

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*<sup>1</sup>, 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 Rahmen<sup>2</sup> des DaZ-Förderunterrichts wahr? Mit welchen Herausforderungen sehen sie sich dabei konfrontiert? Wie und warum entstehen diese?

<sup>1</sup> *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).

<sup>2</sup> 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*<sup>3</sup> 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 Mehrsprachigkeit<sup>4</sup> 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.

<sup>3</sup> *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).

<sup>4</sup> 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).<sup>5</sup> 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).

<sup>5</sup> 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*<sup>6</sup>, 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/-

<sup>6</sup> 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, wovor, 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 Unterrichtsatmosphäre 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. Paradoxerweise 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, Hilfsvorschläge 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. Gantefort & 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](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](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.