zu thematisieren. Derartige Teilaufgaben sind in einem vergleichbaren Aufgabenset enthalten.

In welchen Sprachen hat die Übersetzung für das Wort *Nacht* nur eine Silbe?

	nur eine Silbe	mehr als eine Silbe
Polnisch		
Rumänisch		
Italienisch		
Slowakisch		

Abb. 4 Teilaufgabe D (KF 2.3, korrekte gelöst, wenn: Markierung nur eine Silbe/mehr als eine Silbe/mehr als eine Silbe/nur eine Silbe)

Francesca und Raluca wollen ein mehrsprachiges Gedicht schreiben.

- Das Gedicht soll sich reimen.
- Es soll um eine Familie gehen, die gemeinsam kocht.

Welches Wort reimt sich auf das italienische Wort *sorella*?

das italienische Wort *genitori* (deutsch: Eltern)

das rumänische Wort *bucătărie* (deutsch: Küche)

das italienische Wort *padella* (deutsch: Pfanne)

das rumänische Wort *frate* (deutsch: Bruder)

Abb. 5 Teilaufgabe E (KF 2.5, korrekte Antwortoption: „das italienische Wort *padella* [deutsch: Pfanne]“)

Die letzte Teilaufgabe des Aufgabensets (E; Abb. 5) ist eher im Bereich des Literar-Ästhetischen bzw. der Rhetorik angesiedelt. Hier geht es darum, nach einem passenden Reimwort zu einem im Aufgabenstamm vorkommenden Wort aus dem Italienischen zu suchen.

5.2 | Aufgabendiskussion

In diesem Abschnitt wird das Aufgabenset *Sprachentabelle* auf Grundlage der Pilotierungsergebnisse diskutiert, wobei auch die Dominanz-/Herrschaftskritische Perspektive beleuchtet werden soll. Zunächst werden die fünf Teilaufgaben näher betrachtet, danach der Aufgabenstamm selbst. Vorab ist zu sagen, dass Aufgabensets wie das hier vorgestellte von Lehrkräften (und Autor*innen von Lernmaterialien) als Anregungen gelesen werden können, „nicht-deutsche Herkunftssprachen mit dem Ziel interkultureller und sprachlicher Bewusstheit in den landessprachlichen Deutschunterricht“ einzubeziehen, wie es Rothstein (2021, S. 50) mit Verweis auf Oomen-Welke (2007, 2011) für eine Vielsprachigkeitsdidaktik formuliert. Die weitere, wenn

nicht die wichtigste Funktion, besteht jedoch darin, dass die Aufgaben dazu konstruiert werden, Schüler*innenkompetenzen zu ermitteln. Diese Funktion kann dann erfüllt werden, wenn über ein ganzes Testheft hinweg möglichst vielseitige Aufgaben eingesetzt werden, die die Bildungsstandards abdecken, deren Schwierigkeitsgrade von leicht bis schwer streuen und die gute Trennschärfen haben.⁴ Sehr leichte und sehr schwere Items sind zu vermeiden, da diese für Boden- oder Deckeneffekte sorgen, d.h. nur einen geringen Informationsgehalt haben und somit keinen oder kaum diagnostischen Mehrwert. Tabelle 1 zeigt für das Aufgabenset Sprachentabelle die Ergebnisse der Pilotierung für die Item-Kennwerte Trennschärfe, Lösungshäufigkeit und Auslassungshäufigkeit.

	A	B	C	D	E
Trennschärfe	0.53	0.49	0.53	0.57	0.57
Anteil korrekter Antworten	34%	57%	50%	62%	59%
Anteil Auslassungen	42 %	8%	13%	6%	16%

Tabelle 1: Item-Kennwerte des Aufgabensets Sprachentabelle (n = 125)

Insgesamt bestätigte sich unsere Annahme, die Items würden von A bis E einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad aufweisen, nicht. Teilaufgabe A konnte zwar von etwa einem Drittel der Schüler*innen gelöst werden, wurde jedoch von mehr als 40% ausgelassen. Interessanterweise zeigte eine vergleichbare Teilaufgabe in einem ähnlichen Aufgabenset ebenfalls 40% Auslassungen. Sicherlich waren es mehrere Faktoren, die dazu beigetragen haben, dass Teilaufgabe A im Vergleich zu den anderen vier Teilaufgaben schwieriger war und häufiger übersprungen wurde. So könnte durchaus das Format eine Rolle gespielt haben: Nicht selten zeigt sich, dass Unterstreich-Items niedrigere Lösungshäufigkeiten und höhere Auslassungsquoten haben als Items anderer Formate. Daher sind diese Formate nur bei den Items einzusetzen, in denen sich in den Pilotierungen zeigt, dass die Schüler*innen damit gut zurechtkommen. Dies scheint hier nicht der Fall gewesen zu sein. Möglicherweise war eine weitere Ursache für den hohen Anteil an Auslassungen, dass manche Schüler*innen in Teilaufgabe A nicht verstanden, worauf genau das diese im Auftrag „Unterstreiche diese beiden Wörter“ referiert. Unabhängig von möglichen Gründen ist Teilaufgabe A jedoch aufgrund der vielen Auslassungen für den Einsatz in einem Testheft der iKM^{PLUS} kaum geeignet.

Die Items B bis E hingegen zeigen keine Auffälligkeiten hinsichtlich der Lösungshäufigkeiten und Auslassungsquoten. Teilaufgabe B wurde von mehr als der Hälfte, Teilaufgabe C von genau der Hälfte der Schüler*innen korrekt gelöst. Leichter fiel den Schüler*innen die Identifikation von Wörtern, die nur eine Silbe haben, die in Teilaufgabe D gefordert wurde: Die Lösungshäufigkeit beträgt 62%. Erfreulicherweise wurde auch Teilaufgabe E, in der mit Reimen umgegangen werden muss, von 59% der Schüler*innen richtig beantwortet.

⁴ Die Trennschärfe ist ein Maß dafür, ob ein Item gut zwischen Personen mit niedriger und hoher Merkmalsausprägung trennt. Ein Item mit hoher Trennschärfe erlaubt es, vorherzusagen, dass Schüler*innen mit einem hohen Gesamtergebnis auch dieses einzelne Item korrekt lösen. Demnach ist die Trennschärfe als Wert für die Korrelation zwischen Einzelitem und Gesamtwert zu lesen (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 84).

Abschließend sei noch der Aufgabenstamm näher betrachtet. Dort heißt es: „Die Tabelle zeigt die Übersetzungen für die Wörter [...] ins Polnische, Rumänische, Italienische und Slowakische.“ Hier darf aus dominanz-/herrschaftskritischer Perspektive gefragt werden, inwieweit mit dieser Formulierung nicht bereits evoziert wird, dass das Deutsche als Norm/Standard gesetzt wird, wovon die anderen Sprachen abweichen. Diese Sichtweise wird dadurch gestützt, dass in der Tabelle die deutsche Sprache exponiert links steht und damit von den meisten Schüler*innen gemäß der Leserichtung „von links nach rechts“ wohl zuerst wahrgenommen wird.

Mit dieser Perspektive kritisch auf die Aufgaben zu blicken, halten wir für sehr wichtig, wenngleich an dieser Stelle nicht vollumfänglich zutreffend. Dies liegt daran, dass den Aufgaben durch den Verwendungszusammenhang der Kompetenzerhebung durchaus ein Rahmen vorgegeben ist, der den Sprachvergleich *mit dem Deutschen* in den Vordergrund stellt (vgl. BIST 4.2 „Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen“). Insofern dient in Aufgabensets dieser Art die Präsentation der deutschen Formen als Ausgangspunkt der Reflexion, da Besonderheiten des Sprachsystems des Deutschen durch den Vergleich mit anderen Sprachen erkannt werden sollen. Dass im vorliegenden Fall die Sprachen in der Tabelle jedoch im Aufgabenstamm als „Übersetzungen“ bezeichnet werden, ist für diese Argumentation nicht nötig. Sollte zukünftig dieses oder ein vergleichbares Aufgabenset in der iKM^{PLUS} eingesetzt werden, würde deswegen im Aufgabenstamm eine Formulierung gewählt, die auf das Wort „Übersetzung“ verzichtet und schlicht anzeigt, dass die Tabelle Wörter in verschiedenen Sprachen beinhaltet.

Anders verhielte es sich hingegen, wenn man es nicht mit einem Kompetenzerhebungs-, sondern mit einem Unterrichtskontext zu tun hätte. Wenn bspw. eine Lehrperson ein Aufgabenset dieser Art in ihrem Unterricht einsetzen wollen würde, so hätte sie die Wahl, welche Form des Sprachvergleichs sie anstreben möchte und welche Perspektiven sie ermöglichen möchte, ja welche Normen sie gemeinsam mit ihren Schüler*innen hinterfragen will. Je nach Zielsetzung könnte man im Unterrichtskontext also entweder die deutsche Sprache als Ausgangspunkt oder Zielsetzung eines Sprachreflexionsprozesses setzen oder sie unmarkiert als eine von mehreren Sprachen verwenden. Auf diese Möglichkeiten soll in den Begleitmaterialien zur Erhebung hingewiesen werden.

6 | Ausblick

Mit der Entwicklung diversitätsorientierter Testaufgaben stehen wir noch am Anfang. Das vorgestellte Aufgabenset „Sprachentabelle“ setzt beim Sprachvergleich an und arbeitet mit Sprachbeispielen aus dem Deutschen, Polnischen, Rumänischen, Italienischen und Slowakischen. Ähnliche Aufgabensets, in denen Wortmaterial aus Sprachen der Nachbarländer Österreichs (z. B. Tschechien, Slowakei, Ungarn und Slowenien) solchem aus Österreich gegenübergestellt wird, befinden sich ebenfalls in der Entwicklung, gleichermaßen Aufgaben zum Sprachvergleich mit Kunstsprachen. Asynchrone Vergleiche, z. B. zur Sprache in Märchen, liegen bereits vor. Derartige Aufgabensets zielen auf die Auseinandersetzung mit sprachlichen Besonderheiten, Struktur- und Gebrauchsmerkmalen verschiedener Sprachen untereinander und im Kontrast zum Deutschen ab (vgl. Festman & Unterluggauer, 2021; Oomen-Welke, 2011; Peyer, 2020). Zukünftig sollten auch Aufgaben erarbeitet werden, die eine varietätenlinguistische Auseinandersetzung mit Sprache umfassen. Für diesen Teilbereich scheint jedoch zu gelten, dass

sich Aufgaben zur Angemessenheit von Standard- und Nonstandard-Varietäten (vgl. Bredel & Pieper, 2021, S. 71–82), die neben bereits in der Schule verankerten Varietäten auch die Plurizentrik des Deutschen (Bundesdeutsches Standarddeutsch vs. Österreichisches Standarddeutsch) in den Blick nehmen, vor allem für die Sekundarstufen anbieten (vgl. auch de Cillia & Ransmayr, 2019). Weiteres Potential sehen wir in den Themenbereichen Mündlichkeit und Pragmatik, z. B. mit Blick auf Registerbreite. Hier steckt die Aufgabenentwicklung zwar noch in den Kinderschuhen, erste Vorarbeiten finden sich allerdings im Rahmen der Vergleichsarbeiten in Deutschland (VERA 3 und VERA 8).

Unser Beitrag dürfte gezeigt haben, welche Potentiale, aber auch welche Schwierigkeiten mit der Konstruktion von Testaufgaben für den Kompetenzbereich der Sprachbetrachtung verbunden sind. So wurden die Aufgaben zwar entlang einer Reihe von Kriterien entwickelt, die aus der Theorie abgeleitet sind, jedoch nicht vor dem Hintergrund eines Modells von Diversitätsorientierung, das im Speziellen für Testaufgaben geeignet wäre. Insofern gilt es zukünftig auch, dieses konzeptionelle Desiderat zu schließen. Auch verdeutlichen die Überlegungen in Abschnitt 5.2, inwiefern fachdidaktische, psychometrische und testtheoretische Aspekte in die Itemdiskussion einfließen und damit auch Einfluss auf die Überarbeitung bestehender und die Konstruktion neuer Items haben.

Weiterhin dürfte klargeworden sein, dass in eine Erhebung wie die iKM^{PLUS} nur ein Teil dessen eingebracht werden kann, was „sprachliche Vielfalt“ ausmacht. Insofern ist die iKM^{PLUS} in mancherlei Hinsicht „begrenzt“. Und dennoch können die Aufgaben, so denken wir, eine Signalwirkung für Unterrichtszwecke entfalten. Man kann etwa die Machart der Aufgaben zum Anlass nehmen, eigene Aufgaben zu entwickeln, die dann über das hinausgehen, was im Rahmen der iKM^{PLUS} möglich ist (vgl. Abschnitt 5.2). Zudem können die Ergebnisse aus der iKM^{PLUS} zum Anlass für Diskussionen im Kollegium genutzt werden, um den Unterricht zu reflektieren und die Möglichkeiten des Einbezugs sprachlicher Vielfalt zu diskutieren. In diesem Zusammenhang kann auch das fachdidaktische Material genutzt werden, das jeweils in aktualisierter Form als Begleitmaterial zu den jeweiligen Erhebungen veröffentlicht wird. In der aktuellen Fassung (Unterholzner & Illetschko, 2024) enthält dieses Begleitmaterial bereits erste Förderempfehlungen und konkrete Unterrichts Anregungen sowie einige weiterführende Hinweise auf gute, online verfügbare Ressourcen (bspw. <https://spravive.com>, <https://www.uni-due.de/prodaz/>, <https://www.schule-mehrsprachig.at>, <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de> und <https://www.dialekte.schule.bayern.de>). Perspektivisch wird es darauf ankommen, dass Lehrkräfte solche Materialien als für ihre Arbeit hilfreich ansehen. Insofern sind hier weitere Anstrengungen notwendig, die sich z. B. auch in verbesserten Fortbildungs- und Coachingangeboten niederschlagen werden, die aktuell noch zu wenig vorliegen.

Literatur

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch*, 36(214), 4–12.
- Belke, A. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Hohengehren.

- BMBWF (2009). *Bildungsstandards*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>
- BMBWF (2018). *Geschlechtergerechte Sprache: Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:17856441-35d5-427d-aab3-767f25aecbc0/geschlecht_sprache_19013.pdf
- BMBWF (2023). *Neue Lehrpläne [Fassung vom 2.1.2023]*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_kund.html
- Bredel, U. & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. (2. Aufl.). Schöningh utb.
- Bredel, U. (2021). Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen für die Lehrerbildung. In S. Döring & D. Elsner (Hrsg.), *Grammatik für die Schule*. (S. 71–84). Buske.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. BIFIE*. https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/Od879bba1b6fb81469e09bc99aab7e4916f88bef/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. BIFIE*. https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/365d58afa26186150a317debd7f8f19c3d267ba2/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule*. (S. 376–392). Beltz.
- de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2019). *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Böhlau.
- Eichhorn, G. von, Engelbert-Kocher, M., Krelle, M. & Bachinger, A. (2022). Kapitel 1 Überblick. In A. Bachinger, M. Krelle, M. Engelbert-Kocher & G. von Eichhorn (Hrsg.), *Zuhörkompetenzen messen: Ergebnisse der Bildungsstandard-Pilotierung in der 4. Schulstufe*. (S. 11–24). Waxmann.
- Festman, J. & Unterluggauer, D. (2021). Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im Unterricht. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung*. (S. 15–28). Waxmann.
- Greiner, U., Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). (Hrsg.). *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. (S. 102–123). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4148>
- Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S. & Wiesner, C. (2020). iKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 102–123). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=41488>
- Hladschik, P. (2016). *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher. Fokus Gender und sexuelle Orientierung*. Edition polis. https://www.politik-lernen.at/dl/MpulJMJKomloloJqx4KJK/ed-pol_2016_Nicht_diskriminierende_Schulbuecher_web.pdf
- Hlebec, H. (2022). Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. (S. 493–513). Schneider bei wbv.

- Hoffmann, L. (2006). Funktionaler Grammatikunterricht. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. (S. 20–44). Schneider Hohengehren.
- IQS (2022). *Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}): Grundlegende Informationen für Primar- und Sekundarstufe*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-allgemein>
- IQS (2023). *Übersicht: Deutsch (Lesen) – Allgemeines*. https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/7c51b0c7519cee799cb056dce747457afa016694/FM_DeutschLesen.pdf
- Klamt, M. (2016). *Handlungsempfehlungen für eine diversitätssensible Mediensprache. Gleichstellungsbüro der Goethe Universität Frankfurt*. https://www.uni-frankfurt.de/66760835/2016_broschure-handlungsempfehlungen-fur-eine-diversitatssensible-mediensprache.pdf
- Krelle, M. (2016). ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ im Licht von Vergleichsarbeiten und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch*. (S. 207–228). Klett/Fillibach.
- Kühn, P. (2010). *Sprache untersuchen und erforschen*. Cornelsen Scriptor.
- Kühn, P. (2022). Leistungsaufgaben zum Kompetenzbereich Sprache & Sprachgebrauch untersuchen. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (2. Aufl., S. 474–492). Schneider bei wbv.
- Mecheril, P. (2002). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. (S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Moraitis, A. (2021). Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit: Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata. In P. Wolf-Farré, K. Cantone, A. Moraitis & D. Reimann (Hrsg.), *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit: Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*. (S. 11–47). Narr.
- Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (2007). *Personennamen: Der Sprachenfächer*. Klett Fillibach.
- Oomen-Welke, I. (2011). Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule*. (S. 49–70). Schneider Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. & P. Kühn (2009). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. (S. 149–184). Cornelsen-Scriptor.
- Ossner, J. (2022). Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. (S. 474–492). Schneider Hohengehren.
- Peyer, A. (2020). Schulische Sprachreflexion: Kompetenzen und Lernprozesse. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. (S. 9–32). Schneider Hohengehren.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Metzler.
- Rothstein, B. (2021). Bedingungen für die Einbindung von nicht-landessprachlichen Herkunftssprachen in den landessprachlichen Deutschunterricht: Ein kasuistisch-didaktischer Blick. In P. Wolf-Farré,

K. Cantone, A. Moraitis & D. Reimann (Hrsg.), *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit: Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*. (S. 47–69). Narr.

Unterholzner F. & Illetschko M. (2024). *Deutsch (Sprachbewusstsein) in der iKM^{PLUS} im Detail (samt Förderempfehlung)*. IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <https://www.igs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe/lehrpersonen>

Martin Schastak

Implementation von mehrsprachigem Handeln im Deutschunterricht

Didaktische und dominanzkritische Reflexion sprachlicher Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen und mehrsprachiger Aufbereitung monolingualer Materialien durch Schüler*innen

Im Folgenden sollen zwei bisher weitestgehend unbeachtete Implementationsformen von Translanguaging mehrsprachigkeitsdidaktisch und differenzkritisch für den Deutschunterricht reflektiert werden: (1) sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen und (2) mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen. Hinsichtlich (1) zeigt sich, dass das differenztheoretische Dilemma die geringe Prävalenz mehrsprachigen Handelns bei optionalen bilingualen Angeboten verschärft und die geringe Prävalenz für den Erwerb kognitiver Lernstrategien problematisch ist. Sprachliche Freiheitsgrade für mehrsprachiges Handeln würden flexible Selbstpositionierungen ermöglichen und könnten das Dilemma abmildern. Bezüglich (2) ist anzunehmen, dass solidarische Anerkennung durch die Betroffenen selbst artikuliert wird sowie die Outputorientierung und Verwendung der Produkte das differenztheoretische Dilemma entschärfen könnten.

Schlagworte: Translanguaging, Mehrsprachigkeit, Differenzdilemma, Instruktionsdesign

In the following, two forms of implementation of translanguaging that have so far been largely ignored will be reflected for German instruction in terms of didactics of multilingualism and from the perspective of manufacturing differences: (1) degrees of linguistic freedom in multilingual learning environments and (2) multilingual preparation of monolingual materials by students growing up multilingually. With regard to (1), the dilemma of difference exacerbates the low prevalence of multilingual action in optional offers to act multilingually and that the low prevalence is problematic for the acquisition of Translanguaging as a cognitive learning strategy. Degrees of linguistic freedom for multilingual action would enable flexible self-positioning and could alleviate the dilemma. With regard to (2), it can be assumed that recognition is articulated by those affected and that the output orientation and use of the products could mitigate the dilemma of difference.

Keywords: Translanguaging, multilingualism, dilemma of difference, instructional design

1 | Einleitung

Die Berücksichtigung, Wertschätzung und Förderung von Herkunftssprachen¹ mehrsprachiger Schüler*innen wird (international) gefordert (vgl. EU, 2008, 2018; KMK, 2015). Allerdings stellt submersiver Unterricht in Deutschland sowie in einer Vielzahl weiterer Staaten (vgl. Stevens & Dworkin, 2019) den Regelfall dar, und selbst bilinguale Programme separieren die Sprachen ihrer Schülerschaft nach Zeiten und/oder Fächern (vgl. Baker, 2011, S. 223). Die

¹ Im Folgenden wird der Begriff „Herkunftssprache“ zur Bezeichnung der weiteren Sprache bilingualer Sprecher*innen neben der im nationalen Kontext verwendeten Verkehrssprache präferiert, da dieser die verschiedenen Spracherwerbstypen des simultanen und sukzessiven bilingualen Spracherwerbs einschließt.

Sprachen mehrsprachiger Sprecher*innen werden häufig aus einer primär monolingualen Perspektive als getrennte Entitäten interpretiert, obwohl Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprecher*innen komplex und miteinander verwoben sind (vgl. García & Wei, 2014, S. 14).

Translanguaging stellt eine vielversprechende Möglichkeit zur Implementation von mehrsprachigem Handeln in Bildungsprozessen dar. Allerdings unterliegen Bildungsangebote mit Translanguaging dem Dilemma, Mehrsprachigkeit als spezifische Fähigkeit zwar anzuerkennen, aber hiermit gleichzeitig Zuschreibungen entlang der Differenzkategorie *Sprache* vorzunehmen. Es gilt diesen Umstand in mehrsprachigen Lernumgebungen und -angeboten reflexiv zu begegnen und didaktische Möglichkeiten zu eruieren, wie Mehrsprachigkeit als Ressource für Lernprozesse durch Instruktionsdesign und Einbezug von mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen als „Informanten“ (Druin, 2002) diversitätssensibel für alle Schüler*innen implementiert werden kann. Hierbei können digitale Medien sprachlicher Heterogenität adaptiv begegnen und die Implementation von Translanguaging vereinfachen, indem sie originäre multilinguale und -modale Handlungsräume zum Lernen, Kommunizieren und Kollaborieren ermöglichen. So können diese z.B. außerschulische Ressourcen und Akteure miteinbeziehen und der hohen Schriftgebundenheit institutionalisierter Lernprozesse entgegenwirken.

Im vorliegenden Beitrag werden sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen und mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachige Schüler*innen für den Deutschunterricht aus didaktischer und differenzkritischer Perspektive reflektiert. Hierfür wird zunächst Translanguaging aus lehr-lernpsychologischer sowie differenzkritischer Perspektive betrachtet und auf relevante empirische Befunde verwiesen (Abschnitt 2). Anschließend werden sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen, womit die Möglichkeiten der Schüler*innen zur Sprachwahl sowie die Zugänglichkeit zu Materialien und Optionen der Produktion von Ergebnissen in verschiedenen Sprachen gemeint ist (Abschnitt 3), und die mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachige Schüler*innen im Deutschunterricht (Abschnitt 4) reflektiert. Abschließend werden in einem Fazit die Ergebnisse zusammengefasst, Schlussfolgerungen gezogen und Forschungsdesiderate abgeleitet (Abschnitt 5).

2 I Translanguaging und Herstellung von Differenz

Ursprünglich kommt das Konzept des Translanguaging aus der Unterrichtsforschung (vgl. Williams, 1996) und kann als „systematischer, geplanter Einsatz von mehr als einer Sprache für Verstehensprozesse, zur Bedeutungskonstruktion und zum Wissenserwerb“ (Baker, 2011, S. 288) definiert werden. Typische Praktiken des Translanguaging sind z.B. die Nutzung von Informationen in zwei Sprachen für Lernprozesse, die Rezeption von Informationen in Sprache A und deren Wiedergabe in Sprache B oder die Erzeugung bilingualer Produkte (vgl. García & Wei, 2014, S. 119ff). Translanguaging kann als domänenunspezifische kognitive Lernstrategie (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 88ff) betrachtet werden, da zielgerichtete, über die notwendigen Verarbeitungsprozesse der jeweiligen Lernaktivität hinausgehende Praktiken für unterschiedliche Themen, Inhalte und Aufgaben eingesetzt werden. Dementsprechend eignet es sich sowohl für verschiedene Fächer als auch für fächerübergreifendes Arbeiten. Abhängig von den Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen kann bilinguales Sprachhandeln in der Submersion als notwendige (bei asymmetrischen Kompetenzen zugunsten der Herkunftssprache wie bei neu zugewanderten Schüler*innen) oder zusätzliche Lernstrategie (bei balancierten oder asymmetrischen Kompetenzen zugunsten der Verkehrssprache) eingesetzt werden (vgl. García & Kano, 2014).

Translanguaging werden eine Reihe theoretischer Potentiale auf kognitiver, sprachlicher und motivationaler/affektiver Ebene für Bildungsprozesse zugesprochen (für einen kurzen Überblick siehe Schastak, 2023). Allerdings gibt es für dessen Effektivität kaum belastbare Evidenz, da ein Großteil der bisherigen Forschung vor allem Praktiken, Funktionen und Zwecke von Translanguaging fokussiert hat (vgl. z.B. Barwell, 2014; Clarkson, 2007; García et al., 2011; García & Kano, 2014; Worthy et al., 2013). Die quasi-experimentelle empirische Befundlage, die potentielle Effekte bilingualer Praktiken bei Lernprozessen auf kognitive, sprachliche, motivationale oder affektive Outcomes untersucht, weist bisher keine eindeutigen Tendenzen auf. Busse et al. (2019) identifizieren für den Fremdspracherwerb des Englischen bei Grundschüler*innen in Deutschland signifikant positivere Affekte sowie höhere Zuwächse im fremdsprachlichen Wortschatz, wenn die Herkunftssprachen der Schüler*innen explizit miteinbezogen werden. Im Gegensatz hierzu finden Hopp et al. (2021) Nulleffekte zum Einbezug von Minderheitensprachen für den Fremdspracherwerb, obwohl der Wortschatz in der Minderheitensprache bei mehrsprachigen Schüler*innen den stärksten Prädiktor für fremdsprachlichen Wortschatz und Grammatik im Englischen darstellt (vgl. Hopp et al., 2019). McElvany et al. (2017) und Sander et al. (2018) identifizieren im Klassenkontext keine Überlegenheit bilingualer Präsentationen von Texten in schriftlicher respektive auditiver Form hinsichtlich des bildungssprachlichen Wortschatzerwerbs im Deutschen. Hopewell (2011) findet bei spanisch-englischsprachigen Grundschüler*innen deskriptiv bessere Leistungen beim bilingualen statt monolingualen schriftlichen Nacherzählen eines englischsprachigen Erzähltextes. Die Nutzung der Minderheitensprache bei einem bilingualen Interaktionsangebot beim Peer-Learning wurde bei Schastak (2020) mit positiven Emotionen wie Spaß und Freude und weiterhin mit einer allgemeinen Erleichterung sowie fehlenden Kompetenzen in der Verkehrssprache Deutsch begründet. Der subjektiven Wahrnehmung bilingualer Lernumgebungen durch die Betroffenen wurde bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl diese aus differenz- und dominanztheoretischer Perspektive höchstrelevant für die Nutzung solcher Lernarrangements ist.

Aus der binären, hierarchisierenden Logik der Differenzherstellung betrachtet (vgl. Merl et al., 2018), stellt Translanguaging das untergeordnete ‚Andere‘ im Gegensatz zu einem historisch-gesellschaftlich gewachsenen, unhinterfragten sowie dominanten „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) des Regelunterrichts dar. Es ist davon auszugehen, dass mit einem als sprachlich abweichend markierten Lernangebot auch Zuschreibungen der Nutzer*innen dieses Lernangebots vorgenommen werden, die mit der sprachlichen Differenzlinie intersektional verwoben sind (z.B. natio-ethno-kulturelle Differenzlinien). Zuschreibungen sind allerdings vom konkreten Kontext abhängig und müssen dementsprechend nicht zwingend negativ konnotiert sein, was z.B. hinsichtlich Translanguaging bei „Elitebilingualismus“ mit Sprachen des Fremdsprachkanons (Dirim et al., 2008, S. 13) in immersiven Schulen zu erwarten sein dürfte. Allerdings dürfte Translanguaging im Kontext der Regelschule primär als eine Form der Förderung von „Bilingualismus von Kindern mit Migrationshintergrund mit Minderheitensprachen“ (ebd.) interpretiert werden, dem ein niedrigerer Status sowie eine Defizitorientierung anhaftet. Gleichzeitig stellt aus der Perspektive der Anerkennungstheorie Honneths (2003)² die Implementation eines Konzepts wie Translanguaging in der submersiven Regelschule eine rechtliche und solidarische Anerkennung der Herkunftssprache als Lernressource dar, wobei es hinsichtlich der solidarischen Anerkennung notwendig ist, den gesellschaftlichen Wert der spezifischen Fähigkeit einer Minderheit (in diesem Falle „natürlich erworbene Mehrsprachigkeit“) zu artikulieren, um soziale Wertschätzung auch tatsächlich zu erhalten (ebd., S. 208). Insbesondere mehrsprachiges Handeln als Praxis im Bildungskontext kann einer Defizitperspektive auf Phänomene mehrsprachigen Handelns, die sich auf der Oberfläche i. d. R. in Form von Code-Switching und -Mixing zeigen, entgegentreten und Normalitätsvorstellungen der Notwendigkeit einsprachigen Lehrens und Lernens durch sich wiederholende Performanz bilingualen Sprachhandelns in Frage stellen. Dementsprechend wäre es denkbar, dass zunächst defizitäre Zuschreibungen hinsichtlich der Nutzung bilingualer Lernumgebungen durch mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen in der Regelschule erfolgen, die sich, insbesondere bei positiven Effekten, durch eine fortwährende Praxis umkehren und zu positiv konnotierten Zuschreibungen führen könnten. Welche Positionierungen mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen hinsichtlich ihres Sprachprofils und ihrem sprachlichen Handeln einnehmen, wird zwar von den Zuschreibungen beeinflusst, allerdings nicht determiniert. So weisen mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterschiedliche Identitätskonzepte auf (vgl. z.B. Bohnsack & Nohl, 2001; Keim, 2007; Krumm, 2009; Stojanov, 2006), bei welchen Sprache zum einen identitätsstiftend wirkt und zum anderen eine Möglichkeit zur Markierung von Identität darstellt. Der Umgang mit Differenz, wie hier am Beispiel mehrsprachigen Handelns als Lernressource für mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen dargelegt, bleibt stets ein Dilemma zwischen Anerkennung und Zuschreibung (vgl. Merl et al., 2018, S. 9) und sollte unbedingt mit den Betroffenen diskutiert und gemeinsam entwickelt werden.

Für die Implementation von Translanguaging ist nicht nur die empirische Basis für dessen Effektivität sowie die Wahrnehmung und Selbstpositionierung der Schüler*innen unter Berücksichtigung differenz- und dominanztheoretischer Perspektive zentral, sondern auch die Einstel-

² Für eine Aufbereitung von Honneths (2003) Anerkennungstheorie im Allgemeinen und hinsichtlich der Anerkennung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext siehe Schastak (2020).

lungen der Lehrer*innen sowie das Vorhandensein von geeigneten Arbeitsmaterialien. Lehrer*innen stehen Mehrsprachigkeit zwar generell positiv gegenüber und sehen in der Herkunftssprache insbesondere bei neu zugewanderten Schüler*innen eine Bildungsressource, betrachten aber bilinguale Praktiken aus einer Defizitperspektive und vermuten ein Konkurrenzverhältnis zwischen den Sprachen und der Lernzeit (vgl. Wlossek & Rost-Roth, 2016). Zudem befürchten Lehrkräfte Kontrollverlust und ein negativeres Klassenklima durch bilinguales Sprachhandeln (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018). Zwar gibt es einige Materialien kommerzieller Anbieter wie mehrsprachige (Bilder-)Bücher (vgl. Schastak & David-Erb, 2023) und Vorschläge für Unterrichtseinheiten unter Einbezug von Mehrsprachigkeit (vgl. z.B. Schader, 2012), allerdings kaum ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien für bilinguale Lernarrangements in der Submersion.

Es stellt sich die Frage, ob das differenztheoretische Dilemma minimiert werden könnte, indem alle Schüler*innen von mehrsprachigen Lernangeboten adressiert werden. Würden in solchen Lernumgebungen auch typische Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch implementiert werden, würden alle Schüler*innen ungeachtet ihrer jeweiligen Sprachprofile von bilingualen Lernangeboten angesprochen werden. Dies würde keine Schüler*innengruppe anhand eines bestimmten Merkmals exponieren. Nichtsdestotrotz würden Sprachhierarchien weiter bestehen, die bestimmten Sprachen einen höheren Wert und Prestige zuschreiben. Hierbei würde nicht mehr zwingend die Wahl des mono- oder bilingualen Angebots Zuschreibungen hervorrufen, sondern die selektierte Sprache. So wäre denkbar, dass monolinguale und mehrsprachige Schüler*innen, die in solchen Lernumgebungen zusätzlich zum Deutschen noch Englisch wählen, auch wenn sie diese Sprache nicht natürlich innerhalb ihrer Familie erwerben, positive Zuschreibungen im Sinne einer additiven Mehrsprachigkeit erhalten, während mehrsprachige Schüler*innen bei der Wahl ihrer Herkunftssprache negative Zuschreibungen im Sinne defizitärer Deutschfähigkeiten, die herkunftssprachliche Unterstützung und Kompensation benötigt, zugesprochen bekommen.

Im Folgenden werden zwei weitestgehend unbeachtete Implementationsmöglichkeiten des Translanguagings mehrsprachigkeitsdidaktisch und differenzkritisch mit spezifischeren Ausführungen und Beispielen für den Deutschunterricht reflektiert.

3 | Sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen im Deutschunterricht

Die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen ist für submersiv unterrichtete Schüler*innen bei bisherigen bilingualen Lernumgebungen (vgl. z.B. Schastak, 2020; Schüler-Meyer et al., 2017) mit digitalen Medien (vgl. z.B. Dube, 2020; Elsner & Bündgens-Kosten, 2018; Hélot et al., 2014) als optionales Angebot implementiert, in welchen Schüler*innen über Häufigkeit, Umsetzung und Zwecke der Nutzung ihrer Herkunftssprache frei entscheiden können. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive erfolgt mit einem solchen Angebot eine rechtliche und solidarische Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Lernressource, da die Nutzung der Herkunftssprache in ähnlichem Maße wie die Verkehrssprache legitimiert respektive implizit als Gewinn für die ganze Gesellschaft wertgeschätzt wird. Nichtsdestotrotz wird auch bei einem freiwilligen Angebot mehrsprachigen Handelns Differenz hergestellt, da Schüler*innen mit dem Merkmal ‚Herkunftssprache‘ ein gesondertes Lernangebot erhalten, auch wenn durch die Optionalität

Zuschreibungen abgeschwächt werden, da die Schüler*innen selbst entscheiden können, ob sie auf Ressourcen, die der Mehrheitsgesellschaft nicht zur Verfügung stehen, zurückgreifen möchten. Hierbei können mehrsprachige Lernumgebungen trotz expliziter Darstellung als freiwilliges Angebot von Schüler*innen als obligatorisch fehlinterpretiert werden (vgl. Schastak, 2020). Mehrsprachige Angebote scheinen folglich bei manchen Schüler*innen die Lesart hervorzurufen, dass mehrsprachiges Handeln von ihnen in einer solchen Lernumgebung erwartet wird, und sie sich in Folge entsprechend verhalten.

In der Submersion tritt mehrsprachiges Handeln in Angeboten zum Translanguaging bisher relativ selten auf (vgl. Elsner & Bündgens-Kosten, 2018; Schastak et al., 2022; Schüler-Meyer et al., 2017), was sicherlich von der mangelnden Erfahrung in der Umsetzung dieser kognitiven Lernstrategie, fehlender Modellierung (vgl. Schastak, 2023) und der häufig vorliegenden Kompetenzasymmetrie zu Gunsten der Verkehrssprache, insbesondere in Bezug auf bildungs- und fachsprachliche Varietäten, beeinflusst wird. Dies stellt ein Problem dar, da kognitive Lernstrategien Modellierung und Übung zur fruchtbaren Anwendung benötigen (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 96) und sich bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache nur durch deren langfristigen Einsatz im Bildungskontext entwickeln. Gerade zu Beginn der Nutzung von Translanguaging als domänenunspezifischer kognitiver Lernstrategie ist die Anwendung mit einer erhöhten Beanspruchung kognitiver Ressourcen verbunden, was bei freiwilligen Angeboten zu einem Verzicht dieser führen könnte.

Dementsprechend stellt sich aus lehr-lerntheoretischer Perspektive die Frage, ob es notwendig ist, die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen vorzuschreiben, um Translanguaging als domänenunspezifische kognitive Lernstrategie langfristig zu erwerben und flexibel nutzen zu können. Aus der Perspektive von Anerkennungstheorie und Differenzherstellung ist eine solche Form der Implementation problematisch. Lernumgebungen mit einer obligatorischen Nutzung der Herkunftssprache führen, genau wie exklusiv monolinguale Lernarrangements in der Verkehrssprache, zu einer „Entrechtung“ (Honneth, 2003, S. 215), da mehrsprachige Sprecher*innen nicht frei über ihr sprachliches Handeln entscheiden können. Zudem wird somit Differenz hergestellt, indem diese Schülerschaft auf ein von der Mehrheitsgesellschaft differentes Sprach- und Bildungshandeln festgelegt wird. Wenn mehrsprachige Schüler*innen allerdings die Wahl hätten, zwischen verschiedenen sprachlichen Freiheitsgraden von Lernumgebungen selbst zu entscheiden, könnten Lernumgebungen mit obligatorischem bilingualen Sprachhandeln einen ähnlichen Status wie die bisherigen freiwilligen Angebote erlangen. Weiterhin würde das Angebot verschiedener sprachlicher Freiheitsgrade die Dichotomisierung in ein- und mehrsprachige Angebote aufheben und dynamische Selbstpositionierungen begünstigen, was dauerhafte kategoriale Zuordnungen zu Gruppen und somit Zuschreibungen aufweichen würde.

Durch die Verwendung digitaler Medien ließen sich in Lernarrangements verschiedene sprachliche Freiheitsgrade der Nutzung der Herkunftssprachen multimodal umsetzen. Digitale Lernumgebungen sind in ihrem Instruktionsdesign flexibel, können als verschiedene Versionen mit unterschiedlichen sprachlichen Freiheitsgraden auf einem Kontinuum konzipiert werden (siehe Abbildung 1) und abhängig von vorheriger Profilbildung einzelnen Schüler*innen vorgeschlagen und/oder von diesen (vor jeder Verwendung) frei gewählt werden. Zudem können hierbei unabhängig von der Lehrkraft Modellierungen eingebaut werden, die den fruchtbaren Umgang mit zwei Sprachen für Lernprozesse an konkreten Beispielen illustrieren.

Version A	Version B	Version C	Version D	Version E
Monolingual Deutsch	Optional bilingual Deutsch/ Herkunfts- sprache	Obligatorisch bilingual Deutsch/ Herkunfts- sprache	Optional bilingual Herkunfts- sprache /Deutsch	Monolingual Herkunfts- sprache

Abb. 1: Kontinuum sprachlicher Freiheitsgrade digitaler Lernumgebungen

Version A und E sind Versionen, in denen alle Materialien und Arbeitsaufträge in Deutsch respektive in der Herkunftssprache angeboten werden. Es handelt sich um monolinguale Lernumgebungen, wobei Version A für mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen dem typischen Regelunterricht in der Submersion entspricht. Zwar erscheint Version E angesichts des Lerninhalts „Deutsch“ zunächst kontraintuitiv, aber hinsichtlich des Curriculums können diverse relevante Kompetenzen in der Herkunftssprache erworben und anschließend im Sinne der Interdependenzhypothese (vgl. Cummins, 2000) ins Deutsche transferiert werden. So könnte z.B. deklaratives Wissen über Lesestrategien, Textsorten, Schreibprozesse, grammatische Phänomene etc. zunächst in der Herkunftssprache erworben und (re-)produziert werden. In einem nächsten Schritt könnten mit steigenden verkehrssprachlichen Fähigkeiten Informationen und Materialien in beiden Sprachen angeboten werden (Version D), sodass die Möglichkeit besteht, das Wissen auch im Deutschen zu rezipieren und produzieren. Hierbei erwerben die Schüler*innen die sprachlichen Mittel, um das bereits in der Herkunftssprache enkodierte Wissen nun auch im Deutschen verarbeiten zu können.

Version B und D entsprechen freiwilligen bilingualen Angeboten, wie sie bisher häufig umgesetzt wurden. Sie exponieren eine Basissprache (Deutsch oder Herkunftssprache), in welcher die Materialien und Arbeitsaufträge primär dargestellt werden. Optional kann bei Bedarf auch auf Materialien und Arbeitsaufträge in der anderen Sprache zurückgegriffen werden, die alleine oder parallel zur anderen Sprache dargestellt werden. An geeigneten Stellen kann den Schüler*innen bilinguales Sprachhandeln als Lernstrategie in Form von Prompts vorgeschlagen werden. Der Einbezug der weiteren Sprache kann abhängig von den konkreten Aufgaben in unterschiedlicher Weise aufbereitet werden: So können weitestgehend äquivalente Informationen und Aufträge zur Verständnissicherung und -förderung eingesetzt werden, wie z.B. die Bereitstellung des gleichen Textes in zwei Sprachen, oder auch zusätzliches, nicht äquivalentes Material, das alternative Perspektiven und Darstellungen oder zusätzliche Informationen enthält. Die Bereitstellung von weitestgehend inhaltlich äquivalenten Texten lädt zu Vergleichsprozessen ein, bei welchen z.B. literarische Mittel, sprachliche Darstellungen von Sachverhalten, grammatische Aspekte etc. in zwei verschiedenen Sprachen gegenübergestellt werden können. Hierbei dürfte vor allem mit Originalen und Übersetzungen oder verschiedenen Übersetzungen gearbeitet werden, was gerade bei literarischen Texten den Blick auf sprachlich-literarische Unterschiede in der konkreten Umsetzung lenkt und somit primär zur Sprachreflexion beiträgt. Aber auch aus der Perspektive eines sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Michalak et al., 2015) erscheinen die Versionen B und D fruchtbar, da bildungssprachliche Varietäten zur Realisierung bestimmter Aussagen wie z.B. Konditional- und Relativsätze, Passiv oder Attribuierungen kross-

linguistisch betrachtet werden können. Diese herausfordernden bildungssprachlichen Varietäten sind ebenso für andere Fächer relevant und stellen die Basis für den Übergang zu fachsprachlichen Varietäten dar, die die Voraussetzung zur Partizipation an z.B. naturwissenschaftlichen Fächern wie Chemie oder Biologie sind.

Version C wechselt bei Materialien und Arbeitsaufträgen konsequent zwischen den Sprachen. Idealerweise sind die Aufgaben so strukturiert, dass bei der Nutzung von Materialien in nur einer Sprache Leerstellen entstehen, sodass zwingend beide Sprachen verwendet werden müssen. So könnte z.B. ein Text absatzweise zwischen den Sprachen wechseln und Arbeitsaufträge Produkte in beiden Sprachen fordern (z.B. Zusammenfassungen der / Überschriften für Absätze in der jeweils anderen Sprache). Bei Zusammenfassungen etwa, denen innerhalb der schulischen Textarbeit ein großer Stellenwert zugesprochen wird, könnte durch die Nutzung der anderen Sprache verhindert werden, dass komplette Sätze und Phrasen vom Original kopiert werden, sondern die Informationen transformiert und mit anderen sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden müssen. Version C dürfte trotz des Ansatzes, nicht dieselben Informationen parallel in zwei Sprachen wiederzugeben, trotzdem z.T. zu den in Version B und D fruchtbaren Vergleichsprozessen führen, da durch Thema und Textkohärenz wiederkehrend Gebrauch von den gleichen semantischen Konzepten und syntaktischen Phänomenen gemacht wird, allerdings in unterschiedlichen Sprachen mit ihren semantischen, konnotativen und grammatischen Unterschieden.

Sprachwechsel können aber nicht nur innerhalb eines Textes erfolgen, sondern auch über verschiedene literarische Aktivitäten verteilt werden. So könnten beispielsweise hinsichtlich Textverständnis und -produktion eines literarischen Textes die Schüler*innen zunächst die Textgrundlage als Audioinput in Sprache A und anschließend diese in Sprache B lesen, bevor der Text (schriftlich) in Sprache A nacherzählt wird und schließlich Textverständnisaufgaben in Sprache B beantwortet werden. Hierbei wird das erste, rudimentäre Situationsmodell auf Basis des Hörverständnisses durch die anschließende Lektüre des Textes in der anderen Sprache im Sinne eines metakognitiven Monitorings geprüft. Hierbei sollten lernförderliche Prozesse des Vergleichens und Kontrastierens (vgl. Lipowsky & Hess, 2019) samt mentalen Transformationen (vgl. Kern, 1994) erfolgen, die Aspekte des bisherigen Modells bestätigen und elaborieren, aber auch potentiell zu diesen in Widerspruch stehen, was lernförderliche kognitive Konflikte verursachen könnte. Die in den Versionen B und D beschriebenen Potentiale für Vergleichsprozesse dürften auch hier greifen, da der gleiche Text in zwei verschiedenen Sprachen rezipiert wird, auch wenn dies über unterschiedliche Kanäle stattfindet. Die Lösung der kognitiven Konflikte muss spätestens bei der Externalisierung des Situationsmodells im (schriftlichen) Nacherzählen vorgenommen werden. Hierbei erfolgt eine Prüfung des Situationsmodells, indem die zentralen Komponenten, Propositionen und emotionalen Qualifizierungen des Textes kohärent und kohäsiv in ihrem Bedeutungszusammenhang dargestellt werden müssen. Durch den Sprachwechsel können die zentralen Aspekte des Situationsmodells nicht einfach anhand der gelesenen Textbasis übernommen werden, sondern müssen transformiert werden. Abschließend wird das in der Nacherzählung externalisierte Situationsmodell wiederum in der anderen Sprache hinsichtlich einzelner, relevanter Propositionen und Superstrukturen durch offene und geschlossene Fragen geprüft.

Krosslinguistische Vergleiche, die gerade im Grammatikunterricht zur Sprachreflexion ein hohes Potential aufweisen, stellen Lernumgebungen der Version C dar, wenn grammatische Phänomene nicht nur exklusiv für das Deutsche, sondern als linguistische Phänomene betrachtet werden sollen. Zur Beschreibung und Erfassung eines grammatischen Phänomens werden hierbei die konkreten Realisierungen in verschiedenen Sprachen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden miteinander verglichen.

Ob und in welcher Form in den Versionen B-E Ergebnisse in Deutsch produziert werden bzw. vorliegen müssen, sodass eine Ergebnissicherung im Plenum mit allen Schüler*innen stattfinden kann, gilt es abhängig von Lerngegenstand und -ziel sowie von der Form der Ergebnissicherung zu klären.

Neben dem Potential alternativer Perspektiven und Darstellungen durch herkunftssprachliche Materialien, von denen die ganze Klasse profitiert, könnten insbesondere für leistungsstarke monolinguale Schüler*innen auch Umsetzungen von Version C mit Sprachen, die sie nicht beherrschen, hohe Lernpotentiale entfalten. So könnte z.B. bei einem sukzessiv zwei Sprachen alternierenden Text Leerstellen erzeugt werden, die die Schüler*innen auf Basis ihres Vorwissens, des aktuellen Textmodells und ihrer Kreativität füllen müssen. Für monolingual aufwachsende Schüler*innen können zudem die Versionen B-E mit Sprachen des Fremdsprachenkanons operieren, was nicht nur aus differenztheoretischer Perspektive zur Verhinderung der Exposition von mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen attraktiv erscheint, sondern wovon insbesondere die Verständnissicherung und Elaboration des Lerngegenstands sowie die bildungs- und fachsprachliche Varietät der Fremdsprache profitieren sollten.

4 I Mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch Schüler*innen im Deutschunterricht

Trotz diverser Sammlungen von Unterrichtsideen zur Implementation von Mehrsprachigkeit für curriculumsrelevante Inhalte im Regelunterricht (des Deutschunterrichts) (vgl. z.B. Schader, 2012) sind konkrete, (digitale) mehrsprachigkeitsdidaktisch aufbereitete Arbeitsmaterialien und Lernumgebungen rar. Die Recherche von altersgerechten herkunftssprachlichen Materialien zu einer im Deutschunterricht behandelten Thematik ist ein herausforderndes, zeitintensives Unterfangen und benötigt eine sich anschließende Qualitäts- und Eignungsprüfung sowie u. U. Adaptationen. Zwar dürften aktuell im Einsatz befindliche Schulbücher in anderen Schulsystemen gewisse Qualitätskriterien und Standards erfüllen, damit diese überhaupt in den einzelnen Ländern im Unterricht Verwendung finden, allerdings bleiben Fragen der inhaltlichen Passung sowie der Qualität damit unbeantwortet. Eine erste Einschätzung der inhaltlichen Passung kann zwar von mehrsprachigen Schüler*innen (und ihren Eltern) erfolgen, eine fachdidaktische Bewertung kann aber von diesen Akteuren nicht geleistet werden. Dies kann nur durch Lehrkräfte vorgenommen werden, die über die jeweiligen herkunftssprachlichen Fähigkeiten verfügen oder die herkunftssprachlichen Materialien mit automatischen Übersetzungsprogrammen (z.B. DeepL) ins Deutsche übertragen und anschließend prüfen, wobei im letztgenannten Fall nichtsdestotrotz bildungs- und fachsprachliche Herausforderungen der Herkunftssprachentexte kaum bewertet werden können. Im Gegensatz hierzu liegt eine Vielzahl monolingualer Lehrmaterialien in der Verkehrssprache Deutsch vor, die leicht zu recherchieren sowie hinsichtlich ihrer (fachdidaktischen) Qualität und Eignung von den Lehrkräften eingeschätzt

werden können. Diese lassen sich mithilfe von digitalen Medien multilingual und -modal anreichern.

Verschiedene Akteure wie z.B. kommerzielle Produzenten von Lehrmaterialien, mehrsprachige Teams von Lehrer*innen oder Forscher*innen können solche multilingualen Adaptationen vornehmen. Allerdings weist die mehrsprachige Adaptation monolingualer Materialien durch bilinguale Schüler*innen aus (1) anerkennungstheoretischer, (2) lernpsychologischer und (3) (medien-)didaktischer Perspektive besonders fruchtbare Potentiale auf: (1) Die Artikulation des Anspruchs auf Anerkennung sollte idealerweise von den jeweiligen Betroffenen ausgehen (vgl. Mecheril, 2005, S. 314) und von diesen selbst erkämpft werden (vgl. Honneth, 2003). So könnten beispielsweise die in Abschnitt 3 dargestellten Versionen B-E durch bilingual aufwachsende Schüler*innen in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft, die primär für didaktische Entscheidungen des Instruktionsdesigns der einzelnen Versionen für einen Lerngegenstand verantwortlich wäre, erzeugt werden. Im Gegensatz zur bloßen Bereitstellung von mehrsprachigen Lernumgebungen nehmen die Schüler*innen eine aktive Rolle als „educational content creator“ ein, die zur Lösung des Problems fehlender mehrsprachiger Arbeitsmaterialien und Lernumgebungen selbst beitragen.

(2) Durch die produktionsorientierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand können den Schüler*innen bei der mentalen Transformation von Informationen zwischen ihren Sprachen (vgl. Kern, 1994) inhaltliche Verständnisprobleme sowie sprachliche Lücken in beiden Sprachen erst bewusst werden (vgl. Swain, 2000). Hierbei kommt es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, bei welchem eine tiefere Verarbeitung von Nöten ist, da die Schüler*innen die Propositionen ihres mentalen Modells zusammenhängend und sprachlich nachvollziehbar sowie präzise in ihrer Herkunftssprache wiedergeben müssen, was insbesondere bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache fördern kann. Die hierbei entstehenden Übersetzungen müssen in einem Drahtseilakt die Balance zwischen Originalitätsbezug und Empfängerperspektive halten, um adäquate Übersetzungslösungen zu generieren (vgl. Schastak & Jung, 2024). Somit werden Sprachreflexion, aber auch Schreibproduktion gefördert, da die Schüler*innen zunächst das Original inhaltlich und sprachlich analysieren und sich schließlich für eine konkrete Umsetzung entscheiden müssen. Da Übersetzungen prinzipiell ergebnisoffen sind, eignen sich diese für kooperative Lernformen, bei welchen die Schüler*innen im Diskurs sich argumentativ für eine Lösung entscheiden müssen. Diesbezüglich ist insbesondere die Arbeit mit Lyrik von Interesse, da Rhythmus und Reimstruktur ohne inhaltliche Anpassungen in der anderen Sprache nicht umsetzbar sind, sodass stets zwischen inhaltlicher und ästhetischer Perspektive gewechselt werden muss und der Originalitätsbezug einer Perspektive stets auf Kosten des Originalitätsbezugs der anderen Perspektive geht (vgl. ebd.).

Die zu erstellenden Lernmaterialien müssen aber nicht zwingend die vorhandenen Materialien in allen Aspekten ‚kopieren‘. So eignen sich etwa für Einheiten zu Textsorten transkulturelle Zugänge mit Originalmaterial aus der Herkunftssprache. So könnten bei Materialien zur Auseinandersetzung mit Charakterisierungen am Beispiel von Till Eulenspiegel auch entsprechende Figuren und Geschichten aus anderen Kulturen genutzt werden, beispielsweise Nasreddin Hodscha (vgl. Schader, 2012, S. 248). Hierbei gilt es Geschichten dieser Figuren zu wählen, an welchen ähnliche Beobachtungen wie am Originalmaterial möglich sind und dementsprechend ähnliche Aufgabenstellungen formuliert werden können.

(3) Werden die Aspekte der Zielgruppenorientierung, dauerhaften Speicherung samt Wiederverwendung und Distribution der zu erzeugenden multilingualen Produkte akzentuiert, erhält das mehrsprachige Handeln eine (medien-)didaktische Komponente. Die Schüler*innen müssen den Lerngegenstand nicht mehr primär für die mit hohem Vorwissen ausgestattete Lehrkraft wiedergeben, sondern für Peers aufbereiten, die sich entsprechendes Wissen durch das herkunftssprachliche oder bilinguale Material aneignen möchten. Hierbei müssen die Schüler*innen sich auch aus mediendidaktischer Perspektive mit Fragen der Benutzerfreundlichkeit und des Designs zielgruppenspezifisch auseinandersetzen und überlegen, wie die Materialien die Zielgruppen auch erreichen. Durch eine potentielle Distribution samt Verwendung der Materialien rücken auch Fragen der Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit verstärkt in den Fokus. So könnten andere Schüler*innen mit demselben Sprachprofil die Ergebnisse überprüfen, wobei hier über Klassen- und Jahrgangsgrenzen hinausgedacht werden sollte. Weiterhin können auch schulexterne herkunftssprachliche Expertisen (z.B. Eltern, Freunde, Verwandte, Communities, Foren, Schulpartnerschaften etc.) die Erstellung multilingualer Materialien in vielfältiger Weise unterstützen und deren Qualität prüfen, aber auch als potentielle Adressat*innen gelten. Allerdings sollte angesichts dieser Materialien nicht der Anspruch erhoben werden, aus didaktischer und inhaltlicher Perspektive sowie hinsichtlich integrierter Lösungsvorschläge oder -hinweise ‚perfekt‘ und komplett fehlerfrei zu sein. Dementsprechend sollte die Genese dieser Materialien transparent gemacht werden, sodass potentielle Nutzer*innen diese kritisch prüfen und weiterentwickeln können. Die erzeugten Materialien erhalten durch die Distribution über die Grenzen der Schule hinaus an zusätzlicher Bedeutung. Letztlich gilt es aber potentielle (lizenz-)rechtliche Probleme zu berücksichtigen, da insbesondere Schulbuchtexte, aber auch Materialien aus dem Internet eine Adaptation sowie Vervielfältigung und Verbreitung dieser untersagen.

Digitale Medien können hier, unabhängig von einer digitalen oder papierbasierten Ausgangsform der monolingualen Materialien, in verschiedener Form die multilinguale Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachige Schüler*innen unterstützen. Neben der Erstellung weitestgehend äquivalenter herkunftssprachlicher Versionen des Ausgangsmaterials können die monolingualen Materialien auch durch z.B. herkunftssprachliche Zusammenfassungen, Nacherzählungen, Vorhersagen, alternative Darstellungen und Erklärungen, Elaborationen, Zusatzinformationen etc. in mündlicher oder schriftlicher Form ergänzt werden. Insbesondere die Möglichkeit, Informationen in auditiver (und audio-visueller) Form implementieren zu können, kann fehlenden schriftsprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache, die bei einer Vielzahl submersiv unterrichteter mehrsprachig aufwachsender Schüler*innen in Deutschland zu erwarten ist, entgegenwirken. Nicht nur bei der Produktion, sondern auch bei der auditiven Rezeption von herkunftssprachlichen Informationen zur multilingualen Anreicherung monolingualer Materialien können Softwareanwendungen wie Text-to-Speech oder Speech-to-Text und Hardware wie audiodigitale Hörstifte (vgl. z.B. Dube, 2020) genutzt werden. Leistungsfähige Übersetzungsprogramme mit neuronaler Struktur (vgl. Schmalz, 2018) wie z.B. „DeepL“ können erste „Übergangstexte“ von Übersetzungen (vgl. Olof, 1996) monolingualer Materialien erzeugen, die es von den Schüler*innen zu überarbeiten und unter Umständen mit weiteren Informationen anzureichern, gilt (vgl. Schastak & Jung, 2024).

Monolingual aufwachsende Schüler*innen können in vielfältiger Weise aktiv an der multilingualen Anreicherung der Materialien mitwirken, wobei eine naheliegende Möglichkeit die Anreicherung des Materials in einer der in der Schule erworbenen Fremdsprachen darstellt. Mithilfe von Übersetzungsprogrammen haben sie allerdings auch die Möglichkeit, bei der Übersetzung von monolingualem Material das herkunftssprachliche Ergebnis wiederum zu übersetzen und gemeinsam mit mehrsprachigen Schüler*innen Differenzen der drei verschiedenen Versionen (Original, Übersetzung und Rückübersetzung) zu besprechen und weiter zu überarbeiten. Werden zusätzliche Produkte als multilinguale Anreicherungen erzeugt (Zusammenfassungen, Elaborationen, zusätzliches Material etc.), können monolinguale Schüler*innen ebenfalls unter Nutzung von Übersetzungsprogrammen und in Zusammenarbeit mit den Autor*innen deren Produkte in das Deutsche übersetzen und überarbeiten.

5 I Zusammenfassung und Fazit

Die Problematik der divergierenden Vor- und Nachteile aus didaktischer und differenztheoretischer Perspektive eines freiwilligen Angebots im Gegensatz zu einem administrierten obligatorischen bilingualen Sprachhandeln für Lernprozesse gilt für alle submersiv im Regelunterricht implementierten Formen des Translanguaging. Das differenztheoretische Dilemma der Anerkennung und Zuschreibung verschärft die didaktische Umsetzung zwischen freiwilligen, aber kaum genutzten Angeboten und der Notwendigkeit der wiederholten, langfristigen Anwendung bilingualen sprachlichen Handelns zum Erwerb des Translanguagings als domänenübergreifender kognitiver Lernstrategie.

Wichtig ist zunächst, dass Angebote des Translanguagings, wie intendiert, als freiwillige Angebote von mehrsprachigen Schüler*innen wahrgenommen werden, um Prozesse der Herstellung von Differenz abzuschwächen sowie einer „Entrechtung“ entgegenzuwirken. Gleichzeitig sollten die Schüler*innen allerdings auch zu einer regelmäßigen, wiederholten Anwendung des bilingualen Sprachhandelns motiviert werden, um diese Lernstrategie zu erwerben sowie langfristig negativ konnotierte Zuschreibungen aufzubrechen. Da auch optionale mehrsprachige Angebote als obligatorisch fehlinterpretiert werden können (vgl. Schastak, 2020), erscheint eine transparente Aufklärung und Diskussion der Gründe für Angebote des Translanguaging mit den Schüler*innen (und deren Eltern) vielversprechend, um mögliche Interpretationen einer defizitorientierten oder natio-ethno-kulturellen Differenzherstellung abzuschwächen, die potentiellen positiven Effekte hervorzuheben und Ängsten verlorener Lernmöglichkeiten im Deutscherwerb zu beruhigen. Gerade hinsichtlich der Erstellung von mehrsprachigen Lernmaterialien ist nicht für alle intuitiv ersichtlich, welches immense Lernpotential dies beinhaltet und dass ein solches Vorgehen nicht wertvolle Lernzeit für das Deutsche bei der Erstellung dieser verschwendet. Die Gründe für mehrsprachiges Handeln im Bildungskontext können sich abhängig vom Lerngegenstand in Kombination mit den Eigenschaften der mehrsprachigen Schülerschaft unterscheiden und verschiedene Interpretationen bei den Schüler*innen hervorrufen. So kann z.B. das Angebot einer äquivalenten herkunftssprachlichen Version eines verkehrssprachlichen Sachtexts von eine*r neu zugewanderten Seiteneinsteiger*in als hilfreich, aber von eine*r im Land der Mehrheitsgesellschaft geborenen mehrsprachigen Schüler*in mit einer Kompetenzasymmetrie zu Gunsten der Verkehrssprache als Defizitorientierung und Etikettierung als ‚anders‘ interpretiert werden. Das Lernziel wäre für die erstgenannte Schülerschaft die

Verständnissicherung des Fachinhalts sowie bei äußerst geringen verkehrssprachlichen Kompetenzen die Ermöglichung einer inhaltlichen Partizipation, während es für die letztgenannte mehrsprachige Schülerschaft eher die Förderung von (bildungs- und fachsprachlichen) Kompetenzen in der Herkunftssprache wäre, was für manche mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen ein legitimer Grund für mehrsprachiges Handeln im Bildungskontext darstellt (vgl. Schastak, 2020). Wird allerdings z.B. ein zusätzlicher herkunftssprachlicher Zeitungsartikel zu einem international politisch polarisierenden Thema angeboten, um möglichst viele unterschiedliche Perspektiven auf die Thematik zu sammeln und zu diskutieren (vgl. z.B. Schader, 2012, S. 262f), kann dies von der im Land der Mehrheitsgesellschaft geborenen mehrsprachigen Schülerschaft eher als soziale Wertschätzung und fruchtbare Implementation ihrer mehrsprachigen Kompetenzen verstanden werden.

Dementsprechend erscheint es ratsam, bereits vor der Einführung von Angeboten des Translanguaging bilinguales Sprachhandeln als Lernressource innerhalb der Klasse (und mit den Eltern) explizit und transparent zu thematisieren, zu modellieren und hierbei auch die Meinung der Schüler*innen einzuholen, um einen Eindruck der verschiedenen mehrsprachigen Profile und Selbstpositionierungen zu erhalten. Beim konkreten Angebot mehrsprachigen Handelns mit digitalen Medien sollten die Schüler*innen die Wahl zum Translanguaging bzw. zwischen verschiedenen Versionen bilingualer Lernumgebungen erhalten und Informationen bekommen, welche Potentiale und Herausforderungen mit den verschiedenen mehrsprachigen Versionen für ihr Sprachprofil assoziiert sind. Nach der Nutzung mehrsprachiger Versionen sollten mit der mehrsprachigen Schülerschaft ihre Erfahrungen reflektiert werden. Dies würde die Schüler*innen in didaktisch-methodische Reflexionen der Implementation von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht als „Informanten“ (Druin, 2002) miteinbeziehen, die diese evaluieren und mit- bzw. weiterentwickeln.

Für mehrsprachiges Peer-Learning lässt sich zeigen, dass die Prävalenz bilingualer Interaktion abhängig von der Dyade ist, sich die Gruppenmitglieder also gegenseitig in ihrem sprachlichen Verhalten beeinflussen, und bilinguales Handeln zum Zwecke des Task-Managements sowie der metakognitiven Regulation eingesetzt wird (vgl. Schastak, 2020). Dementsprechend könnten Schüler*innen, die mehrsprachige Lernangebote nutzen, und Schüler*innen, die diese nicht annehmen, Arbeitsgruppen bilden, um die letztgenannten über das mehrsprachige Handeln der Gruppenmitglieder in mehrsprachiges Lernen einzuführen. Hierbei müsste auch nicht zwingend mit beiden Sprachen zur Erarbeitung des Lerninhalts operiert werden, sondern die Herkunftssprache kann auch zur Organisation und Regulation der Zusammenarbeit mit alltagsprachlichen Mitteln genutzt werden.

Die Wahl zwischen verschiedenen sprachlichen Freiheitsgraden mit digitalen Medien ermöglicht den Schüler*innen unterschiedliche Selbstpositionierungen, die nicht langfristig determiniert sein müssen, sondern gewechselt werden können. Zudem können verschiedene Versionen sprachlicher Freiheitsgrade auf einem Kontinuum einer hierarchischen Dichotomisierung ein- und mehrsprachigen Handelns für Lernprozesse entgegenwirken. Die multilinguale Anreicherung monolingualer Materialien mit digitalen Medien stellt eine hervorragende Möglichkeit dar, solidarische Anerkennung mehrsprachiger Fähigkeiten für Bildungsprozesse von den Betroffenen selbst zu artikulieren und innerhalb und über die Grenzen der Schule hinaus mit anderen zu kollaborieren sowie ihre Produkte zu distribuieren. Einer möglichen defizitorientierten

Zuschreibung entlang sprachlicher und natio-ethno-kultureller Differenzlinien wird somit entgegengewirkt. Vielmehr werden kompetenzorientierten Zuschreibungen als „educational content creators“, denen hinsichtlich der von ihnen aufbereiteten Lerngegenstände durch eine mehrsprachige Aufbereitung ein gewisser Expertenstatus zuzusprechen ist, betont und mehrsprachiges Handeln für Lernprozesse durch wiederholte Praxis normalisiert.

Hierbei ist aber darauf hinzuweisen, dass Angebote des Translanguaging im Deutschunterricht nicht für jeden Lerngegenstand und in jeder Einheit bereitgestellt werden müssen. Auch wenn die Forderung des konkreten Einbezugs von Herkunftssprachen in den Deutschunterricht zunächst erstmal kontraintuitiv anmutet, weist Translanguaging aber aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Curriculums für alle zentralen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts diverse fruchtbare Anknüpfungspunkte auf, wovon im vorliegenden Text lediglich exemplarisch einzelne Potentiale dargestellt werden konnten. Mehrsprachiges Lernmaterial und Handeln im Deutschunterricht stellt nicht nur für Seiteneinsteiger mit geringen deutschsprachlichen Fähigkeiten einen vielversprechenden Einstieg in den Deutschunterricht dar, sondern weist insbesondere auf der Ebene der Sprachreflexion, des Textsortenwissen, der Lese- und Schreibstrategien sowie der Ausbildung von bildungs- und fachsprachlichen Varietäten für alle Schüler*innen Potentiale auf. Mehrsprachiges Handeln sollte dementsprechend wiederkehrend für Lerngegenstände des Deutschunterrichts, die sich besonders für die kognitive Lernstrategie des Translanguagings eignen, implementiert werden. Das langfristige Ziel ist es aber, Translanguaging als domänenunspezifische Lernstrategie zu erwerben, sodass die Schüler*innen diese flexibel in ihren Lernprozessen für verschiedene Fächer selbstverantwortlich einsetzen können. Letztlich gilt es auch einen Perspektivwechsel von exklusiven bilingualen Lernangeboten für mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen hin zu einer Adressierung aller Schüler*innen durch den Einbezug von typischen Fremdsprachen zu reflektieren. Inwieweit damit Probleme der Differenz und Dominanz minimiert werden oder ob sich lediglich die Differenzlinie von Mono- vs. Bilingual zu Sprachen des Fremdsprachenkanons vs. Sprachen von Migrantengruppen verschiebt, sollte empirisch für verschiedene Kontexte und Schülerschaften erörtert werden.

Hinsichtlich der in diesem Text diskutierten Problematik benötigt es empirische Forschung zur Umsetzung der dargestellten Potentiale von Translanguaging aus (medien-)didaktischer, lehrerlerntheoretischer und differenzkritischer Perspektive. Zur Erzeugung und Weiterentwicklung bilingualer Lernangebote würden sich methodisch Design-Based Research Ansätze (vgl. z.B. Euler, 2014) anbieten. In einem nächsten Schritt sollten Schüler*- sowie Lehrer*innen und Eltern hinsichtlich ihrer Bedingungen, Einstellungen und Praktiken sowie konkreten Erfahrungen der Implementation von Translanguaging mit digitalen Medien im Deutschunterricht befragt werden und die Effektivität bilingualer Angebote auf akademische, sprachliche und motivationale/affektive Outcomes geprüft werden. Hierfür bieten sich quasi-experimentelle Mixed-Methods-Untersuchungen an, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden.

Literatur

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barwell, R. (2014). Centripetal and Centrifugal Language Forces in one Elementary School Second Language Mathematics Classroom. *ZDM*, 46(6), 911–922

- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* https://kups.ub.unikoeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15–36.
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N. & Rogge, F. (2019). Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children. *Language Learning*, 70(2), 382–419.
- Clarkson, P. C. (2007). Australian Vietnamese Students Learning Mathematics. High Ability Bilinguals and Their Use of Their Languages. *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 191–215.
- Cummins, J. (2000). The Threshold and Interdependence Hypothesis Revisited. In J. Cummins (Hrsg.), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. (S. 173–200). Multilingual Matters.
- Dirim, İ., Hauenschild, K. & Lütje-Klose B. (2008). Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In İ. Dirim, K. Hauenschild, B. Lütje-Klose, J. Löser & I. Sievers (Hrsg.), *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. (S. 9–24). Brandes & Apsel.
- Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour & Information Technology*, 21(1), 1–25.
- Dube, J. (2020). Digitales mehrsprachiges Lernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern der Grundschule. Ergebnisse des dritten Design-Zyklus zum Einsatz audio-digitaler Stifte in mehrsprachigen Rezeptionsprozessen. *MedienPädagogik (Occasional Papers)*, 44–67.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research*. (S. 15–44). Franz Steiner Verlag.
- Elsner, D. & Bündgens-Kosten, J. (2018). Awareness of Multilingual Resources: EFL Primary Students' Receptive Code-Switching during Collaborative Reading. In D. Elsner & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. (S. 59–77). Multilingual Matters.
- European Commission (2008). *Multilingualism: An Asset for Europe and A Shared Commitment*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>.
- European Commission. (2018). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Kano, N (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. In J. Conteh, & G. Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. (S. 258–277). Multilingual Matters.
- Gerjets, P. & Scheiter, K. (2019). Digitale Medien in Unterrichtskontexten. In O. Köller, M. Hasselhorn & F. W. Hesse (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. (S. 865–894). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer Verlag.
- Hélot, C., Sneddon, R. & Daly, N. (Hrsg.) (2014). *Children's Literature in Multilingual Classrooms. From Multiliteracy to Multimodality*. Institute of Education Press.
- Hopp, H., Kieseier, T., Jakisch, J., Sturm, S. & Thoma, D. (2021). Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development? *Multilingua*, 40(6), 815–837.
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110.
- Keim, I. (2007). *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnen-gruppe in Mannheim*. Narr.
- Kern, R. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441–460.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02. 07. 1970 i. d. F. vom 11. 06. 2015. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit-The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, F. & Hess, M. (2019). Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen - Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens. In K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen* (S. 77–132). kopaed.
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I. & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 13–25.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zuzumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merl, T., Mohseni, M. & Mai, H. (2018). Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen*. (S. 1–17). Springer.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goetze, M. (2015). *Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht Sprache im Fachunterricht*. Narr.
- Olof, K. (1996). Literarisches Übersetzen im Literaturunterricht. In W. Delanoy, H. Rabenstein & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*. Studien Verlag.
- Sander, A., Ohle-Peters, A., Hardy, I. & McElvany, N. (2018). Die Effektivität schriftlicher und kombiniert auditiv-schriftlicher Wortschatzfördermaßnahmen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 951–971.
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Orell Füssli.

- Schastak, M. (2023). Einsatz digitaler Medien für bilinguale Lernarrangements in der Submersion. Chancen, Herausforderungen und Forschungsdesiderata. In K. Scheiter & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft* (S. 57–80). Springer. <https://link.springer.com/book/9783658378943>
- Schastak, M. (2020). *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Eine MixedMethods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen* (Bd. 4). Budrich. <https://shop.budrich.de/produkt/bilinguale-interaktion-beim-peer-learning-in-der-grundschule/>
- Schastak, M. & Jung, S. (2024). Lost in Translation? Mit maschineller Übersetzung die sprachliche Gestaltung von Texten reflektieren und fördern. *Praxis Deutschunterricht*, 3/24, 20–27.
- Schastak, M. & David-Erb, M. (2023). Kriterien mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 167–188). wbv Media.
- Schastak, M., Decristan, J., Rauch, D. & Reitenbach, V. (2022). The prevalence of bilingual interaction in peer-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 1961–1975. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1835812>
- Schmalz, A. (2018). Maschinelle Übersetzung. In V. Wittpahl (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz. Technologie / Anwendung / Gesellschaft*. Springer.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L. & Redder, A. (2017). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 34(1), 1–23.
- Stevens, P. & Dworkin, A. G. (2019). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Springer International Publishing.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 97–114). Oxford University Press.
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344.
- Williams, C. (1996). Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Hrsg.), *The Language Policy: Taking Stock* (S. 39–78). CAI.
- Wlossek, I. & Rost-Roth, M. (2016). Sprache/n als Ressource im Klassenzimmer? Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrkräften in Regel- und Übergangsklassen. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 105–124). Verlag Barbara Budrich.
- Worthy, J., Durán, L., Hikida, M., Pruitt, A. & Peterson, K. (2013). Spaces for Dynamic Bilingualism in Read-Aloud Discussions. Developing and Strengthening Bilingual and Academic Skills. *Bilingual Research Journal*, 36(3), 311–328.