

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		<p>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)</p> <p>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)</p>	<p>7./8. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] Mehrsprachigkeit sowie den Sprachenvergleich zur Entwicklung des Sprachbewusstseins nutzen“ (S. 46)</p> <p>9./10. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Sprachwandel untersuchen“ (S. 62)</p> <p>11./12. Klasse, „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“: „Die SuS können [...] Bedeutung und Funktion der Mehrsprachigkeit von Individuum und Gesellschaft für Sprachsystem, Sprachwandel und</p>

			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.