

Esra Hack-Cengizalp, Melanie David-Erb,
Irene Corvacho del Toro (Hg.)



Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis

2

MEHRSPRACHIGKEIT IN
BILDUNGSKONTEXTEN



Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis

Esra Hack-Cengizalp, Melanie David-Erb,
Irene Corvacho del Toro (Hg.)

Reihe „Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten“

Die Reihe „Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten“ umfasst aktuelle Beiträge zur Mehrsprachigkeitsforschung in verschiedenen Bildungskontexten. Ein zentrales Ziel der Reihe ist, aktuelle theoretische Ansätze, empirische Forschung, Bildungspraxis sowie Ansätze aus systemischer Perspektive zusammenzubringen. Ein weiteres Ziel besteht darin, praxisrelevante Fragen aus wissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten und in den Diskurs einzuführen. Auf diese Weise soll die Reihe einen bedeutenden Beitrag zur Verbindung zwischen Forschung und Praxis leisten.

Das Spektrum der Reihe bilden theoretische Arbeiten, empirische Studien sowie system- und anwendungsbezogene Arbeiten aus dem Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeitsforschung, der Sprachdidaktik und der Pädagogik. Aktuelle Fragen zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität in Bildungskontexten sowie zur Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Unterrichts, der Lehrkräftebildung, der individuellen Lernentwicklungen und den Lernmaterialien werden eingeschlossen.

Die Beiträge richten sich an Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Studierende, die sich für das Thema Mehrsprachigkeit interessieren.

Editorial Review

In der Reihe werden Monografien und Sammelbände in deutscher und englischer Sprache veröffentlicht. Die Reihenherausgeberinnen entscheiden über die Annahme einer Publikation zur Begutachtung. Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats der Reihe begutachten die eingereichten Beiträge. Ggf. werden externe Gutachter:innen hinzugezogen. Die Herausgeber:innen informieren die Autor:innen anschließend über das Ergebnis des Begutachtungsprozesses.

Herausgeberinnen der Buchreihe

Esra Hack-Cengizalp, M.A., Dr.in phil. (Jg. 1983) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe Universität Frankfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Wortschatzdidaktik, Mehrsprachigkeitsforschung sowie Erwerb der Herkunftssprachen im immersiven Unterrichtskontext.



Irene Corvacho del Toro, M.A., Dr.in phil. (Jg. 1973) ist Akademische Oberrätin am Germanistischen Seminar der Universität Siegen.

Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, insbesondere des Orthografieerwerbs auch unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit.



Beirat

- Dr.in Stefanie Bredthauer (Mercator Institut)
- Prof.in Dr.in Yüksel Ekinci (FH Bielefeld)
- Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber (Universität Münster)
- Prof. Dr. Stefan Jeuk (PH Ludwigsburg)
- Dr.in Annika Kreft (Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Dr.in Almut Küppers (Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Prof.in Dr.in Elke Montanari (Universität Hildesheim)
- Dr.in Radhika Natarajan (Universität Hannover)
- Prof.in Dr.in Galina Putjata (Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Prof.in Dr.in Katja Siekmann (Universität Rostock)

Esra Hack-Cengizalp, Melanie David-Erb,
Irene Corvacho del Toro (Hg.)

Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis



Reihentitel:
Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten
Bandnr.: 2

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: Nadzeya_Dzivakova

Bestellnummer: I73033
ISBN (Print): 978-3-7639-7307-1
DOI: 10.3278/9783763973033

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de. Die OPEN-Access-Veröffentlichung
wurde ermöglicht durch die Universität Siegen.

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort	7
I Perspektiven mehrsprachiger Bildungspraxis	11
<i>Clara Thöne & Marei Kölling</i>	
Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung?	13
<i>Anja Wildemann, Marion Döll & Katharina Brizic</i>	
Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis	33
<i>Farina Böttjer & Simone Plöger</i>	
Mehrsprachige Bildungspraxis als Schonzeit für neu zugewanderte Schüler:innen	49
II Didaktische Ansätze in der mehrsprachigen Bildungspraxis	67
<i>Gunde Kurtz & Tetyana Vasylyeva</i>	
Mehrsprachigkeit im Fachunterricht durch mehrspaltige Texterarbeitung (MeTa) fördern	69
<i>Katsiaryna Roeder & Beatrix Kreß</i>	
Begriffsaneignung und Begriffsarbeit im russischen herkunftssprachlichen Unterricht	83
<i>Sarah Désirée Lange, Katrin Huxel, Daniel Then & Sanna Pohlmann-Rother</i>	
„ich glaub, ich würd’s nicht sofort unterbinden“ – Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit	103
<i>Astrid Henning-Mohr & Raila Karst</i>	
Mehrdeutigkeit in der interkulturell-mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur	123
<i>Juliane Dube, Sandra Schwinning & Julija Filipovic</i>	
Mehrsprachigkeit und Digitalisierung – Potenziale webbasierter mehrsprachiger Buchportale im Vergleich	147

Martin Schastak & Melanie David-Erb

Eignung mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen 167

III Mehrsprachige Bildungspraxis an Universitäten 189

Julia Kern

„Gehört [das Albanische] überhaupt in die Schule?“ Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Schulkontext aus Sicht einer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund 191

Evghenia Goltsev & Helena Olfert

Mehrsprachige Methoden in der universitären Lehrkräftebildung: Erfahrungen und Wünsche der Studierenden 207

Verena F. Keimerl, Theresa Summer, Benno Berschin, Sandra Birzer, Beate Conrad & Miriam Hess

Mehrsprachige Bildungspraxis in universitären Lehrveranstaltungen – Bildungswissenschaften im Dialog mit romanischer, englischer und russischer Fremdsprachendidaktik 231

Vorwort

Mehrsprachige Bildungspraxis verweist auf Lernsettings, in denen mehrere Sprachen zur Unterstützung von Lernprozessen und/oder zum Ausdruck von sprachlichen, kulturellen oder sozialen Standpunkten, Motiven oder Reflexionen gebraucht werden. In diesen Lernsettings steht die Stärkung der individuellen und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Diese offene Sicht auf Mehrsprachigkeit birgt gleichwohl Potenzial zu einer stärkeren Akzeptanz für die sprachliche Vielfalt in Bildungsinstitutionen. Es wird davon ausgegangen, dass in der Bildungspraxis bereits ein mehrsprachiger, translingualer Habitus existiert bzw. gelebt und gefördert wird, dem aber noch forschungsimmanente, systematisierende Betrachtungsweisen fehlen.

Dieser Band befasst sich mit der Forderung nach einer mehrsprachigen Praxis in Schulen, Universitäten und anderen weniger institutionalisierten Bildungskontexten aus verschiedenen Perspektiven. Dabei trägt er einerseits der sprachlich-kulturellen Pluralisierung von Gesellschaften Rechnung und nimmt andererseits die Potenziale mehrsprachiger Bildungspraxis in den Blick.

Im Mittelpunkt der Annäherung stehen Fragen wie:

- Welchen Platz nehmen die neben Deutsch gemeinsam beherrschten Sprachen in Bildungskontexten ein?
- Inwieweit werden mehrsprachige Bildungspraxen den sprachlichen Zielen und Anforderungen der schulischen und der beruflichen Bildung gerecht?
- Wie können sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen in der Sprache Deutsch valide und zuverlässig beurteilt und erfolgreich gefördert werden?
- Unter welchen Bedingungen kann eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit auch in Hinblick auf Sprachen mit politisch niedrigem Status gelingen?

Der Wunsch mehrsprachiger Personen oder Familien, die gemeinsame, nicht-deutsche Sprache ebenfalls zu nutzen und zu pflegen, ist nachvollziehbar und für die Gesellschaft als gewinnbringend zu erachten. Modelle wie die meist elterninitiierten Samstagsschulen, die sich u. a. der Bewahrung des kulturellen und sprachlichen Erbes von migrantischen Gemeinschaften widmen, haben seit Jahrzehnten in verschiedenen Weltregionen Tradition. Dieser Umstand deutet auf eine Trennung zwischen privat und öffentlich genutzten Sprachen hin. Die gegenwärtigen mehrsprachigkeitsdidaktischen Forderungen von pädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und politischer Seite stellen eine derartige Praxis infrage: Die Vielfalt der Sprachen in Klassenzimmer und Gesellschaft soll Eingang in den Deutschunterricht (und auch in den Fremdsprachen- und sonstigen Fachunterricht) finden. Dabei soll die Förderung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen in der offiziellen Landes- und Schulsprache Deutsch bestehen bleiben.

Während neue Ansätze einer Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt werden, gilt es für die Bildungsforschung, mehrsprachigkeitssensible Lernangebote in ihrer Wirkung auf fachliche Kompetenzen, auf eine positive Persönlichkeitsentwicklung und auf die Lebensführung in der mehrsprachigen Gesellschaft zu untersuchen. Die Beiträge in diesem Band lassen sich diesen Zielen zuordnen. Einige verfolgen konkrete Vorschläge zur Umsetzung mehrsprachiger Bildungspraktiken, andere untersuchen deren Wirkung oder evaluieren ihr Instrumentarium.

Der Band eröffnet die Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Bildungspraktiken mit einem kritischen Beitrag von **Thöne** und **Kölling** zu den theoretischen Grundannahmen von Ofelia Garcías Konzept des Translanguaging. Die Autorinnen fassen zentrale Forderung und Argumentationen aus Garcías Publikationen zusammen und zeigen insbesondere, wie in Garcías Arbeiten die Grenzen zwischen psycholinguistischer Forschung und Modellierung mit politischen gesellschaftlichen Positionierungen verschwimmen. Welche Kerngedanken Translanguaging dennoch für eine evidenzverpflichtete Forschung und eine inklusionsorientierte mehrsprachige Bildungspraxis bietet, wird deutlich gemacht und es wird auf neue Desiderata hingewiesen.

Im Beitrag von **Wildemann**, **Döll** und **Brizić** wird die Komplexität der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erläutert, um daraus die Grenzen von testpsychologischen Verfahren aufzuzeigen. Einerseits verweisen sie auf die problematische Konzeptualisierung der Begriffe Ein- und Mehrsprachigkeit und andererseits auf nicht vorhandene Referenzgruppen bei der Einordnung von Testergebnissen. Dass diesem Desiderat schwer zu begegnen ist, erkennen die Autor:innen an und plädieren für eine Sensibilisierung, damit die Grenzen der diagnostischen Verfahren stets abgewogen werden, da im Bildungssystem auf Kompetenzzuschreibungen weitreichende Konsequenzen folgen.

Der Beitrag von **Böttjer** und **Plöger** befasst sich mit mehrsprachiger Bildungspraxis im Zusammenhang mit Schüler:innen, die mit wenig bis keinen Deutschkenntnissen in die Schule kommen. Sie zeigen auf, welche Berechtigung sowohl parallele als auch inklusive Beschulung haben kann. Ihre ethnografischen Beobachtungen zeigen des Weiteren, welche Rolle der Einbezug der Herkunftssprachen für das Wohlbefinden gerade in dieser ersten Zeit hat.

Kurtz und **Vasylyeva** stellen ein didaktisch-methodisches Verfahren zur Förderung des Textverstehens bei Sachtexten für Lernende ab der dritten Klasse vor: die mehrspaltige Textverarbeitung (MeTa). Dieses Verfahren baut auf linguistische und psycholinguistische Theorien auf. Die konkrete Umsetzung kann sowohl für einzelne Sprachen (ähnlich dem Ansatz der leichten Sprache) als auch in mehrsprachigen Lernsettings Anwendung finden.

Der Beitrag von **Roeder** und **Kreß** zeigt in eindrücklicher Weise durch Interaktionsanalysen und Unterrichtsbeobachtungen, wie die sogenannten Samstagsschulen zur Stärkung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen in den Herkunftssprachen beitragen, aber selbst keine mehrsprachige Unterrichtspraxis, sondern dem Regelunterricht vergleichbar den monolingualen Habitus der Sprachvermittlung pflegen. Die Vermittlung der Herkunftssprache richtet sich zudem nach der didaktischen Tradition der Herkunftsländer. Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler

spielt indessen eine untergeordnete Rolle. Es stellt sich die Frage, wie mehrsprachig aufwachsende Kinder die verschiedenen Bildungsräume, Regelschule bzw. Samstagschule, wahrnehmen.

Lange, Huxel, Then und **Pohlmann-Rother** stellen Ergebnisse der BLUME II-Studie (Pilotierung) vor zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften im Hinblick auf eine mehrsprachige Unterrichtspraxis sowie den Unterrichtssituationen und Anlässen, in denen tatsächlich eine mehrsprachige Bildungspraxis stattfindet. Die Ergebnisse zeigen Diskrepanzen zwischen den Überzeugungen und der gelebten mehrsprachigen Unterrichtspraxis. Der Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht erfordere, so die Autor:innen, eine entsprechende Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik, die gegenwärtig an den Universitäten in den Lehramtsstudiengängen noch nicht stattfindet.

Der Beitrag von **Henning-Mohr** und **Karst** thematisiert das literarische Angebot für mehrsprachige Kinder. Sie führen auf, wie mehrsprachige Kinderbücher sich eher referenziell auf die eine und die andere Sprache beziehen, anstatt die Mehrsprachigkeit literarisch einzufangen. Eine gelungene Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeiten in einer mehrperspektivischen und multidiskursiven Literatur zeigen sie exemplarisch u. a. an den Kinderbüchern „Der Bus von Rosa Parks“ von Fabrizio Silei und „Hey, hey, hey, Taxi!“ von Saša Stanišić.

Dube, Schwinning und **Filipovic** widmen sich digitalen Buchportalen und weisen auf das noch ungenutzte Potenzial von mehrsprachig aufbereiteter Literatur für den Deutschunterricht hin. Gleichwohl merken sie an, dass mehrsprachige Praktiken sich eher als ein Nebeneinander darstellen. Ein authentisches Miteinander wie im alltäglichen Sprachverhalten von mehrsprachigen Personen ist hierbei weniger vorzufinden.

Mit Kriterien zur Analyse und Bewertung von mehrsprachigen Bilderbüchern befassen sich **Schastak** und **David-Erb**. Dafür ziehen sie den Bücherkorpus eines Family-Literacy-Projekts heran. Sie kommen zu dem Schluss, dass die mehrsprachigen Praktiken, zu denen die Bücher einladen, zwar zu begrüßen sind, tatsächlich mehrsprachige Alltagspraktiken im Korpus aber nicht repräsentiert werden. Vorstellungen von Sprachen als abgeschlossene und getrennte Entitäten sowie Statushierarchien werden reproduziert.

Die Studie von **Kern** fand im Rahmen des Projekts „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET) statt. Nach einem berufsbiografischen Ansatz untersucht sie Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund, die vor der Aufgabe stehen, die eigene Mehrsprachigkeit sowie die der Schülerinnen und Schüler als Ressource für die eigene Unterrichtspraxis zu erkennen und einzubringen. Die Ergebnisse zeigen eindrücklich, wie die eigene Sprachlernbiografie und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit nicht leichtfertig als Quelle für interkulturelles Potenzial und einer leicht zugänglichen Mehrsprachigkeitsdidaktik angenommen werden können, sondern wie sehr sich frühere Erfahrungen aus der Schulbiografie als hemmend für eine mehrsprachige Bildungspraxis erweisen.

Goltsev und **Olfert** führen eine Umfragestudie über mehrsprachige Praktiken an Universitäten mit 189 Lehramtsstudierenden durch. Ihre Ergebnisse zeigen, dass das

Studium wenige Erfahrungen mit mehrsprachigen Praktiken bietet. Dies gilt sowohl für hochschuldidaktische Settings als auch für die unterrichtsdidaktische Lehrerbildung.

Der Beitrag von **Keimerl, Summer, Beschin, Birzer, Conrad** und **Hess** widmet sich den Potenzialen der mehrsprachigen Bildungspraxis im Fremdsprachenunterricht. Die Autor:innen stellen ein erprobtes selbsterfahrungsbasiertes hochschuldidaktisches Konzept zum Umgang mit sprachkultureller Heterogenität vor. Sie weisen darauf hin, dass sowohl in den Kernlehrplänen als auch in den Studienmodulordnungen den Kenntnissen und Kompetenzen, die einen multilingualen Habitus erfordern, noch zu geringe Bedeutung zukommt.

Wir bedanken uns für die finanzielle Unterstützung zur Veröffentlichung des Sammelbandes herzlich bei Prof. Dr. Ulrich Mehlem, der Peter-Fuld-Stiftung und der Universität Siegen.

Irene Corvacho del Toro, Melanie David-Erb und Esra Hack-Cengizalp
Siegen und Frankfurt am Main, im März 2023

Herausgeberinnen

Corvacho del Toro, Irene Dr., Akademische Oberrätin Universität Siegen. Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin, Studium der Sprachlehrforschung und Anglistik an der Universität Hamburg. Promotion im Fach Germanistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Orthografie, Rechtschreibschwierigkeiten und Rechtschreibstörung, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, Fachwissen von Lehrkräften, Konzeption und Evaluation von Lehrerfortbildungen.

David-Erb, Melanie Dr., PostDoc im Arbeitsbereich Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt. Studium der Erziehungswissenschaften, Germanistik und Philosophie an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und der Université Lumière Lyon II, Promotion an der Ruhr-Universität Bochum im Bereich Sprache und Bildung im Kontext Afrikas. Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, Sprache und Bildungsgerechtigkeit, transnationale Bildungslaufbahnen.

Hack-Cengizalp, Esra Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe Universität Frankfurt. Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin, Studium Deutsch als Fremdsprachenphilologie an der Universität Heidelberg. Promotion im Fach Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: u. a. Wortschatzerwerb im ein- und mehrsprachigen Kontext, Erwerb der Herkunftssprache, Didaktik der Mehrsprachigkeit.

I Perspektiven mehrsprachiger Bildungspraxis

Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung?

Theoretische Grundannahmen und offene Fragen

CLARA THÖNE & MAREI KÖLLING

Zusammenfassung

Im Diskurs über den Unterricht in mehrsprachigen Klassen findet insbesondere unter Verweis auf die Arbeiten von Ofelia García das Konzept des Translanguaging zunehmend Beachtung. Im Bestreben, eine Sprachtheorie des Translanguaging zu entwickeln, haben García und Kolleg:innen theoretische Dimensionen des Translanguaging herausgearbeitet. Der Beitrag stellt die zentralen theoretischen Grundannahmen der Forscher:innen dar und hat zum Ziel, sowohl eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Annahmen als auch Überlegungen zu möglichen Implikationen für eine mehrsprachige Bildungspraxis in Deutschland anzustoßen.

Schlüsselwörter: Translanguaging; Mehrsprachigkeit; Zweisprachigkeit; mehrsprachige Bildung; marginalisierte Schüler:innen

Abstract

The concept of translanguaging has increasingly gained attention in the discourse on teaching in multilingual classrooms, especially considering the work of Ofelia García. In an effort to develop a linguistic theory of translanguaging, García and colleagues have elaborated theoretical dimensions of translanguaging. This article presents the researchers' main theoretical assumptions and aims to initiate both a critical examination of these assumptions as well as reflections on possible implications for multilingual educational practice in Germany.

Keywords: translanguaging; multilingualism; bilingualism; bilingual/multilingual education; minoritized students

1 Einführung

Im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Mehrsprachigkeitsdiskurs werden derzeit Positionen stärker, die eine potenzialorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit einnehmen (z. B. Busch 2021, Gantefort & Maahs 2020, Gogolin et al. 2020). Sprachliche Diversität als konstituierendes Merkmal der Institution Schule

spielt zunehmend eine Rolle in bildungspolitischen Überlegungen und Entscheidungen (z. B. Senatsverwaltung Berlin 2021). Im Kern geht es darum, die Förderung und Weiterentwicklung von Mehrsprachigkeit als integrativen Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags zu verankern. Insbesondere soll der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von Schüler:innen Rechnung getragen werden, indem sowohl identitäts- und persönlichkeitsbezogene Aspekte von Mehrsprachigkeit stärker in den Blick genommen als auch mehrsprachige Bildungsprozesse angeregt und unterstützt werden (Dirim & Khakpour 2018, Fürstenau 2020, Riehl & López 2019). In diesem Diskurs wird davon ausgegangen, dass mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen zum Lernen, zur Bedeutungskonstruktion und damit auch zur Erschließung konkreter unterrichtlicher Inhalte aus allen ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln schöpfen. Ein einsprachig deutsch ausgerichtetes Bildungssystem benachteiligt demnach diese Lernenden, weil sie für das schulische Lernen im Gegensatz zu monolingual deutsch aufwachsenden Schüler:innen nur einen Teil ihrer sprachlichen Ressourcen verwenden können (Gantefort 2020). Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial anzuerkennen bedeutet daher, die Bedingungen schulischen Lernens für mehrsprachige Schüler:innen zu verbessern und Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken.

Die akademische Diskussion um Unterricht in mehrsprachigen Klassen im englischsprachigen Raum (v. a. USA und UK) wurde in den letzten zehn Jahren vom Konzept Translanguaging (TL) dominiert (Cummins 2021a: 7). Auch der Sprachbildungs- und Mehrsprachigkeitsdiskurs im deutschsprachigen Raum thematisiert zunehmend die Bedeutung des Konzepts für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen (z. B. Gantefort & Maahs 2020, Plutzar 2020). Die betreffende Diskussion bewegt sich im Unterschied zum anglo-amerikanischen Raum noch überwiegend auf der Ebene theoretischer Überlegungen; Studien zum Einsatz im Unterricht sind rar. Dennoch finden sich zunehmend Implikationen für die Gestaltung von schulischem Unterricht und es werden konkrete unterrichtsbezogene Handlungsanleitungen für Lehrkräfte skizziert (z. B. Montanari & Panagiotopoulou 2019).

Deutschsprachige Publikationen zum Thema beziehen sich beinahe ausnahmslos auch (oder hauptsächlich) auf die Arbeiten von Ofelia García und Kolleg:innen, die maßgeblich die Wahrnehmung des Konzepts TL im englischsprachigen Raum geprägt haben (neben anderen, wie z. B. Baker 2001; Blackledge & Creese 2010). Eine Gruppe von Forschenden um García (v. a. Flores, Lin, Otheguy, Seltzer, Wei 2009–2021) hat mit zahlreichen Publikationen zum Thema eine große Reichweite erlangt und auch im deutschsprachigen Raum werden ihre Arbeiten zunehmend rezipiert. Eine Auseinandersetzung mit den Arbeiten von García und Kolleg:innen legt allerdings die Vermutung nahe, dass diese Rezeption sehr selektiv erfolgt und nur diejenigen Aspekte fokussiert, die eine unmittelbare Passung zu ohnehin populären Annahmen über Mehrsprachigkeit bieten (z. B. Plutzar 2020). Erhebliche Differenzen zu etablierten Auffassungen von Mehrsprachigkeit, insbesondere im Hinblick auf einige streitbare theoretische Grundannahmen der Forschergruppe, werden in der aktuellen Diskussion im deutschsprachigen Raum weitgehend ausgeblendet. Dies führt zu einer mangelnden Trennschärfe zu bereits existierenden Konzepten von Mehrsprachigkeit,

mehrsprachigem Handeln und mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen für den Unterricht.¹ In unserem Beitrag konzentrieren wir uns auf diejenigen Arbeiten, die im Wirkungskreis von Ofelia García entstanden sind. Nach einer allgemeinen Einführung zum Begriff Translanguaging arbeiten wir zunächst die wesentlichen theoretischen Annahmen sowie die damit verbundenen Perspektiven der Forschergruppe auf eine mehrsprachige Bildung heraus. Im Anschluss kommentieren wir ausgewählte Aspekte kritisch, sowohl im Hinblick auf linguistische als auch unterrichtsbezogene Fragen. Das Ziel unseres Beitrags ist es in erster Linie, eine Grundlage bereitzustellen, auf deren Basis das Konzept TL und seine möglichen Auswirkungen auf eine mehrsprachige Bildungspraxis tiefer und kritischer diskutiert werden können, als dies bisher stattfindet.

2 Herkunft und allgemeine Bedeutung des Begriffs Translanguaging (TL)

Seinen Ursprung hat der Begriff in zweisprachigen Klassenzimmern in Wales, wo er sich auf eine pädagogische Praxis bezog, bei der Walisisch und Englisch in derselben Unterrichtsstunde wechselweise für den Input und den Output verwendet wurden (Lewis et al. 2012). Für diese geplante und systematische Verwendung von zwei Sprachen, deren Ziel darin bestand, den zweisprachigen Schüler:innen ein tieferes Verständnis der Unterrichtsinhalte zu ermöglichen sowie ihre beiden Sprachen gleichermaßen weiterzuentwickeln, prägte der Pädagoge Cen Williams den walisischen Begriff „*trawsieithu*“, der von Colin Baker als *Translanguaging* übersetzt wurde (Lewis et al 2012: 643 ff.). Durch Baker (2001) erlangte das Konzept internationale Beachtung; García (2009) erweiterte die Bedeutung des Begriffs, indem sie den Fokus auf die zu beobachtenden multiplen diskursiven Sprachpraktiken von mehrsprachigen Sprecher:innen verlagerte und diese ins Zentrum ihrer Betrachtungen rückte. In der Folge dieser sehr einflussreichen Arbeit entwickelten sich umfangreiche Forschungstätigkeiten und theoretische Diskussionen, die bis heute, auch vorangetrieben von weiteren Publikationen von García und Kolleg:innen, fortbestehen (vgl. auch Cummins 2021b: 266). Der Begriff TL wird heute in der Literatur als Bezeichnung sowohl für die komplexen und fließenden Sprachpraktiken Mehrsprachiger als auch für die pädagogischen Ansätze, die diese Praktiken nutzen, verwendet (Cenoz 2017: 194, Jones 2017: 204). Es ist daher zu unterscheiden, ob TL sich auf ein pädagogisches Konzept oder auf multilinguale Sprachpraktiken bezieht. Weder für die eine noch die andere Verwendungsweise existiert eine einheitliche Definition; es lässt sich jedoch ein gemeinsames Kernkonstrukt ausmachen, das sich letztlich in allen Perspektiven auf TL findet und für beide Verwendungsweisen konstituierend ist (z. B. bei Baker 2001; Cummins 2021a; Cenoz 2017; Creese & Blackledge 2010; García & Wei 2014; Lewis et al. 2012; MacSwan 2022; Wei

¹ Im englischsprachigen Raum hingegen finden sich kritische Auseinandersetzungen mit diesen theoretischen Annahmen, z. B. bei Cummins (2021a), MacSwan (2017, 2022).

2015): Alle Sprachen einer Sprecherin oder eines Sprechers werden in einer dynamischen und funktional integrierten Weise für kognitive Prozesse wie Verstehen, Wissensbildung und Bedeutungskonstruktion sowie für mehrsprachiges kommunikatives Handeln verwendet. Mehrsprachige Sprecher:innen nutzen also ihr gesamtes sprachliches Repertoire, „um zu handeln, zu wissen und zu sein“² (García & Wei 2015: 237). García und Kolleg:innen gehen über dieses allgemein geteilte Verständnis von TL hinaus, indem sie in ihrem Versuch, eine Sprachtheorie des Translanguaging zu entwickeln, dem Kernkonzept eine Reihe von theoretischen Annahmen hinzufügen, aus denen sie Konsequenzen für den Unterricht ableiten. Diese Annahmen mit ihren unterrichtlichen Implikationen werden im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

3 Das Translanguaging-Konzept bei García und Kolleg:innen

Die Forschergruppe um García hat in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten publiziert, in denen TL insbesondere im Kontext zweisprachiger Bildung in den USA beschrieben wird. Gegenstand der Betrachtung sind in erster Linie zweisprachige Englisch-Spanisch-Sprecher:innen lateinamerikanischer Herkunft, die in den entsprechenden Arbeiten als eine in besonderem Maße von Rassismus, Diskriminierung und Marginalisierung betroffene Gruppe identifiziert wird. Vor diesem Hintergrund sind die Ausführungen der Forscher:innen einzuordnen. García und Kolleg:innen betonen allerdings, ihr Konzept von TL generell in Bezug auf Schüler:innen aus sprachlichen Minderheiten, die als „andere“ konstruiert werden (García 2017: 257), entwickelt zu haben. Ihre Arbeiten leiten sie aus Beobachtungen und Erfahrungen in der schulischen Praxis ab, in der sie mit Lehrkräften zusammenarbeiten. Im zuletzt von der Forschergruppe erschienenen Beitrag (García et al. 2021) werden all ihre in den letzten Jahren entwickelten grundlegenden Annahmen zusammengeführt und im Kontext politisch motivierter Forderungen für eine zweisprachige Bildung in den USA formuliert. In dem Beitrag attestieren die Autor:innen dem derzeitigen Bildungssystem eine fortdauernde Kategorisierung von rassifizierten bilingualen Schüler:innen als defizitär, insbesondere in ihrem Sprachgebrauch, woraus eine permanente Nichtwahrnehmung ihrer mitgebrachten Erfahrungen und Kompetenzen resultiere, insbesondere aber eine Stigmatisierung ihrer Sprachpraktiken. Mit dieser Stigmatisierung gehe eine Reproduktion von Bildungsungleichheit einher, die auch darauf beruhe, dass die von der weißen monolingualen Mehrheitsgesellschaft legitimierten Wissenssysteme und Sprachpraktiken das Wissen und die Sprachpraktiken rassifizierter Bilingualer ignorierten bzw. inferiorisierten (ebd.: 205 f.). Die Autor:innen konstatieren, dass koloniale Logiken und damit verbundene rassiolinguistische³ Ideologien so stark im Denken vieler Akteure im Bereich der Sprachforschung und Sprachpraxis etabliert seien, dass sie nur schwer

2 Für einen besseren Lesefluss haben wir durchgehend alle englischsprachigen Zitate ins Deutsche übersetzt.

3 Der Begriff rassiolinguistisch wurde von Rosa & Flores (2017) in den Diskurs eingebracht und beschreibt, wie Sprache zur Konstruktion von Rasse verwendet wird und wie Ideen von Rasse Sprache und Sprachgebrauch beeinflussen.

sichtbar werden und sich auch in bisherigen zweisprachigen Bildungsansätzen (nicht nur in den USA) wiederfinden, die die Autor:innen daher als inadäquat ansehen (ebd.: 204 ff.). Translanguaging begreifen sie als theoretischen wie praktischen Ansatz, der die Wahrnehmung der betreffenden Schüler:innen als (sprachlich) kompetente Individuen jenseits von Zuschreibungen wie z. B. förderbedürftig unterstützt und deren gleichberechtigte Teilhabe an Bildung ermöglicht, indem er die ihnen eigenen bilingualen Sprachpraktiken legitimiert und zum Ausgangspunkt unterrichtlichen Handelns bestimmt (ebd.: 206 ff.).

García et al. (2021) greifen die für ihre Auffassung von TL konstituierenden theoretischen Annahmen bzw. Erklärungsansätze auf, die sich in verschiedenen, einander teilweise ergänzenden, teilweise widersprechenden Beschreibungen auch in zahlreichen anderen Arbeiten der Autor:innen zuvor finden. Für unsere Darstellung hier ziehen wir einen umfangreichen Teil der Arbeiten der Forschergruppe hinzu, um ein möglichst genaues Bild zu entwerfen. Dazu ist anzumerken, dass die theoretischen Annahmen z. T. eng miteinander verwoben sind; sie lassen sich nicht streng voneinander trennen und werden von den Forscher:innen selbst auch nicht systematisch voneinander abgegrenzt. Der Versuch, sie hier in einem Überblick zu systematisieren, dient lediglich der besseren Überschaubarkeit; mit der Reihenfolge der Darstellung ist keinerlei Gewichtung verbunden.

Annahme 1: Sprachen sind sozio-politische Konstrukte

García und Kolleg:innen verstehen Einzelsprachen als ein Produkt soziopolitischer Kategorisierung. Dass die mit bestimmten Bezeichnungen benannten Sprachen (sogenannte *named languages*) wie z. B. Englisch oder Spanisch als einer bestimmten Kultur oder einem politischen Staat zugehörig wahrgenommen werden, wird als soziopolitisches Konstrukt verstanden (García et al. 2021; Otheguy et al. 2015). In diesem Sinne erkennen die Autor:innen die Existenz von Einzelsprachen zwar im Sinne sozial konstruierter Realitäten an, jedoch nicht als in lexikalischer und struktureller Hinsicht voneinander abgrenzbare, zählbare autonome Entitäten (García et al. 2021: 207 f.). Die Grenzen und Zugehörigkeiten solcher benannter⁴ Sprachen können, so die Argumentation, nicht ausschließlich auf der Grundlage lexikalischer und struktureller Merkmale festgelegt werden, sondern nur unter Berücksichtigung von kulturellen, historischen und politischen Aspekten (García et al. 2021: 208, Otheguy et al. 2015: 281 ff.). Aus dieser Auffassung heraus konzeptualisieren sie die im Folgenden skizzierte Annahme.

Annahme 2: Das Sprachsystem Mehrsprachiger ist ein intern undifferenziertes Repertoire

Unter der oben besprochenen Voraussetzung der sozio-politischen Natur von Sprachen formulieren Otheguy et al. (2019: 626) folgende, für ihr Verständnis von TL zentrale Annahme: In der mentalen Repräsentation mehrsprachiger Sprecher:innen

4 Wir übernehmen im Folgenden die Sprechweise von *benannten* Sprachen zum Zweck, die Argumentation der Autor:innen deutlich nachzeichnen zu können.

existiert keine Entsprechung zu den aus einer sozialen Perspektive einzelnen, gegeneinander abgegrenzten Sprachen. Es existiert kein duales (oder multiples) mentales System (keine *psycholinguistische Realität*, wie sie es nennen), in dem sich die Trennung benannter Sprachen widerspiegelt. So ist z. B. eine als Englisch benannte Sprache nicht getrennt von der ebenfalls ins Repertoire einer betreffenden Person gehörenden benannten Sprache Spanisch repräsentiert, sondern es existiert ein einziges, gemeinsames Repertoire⁵. Dieses Repertoire wird verstanden als eine Menge von Merkmalen, von lexikalischen und strukturellen Ressourcen, die gesellschaftlich als zu zwei verschiedenen Sprachen gehörend konstruiert wurden (García & Otheguy 2020: 25; García & Wei 2014: 2). Die Sprachpraktiken von Mehrsprachigen generieren sich nicht aus zwei autonomen Sprachsystemen, sondern aus einem einheitlichen und differenzierten System, aus dem sie strategisch Merkmale auswählen, um effektiv zu kommunizieren (García et al. 2021: 208). In diesem Sinne formulieren García & Lin (2017: 126), dass „Menschen keine Sprachen sprechen, sondern vielmehr ihr Repertoire an sprachlichen Merkmalen selektiv einsetzen“. Mehrsprachige Menschen, so García et al. (2021: 215), verwenden dieses Repertoire in einer Art und Weise, die nicht nach verschiedenen Grammatiken unterscheidet.

Otheguy et al. (2015: 289) gehen zwar von „geordneten und kategorisierten lexikalischen und grammatischen Merkmalen“ dieses Repertoires aus, nicht aber von einem intern sprachspezifisch differenzierten System. Entsprechend definieren Otheguy et al. (2015: 283) Translanguaging wie folgt:

„Translanguaging ist der Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires eines Sprechers ohne Rücksicht auf die wachsame Einhaltung der gesellschaftlich und politisch definierten Grenzen der benannten (und in der Regel nationalen und staatlichen) Sprachen.“

Zum Repertoirebegriff von García und Kolleg:innen gehört ganz grundlegend die Konstruktion von Repertoire als ein multimodales System, das neben sprachlichen Zeichen auch „Gesten, Objekte, visuelle Hinweise, Berührung, Ton, Geräusche und andere Arten der Kommunikation“ (García & Wei 2014: 28) enthält, die zusammen das semiotische Repertoire einer Person bilden (ebd.: 42; García & Solorza 2021: 507).

In diesem Sinne verstehen García und Kolleg:innen das Präfix *trans*:- sowohl als über Sprache im linguistischen Sinne hinausgehend als auch in Bezug auf die fließenden Praktiken, die sich zwischen (*between*) und jenseits (*beyond*) von sozial konstruierten Sprachen und Sprachpraktiken bewegen und damit über das hinausgehen, was traditionell als zu zwei unterschiedlichen Sprachen gehörend erkannt wird (García & Wei 2014: 3).⁶

⁵ Ausführlich zum Repertoirebegriff in der Mehrsprachigkeitsforschung vgl. Busch (2021)

⁶ Den zweiten Teil des Wortes, *linguaging*, konzeptualisieren García & Wei (2014) unter der Prämisse, dass Sprache nicht einfach ein außerhalb von Sprecher:innen existierendes System von Regeln und Strukturen ist (worauf sich traditionell der Begriff *language* bezieht), als sprachliche Handlung, als sozialen Prozess, der „immer wieder neu geschaffen wird, wenn wir mit der Welt sprachlich interagieren [...] und Bedeutung erzeugen“ (García & Wei 2014: 8).

Annahme 3: Die Konzepte additive Zweisprachigkeit, sprachenübergreifender Transfer und Code-Switching sind inadäquat

Im Zusammenhang mit der Annahme von getrennten Sprachen als ausschließlich sozio-politische Konstrukte ohne Entsprechung dieser Trennung in der mentalen Repräsentation von Mehrsprachigen lehnen García und Kolleg:innen bisherige etablierte Konzepte von Mehrsprachigkeit wie additive Zweisprachigkeit⁷, sprachenübergreifender Transfer und Code-Switching ab. Unter additiver Zweisprachigkeit verstehen García & Kleifgen (2019: 555) das Hinzufügen einer autonomen sprachlichen Entität mit expliziten Grenzen zu einer anderen solchen Entität; in anderen Worten: die allgemeine Vorstellung, dass Menschen verschiedene Sprachen (neben- bzw. nacheinander) erwerben (zu den Konzepten additive vs. subtraktive Zweisprachigkeit vgl. Cummins 2017; May 2017). García und Kolleg:innen argumentieren, dass bei einem additiven Verständnis von Zweisprachigkeit zweisprachiges Sprechen oft in Bezug auf zwei diskrete Sprachsysteme gerahmt wird. Dieser Bezug gehe mit bestimmten Normerwartungen einher, die sich am Sprachgebrauch monolingualer Sprecher:innen orientierten. Da die Sprachpraktiken von Mehrsprachigen jedoch nicht den Sprachpraktiken von monolingualen Sprecher:innen entsprechen, würden sie als defizitär wahrgenommen. Additiv verstandene Zweisprachigkeit trage deshalb dazu bei, die Sprachpraktiken marginalisierter Gruppen fortlaufend als mangelhaft zu stigmatisieren (García et al. 2021: 213). García & Otheguy (2020: 18) führen aus, dass additive Zweisprachigkeit eine monoglossische Ideologie widerspiegele, die durch ihr Beharren auf „reinen, interferenzfreien Sprachen“ mehrsprachigen Schüler:innen mehr schade als nütze. Anstatt als additiv konzeptualisieren García et al. (2021: 213) Zweisprachigkeit als dynamisch. Diese dynamische Zweisprachigkeit beschreiben sie wie folgt: Es addieren sich nicht zwei getrennte Systeme, sondern neue sprachliche Merkmale interagieren funktional und dynamisch mit bereits vorhandenen (García & Lin 2017: 13 ff.). In ihrer Konzeptualisierung von dynamischer Zweisprachigkeit implizieren sie die Annahme einer ganz eigenen Sprache bzw. sprachlichen Praxis (im Original *linguaging*, García et al. 2021: 213) mehrsprachiger Sprecher:innen, die für sich genommen legitim ist und als solche auch in den Schulen anerkannt werden sollte.

Die Konzepte von sprachenübergreifendem Transfer sowie Code-Switching weisen García et al. (2021) und Otheguy et al. (2019) entlang ihrer Argumentationslinie gegen getrennte Sprachen ebenfalls zurück. Beide Konzepte, so ihre Argumentation, setzten die Annahme von getrennten autonomen Entitäten voraus, seien daher in ihrem Wesen monoglossisch orientiert und in der Konsequenz „schädlich“ für die Bildung von (rassifizierten) mehrsprachigen Schüler:innen (García et al. 2021: 213). Die von Cummins (1979) im Rahmen der *common underlying proficiency*⁸ eingeführte Annahme eines Transfers aus der L1 in die L2 würde in der schulischen Praxis darauf hinauslaufen, dass die L1 lediglich als Hilfsgerüst für den Erwerb der L2 aufgegriffen würde. Das Ergebnis sei, dass die Schüler:innen oftmals als inkompetent in der einen

7 Wir verwenden in unserem Beitrag die Termini Zweisprachigkeit sowie Mehrsprachigkeit. Wir orientieren uns dabei an den in den jeweiligen Texten verwendeten Begrifflichkeiten, mit denen z. T. Konzepte aufgegriffen werden, die explizit als zweisprachig konstruiert wurden. In unserem Verständnis sind die Begriffe synonym.

8 Ausführlich zu diesem Konzept s. Cummins (1979), Ergänzungen und Neubetrachtungen z. B. Cummins (2021b).

oder der anderen Sprache – oder in beiden Sprachen – angesehen würden. Transferaktivitäten entsprächen nicht dem tatsächlichen sprachlichen Handeln von mehrsprachigen Schüler:innen, weil diese nicht mit dem einen oder dem anderen Sprachsystem handeln, sondern mit einem einzigen Netzwerk von Bedeutungen: „Es wird nichts übertragen, sondern es wird auf alles zugegriffen.“ (García et al. 2021: 214).

Analog argumentieren sie zu Code-Switching, dass in einem einheitlichen Repertoire keine Sprachcodes *gewechselt* werden, sondern es wird aus dem Repertoire *ausgewählt*. Die in der Code-Switching-Forschung beschriebene Regelbasiertheit sowie Beschränkungen in sprachwechselnden Äußerungen Mehrsprachiger stellen García und Kolleg:innen infrage. Sie begründen dies damit, dass diese Regeln und Beschränkungen weder mit ihren Beobachtungen von Sprachpraktiken in verschiedenen Sprachgemeinschaften noch mit ihren eigenen mehrsprachigen Erfahrungen übereinstimmen (Otheguy et al. 2019). Die mit der Beschreibung von Regelbasiertheit und Beschränkungen in der Code-Switching-Literatur einhergehende Einteilung in „grammatisch“ und „ungrammatisch“ sei empirisch nicht haltbar und fungiere darüber hinaus als weiterer Mechanismus zur Marginalisierung von bilingualen Sprachpraktiken, zumal viele der im täglichen Sprachgebrauch verwendeten Praktiken Mehrsprachiger aus einer solchen Perspektive als ungrammatisch eingeordnet und damit diskreditiert würden (García et al. 2021: 214; Otheguy et al. 2019).

Annahme 4: Akademische Sprache ist ein rassiolinguistisches Konstrukt

Eine von García und Kolleg:innen in variierenden Ausführungen wiederholt angebrachte Annahme bezieht sich auf das sprachliche Register, auf das im deutschsprachigen Diskurs mit dem Begriff *Bildungssprache* Bezug genommen und das in der englischsprachigen Literatur als *academic language* bezeichnet wird. Wir gehen davon aus, dass die Konzepte überlappen und sprechen hier entlang der Darstellungen von García und Kolleg:innen von akademischer Sprache. García et al. (2021) beschreiben die Unterteilung in akademische und nicht akademische Sprache als „grundlegend fehlerhaft“ (ebd.: 212; García & Solorza (2021: 506) sprechen von einem „imaginären Sprachregister“). Es sei nicht möglich, akademische Sprache objektiv und auf der Basis empirisch abgeleiteter linguistischer Eigenschaften von nicht akademischer Sprache zu unterscheiden. Eine induktiv festgelegte Reihe von Merkmalen, die akademische Sprache definieren, existiere nicht. Vielmehr handele es sich um den Sprachgebrauch einer mit Privilegien ausgestatteten Mehrheit, die institutionelle Machtpositionen besetzt. Akademische Sprache sei Teil einer rassiolinguistischen Ideologie, die rassifizierte Gemeinschaften als sprachlich defizitär und ihre kommunikativen Praktiken als inhärent nicht akademisch betrachtet. Versuche, sprachliche Merkmale von akademischer Sprache zu identifizieren, gingen von Idealisierungen von Texten aus, die von weißen monolingualen Englischsprecher:innen stammen (García et al. 2021: 209). García & Solorza (2021) kritisieren mit Verweis auf Halliday die Registerbeschreibungen der systemisch-funktionalen Linguistik dahingehend, dass die sprachlichen Praktiken rassifizierter Mehrsprachiger nicht Teil dieser Beschreibung seien. Das Sprechen und die Sprachpraktiken von rassifizierten zweisprachigen Schüler:innen würden da-

mit als außerhalb der Schulnorm wahrgenommen und die Schüler:innen auf diese Weise als förderbedürftig kategorisiert. Dieser Kategorisierung liegt die García et al. (2021) zufolge unzutreffende Vorstellung zugrunde, dass Leistungsrückstände auf einem Mangel an akademischer Sprache dieser Schüler:innen beruhen – hingegen läge der eigentliche Grund in der Festlegung sprachlicher Standards entlang der starren Grenzen zwischen Sprachen. Bemühungen, die in der Schule verwendeten standardisierten Sprachnormen auf eine präskriptive Art zu vermitteln, stigmatisierten und unterdrückten die authentischen Varietäten der Erst- und Zweitsprachen dieser Schüler:innen (Flores & Rosa 2015). García et al. (2021) kritisieren, dass die sprachlichen Repertoires der mehrsprachigen Schüler:innen, wenn überhaupt, nur als Gerüst auf dem Weg zur Entwicklung von akademischer Sprache anerkannt würden; auch Flores (2020) lehnt diese Brückenfunktion ausdrücklich ab. Stattdessen argumentieren García et al. (2021), dass es durchaus möglich sei, das bereits existierende komplexe sprachliche Wissen der Schüler:innen in die Beschäftigung mit unterrichtlichen Inhalten auf eine Weise einzubeziehen, die den schulischen Anforderungen entspricht. Die Schüler:innen verfügten bereits über Fähigkeiten, in ihren sprachlichen Repertoires schulisch relevante und den Bildungsstandards entsprechende Aufgaben, wie z. B. das Aushandeln komplexer Sachverhalte, zu erfüllen. Der Unterricht, so Flores (2020), müsse dafür die mehrsprachigen Praktiken dieser Schüler:innen für sich genommen als legitim betrachten und das mitgebrachte kulturelle und sprachliche Wissen als notwendige Komponente für den schulischen Erfolg dieser Schüler:innen begreifen.

In allen Arbeiten der Forscher:innen findet sich die Forderung nach Anerkennung der fluiden Sprachpraktiken von mehrsprachigen Menschen als legitime Art von Sprachverwendung anstelle der Charakterisierungen dieser Sprachpraktiken als abweichend oder defizitär. Sie betonen, dass eine auf der Annahme von getrennten Sprachen beruhende Bildungspolitik fortlaufend die Vorstellung von normgerechten monolingualen Sprachpraktiken gegenüber nicht normgerechten bilingualen Sprachpraktiken reproduziere, indem für mehrsprachige Sprecher:innen nur die Verwendung von separaten standardisierten Sprachen anerkannt werde (García et al. 2021). Dabei hätten die sozio-politischen Konstrukte von benannten Sprachen, wie sie in der Schule gelehrt und verwendet werden, „nur wenig damit zu tun, wie Zweisprachige sprechen“ (García et al. 2021: 208). Translanguaging hingegen betrachte Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen mehrsprachigen Praktiken als Norm menschlicher Sprachverwendung.

Aus ihren theoretischen Annahmen heraus formulieren García et al. (2021: 215 ff.) in Bezug auf die Bildung mehrsprachiger Schüler:innen folgende Konsequenzen: Der Unterricht sollte in erster Linie jenes Wissen von Schüler:innen aufgreifen, das die größtmögliche Teilhabe an Bildung garantiert. Dieses Wissen generiert sich aus all den gelebten Erfahrungen der Kinder, zu denen auch ihr komplexes sprachliches Wissen gehört. Ein pädagogisches Konzept von Translanguaging erkennt diese vielfältigen, dynamischen Sprach- und Wissenssysteme der Schüler:innen an und bestimmt sie zum Ausgangspunkt des Unterrichts. Es ist darauf ausgerichtet, dass die Schüler:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire für das schulische Lernen einsetzen und ihre Spra-

chen in der Schule so verwenden können, wie es dem ihnen eigenen Sprachgebrauch entspricht. Dabei wird von mehrsprachigen Schüler:innen nicht verlangt, dass sie ihre benannten Sprachen als separate kognitive linguistische Einheiten betrachten, und auch nicht, dass sie eine der Sprachen zum Erlernen der anderen verwenden. Vielmehr sollten Pädagog:innen die Schüler:innen ermutigen, aus ihrem Repertoire diejenigen Mittel auszusuchen, die für sie selbst am besten geeignet sind, um sich Wissen zu erschließen. Korrekturen des damit verbundenen Sprachgebrauchs sollten nicht im Zentrum des Unterrichts stehen. Der Fokus von Lehrkräften auf Transferstrategien sollte sich verlagern hin zu einer Wahrnehmung derjenigen Fähigkeiten der Schüler:innen, die diese aus ihrem gesamten Bedeutungsnetzwerk schöpfen.

Wie diese Anforderungen an eine TL-Pädagogik im Unterricht umgesetzt werden können, thematisieren verschiedene Arbeiten der Forschergruppe. Hinweise auf Unterrichtsstrategien und Einsatzszenarien finden sich beispielsweise in García & Wei (2014), Celic & Seltzer (2013) oder CUNY-NYSIEB (2021). Darüber hinaus existiert v. a. außerhalb Deutschlands eine stetig wachsende Zahl an Studien, die untersuchen, wie TL-Strategien sowohl auf Seiten von Lehrkräften als auch von Schüler:innen eingesetzt werden (z. B. Duarte 2019, Iversen 2020, Karlsson et al. 2019, Mizzi 2020, Rosiers 2017). Ein von Flores (2020) beschriebenes Beispiel für eine translinguale Unterrichtseinheit für die 1./2. Klasse der Grundschule sei an dieser Stelle beispielhaft skizziert: Die Einheit ist gerahmt durch die in den (US-amerikanischen) Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen beim Umgang mit Texten. Unter Anleitung der Lehrerin analysieren die spanisch-englisch bilingualen Kinder an einem zweisprachigen Mentorentext zum Thema Familie die darin eingesetzten translingualen rhetorischen Strategien zur Charakterisierung von Figuren. Mithilfe der Lehrerin wird anschließend gemeinsam in der Klasse ein zweisprachiger Modelltext erstellt und im Hinblick auf die Funktion des Einsatzes translingualer Gestaltungsmittel besprochen. In den darauffolgenden eigenständigen thematisch anschließenden Textproduktionen wenden die Kinder ebenfalls translinguale Strategien an und spiegeln so ihre eigenen multilingualen Sprachpraktiken wider. Auf diese Weise stellt der Unterricht über die Textprodukte der Schüler:innen eine Verbindung zwischen den schulischen Anforderungen und ihrer eigenen Lebenswelt her.

4 Kritische Kommentare zu den theoretischen Annahmen

Wir kommentieren im Folgenden einige in unseren Augen bestehende Inkonsistenzen in den oben dargestellten theoretischen Annahmen von García und Kolleg:innen.

In der angloamerikanischen Mehrsprachigkeitsliteratur werden die Positionen von García und Kolleg:innen mitunter als die Leugnung der Existenz von Sprachen aufgefasst (MacSwan 2022; Cummins 2017, 2021a). Otheguy et al. (2019: 627 f.) widersprechen dieser Sichtweise und betonen die getrennte Existenz von Sprachen als „wichtige soziale Realitäten [...] deren persönliche und politische Bedeutung beträchtlich ist“. Sie beharren aber auf der Ansicht, dass die Idee von trennbaren benannten

Sprachen nur „in soziokulturellen Überzeugungen verankert ist, nicht aber in psycholinguistischen Eigenschaften des zugrundeliegenden Systems“ (ebd.: 628). Der entscheidende Punkt ist hier nicht die Auffassung von Sprachen als soziopolitische Konstrukte – diese Auffassung wird in der Forschung durchaus geteilt (z. B. MacSwan 2017, 2022; Cummins 2021a)⁹ –, sondern die Vorstellung, dass Mehrsprachige genau wie Einsprachige über ein einheitliches System verfügen, in dem keine interne sprachspezifische Differenzierung existiert (García et al. 2021: 214). Die Frage, ob eine mehrsprachige Person über eine einzige zugrundeliegende Grammatik verfügt oder über zwei diskrete Grammatiken, die jeweils einer benannten Sprache entsprechen, ist allerdings empirisch zu klärende. Es finden sich in den Arbeiten von García und Kolleg:innen jedoch keine empirischen Belege und auch keine theoretischen Herleitungen, die ihre Annahmen stützen würden. Ihre raren Verweise auf Forschungsergebnisse aus der Psycholinguistik können nicht überzeugen (García et al. 2021: 211; Otheguy et al. 2019: 636): Die in der psycholinguistischen Forschung als Konsens betrachtete gleichzeitige Aktivierung aller Sprachen eines Sprechers während der Sprachverwendung und die Annahme eines einzigen holistischen Netzwerkes reklamieren die Autor:innen zwar als Beleg für ihre Annahme eines sprachspezifisch undifferenzierten Repertoires, sie ignorieren dabei aber wesentliche Aspekte. Es ist richtig, dass die Mehrheit der aktuellen psycholinguistischen Forschung für ein integriertes System argumentiert, d. h. für ein gemeinsames mentales Lexikon und eine hohe Interkonnektivität beider bzw. aller Sprachen eines Mehrsprachigen. Es wird davon ausgegangen, dass während der Sprachverarbeitung alle einem Sprecher zur Verfügung stehenden Sprachen aktiviert sind (vgl. dazu die Überblicke in Morales et al. 2014 und Szubko-Sitarek 2015; Costa 2005; Dijkstra 2007). Dass Studien zeigen konnten, dass Sprachen auf lexikalischer, syntaktischer und phonologischer Repräsentationsebene interagieren (vgl. Überblick in Morales et al. 2011; Salamoura & Williams 2007), heißt jedoch nicht zwangsläufig, dass wir es mit einem einzigen (grammatischen) System zu tun haben, sondern lässt durchaus die Vorstellung getrennter (grammatischer) Subsysteme zu. Wir gehen mit García et al. (2021) konform in der Überlegung, dass die unbestrittene anhaltende Aktivierung aller Sprachen die Argumentation für die Annahme getrennter Sprachsysteme schwächt – ein Beweis für die Annahme eines einzigen undifferenzierten Repertoires ist sie aus den o. g. Gründen allerdings nicht. Es bleibt festzuhalten, dass die Begründungen von García und Kolleg:innen für die hier diskutierte Annahme insgesamt zu ungenau und zu vage sind. Was sie unter „psycholinguistischer Realität“ oder unter einem sprachlichen System verstehen und wie genau sie sich die mentale Repräsentation von Sprachen vorstellen oder die von ihnen genannte, aber nicht erklärte Ordnung innerhalb dieses undifferenzierten Systems, wird in keiner ihrer zahlreichen Publikationen zum Thema TL detailliert genug dargestellt, auch nicht in denjenigen Arbeiten, in denen es konkret um die linguistischen Aspekte von TL geht (so in Otheguy et al. 2015; Otheguy et al. 2019). Die in der Mehrsprachigkeitsliteratur verbreitete Annahme eines gesamtsprachlichen Repertoires im Sinne einer interkonnektiven

9 In ähnlicher Weise sehen Blommaert & Rampton (2011: 4) Sprache als ideologisches Artefakt bzw. Romaine (2000: 12) als kulturelles Artefakt.

mentalenen Repräsentation aller Sprachen (vgl. Busch 2021) kann vor dem Hintergrund psycholinguistischer Forschung zwar als plausibel angesehen werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist jedoch offen, ob, wie von García und Kolleg:innen angenommen, das Sprachsystem Mehrsprachiger über keinerlei interne sprachspezifische Differenzierungen verfügt, die jeweils einer anderen sozio-politisch konstruierten Sprache entsprechen.

Auch für die weiteren Annahmen lässt sich sagen, dass die Argumentation nicht immer im Detail nachvollziehbar ist. Cummins (2021b: 280 ff.) weist zurecht darauf hin, dass García und Kolleg:innen mit der Gegenüberstellung von additiver und dynamischer Zweisprachigkeit Konzepte aus zwei unterschiedlichen diskursiven Kontexten miteinander verflechten, die nicht logisch kontrastiert werden können. Das Konzept der additiven Zweisprachigkeit referiert auf bilinguale Bildung und Sprachunterricht, bezieht sich aber aus seiner Entstehungsgeschichte heraus (vgl. May 2017) nicht auf zweisprachige linguistische Prozesse oder die Struktur mentaler Systeme, auf die jedoch das Konzept der dynamischen Zweisprachigkeit referiert.

Den Ausführungen zur monoglossischen Orientierung der Forschung zu Code-Switching und sprachenübergreifendem Transfer oder auch von additiven Bildungsansätzen fehlen Verweise auf relevante Belege oder tatsächliche Analysen der theoretischen Vorschläge aus der entsprechenden Literatur. So wendet Cummins (2021a) gegen die Kritik von García und Kolleg:innen an der monoglossischen Ausrichtung additiver Unterrichtsansätze¹⁰ ein, dass Unterricht auf der Basis additiver Ansätze von Zweisprachigkeit keine starre Trennung von Sprachen voraussetze, sondern darauf ausgerichtet sei, die Lebens- und Sprachwelten von minorisierten Schüler:innen anzuerkennen und gerade den gleichzeitigen Einbezug aller Sprachen zum Ziel habe. May (2017) merkt an, dass die Forschung der letzten 40 Jahre gezeigt habe, dass zweisprachiger Unterricht sich förderlich auf den Bildungserfolg von Schüler:innen aus marginalisierten Gruppen auswirke. Dazu gehört auch der Einsatz von Transferstrategien und Code-Switching (Cummins 2021a). Eine Auseinandersetzung mit diesen Befunden ist uns bei García und Kolleg:innen nicht begegnet.

Insbesondere für die von den Autor:innen vorgenommene Theoretisierung rassiolinguistischer Ideologien bezüglich der Konstrukte *akademische Sprache* und *additive Zweisprachigkeit* wäre unserer Ansicht nach eine evidenzbasierte Argumentation hilfreich, wenn die in dieser Theoretisierung enthaltenen Erkenntnisse die Bildungsbedingungen für benachteiligte Schüler:innen positiv beeinflussen sollen. Denn: Wie genau rassiolinguistische Ideologien in den genannten Konstrukten wirken, wird von den Autor:innen nicht erläutert und auch nicht mit Forschungsergebnissen belegt.

Wir fassen zusammen, dass für die hier angeführten theoretischen Annahmen zu klären bleibt, inwieweit sie sich durch relevante empirische Belege stützen lassen und dass sich darüber hinaus einige inkonsistente, ungenaue oder auch widersprüchliche Aussagen finden. Jenseits dieser zu klärenden Aspekte kristallisiert sich in unseren

¹⁰ Grundsätzlich kann jeder Unterricht, der die Erstsprachen von Schüler:innen zulässt bzw. einbezieht, als additiv verstanden werden (im Unterschied zu subtraktiven Ansätzen, die den Erstsprachen der Schüler:innen innerhalb eines monolingual ausgerichteten Schulsystems keine oder nur transitorische Bedeutungen zumessen), wenn er Sprachen als einzelne Entitäten, in sozialer wie sprachlicher Hinsicht, auffasst.

Augen eine allen Ausführungen der Forscher:innen zugrundeliegende Sichtweise heraus, die wir unabhängig von den bestehenden Unklarheiten in ihrer Argumentation teilen: Die Sprachpraxis mehrsprachiger Schüler:innen gestaltet sich jenseits monolingualer Normvorstellungen als eine ihnen eigene, legitime Weise des Sprachgebrauchs. Unterricht mit mehrsprachigen Schüler:innen, insbesondere aus marginalisierten Gruppen, muss jenseits defizitärer, abwertender Sichtweisen den translingualen Sprachgebrauch der Schüler:innen als den Unterricht prägende und mitbestimmende Komponente akzeptieren, anerkennen und wertschätzen.

Wir denken, dass sich aus den oben dargestellten Annahmen und den damit verbundenen Konsequenzen, die García und Kolleg:innen formulieren, sehr verschiedene Fragen ergeben, die unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen betreffen. Unser Fokus liegt auf den Bedingungen für eine mehrsprachig orientierte Bildung. Translanguaging, in seiner Kernbedeutung, findet in Klassenzimmern statt; die Sprachen der Schüler:innen sind aktiviert und präsent; sie verschwinden auch dann nicht, wenn die offizielle Schulpolitik diesen Sprachpraktiken restriktiv gegenübersteht (Cook 2022: 56). Studien zeigen, dass mehrsprachige Schüler:innen in jedem Unterricht ihre mehrsprachigen Praktiken verwenden, dass dies in restriktiven Settings aber verdeckt erfolgt. In Schulen mit einer offenen Einstellung den Sprachen der Schüler:innen gegenüber bzw. in Klassen, in denen Lehrkräfte TL-Strategien gezielt einsetzen, profitieren Schüler:innen deutlich stärker beim sprachlichen und fachlichen Lernen von ihrem gesamtsprachlichen Repertoire (z. B. Rosiers 2017). Mehrsprachige Praktiken zu einem organischen Bestandteil des Unterrichts zu machen, liegt daher letztlich unabhängig von theoretischen Erklärungsansätzen nahe. Die Implikationen aus den theoretischen Annahmen von García und Kolleg:innen mögen ganz unterschiedlich sein. Code-Switching und TL erscheinen auf der Oberfläche als dasselbe Phänomen, ungeachtet dessen, ob dabei ein Wechsel zwischen Einzelsprachen stattfindet oder eine Auswahl aus einem einzigen Repertoire erfolgt. Ob mehrsprachige Schüler:innen Teile ihres Repertoires den einzeln benannten Sprachen zuordnen oder nicht, mag im Fremdsprachenunterricht eher eine (allerdings noch zu klärende) Rolle spielen als im Physikunterricht. Andere Annahmen wie z. B. zum Konstrukt der akademischen Sprache und die damit verbundenen Forderungen nach einer unbedingten Akzeptanz aller, auch der normabweichenden, sprachlichen Äußerungen von Schüler:innen werfen hingegen – auch für das deutsche Bildungssystem – Fragen auf, die grundsätzliche, systemimmanente Bedingungen für Schule und Unterricht berühren. Denn wenn in Situationen schulischer Selektion letztlich „perfekte“ Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch eingefordert werden und die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen in diesem Moment keine Rolle mehr spielen, dann wird das Ziel der Überwindung von Ungleichheiten in der schulischen Bildung, das ja einen wesentlichen Gedanken im Konzept TL darstellt, gewissermaßen ausgehebelt. Konsequenterweise eingesetztes TL im von García und Kolleg:innen beschriebenen Sinne würde allerdings das Konzept von schulischer Bewertung sprachlicher Handlungen insgesamt infrage stellen; denn wenn normabweichende Äußerungen grundsätzlich akzep-

tiert werden, stellt sich die Frage, ob und wie (sprachliche) Anforderungen transparent formuliert und schulische Leistungen bewertet werden können.

Die Absicht unseres Beitrags besteht darin, den Raum nicht nur für die folgenden Fragen zu öffnen, sondern auch für solche, die darüber hinausgehen: Ergeben sich aus dem TL-Konzept von García und Kolleg:innen neue Impulse bzw. neue didaktische Implikationen, die den schulischen Alltag tiefgreifender verändern könnten als bisherige mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze? Lassen sich konkrete Handlungsanleitungen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen ableiten? Welche Vorteile bringt ein entsprechend gestalteter Unterricht für mehrsprachige Schüler:innen mit sich?

5 Schlussbetrachtungen

Die Arbeiten von García und Kolleg:innen zum Konzept Translanguaging haben entscheidend dazu beigetragen, die Diskussionen zur mehrsprachigen Bildung, v. a. in den USA, ganz konkret auf den Unterricht zu lenken und die Bedeutung eines integrativen, ganzheitlichen Ansatzes jenseits von Defizitperspektiven hervorzuheben (MacSwan 2022: 87). Wir haben in unserem Beitrag die durchaus streitbaren theoretischen Grundannahmen der Forschergruppe dargelegt mit dem Ziel, auch im deutschsprachigen Raum eine diesbezügliche Diskussion anzustoßen. Ungeachtet unserer Kritik an einzelnen Aspekten dieser Annahmen sehen wir wie García und Kolleg:innen die unbedingte Orientierung auf das mitgebrachte Wissen der Schüler:innen und das Reflektieren sprachlicher Normvorstellungen als eine entscheidende Komponente für gelingende mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze.

Aus unserer Sicht ist es im Hinblick auf die Anerkennung translingualer Praktiken von Schüler:innen durchaus angebracht, Lehrkräfte darin zu bestärken, über die in Schulen verbreitete traditionelle Annahme von Sprachen als getrennt zu haltende Kategorien zu reflektieren und die fließenden mehrsprachige Praktiken von Schüler:innen jenseits von monolingualen Normvorstellungen anzuerkennen. Untersuchungen zeigen, dass Sprachverbote und Einsprachigkeitsideologien in Schulen noch immer existieren (vgl. Ganuza & Hedman 2017). Dass auch Lehrkräfte, die einen Einsatz des gesamten Sprachrepertoires von Schüler:innen im Unterricht befürworten, mitunter gleichzeitig sprachpuristische Annahmen zum Ausdruck bringen, wird in der schulischen Praxis immer wieder beobachtet und z. B. von Martínez et al. (2014) beschrieben. Die Untersuchung von Skintey (2022) im deutschen Kontext gibt einen Einblick darin, wie die jahrzehntelang vorherrschende monolinguale Perspektive auf Sprache und Sprachverwendung noch immer die Einstellungen von Lehrkräften in Deutschland prägt. Auch unter Lehrkräften, die sich zur Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen positiv äußern, sind Vorbehalte gegenüber dem Einsatz im Unterricht zu finden. Generell wird in der Forschung ein bisher nur zögerlicher, von Unsicherheiten geprägter Einbezug von Mehrsprachigkeit beobachtet (Iversen 2020, Skintey 2022). Dies gilt offenbar auch für die nachwachsende Generation: Iversen (2020) stellt in seiner Untersuchung an norwegischen Schulen fest, dass Referendare sich an die all-

gemein akzeptierten Praktiken ihrer jeweiligen Schulen anpassen. In diesem Zusammenhang muss allerdings klar sein, dass Lehrkräfte vor dem Hintergrund bildungspolitischer Vorgaben und innerhalb eines schulischen Systems handeln, über dessen derzeitige Grenzen das hier beschriebene Translanguaging-Konzept hinausgeht. Letztlich sollte die folgende Frage Überlegungen zur Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte im Allgemeinen und von Translanguaging im Besonderen leiten: Was ist das Ziel einer zeitgemäßen Mehrsprachigkeitsdidaktik? Für García und Kolleg:innen steht die Schaffung von Bildungsgerechtigkeit, einhergehend mit der Beseitigung von Diskriminierung und der Reflexion über gesellschaftliche Machtstrukturen, an vorderster Stelle. Ob und in welchem Ausmaß für das Erreichen dieses Ziels die hier dargestellten theoretischen Vorstellungen und Konstrukte notwendig (und inwiefern sie dabei förderlich) sind, sollte in der wissenschaftlichen wie pädagogischen Debatte diskutiert werden. Hierin sehen wir eine Aufgabe für Forschende, politische Entscheidungsträger:innen und auch Lehrkräfte.

Literatur

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London u. a.: Continuum.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1–21.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013). Translanguaging. A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. Verfügbar unter: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> (Zugriff am 15.09.22).
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cook, V. (2022). Multi-competence and Translanguaging. In J. MacSwan (Hrsg.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging*, 45–65. Bristol u. a.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-004>
- Costa, A. (2005). Lexical Access in bilingual production. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Hrsg.), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches*, 308–325. Oxford u. a.: University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of the bilingual child. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Cummins, J. (2021a). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (Hrsg.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*, 7–36. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-004>
- Cummins, J. (2021b). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800413597>
- CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals (2021). *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. New York/London: Routledge.
- Dijkstra, T. (2007). The multilingual lexicon. In M. G. Gaskell (Hrsg.), *Oxford Handbook of psycholinguistics*, 251–257. Oxford u. a.: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198568971.013.0015>
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, 201–226. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory into practice*, 59(1), 22–31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 87–91. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel Translanguaging. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 201–206. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Gantefort, C. & Maahs, I. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Stiftung Mercator/ProDaZ/Universität Duisburg Essen. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf (Zugriff am 11.04.2022).

- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology versus Practice: Is There a Space for Pedagogical Translanguaging in Mother Tongue Instruction? In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Hrsg.), *New perspectives on translanguaging and education*, 208–225. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097821-014>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden [MA] u. a.: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In O. Garcia, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education*, 117–130. Cham: Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O. & Solorza, C. R. (2021). Academic language and the minoritization of U. S. bilingual Latinx students. *Language and Education*, 35(6), 505–521. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1825476>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Hrsg.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 223–240. Chichester: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch13>
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Iversen, J. Y. (2020). Pre-service teachers' translanguaging during field placement in multilingual, mainstream classrooms in Norway. *Language and Education*, 34(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1682599>
- Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 199–215. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049–2069. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261>

- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- MacSwan, J. (2022). *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol u. a.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/MACSWA5683>
- Martínez, R., Hikida, M. & Durán, L. (2014). Unpacking ideologies of linguistic purism: How dual language teachers make sense of everyday translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 26–42. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.977712>
- May, S. (2017). Bilingual Education: What the Research Tells Us. In O. Garcia, A. M. Y. Lin & S. May, S. (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education*, 81–100. Cham: Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_4
- Mizzi, A. (2020). Translanguaging im Mathematikunterricht: Unterschiedliche Funktionen der Erst- und Zweitsprache beim mehrsprachigen Lehren und Lernen von mathematischen Inhalten. In G. Kadunz (Hrsg.), *Zeichen und Sprache im Mathematikunterricht*, 151–169. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61194-4_7
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838551401>
- Morales, L., Paolieri, D. & Bajo, T. (2011). Grammatical gender inhibition in bilinguals. *Frontiers in psychology*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00284>
- Morales, L., Paolieri, D., Cubelli, R. & Bajo, T. (2014). Transfer of Spanish grammatical gender to English: Evidence from immersed and non-immersed bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17, 700–708. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000017>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625–651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Plutzar, V. (2020). *Translanguaging. Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten. Ein Konzept zur Einbindung der Sprachen von Schüler*innen im Regelunterricht mit einer Beschreibung der Umsetzung an einer Wiener Neuen Mittelschule*. Bildungsdirektion Wien. Verfügbar unter: https://europabuero.wien/files/BIG_SKAT_Konzept_Translanguaging.pdf (Zugriff am 10.09.2022).
- Riehl, C. M. & Blanco López, J. (2019). Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*, 306–319. Hannover: Klett Kallmeyer.

- Romaine, S. (2000). *Language in society. An Introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosa, J. & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Rosiers, K. (2017). Unravelling translanguaging: the potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education (Belgium). In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Hrsg.), *New perspectives on translanguaging and education*, 148–169. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097821-011>
- Salamoura, A. & Williams, J. N. (2007). The representation of grammatical gender in the bilingual lexicon: Evidence from Greek and German. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 257–275. <https://doi.org/10.1017/S1366728907003069>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021). *Mehrsprachig und weltoffen. Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/konzept-mehrsprachigkeit.pdf> (Zugriff am 22.02.2023).
- Skintey, L. (2022). „Ich will aber, dass du mit mir Deutsch redest und ich verstehe, was du sagst oder was ihr untereinander sagt, weil es einfach unfair ist“ – Einstellungen angehender Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (ZDKM)*, 38 (1 + 2), 99–125. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.99>
- Szubko-Sitarek, W. (2015): *Multilingual lexical recognition in the mental lexicon of third language users*. Berlin u. a.: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-32194-8>
- Wei, L. (2015). Complementary classrooms for multilingual minority ethnic children as a translanguaging space. In D. Gorter & J. Cenoz (Hrsg.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*, 177–198. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655.010>

Autorinnen

Thöne, Clara, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin im Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache. Studium der Germanistischen Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsinteressen und Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, multilingualer Spracherwerb, Translanguaging, Sprachbildung.

Kölling, Marei, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung. Studium der Germanistischen Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der Humboldt-Universität zu Berlin. Laufende Promotion zu Translanguaging an der Freien Universität Berlin. Forschungsinteressen: Translanguaging, Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, multilingualer Spracherwerb, Sprachbildung.

Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis

ANJA WILDEMAN, MARION DÖLL & KATHARINA BRIZIĆ

Zusammenfassung

Sowohl in der Bildungsforschung als auch in der Bildungspraxis ist die Diagnose sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher gang und gäbe. Dabei dominiert ein Verständnis von Sprachkompetenz, das vor dem Hintergrund aktueller linguistischer Befunde und Konzepte als reduktionistisch bezeichnet werden muss. Ausgehend von dieser Situation diskutiert der Beitrag bestehende Spannungsverhältnisse zwischen gängiger Praxis und tatsächlichen Erfordernissen und schließt mit einigen Empfehlungen für eine mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik und die daraus resultierende Bildungspraxis.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit; Sprachkompetenzen; Sprachdiagnostik

Abstract

Both in educational research and in class, the diagnostics of multilingual students' language competences has become common practice. In light of the current state of linguistic research, however, most diagnostic methods are based on an understanding of "language competence" that has to be criticized as reductionist. Our contribution discusses some of the resulting tensions between common practice and actual demands, and concludes with requirements that both diagnostic methods and educational practice have to meet in order to correspond to our society's multilingual reality.

Keywords: Multilingualism; Language competences; Language diagnostics

1 Einleitung

Mehrsprachige Bildungspraxis setzt nicht nur didaktische Konzepte voraus, sondern auch eine Sprachdiagnostik, die sich an der sprachlichen Realität der Schüler:innen orientiert und diese bestmöglich abbildet. Die bisherige Ausrichtung erfolgt jedoch entweder einseitig an deutschsprachigen Kompetenzen, oder, wird Mehrsprachigkeit berücksichtigt, an der Addition einzelsprachlicher Kompetenzen. Lebensweltlich hybride und fluide Mehrsprachigkeit spielt weder in der Konstruktion noch in der Anwendung von sprachdiagnostischen Verfahren eine hinlängliche Rolle – und das, obwohl die Messung von Sprachkompetenzen, v. a. mehrsprachiger Personen, in Bildungsforschung

und -praxis geradezu als selbstverständlich gilt. Besonders in der quantitativen Bildungsforschung wird dabei vielfach der Eindruck erweckt, dass Sprachkompetenzen problemlos operationalisierbar und exakt messbar seien.

Dass dies gerade nicht der Fall ist, soll in einem ersten Schritt aufgezeigt werden. Jenen Konstrukten von Sprachkompetenz, wie sie die diagnostische Praxis oftmals prägen, stellen wir daher eine vielschichtigere Perspektive gegenüber, derzufolge Sprachkompetenz verstanden wird als „ein komplexes Phänomen, dem ein lebenslanger Lernprozess zugrunde liegt“ (Jude 2008, S. 10). Dabei wird der Tatsache Rechnung getragen, dass nicht nur intra- und interpersonelle Faktoren, sondern auch die verschiedenen, miteinander interagierenden Sprachen im Alltag der Lerner:innen deren Sprachkompetenzen zu einer schwer messbaren Größe machen. Von Bedeutung ist zudem, dass nicht nur reproduktive, sondern auch transformationelle Kompetenzen (vgl. Gogolin 1998, S. 93) in der Diagnostik von Sprachkompetenz erfasst werden sollten. Dass dabei Aspekte wie Macht, Prestige und Unwissenheit ebenso eine Rolle spielen, zeigt das hier gewählte Beispiel der Bevölkerungsgruppe der europäischen Roma und Sinti (vgl. weiter unten). Es offenbart außerdem, wie eng mehrsprachigkeits(un)reflexive Diagnose und Bildungspraxis zusammenhängen und welche Folgen dies für mehrsprachige Lerner:innen hat (s. auch Brizić 2022; Brizić, Şimşek & Bulut 2021).

Auf dieser Grundlage wenden wir uns im zweiten Schritt den für diagnostische Verfahren erforderlichen Qualitätskriterien zu. Dazu betrachten wir bereits existierende Qualitätskriterienkataloge (z. B. Ehlich 2005; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013) sowohl aus testtheoretischer als auch linguizismuskritischer Perspektive (vgl. Dirim & Pokitsch 2018). Ausgehend davon werden Grundlagen einer mehrsprachigkeitsreflexiven Sprachdiagnostik auf der Basis des *Argument-Based Approach* (vgl. Kane 2013) aufgezeigt.

Abschließend werden in einem dritten Schritt grundlegende Anforderungen an eine mehrsprachigkeitsreflexive Diagnose und sprachbewusste Bildungspraxis formuliert. Damit schließen wir an bestehende Fachdiskurse einer linguizismuskritischen Perspektive und diagnosebasierten sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung an, resultierend in der Frage, wie sprachdiagnostische Ergebnisse und didaktisch-methodische Entscheidungen im Sinne eines ressourcenorientierten, allgemeinpädagogischen Verständnisses von Förderung ineinanderfließen können.

Vorauszuschicken ist an dieser Stelle, dass bildungspolitische und -administrative Diskurse zu Sprachdiagnose sowie kritische bildungswissenschaftliche Analysen dieser Diskurse (wie beispielsweise von Kuhn & Mai 2015; Kelle 2018) nicht Gegenstand unseres Beitrags sind. Vielmehr greifen unsere Überlegungen primär linguistische, bildungswissenschaftlich-verfahrenstheoretische und sprachendidaktische Diskurse auf, um zu ebendiesen Diskursen beizutragen. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist stets eine migrationspädagogisch-diskriminierungskritische Perspektive auf Mehrsprachigkeit bzw. auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern.

2 Mehrsprachige Sprachkompetenzen – interagierend, alternierend und interdependent

In Forschung und Bildungspraxis ist in der Regel von „Sprachkompetenz“ im Singular die Rede. Angesprochen ist damit häufig ein eher vages Konstrukt von Kompetenz *allein im Deutschen*, welche sich wiederum aus Teilkompetenzen, wie beispielsweise dem Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Lesen, zusammensetzt. Wird zudem Sprachkompetenz auch im Kontext von Mehrsprachigkeit betrachtet, so geschieht dies im amtlich deutschsprachigen Raum mehrheitlich auf Grundlage des Konstrukts *Deutsch als Zweitsprache*, welches seinerseits vom Konstrukt einer *anderen Erstsprache als Deutsch* unterschieden wird. Beide genannten Sichtweisen implizieren ein klares ontogenetisches Nacheinander und alltagssprachliches Nebeneinander von Sprachen. Insbesondere für die Forschung ist eine solche Sprachentrennung attraktiv, da die Untersuchungsgegenstände so vermeintlich einfacher operationalisiert, gemessen und abgebildet werden können. Das gilt ebenso für die wissenschaftliche Entwicklung sprachdiagnostischer Instrumente.

Erwiesen ist jedoch, dass die Sprachen von Schüler:innen in ihrem Alltag sowohl getrennt voneinander existieren können, etwa wenn in der Schule ausschließlich Deutsch als Kommunikationssprache geduldet wird, als auch miteinander *interagieren* können, wie v. a. in der kontaktsprachlichen Kommunikation im mehrsprachigen privaten Umfeld. Die vermeintliche Klarheit der Trennung von Sprachen und die Einfachheit ihrer Handhabung für wissenschaftliche Zwecke ist folglich weniger stimmig, als es zunächst den Anschein haben mag, fokussiert eine solche Herangehensweise doch v. a. auf „äußere“ Mehrsprachigkeit sowie eine bloße Addition der verschiedenen Sprachen: Es wird davon ausgegangen, dass zu einer (anderen) Erstsprache die Zweitsprache (z. B. Deutsch) hinzukommt. Etwa Schroeder & Stölting (2005, S. 66) kritisieren daher, dass solcherart im Grunde von einem „doppelt monolingualen Sprecher“ ausgegangen wird. Das kritisierte Konstrukt ist gleichwohl nachvollziehbar, da es für die Forschung und Bildungspraxis eine Hilfestellung im Sinne eines handhabbaren Zugangs bietet, um die Sprachen mehrsprachiger Schüler:innen zu erfassen und zu ordnen und sich auf diese Weise den komplexen Sprachkompetenzen anzunähern. Verbleibt man jedoch unreflektiert bei einem solchen Hilfskonstrukt, wird die überaus hohe Komplexität des Vorhandenseins mehrerer Sprachen und Varietäten im Leben eines Individuums vernachlässigt bzw. stark verkürzt erfasst (s. dazu auch Dannerer, Dirim, Döll u. a. 2021). Selbst das genannte Beispiel einer vermeintlich klaren Sprachentrennung im institutionellen Raum (z. B. Deutsch als ausschließliche Kommunikationssprache im Klassenraum) erweist sich bei genauerer Betrachtung als sehr viel komplexer, denn Mehrsprachige schalten bei monolingualen Sprachakten die Gesamtheit ihrer „Sprachen im Kopf“ keineswegs aus (vgl. Cook 2008).

Hinzu kommen zahlreiche sprachliche Aktivitäten, in denen mehrsprachige Schüler:innen ihre diversen Sprachen nicht nur „nicht ausschalten“, sondern ihr gesamtsprachliches Repertoire durchaus gleichzeitig anwenden, z. B. indem sie innerhalb einer Sprachhandlung ihre Sprachen *alternierend* gebrauchen (vgl. Dirim, Wilde-

mann & Demir 2022). Dass ein solcher alternierender Sprachgebrauch nicht „aus der Not heraus“ geschieht, sondern sowohl unbewusst-routiniert erfolgt als auch bewusst als Stilmittel eingesetzt wird, konnte bereits vielfach aufgezeigt werden (s. dazu u. a. Bailey 2012; Dirim 1997 und 1998; Gogolin 1998; Özdil 2009).

Des Weiteren konnten wissenschaftliche Studien *Interdependenzen* zwischen verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen innerhalb einer Sprache belegen. Bekannt sind beispielsweise Wechselwirkungen zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Lesen (s. z. B. Kalkavan-Aydın & Rauch 2023) oder zwischen dem Zuhören und Lesen (s. Behrens, Käser-Leisibach, Krelle u. a. 2021 zum Lösen von Aufgaben mittels prosodischer und visueller Zugänge). Darüber hinaus gibt es Belege dafür, dass Interdependenzen auch sprachübergreifend bestehen, sodass mehrsprachige Kompetenzen für die Förderung von Kompetenzen im Deutschen und weiteren Sprachen genutzt werden können (z. B. für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache Deutsch, s. McElvany, Ohle, El-Khechen u. a. 2017; oder auch für den Erwerb einer Drittsprache, für die die Lesekompetenz in der Erstsprache von Bedeutung sein kann, s. Rauch, Jurecka & Hesse 2010).

Vor dem Hintergrund linguistischer Diskurse und Wissensbestände zur Komplexität des Phänomens Mehrsprachigkeit braucht es auch in Bildungsforschung und -praxis ein Verständnis von mehrsprachigen Sprachkompetenzen, welches die vorhandenen Sprachen der Nutzer:innen in ihrer *Gesamtheit, Interdependenz und Interaktionalität* begreift. Für die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler:innen heißt das, dass diese Fähigkeiten sowohl in den Einzelsprachen als auch an deren Kontaktpunkten betrachtet werden müssen, um sie adäquat abzubilden (vgl. Dirim, Wildemann & Demir 2022; Schröder & Stölting 2005). Die kritische Reflexion von im Fachdiskurs bislang verwendeten Konstrukten (wie „Erstsprache“, „Zweitsprache“ u. v. m.) stellt die Grundlage eines solchen innovativen Verständnisses dar (vgl. Wildemann, Akbulut & Bien-Miller 2018). Fachliche Konstrukte prägen schließlich auch die theoretische Konzeption insgesamt, haben also erhebliche Folgen für eine Sprachdiagnostik, z. B. Testungen, die unter den Bedingungen hoher Komplexität ebensolchen Anforderungen gegenüberstehen, oder, um es zugespitzt zu formulieren:

[...] die getestete Sprache kann natürlich in vielen Fällen die tatsächliche Muttersprache sein; sie kann aber auch die ‚Zweit-Muttersprache des Kindes‘, die ‚Noch-nicht-Muttersprache des Kindes‘, die ‚Muttersprache des Kindes, aber nicht der Eltern‘ oder aber ‚überhaupt niemandes Muttersprache‘ sein und damit Funktionen im Leben des getesteten Kindes erfüllen, wie sie verschiedener nicht sein können. (Brizić 2007, S. 351 f.)

Empirische Beispiele für die hier ausgeführte Komplexität von Mehrsprachigkeit – sowohl hinsichtlich interagierender als auch alternierender sowie interdependenter Sprachkompetenzen – finden sich zahlreich in der spätmodernen Migrationsgesellschaft. Das gilt besonders dort, wo die Sprecher:innen schon geschichtlich gesellschaftliche Marginalisierung und sprachlich-bildungspolitische Diskriminierung erfahren haben. Um die für unsere Überlegungen so zentrale Komplexität von Mehrsprachig-

keit anschaulich zu machen, liegt in seiner Eindrücklichkeit vielleicht kein anderes Beispiel so nahe wie das der Mehrsprachigkeit europäischer Roma und Sinti.

Mit ihren mindestens zehn bis zwölf Millionen Angehörigen (vgl. Hornberg 2012, S. 4; Koch 2012, S. 9) ist diese Bevölkerungsgruppe relativ groß und zudem auch in den meisten Migrationsbewegungen in den amtlich deutschsprachigen Raum hinein vertreten (vgl. z. B. SVR 2013; Schupp & Wohlfarth 2022). Dass die Bevölkerungsgruppe gleichwohl häufig als zahlenmäßig klein und somit „unbedeutend“ wahrgenommen wird, liegt in ihrer geringen „Sichtbarkeit“ begründet; diese wiederum ist Folge jahrhundertelanger Ausgrenzung und Verfolgung, sodass Mitglieder dieser Gruppe ihre Zugehörigkeit nicht risikolos offenlegen können (vgl. z. B. Jonuz & Weiß 2020). Die jahrhundertealte Verfolgung gipfelte historisch im Massenmord des Nationalsozialismus (vgl. Koch 2012, S. 4; Zimmermann 1996, S. 381), doch ist bis in die Gegenwart der Alltag europäischer Roma und Sinti von Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt geprägt; dies gilt gerade auch für die Hauptherkunftsländer aktueller Migration nach Deutschland, darunter insbesondere Rumänien und Bulgarien (vgl. BAMF, FZ & BMI 2022, S. 19) sowie die Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien (BAMF, FZ & BMI 2022, S. 31). Zusammengenommen ergibt sich aber aus dieser Ausgangslage europäischer Roma und Sinti sowohl eine besonders komplexe als auch eine besonders diskriminierungsanfällige Mehrsprachigkeit.

Unser hier gewählter Ausgangspunkt (die migrationspädagogisch-diskriminierungskritische Perspektive) und unser Fokus (eine Sprachdiagnostik unter den Bedingungen hoher Komplexität) machen die Mehrsprachigkeit europäischer Roma und Sinti in Deutschland zu einem herausragenden Beispiel auch für andere Gruppen der deutschen Migrationsgesellschaft. Komplexität und Diskriminierungsanfälligkeit lassen sich damit nicht nur an einer bedeutenden Bevölkerungsgruppe illustrieren, sondern zeigen sich auch in einer geradezu verdichteten Weise: Ziehen wir etwa das Beispiel von Roma-Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien heran, so bedingt das geringe Prestige der Familiensprache (d. h. eine oder mehrere Varietäten des Romani), dass zudem weitere Minderheitensprachen des ehemaligen Jugoslawien (Rumänisch, Ungarisch u. a.) sowie dessen Mehrheitssprachen (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Mazedonisch u. a.) beherrscht werden (müssen); in Deutschland kommt schließlich Deutsch hinzu – und das alles in großer lebensweltlicher Dynamik, Mischung und Fluidität (vgl. dazu u. a. Matras 2002 und 2013; Brizić 2022, S. 253). Lehrkräften im deutschen Schulwesen ist das Ausmaß dieser Mehrsprachigkeit nur selten bekannt; Schulen verzeichnen daher die Schüler:innen dieser Bevölkerungsgruppe meist einfach als Sprecher:innen mit serbischer oder kroatischer „Muttersprache“ (vgl. Brizić 2022, S. 40; Brizić 2007), sodass die schülerseitigen Kompetenzen nicht nur gesamtgesellschaftlich (s. oben), sondern auch schulisch unsichtbar bleiben. Und gerade an diesem Punkt offenbart sich auch die potenziell folgenschwere Rolle von Sprachdiagnosen: Ein fehlerhaftes Zuordnen von hochgradig mehrsprachigen Schüler:innen zu einer vermeintlichen (und vermeintlich einzigen) „Muttersprache“ kann darin gipfeln, dass diese „Muttersprache“ als „schwach gekonnt“ diagnostiziert wird, da die tatsächlichen Kompetenzen der betreffenden Kinder in der Diagnose kaum oder gar nicht

aufscheinen. Dieser Umstand wiederum trägt erheblich zur allzu häufigen Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Gruppe der Roma und Sinti bei (s. z. B. Brizić 2022, S. 262 und 292; Strauß 2021, S. 9; Cudak & Rostas 2021, S. 20) – und das selbst bei gleicher oder besserer Leistung der betroffenen Schüler:innen (vgl. Brizić 2022, S. 264 und 289). Ganz im Gegensatz aber zur „Unsichtbarkeit“ der schülerseitigen *Kompetenzen* erfährt der schulische *Misserfolg* dieser Bevölkerungsgruppe enorme „Sichtbarkeit“ – mit Folgen, die die Diskriminierung erneut befeuern (zu einem aktuellen kritischen Überblick s. Strauß 2021).

Das hier angeführte Beispiel illustriert, welche Folgen Verfahren zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten in der Migrationsgesellschaft haben können und welche Bedeutung dies für den weiteren individuellen Bildungsweg sowie insgesamt für einen chancengleichen Zugang zu höherer Bildung hat; das Beispiel europäischer Roma und Sinti diente dabei der Veranschaulichung sowohl der enormen Komplexität als auch der hohen Diskriminierungsanfälligkeit mehrsprachiger Kompetenzen, wie sie für viele marginalisierte Gruppen dokumentiert sind. Auf Grundlage unserer eingangs genannten Überlegungen wenden wir uns im folgenden Abschnitt daher kritischen Perspektiven auf Sprachdiagnoseverfahren zu.

3 Migrationswissenschaftliche und testtheoretische Perspektiven auf Sprachdiagnostik

Verfahren zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen finden in der pädagogischen Praxis der amtlich deutschsprachigen Länder seit den 1970er-Jahren Verwendung. Der Impuls zu ihrer Entwicklung ging seinerzeit von der Praxis v. a. des Primarbereichs aus und spiegelte die Erkenntnis wider, dass weder intuitive Zugänge muttersprachlich deutschsprachiger Lehrkräfte noch fremdsprachendidaktische Konzepte den Sprachbildungsbedarfen der mehrsprachigen Schüler:innenschaft gerecht werden. Bis Ende der 1980er-Jahre wurde eine Reihe von Verfahren entwickelt, die aus heutiger Sicht von fragwürdiger Qualität waren: Einerseits fehlte es damals noch an Befunden der (Zweit-)Spracherwerbsforschung als bedeutende Grundlage für die Verfahrensentwicklung, andererseits wurden von den Entwickler:innen, die disziplinär überwiegend in Linguistik und Pädagogik zu verorten waren, allgemeine Erkenntnisse der Testkonstruktion weitgehend außer Acht gelassen. Darüber hinaus bremste der bildungspolitische Glaube an die assimilierende Wirkung der (schulischen) Umgebung eine Ausdifferenzierung von Sprachdiagnose und Sprachbildung aus. Ende der 1990er-Jahre, und v. a. im Zuge der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse, flammte die Debatte zum Thema erneut auf (vgl. Reich 2005). Heute sind Sprachbildung und -diagnose aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs nicht wegzudenken, und „[...] es gehört zu den bedeutenden Meriten der internationalen Schulleistungsvergleichsforschung, dieses Thema zurück auf die Tagesordnung gebracht zu haben – nicht nur in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, sondern auch in Bildungspolitik und

Praxis“ (Gogolin 2019, S. 81). Die ersten Jahre nach der Jahrtausendwende waren entsprechend von einer regen Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren gekennzeichnet. Settinieri & Jeuk (2019, S. 13) sprechen sogar von einer „Post-PISA-Schwemme“, wobei die testtheoretische und linguistische Qualität der entwickelten Verfahren mit deren Quantität nicht mithielt.

Immerhin entfaltete sich im ersten Jahrzehnt nach der Jahrtausendwende ein wenige Jahre anhaltender reger Diskurs zu Fragen der Verfahrensqualität, der u. a. in einer Reihe von Anforderungskatalogen und Synopsen (z. B. Ehlich 2005; Lüdtke & Kallmeyer 2007; Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013) mündete, die von Jeuk & Settinieri (2019) wiederum zusammengefasst wurden. Die Entwicklung mündete in der mittlerweile anerkannten Forderung nach – bezüglich linguistischer Kriterien – breiten Kompetenzstrukturmodellen; die lange Zeit übliche Reduktion von Sprachkompetenzen auf Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz und Grammatik soll damit überwunden werden. Darüber hinaus besteht mittlerweile der Konsens, dass spontansprachliche Daten einzubeziehen und die Verfahren auf Befunden der linguistischen Forschung aufbauend zu entwickeln sind. Im Hinblick auf die Kriterien der pädagogischen Diagnostik besteht Einigkeit, dass sprachdiagnostische Verfahren eine Grundlage für die Planung von Sprachbildung bzw. Sprachförderung darstellen und für die durchführenden Personen – in der Regel Pädagog:innen – praktikabel sein sollen. Auch die Einhaltung allgemeiner Gütekriterien wird einhellig gefordert, wobei Neugebauer & Becker-Mrotzek (2013) Pauschalforderungen formulieren, während Ehlich (2005) sowie Lüdtke & Kallmeyer (2007) einen kontextreflexiven Umgang mit Gütekriterien präferieren. Ehlich kritisiert explizit einen unreflektierten Umgang mit und überhöhte Erwartungen an Sprachtests, die er v. a. im öffentlichen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs beobachtet:

Gerade in Bezug auf Sprache sind viele testtheoretisch unabdingbare Voraussetzungen beim bisherigen Kenntnisstand nur schwer zu erfüllen. Zugleich sind die Erwartungen an Tests und ihre prognostische Kraft erheblich. Die Hoffnung, aus wenigen Indikatoren ebenso weitreichende wie verlässliche Schlußfolgerungen zu ziehen, ist sowohl wissenschaftlich wie insbesondere in der Bevölkerung weit verbreitet. [...] Es hat wenig Sinn, sich darüber hinwegzutäuschen, daß hier ein fundamentales Problem vorliegt. (Ehlich 2005, S. 51)

Bevor wir uns wieder spezifisch dem mehrsprachigen Kontext zuwenden, soll zunächst die grundlegende Problematik diagnostischer Verfahren exemplarisch an zwei Beispielen erläutert werden, und zwar an den Gütekriterien *Normierung* und *Validität*. Ersteres Gütekriterium, die *Normierung* eines diagnostischen Verfahrens, z. B. eines Tests, meint das Erstellen eines Bezugssystems, das dazu dienen soll, die Ergebnisse einer Testperson im Vergleich mit den Ergebnissen anderer Personen eindeutig einordnen und, z. B. hinsichtlich seiner Unauffälligkeit, interpretieren zu können (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 19). Dazu werden an repräsentativen Stichproben verschiedener Teilpopulationen der Bevölkerung Vergleichsdaten erhoben (vgl. Rost 2004, S. 41). Reich (2005) wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, welche Stichprobe für die Interpretation sprachdiagnostischer Ergebnisse lebensweltlich mehrsprachiger Personen

angemessen sei, und kommt nach eingehender Diskussion zu dem Fazit, dass es keine „richtige Norm“ gebe (Reich 2005, S. 148). Der Vergleich mit Werten einer monolingualen Stichprobe verstärke defizitäre Perspektiven auf Mehrsprachige, beim Vergleich mit Werten einer gemischten Stichprobe würden Erst- und Zweitspracherwerb ungerechtfertigterweise gleichgesetzt, und der Vergleich mit Werten einer mehrsprachigen Stichprobe könne eine gesellschaftliche Sonderstellung Mehrsprachiger begünstigen und/oder festigen (ebd.). Neben diese diskriminierungskritische Argumentation tritt seit einigen Jahren das spracherwerbstheoretische Argument, dass Standardverläufe im Spracherwerb, die die Voraussetzung für die Generierung von Normwerten sind, bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen nicht angenommen werden können:

Ein Grundproblem der Sprachdiagnostik besteht darin, dass [...] der Spracherwerb in Abhängigkeit von zahlreichen Faktoren, wie bspw. dem Erwerbsalter, individuell sehr unterschiedlich verlaufen kann. Da das Zusammenspiel aus biologischen, kognitiven und sozio-affektiven Faktoren höchst komplex ist [...], ist es kaum möglich, Standardverläufe zu modellieren. Diese stellen in zuweisungsdiagnostischen Verfahren jedoch die notwendige Grundlage für eine Normierung dar. (Settinieri & Jeuk 2019, S. 10)

Aus Sicht der Forschung zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache bzw. im mehrsprachigen Kontext ist die Normierung sprachdiagnostischer Verfahren daher obsolet; dennoch werden nach wie vor Verfahren normiert und zu zuweisungsdiagnostischen Zwecken eingesetzt, z. B. das Verfahren MIKA-D, das in Österreich genutzt wird, um zu legitimieren, welche Schüler:innen weitgehend vom Regelunterricht ausgeschlossen werden, um in einer sogenannten Deutschförderklasse Deutsch zu lernen.

Die *Validität* eines Verfahrens wiederum beschreibt, inwiefern tatsächlich das Merkmal gemessen wird, das gemessen werden soll (vgl. Moosbrugger & Kelava 2012, S. 13). In diesem Zusammenhang stellt sich zunächst die Frage, was eigentlich gemessen werden soll, denn: „Das Konstrukt der Sprachkompetenz ist vielschichtig und seine Definitionen sind [...] zahlreich“ (Jude 2008, S. 33). Kane (2010 und 2013) merkt hierzu an, dass die Feststellung von Kriteriums- und Konstruktvalidität angesichts des Mangels an starken Theorien zum Konstrukt Sprachkompetenz(en) problematisch sei, dass aber dennoch auf Grundlage diagnostischer Ergebnisse nicht selten biographisch weitreichende Entscheidungen getroffen würden. Ausgehend von der Grundannahme, dass auch eine valide Ergebnisinterpretation noch nicht die *Nutzung* eines Ergebnisses validiert, schlägt er alternativ einen *Argument-Based Approach* im Sinne einer umfassenden *Validitätsargumentation* vor: „A validity argument is intended to provide an overall evaluation of the evidence for and against the proposed interpretation/use (i. e. for and against the interpretive argument)“ (Kane 2010, S. 180). Im Zentrum des Ansatzes steht der Nachweis der *begründeten* Interpretation und Nutzung eines diagnostischen Ergebnisses; dabei sollte, so Kane, die Begründung der Ergebnisnutzung auch die Diskussion der *Konsequenzen* einer solchen Nutzung beinhalten. Dies erfordert die Offenlegung der Schlussregeln, d. h. der Annahmen und Regeln, auf deren Grundlage im diagnostischen Prozess Entscheidungen getroffen werden,

ebenso wie die Diskussion der Argumente, die zur Begründung von Grundannahmen und Regeln herangezogen werden. Erst auf diesem Weg wird es möglich, die Interpretation und Nutzung von diagnostischen Daten umfassend zu evaluieren, da hierdurch beispielsweise deutlich wird, inwiefern es einer aus dem Verfahren gezogenen Schlussfolgerung an theoretischem oder empirischem Fundament mangelt. Kanes Zugang ermöglicht somit einen kritisch-reflexiven Umgang mit diagnostischen Ergebnissen, wie ihn Ehlich (2005) sowie Lüdtke & Kallmeyer (2007) anmahnen.

Neben der Normierung und Validität von Verfahren stellt aber bereits das Konstrukt der *Mehrsprachigkeit* selbst einen bislang sehr unterschiedlich aufgegriffenen Aspekt dar, so etwa in den oben diskutierten Anforderungskatalogen. Einigkeit besteht dahingehend, dass der Spracherwerbskontext (Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache) zu berücksichtigen ist. Dahinter verbirgt sich v. a. die Forderung, mehrsprachige Proband:innen nicht (mehr) an Norm- und Vergleichswerten zu messen, die an einsprachigen Stichproben gewonnen wurden. Bei Ehlich (2005) deutet sich zudem an, dass die ergänzende Bereitstellung eigener Normwerte für Mehrsprachige nicht hinreichend ist; er weist vielmehr darauf hin, dass für Mehrsprachige eigene Verfahren zu entwickeln sind, die die komplexe sprachliche Realität der lebensweltlich mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen einzufangen vermögen. Dass damit jedoch nicht translinguale Verfahren gemeint sind, wird deutlich, wenn gefordert wird, dass bei Kindern mit anderen Familiensprachen als Deutsch „beide Sprachen“ (Ehlich 2005, S. 50) in die Sprachdiagnose einzubeziehen sind. Dieses additive Verständnis von mehrsprachiger Kompetenz als ‚Summe der Kompetenzen in den Einzelsprachen‘ findet sich auch bei Lüdtke & Kallmeyer (2007) und spiegelt bis heute eine der großen Herausforderungen schlechthin an Verfahren der Kompetenzfeststellung.

Dieser nach wie vor bestehenden Mangel an empirischen Befunden zum mehrsprachigen Spracherwerb aus translingualer Perspektive ist ebenso kontinuierlich in bildungspolitische Rahmenbedingungen eingebettet, die das Etablieren einer translingualen Sprachdiagnose erschweren. Da hier auf diese Bedingungen nicht näher eingegangen werden kann, sei lediglich zusammenfassend auf eine Analyse der Modelle sprachlicher Bildung (in der Systematik von Baker & Prys-Jones 1998) verwiesen, die zeigt, dass die Mehrheit der in den amtlich deutschsprachigen Ländern praktizierten Ansätze aus migrationswissenschaftlicher Sicht der assimilatorischen Perspektive zuzuordnen ist; die Aneignung der Mehrheitssprache steht also im Mittelpunkt der Bestrebungen, während lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht oder kaum gefördert wird (vgl. Döll 2021). Zusammen mit den hier ausgeführten problematischen Norm- und Validitätsverständnissen sowie stark divergierenden Mehrsprachigkeitskonzepten ergibt sich daraus wenig überraschend, dass Sprachdiagnose bislang mehrheitlich einsprachig und auf das Deutsche ausgerichtet ist. Das hat Folgen auch für die Praxis schulischer Förderung, sind doch Diagnose und Förderung „zwei Seiten ein und derselben Medaille“ (Jürgens & Lissmann 2015, S. 189). In einer allein auf den Deutsch-erwerb fokussierten Sprachbildungspraxis aber besteht schlichtweg wenig Interesse an differenzierten sprachdiagnostischen Daten jenseits des Deutschen.

Wir werden daher im letzten Abschnitt einen ersten Überblick zu aktuellen Anforderungen an eine schulische Praxis skizzieren, die, wenn sie Bildung chancengerecht gestalten will, in Anbetracht der mehrsprachigen Realität vieler Lernender sowohl eine mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik als auch eine daran ausgerichtete sprachbewusste Bildungspraxis erfordert.

4 Zusammenfassung: Grundlegende Anforderungen an eine mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik und sprachbewusste Bildungspraxis

Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnoseverfahren beruhen vor dem Hintergrund der hier skizzierten Problemlage u. a. ...

- auf einem Kompetenzbegriff, der mehrsprachige Kompetenzen als vielschichtig, als miteinander verwoben und fluide versteht;
- auf einem Verständnis von Sprachkompetenzen, das diese weder als singular noch additiv, sondern vielmehr als interdependent und interaktional begreift;
- auf dem Bewusstsein, dass ein zwischen den verschiedenen Sprachen alternierender Sprachgebrauch sowohl unbewusst-routiniert als auch bewusst-systematisch erfolgen kann;
- auf der Berücksichtigung der Tatsache, dass aus spracherwerbstheoretischer Sicht aufgrund der hohen Komplexität keinerlei Standardverläufe angenommen werden können, sondern dass die Individualität der Entwicklungsverläufe im Vordergrund steht;
- auf der Kenntnis des Umstands, dass eine Normierung im herkömmlichen Sinne nicht möglich ist;
- auf der Forderung nach Validitätsargumentationen, im Zuge derer die Ergebnisse von Diagnoseverfahren auch in Hinblick auf ihre Nutzung – und insbesondere mit Blick auf die Konsequenzen – argumentiert werden müssen;
- auf dem Bedarf nach eigenständigen Diagnoseverfahren, die der Komplexität mehrsprachiger Realität gerecht werden;
- und schließlich auf dem Bewusstsein, dass Diagnoseverfahren lediglich Ausschnitte mehrsprachiger Kompetenzen erfassen können, sodass prestigeärmere, marginalisierte und solcherart „unsichtbar gemachte“ Sprachen potenziell auch verborgen bleiben können.

Für eine sprachensensible Bildungspraxis heißt das, dass sie ...

- sich an einer Diagnostik ausrichtet, welche nicht nur Deutschkompetenzen (und diese nicht nur im Vergleich zu weiteren Sprachen) erfasst, sondern mehrsprachige Fähigkeiten in ihrer Komplexität umfassend abzubilden versucht;
- mehrsprachige Lerner:innen in ihrer Mehrsprachigkeit anerkennt,
- die bislang vorhandenen Diagnoseverfahren maximal als Hilfskonstrukte versteht, die sowohl reflektiert als auch durch alternative Vorgehensweisen ergänzt

oder ersetzt werden sollten, z. B. durch beschreibende Darstellungen der multifaktoriellen Realität;

- den Sprachen der Schüler:innen im Unterricht auf unterschiedlichen Wegen die Möglichkeit bietet, sicht-, hör- und nutzbar gemacht zu werden, z. B. durch mehrsprachige Unterrichtsmaterialien sowie Sprachenvergleich und Sprachreflexion, sodass vorhandene Kompetenzen – auch in marginalisierten, oftmals „unsichtbaren“ Sprachen – überhaupt erst hervortreten können.

Deutlich geworden ist: Sprachdiagnose und Bildungspraxis im Kontext von Mehrsprachigkeit befinden sich im Spannungsfeld zwischen sprachassimilativen Bestrebungen und transmigrantischer Lebensrealität, und damit in einem Dilemma; Lehrkräfte sind tagtäglich aufgefordert, diagnosebasiert sprachbildend und sprachförderlich zu handeln. Grundsätzlich besteht dabei auf der Mikroebene, d. h. im Unterricht, Spielraum für eine mehrsprachige Praxis. Die zur Verfügung stehenden Diagnoseverfahren (re)produzieren jedoch in ihrer einseitigen Ausrichtung auf das Deutsche Bildungsgerechtigkeit und Linguizismus. Es bedarf daher alternativer Diagnoseverfahren, die Lehrkräften einen bestmöglichen Einblick in die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schüler:innen geben und doch zugleich auch handhabbar sind. Hier ist die Wissenschaft gefordert; bis es aber soweit ist, ist es auch die Aufgabe von Forschung, Pädagogik und Didaktik, Lehrkräfte weiter für die mehrsprachigen Fähigkeiten ihrer Schüler:innen zu sensibilisieren, ihren diagnostisch-reflexiven Blick zu schärfen und damit zu einer sprachbewussten (Tajmel 2017) Bildungspraxis beizutragen. Gelingt dies, wird Schule und Unterricht zu einem bildungsgerechteren Ort.

Literatur

- Bailey, B. (2012). Heteroglossia. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Hg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, S. 499–507. London, New York: Routledge.
- Baker, C. & Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAMF, FZ & BMI (2022). *Migrationsbericht 2021*. Nürnberg: BAMF.
- Behrens, U., Käser-Leisibach, U., Krelle, M., Weinrich, S. & Zingg Stamm, C. (2021). *stim-mig. Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster: Waxmann.
- Brizić, K. (2022). *Der Klang der Ungleichheit. Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995944>
- Brizić, K., Şimşek, Y. & Bulut, N. (2021). Ah, our village was beautiful. Towards a Critical Social Linguistics in times of migration and war. *The Mouth – Critical Journal of Language, Culture and Society*, 8, S. 29–63.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

- Cudak, K. & Rostas, I. (2021). Bildungssituation(en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem. In D. Strauß (Hg.), *Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland: RomnoKher-Studie 2021*, S. 13–44. Mannheim: RomnoKher.
- Dannerer, M., Dirim İ., Döll, M., Grabenberger, H., Perner, K. R. & Weichselbaum, M. (2021). Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht. In İ. Dirim, I. Gogolin, D. Lengyel, U. Michel, U. Neumann, H.-H. Reich, H.-J. Roth & K. Schwippert (Hg.), *Förmig Material*, o. S. Münster: Waxmann.
- Dirim, İ., unter Mitarbeit von Lange, S. (1997). Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In I. Gogolin & U. Neumann (Hg.), *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, S. 217–249. Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. (1998). *Var mı lan Marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, S. 13–32.
- Dirim İ., Wildemann, A. & Demir, Ö. (2022). Kedi ağaca klettern yapıyor işte! Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt. Desiderata und Anforderungen an Verfahren. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 1, S. 85–106.
- Döll, M. (2021). Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. (Sprach-)Bildungsforschung im Spannungsfeld zwischen Migrationspädagogik und Bildungspolitik – oder: Stellen wir eigentlich die richtigen Fragen? In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*, S. 91–106. Münster: Waxmann.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In BMBF (Hg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 11–75. Bonn, Berlin: BMBF.
- Gogolin, I. (1998). Sprachen rein halten – eine Obsession. In I. Gogolin, S. Graap & G. List (Hg.), *Über Mehrsprachigkeit*, S. 71–96. Stauffenburg: Tübingen.
- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. *Journal for educational research online*, 11 (1), S. 74–91.
- Hornberg, S. (2012). *Die Zuwanderung der Roma als Herausforderung für Politik und Gesellschaft. Bildungspolitische Handlungs- und Gestaltungsspielräume*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Jonuz, E. & Weiß, J. (2020). (Un-)Sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27967-7>
- Jude, N. (2008). *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Dissertation.
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik*. Weinheim-Basel: Beltz.

- Kalkavan-Aydın, Z. & Rauch, D. (2023). Phonologische Bewusstheit als eine Facette von Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für das Lesen. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*, S. 115–141. Wiesbaden: Springer VS.
- Kane, M. (2010). Validity and fairness. *Language testing*, 27 (2), S. 177–182. <https://doi.org/10.1177/0265532209349467>
- Kane, M. (2013). The Argument-Based Approach to Validation. *School Psychology Review*, 42 (4), S. 448–457. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087465>
- Kelle, H. (2018). Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), S. 85–100. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0005-5>
- Koch, U. (2012). *Grenzen der Integration, Grenzen der Integrationspolitik? Die Zuwanderung der Roma als Herausforderung für die Politik*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration.
- Kuhn, M. & Mai, M. (2015). Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*, S. 115–132. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_7
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K. (2007). Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. *Die Sprachheilarbeit*, 52 (6), S. 261–278.
- Matras, Y. (2002). *Romani: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486791>
- Matras, Y. (2013). Mapping the Romani dialects of Romania. *Romani Studies*, 5 (23), S. 199–243. <https://doi.org/10.3828/rs.2013.11>
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I. & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, S. 5–93. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000189>
- Moosbrugger H. & Kelava A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, S. 7–26. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_2
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Özdil, E. (2009). *Codeswitching im zweisprachigen Handeln. Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in deutsch-türkischer Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Rauch, D., Jurecka, A. & Hesse, G.-H. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (Beiheft), S. 78–100.

- Reich, H.-H. (2005). Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In BMBF (Hg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 121–169. Bonn, Berlin: BMBF.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- Schroeder, C. & Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In I. Gogolin, U. Neumann & H.-J. Roth (Hg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, S. 59–74. Münster: Waxmann.
- Schupp, P. & Wohlfarth, C. (2022). *Integrationsgesetze auf Länderebene: Eine aktualisierte Bestandsaufnahme – und was der Bund daraus lernen kann*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration.
- Settinieri, J. & S. Jeuk. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hg.), *Handbuch Sprachdiagnostik DaZ*, S. 3–20. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>
- Strauß, D. (Hg.) (2021). *Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland: RomnoKher-Studie 2021*. RomnoKher. Verfügbar unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2021_RomnoKher_Ungleiche_Teilhabe.pdf (Zugriff am 29.10.2022).
- SVR (2013). *Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft – Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0>
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2018). Wenn die Erstsprache die Zweitsprache ist, oder umgekehrt?! Sprachkompetenzen und Sprachtransfers mehrsprachiger Schüler/innen. In İ. Dirim & A. Wegner (Hg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*, S. 141–162. Leverkusen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.10>
- Zimmermann, M. (1996). *Rassenutopie und Genozid. Die nationalsozialistische „Lösung der Zigeunerfrage“*. Hamburg: Christians.

Autorinnen

Wildemann, Anja Dr., Professorin für grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, sprachsensibler und sprachenintegrativer Deutschunterricht, Sprachvergleich und Sprachreflexion, Sprachdiagnose und Sprachbildung, sprachbezogene Schüler:innenkonzepte, Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte.

Döll, Marion Dr., Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Europa-Universität Flensburg (EUF). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte u. a.: Individualdiagnose sprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, sprachliche Bildung und Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft.

Brizić, Katharina Dr., Professorin für Mehrsprachigkeit an der Universität Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachen- und Migrationsbiografien; Zweit-sprach- und Bildungserwerb; Institution, Interaktion und Diskurs; Chancengerechtigkeit und Zusammenhalt; wissenschaftliche Beratung humanitärer Aufnahmeprogramme für Geflüchtete; Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Grund-, Sekundar- und Erwachsenenbildung.

Mehrsprachige Bildungspraxis als Schonzeit für neu zugewanderte Schüler:innen

Zusammenführung zweier ethnografischer Studien aus dem schulischen Kontext

FARINA BÖTTJER & SIMONE PLÖGER

Zusammenfassung

Die Frage, wie im schulischen Kontext Schüler:innen unterstützt werden können, die mit wenig bis keinen Deutschkenntnissen ins Bildungssystem kommen, bleibt mit wiederkehrenden Phasen der Neuzuwanderung beständig aktuell. In der Zusammenführung zweier ethnografischer Studien aus geografisch und schulorganisatorisch unterschiedlichen Kontexten rekonstruieren wir, wie das sprachliche Ankommen neu zugewanderter Schüler:innen im Kontext von Vorbereitungsklassen und im Ganzttag ausgestaltet wird. Datengrundlage bilden Interviews mit Pädagog:innen sowie Protokolle teilnehmender Beobachtungen. Theoretisch beziehen wir uns auf den sprachlichen Markt der Schule sowie auf das Konzept des Schutzraumes im Kontext von Neuzuwanderung. Im Ergebnis arbeiten wir, neben durchaus bestehenden Deutschgeboten und Sprachverböten, eine der Intention nach zeitlich begrenzte Schonzeit heraus, innerhalb derer die Familien- und Herkunftssprachen der Schüler:innen zugelassen und auch aktiv herangezogen werden.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit; Neuzuwanderung; Schonzeit; Vorbereitungsklassen; Ganzttag

Abstract

The question of how to support students who enter the educational system with little or no knowledge of German remains a constant topic with recurring phases of recent immigration. By combining two ethnographic studies from geographically and organizationally different contexts, we reconstruct how the arrival of newly arrived migrant students is organized linguistically in the context of preparatory classes and in all-day schooling. We draw upon data from interviews with educators and participant observations. Theoretically, we refer to the linguistic market of school as well as the concept of safe space in context of recent immigration. Our findings show, on the one hand, imperatives to use German only and language bans, but on the other hand, active inclu-

sion and tolerance of heritage and family languages for a temporary protected period to facilitate arrival and learning German.

Keywords: Multilingualism; recent immigration; protected period; preparatory classes; all-day school

1 Einleitung

Die Frage, wie im schulischen Kontext Schüler:innen unterstützt werden können, die mit wenig bis keinen Kenntnissen im Deutschen ins Bildungssystem kommen, ist seit Jahrzehnten ein Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung und wird mit wiederkehrenden Phasen der Neuzuwanderung immer wieder aktuell. Dieser Beitrag führt zwei Dissertationsstudien aus geografisch und schulorganisatorisch unterschiedlichen Kontexten zusammen, von denen sich eine mit neu zugewanderten Schüler:innen in der Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK) einer Hamburger Stadtteilschule und eine mit der Rolle von Familiensprachen im Offenen Ganztag einer nordrhein-westfälischen Grundschule beschäftigt. In der Zusammenführung der Studien fragen wir danach, wie das sprachliche Ankommen neu zugewanderter Schüler:innen in der IVK und im Ganztag ausgestaltet wird. Dafür greifen wir sowohl auf Interviews mit Pädagog:innen als auch auf teilnehmende Beobachtungen im Unterricht und dem Ganztagsangebot zurück. Im Ergebnis arbeiten wir, neben durchaus bestehenden Deutschgeboten und Sprachverboten, in beiden Kontexten eine der Intention nach zeitlich begrenzte Schonzeit¹ heraus, innerhalb derer die Familien- und Herkunftssprachen der Schüler:innen zugelassen und auch aktiv herangezogen werden.

Wir verwenden die Begriffe Familien- und Herkunftssprache, die vorab konkretisiert werden sollen. Einerseits arbeiten wir mit dem Begriff der Herkunftssprache, um den Erwerbskontext der Sprachen der Schüler:innen deutlich zu machen. Im Kontext von Neuzuwanderung ist dies insofern ein sinnvoller Begriff, als dass die Schüler:innen selbst eine Migration nach Deutschland erlebt haben. Der Verweis auf die Herkunft ist in diesem Fall also nicht askriptiv, sondern bezieht sich auf die eigene Migrationserfahrung. Wir nutzen außerdem den Begriff der Familiensprachen, um den Kontext deutlich zu machen, in dem die Sprachen verwendet werden (vgl. Fürstenau 2011, S. 31). Die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen rühren daher, dass die Studie im Ganztag sich nicht ausschließlich mit den Sprachen neu zugewanderter Schüler:innen beschäftigt, sondern auch mit solchen, die selbst in Deutschland geboren worden sind, in ihrem familiären Kontext aber weitere Sprachen praktizieren.

Im folgenden Abschnitt 2 werden theoretische Bezüge zum Themenfeld Sprache und Neuzuwanderung dargelegt. Wir greifen zurück auf das Konzept des sprachlichen Markts von Bourdieu und beziehen es auf das Bildungssystem unter Bedingungen von

¹ Wir verwenden diesen Begriff, um deutlich zu machen, dass für eine begrenzte Zeit weniger restriktiv auf die Einhaltung eines Deutschgebots geachtet wird, solange die neu zugewanderten Schüler:innen noch nicht auf Deutsch am Geschehen teilnehmen können. Dabei distanzieren wir uns explizit von der jagdbezogenen Wortbedeutung im ursprünglichen Sinne, die sich auf die Schonzeit für Wild bezieht.

Neuzuwanderung (2.1). Zusätzlich wird das Konzept des Schutzraums im Kontext von Neuzuwanderung herangezogen (2.2). In Abschnitt 3 werden die diesem Beitrag zugrunde liegenden Studien näher vorgestellt, was auch das methodische Vorgehen und die Datengrundlage beinhaltet. Die Ergebnisdarstellung unter 4 gliedert sich in (4.1) Spannungsfelder im Kontext von Deutschgeboten und Sprachverboten sowie (4.2) Toleranz und Initiierung einer mehrsprachigen Bildungspraxis im Kontext von Neuzuwanderung und stellt abschließend (4.3) die Frage, ob es in den untersuchten Kontexten zu einer Veränderung des sprachlichen Marktes kommt, was in der Diskussion (5) vertieft wird.

2 Sprache und Neuzuwanderung

2.1 Der sprachliche Markt der Schule im Kontext von Neuzuwanderung

Theoretischer Bezugsrahmen dieses Beitrags ist das in der Mehrsprachigkeitsforschung vielrezipierte Konzept des sprachlichen Marktes des Soziologen Pierre Bourdieu. Hier wird es auf den Kontext Neuzuwanderung und das deutschsprachige Bildungssystem übertragen. Es ist hilfreich bei der Analyse des Beitrags der Institution Schule zur Aufrechterhaltung einer bestehenden sprachlichen Norm innerhalb eines Nationalstaats. Die Bildungssprache Deutsch bildet demnach die Norm und ist damit die „legitime“ Sprache (Bourdieu 2015, S. 49), an der sich der Wert anderer Sprachen und ihr zugeschriebener Status orientiert. Gesellschaftliche Machtverhältnisse wirken dabei auf die bestehende Wertigkeit von Sprachen, also die Anordnung des sprachlichen Marktes, ein. Dem Bildungssystem kommt eine wichtige Rolle bei der Reproduktion des sprachlichen Marktes zu, denn diejenigen, die zu privilegierten sozialen Gruppen gehören, haben häufig auch die Deutungshoheit darüber inne, welche Inhalte als relevant angesehen werden. Ihnen ist daran gelegen, die bestehenden sprachlichen Ordnungen zu erhalten (vgl. ebd., S. 66). Dazu leisten im Bildungskontext ausgesprochene Deutschgebote einen Beitrag, wie Heinemann und Dirim (2016) herausarbeiten. Auch in diesem Beitrag wird Bourdieus Ansatz herangezogen, um die von uns beobachteten Deutschgebote und Sprachverbote zu rahmen. Darüber hinaus diskutieren wir, inwiefern die herausgearbeitete Schonzeit im Sinne eines nachsichtigen Zulassens von anderen Familiensprachen als Deutsch gleichzeitig Auswirkungen auf die Ausgestaltung des sprachlichen Marktes der untersuchten Institutionen hat und auf dessen Veränderung hindeuten kann.

2.2 Schutzraum im Kontext von Neuzuwanderung

Neu zugewanderte Schüler:innen sollen möglichst schnell am Regelunterricht der monolingualen Schule teilnehmen (KMK 2016, S. 2). Um dieses Ziel zu erreichen, existieren in den Bundesländern unterschiedliche Beschulungsmodelle, die Massumi und Dewitz (2015) in einer Bestandsaufnahme systematisiert haben. Vor allem in der Sekundarstufe wird am häufigsten das parallele Modell praktiziert, bei dem die Schüler:innen zunächst für ca. ein Jahr in separaten Vorbereitungsklassen unterrichtet wer-

den. Während der Fokus dieser Klassen klar auf dem Erlernen der deutschen Sprache liegt, zeigen Erkenntnisse aus dem SpraBÜ-Projekt², dass Vorbereitungsklassen für die Schüler:innen auch eine Art Schutzraum darstellen (Plöger 2023; Plöger & Barakos 2021), in dem Sinne, dass sie hier Erlebtes verarbeiten (Frenzel 2016) und Normalität und Alltag erfahren können, ohne gleich der schulischen Reglementierung des Regelsystems unterliegen zu müssen (Karakayalı & zur Nieden 2018)³. Es ist für sie ein Ort des Ankommens und des Kennenlernens der deutschen Schule und neuer Freund:innen, ein Ort, an dem sie auf Schüler:innen mit ähnlichen Erfahrungen treffen und ein Ort, an dem sie teils ihre Herkunftssprachen nutzen können und dürfen, wie wir in der Analyse noch herausstellen werden. Während die ethnografischen Studienergebnisse zeigen, dass die Pädagog:innen die Vorbereitungsklasse als Schutzraum verstehen und gestalten, kann die Verwendung des Konzeptes kritisiert werden, weil es aus emanzipatorischer Sicht der freiwilligen Teilnahme aller Anwesenden bedarf, um von einem Schutzraum sprechen zu können (vgl. Karakayalı & zur Nieden 2018). Plöger (2023) argumentiert, dass zwar die Teilnahme an der Vorbereitungsklasse in den meisten Fällen nicht unbedingt freiwillig ist – obwohl dies in Hamburg zumindest gesetzlich so vorgesehen ist –, wohl aber die Nutzung der Vorbereitungsklasse als Schutzraum durch die Schüler:innen, was sich z. B. in dem freiwilligen Einbringen von Themen wie Fluchterfahrungen zeigt.

Auch der Offene Ganzttag kann in dieser Lesart als eine Form von Schutzraum gesehen werden. Es handelt sich nicht um einen benoteten Unterricht, vielmehr gibt es verschiedene Angebote, aus denen die Kinder ihre Aktivitäten wählen können. Durch das jahrgangsübergreifende, offene Angebot kommen so auch Familienangehörige und Freund:innen, die nicht in einer Klasse sind, im Ganzttag zusammen, was auch einen Einfluss auf die (potenzielle) Verwendung von gemeinsamen Familiensprachen hat.

Wenngleich es sich folglich nicht primär um einen Schutzraum aus emanzipatorischer Sicht handelt, können die beiden Untersuchungskontexte dennoch als Schutzraum verstanden werden, weil sie zunächst nicht dezidiert auf die Kompetenzentwicklung und Überprüfung als schulischer Auftrag, sondern im Kontext von Neuzuwanderung auf die Annäherung an die neue Gesellschaft und Umgebung abzielen.

3 Die ethnografischen Studien

Beide Studien sind in institutionellen Rahmungen erhoben worden, die als sprachliche Vorbereitung auf den Regelunterricht bzw. als sprachliche Unterstützung des Regelunterrichts verstanden werden können: Im Rahmen der IVK sollen die Schüler:innen innerhalb eines Jahres die deutsche Sprache erlernen, um anschließend am

2 „Sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungs- in Regelklasse. Eine qualitative Studie bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I“, DFG 2020–2023, Universität Hamburg.

3 Andere verwandte Konzepte sind z. B. folgende: „Schutzort“, „sicherer Ort“, „safe(r) space“ oder „safe zone“ (vgl. für eine genauere Auseinandersetzung im Kontext der Neuzuwanderung z. B. für die Traumapädagogik Baldus 2017 oder für die soziale Arbeit Schulze & Spindler 2017).

Unterricht einer Regelklasse teilnehmen zu können; der Offene Ganzttag hat in der begleiteten Fallschule das explizite Ziel, mehrsprachigen bzw. Kindern mit anderen Familiensprachen als Deutsch eine zusätzliche Gelegenheit des Deutschspracherwerbs zu bieten. Insbesondere für neu zugewanderte Kinder wird von Seiten der Schule eine Teilnahme am Ganzttag empfohlen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren dementsprechend alle neu zugewanderten Schüler:innen im Offenen Ganzttag angemeldet. Die Rahmung als Vorbereitungs- oder Unterstützungsmaßnahme des Regelunterrichts bildet die Vergleichsbasis für die Daten der beiden Studien. Das Potenzial der Zusammenführung der ethnografischen Daten zeigt sich in Parallelen in den Strukturen sowie den Interaktionen innerhalb dieser Strukturen. Mit Blick auf die Bildungssprache Deutsch, oder mit Bourdieu gesprochen, mit Blick auf die legitime Sprache, sind beide Kontexte darauf angelegt, Kompetenzen in dieser zu vermitteln und somit auf den Regelunterricht vorzubereiten bzw. ihm ‚zuzuarbeiten‘.

3.1 Datenerhebung

Als Explorationsstudie zum SpraBÜ-Projekt hat Simone Plöger über zwei Jahre eine Hamburger Sekundarschule ethnografisch begleitet, in der neu zugewanderte Schüler:innen entgegen der Hamburger Rahmenvorgaben nicht parallel, sondern integrativ beschult werden, d. h. sie besuchen sowohl eine Regelklasse als auch eine Vorbereitungsklasse, in der sie täglich Unterricht in deutscher Sprache erhalten. Ziel der Dissertationsstudie war es, aufzuzeigen, wie es im integrativen Modell der Schule zu Momenten der Inklusion und der Exklusion durch sprachliche Bildung kommt (Plöger 2023). Zu den erhobenen ethnografischen Daten gehören knapp 200 Protokolle von Unterrichtsbeobachtungen aus Vorbereitungs- und Regelklassen sowie von informellen Gesprächen und 13 qualitative Interviews. Für den vorliegenden Beitrag wurden Interviews mit der Leitung und Lehrerin der Vorbereitungsklasse sowie ausgewählte Beobachtungsprotokolle aus Vorbereitungs- und Regelklasse ausgewertet. Ausgewählt wurden die Daten anhand des Kriteriums der Verwendung von mehr als einer Sprache im Unterricht oder des Thematisierens von Sprachver- oder -geboten.

Für ihre im Rahmen des MIKS-Projekts⁴ angesiedelte Dissertationsstudie hat Farina Böttjer über einen Zeitraum von vier Monaten an drei bis vier Tagen in der Woche im Offenen Ganzttag einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen ethnografisch geforscht. Die Basis der Analyse bilden Protokolle teilnehmender Beobachtungen von über 130 Einheiten des Ganzttagsangebots. Es wurde untersucht, welche Rolle die Familiensprachen der Kinder im Nachmittagsbereich der Schule spielen, wer sie in welchen Situationen wie verwendet und was diese Situationen kennzeichnet (Böttjer 2022). Der Fokus lag nicht ausschließlich auf neu zugewanderten Schüler:innen, allerdings ergab sich durch die vermehrte Präsenz von neu zugewanderten Schüler:innen im Ganzttag eine Veränderung im bis dahin durchweg restriktiven Umgang mit Familiensprachen. Auswahlkriterium für diesen Beitrag waren also Daten aus dem Sample,

4 „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. MIKS I – Eine Interventionsstudie in Grundschulen“, BMBF 2013–2016, Universität Münster, sowie „MIKS II – Dissemination eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts in Zeiten der Neuzuwanderung“, BMBF 2016–2019, Universität Hamburg.

in denen der Umgang mit den Sprachen neu zugewanderter Schüler:innen besonders zutage tritt. Neben den Protokolldaten, die auch informelle Gespräche beinhalten, ist für diesen Beitrag ein abschließendes Interview mit der Leiterin des Offenen Ganztags berücksichtigt.

3.2 Datenauswertung

Im Rahmen der Primärstudien wurden die ethnografischen Daten mittels der Grounded Theory nach Charmaz (2014) und Breuer, Muckel und Dieris (2019) ausgewertet. Durch die Auswertungen lagen bereits differenzierte Codiersysteme vor. In Vorbereitung auf den Artikel wurden Datensequenzen aus unterschiedlichen Codes (darunter z. B. „Deutschgebote“, „Sprachverbote“, „Einbezug von Mehrsprachigkeit durch Pädagog:innen“, „Einbezug von Mehrsprachigkeit durch Schüler:innen“) zusammengeführt und anschließend unter der neuen Fragestellung nach der Ausgestaltung des sprachlichen Ankommens der neu zugewanderten Schüler:innen in IVK und Ganztags analysiert. Dazu wurde ein Codierparadigma in Anlehnung an Breuer, Muckel und Dieris (2019) erarbeitet (Abbildung 1):

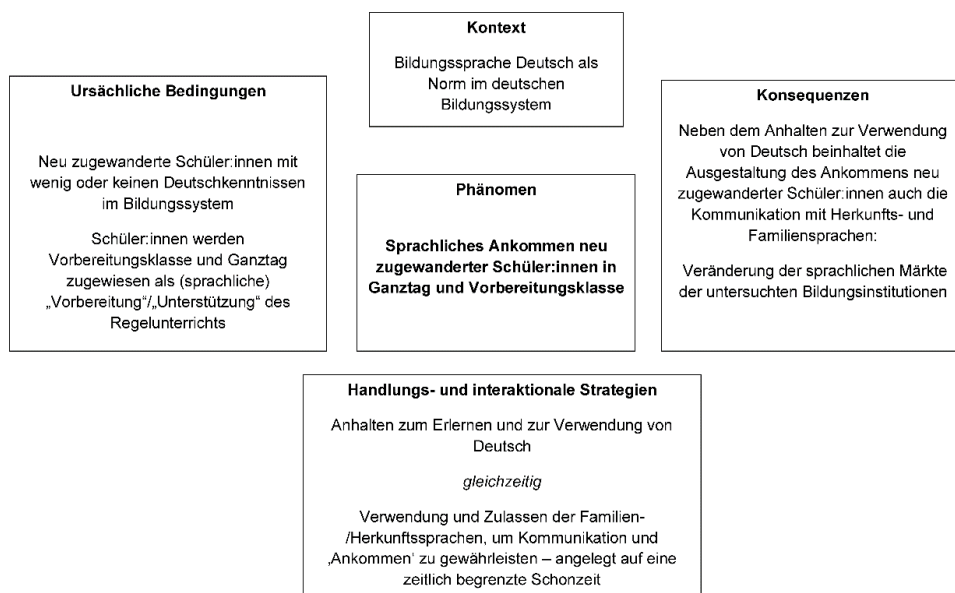


Abbildung 1: Codierparadigma

Im Mittelpunkt des Paradigmas steht das Phänomen, welches in diesem Kontext das sprachliche Ankommen der neu zugewanderten Schüler:innen im Ganztags und in der IVK darstellt. Durch den Auswertungs- und Codierprozess konnten dann Kontext, ursächliche Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen herausgearbeitet werden, indem die Codes zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Während wir den Kontext und die Bedingungen schon in den bisherigen Abschnitten skizziert haben,

möchten wir in der folgenden Datenanalyse auf die Handlungsstrategien der Pädagog:innen und der Schüler:innen selbst (4.1 und 4.2) sowie die Konsequenzen (4.3) eingehen.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Spannungsfelder im Kontext von Deutschgeboten und Sprachverboten

Aus bisherigen Studien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule ist bekannt, dass Deutschgebote und Sprachverbote im pädagogischen Alltag häufig vorkommen (vgl. z. B. von Dewitz & Terhart 2018; Plöger & Rühlmann 2022). Dies konnte auch für die beiden ethnografischen Studien herausgearbeitet werden: Sowohl in der IVK der Hamburger Stadtteilschule als auch im Offenen Ganztag der Grundschule in NRW wird es Kindern und Jugendlichen wiederholt verboten, bestimmte Sprachen zu sprechen oder sie werden daran erinnert, (teils unausgesprochene) Deutschgebote einzuhalten (vgl. Böttjer 2022; Plöger 2023). Da es sich mit Blick auf bestehende Forschungsergebnisse bei der Existenz von Sprachverboten und Deutschgeboten – bei aller berechtigter Kritik – um kein neues Phänomen handelt, soll der Fokus an dieser Stelle darauf gelegt werden, unter welchen ambivalenten Abwägungen Pädagog:innen diese Ver- und Gebote aushandeln und unter Berücksichtigung welcher Gründe sie die Nutzung des Deutschen forcieren.

Zunächst ist herauszustellen, dass sich die begleiteten Akteure der besonderen Bedeutung von Sprache – und damit auch von Herkunfts- und Familiensprachen – bewusst sind. Mit Blick auf neu zugewanderte Schüler:innen betonen die jeweiligen Leitungen des Ganztags und der IVK:

„Es ist ja auch nochmal ein Stück Heimatgefühl, denke ich mal, was sie über die Sprache eben erfahren. [...] Also wir achten eben – wir selber als Erzieher – jetzt nicht so stark darauf, dass die die ganze Zeit immer nur Deutsch sprechen sollen.“ (Interview Leitung Ganztag)

„Also es gab natürlich immer die Situation, dass die Schüler sich untereinander dann in ihren Sprachen unterhalten haben. Und es tut ihnen sicherlich auch gut. Das ist ja auch ein Stück Heimat, Sprache. Aber mein Fokus war ehrlich gesagt immer eher: Wenn sie hier sind und hier bleiben wollen, dann müssen sie Deutsch lernen.“ (Interview IVK-Leitung)

Beide Leitungen nutzen fast den gleichen Wortlaut, um auf die besondere Bedeutung von Sprache hinzuweisen: Sie sei „Heimat(gefühl)“ für die Schüler:innen. Grundlage ist also erst einmal ein prinzipielles Verständnis für die Verwendung von Herkunfts- oder Familiensprachen. Während die Ganztagsleitung das als Begründung dafür nutzt, dass die Erzieher:innen „nicht so stark“ darauf achten würden, dass die Kinder „die ganze Zeit immer nur Deutsch sprechen sollen“, leitet die IVK-Leitung durch die Konjunktion „aber“ einen Kontrast ein und verweist auf die Bleibeperspektive der Schüler:innen: „Wenn sie hier sind und hier bleiben wollen, dann müssen sie Deutsch

lernen.“ Aus beiden Zitaten geht ein schulisches Deutschsprachgebot hervor, das jedoch implizit bleibt. Im Ganzttag müssen die Kinder zwar nicht „die ganze Zeit immer nur Deutsch“ sprechen und auch an der Stadtteilschule „gab es natürlich immer die Situation, dass die Schüler sich untereinander dann in ihren Sprachen unterhalten haben“, aber generell wird schon davon ausgegangen, dass an der deutschen Schule Deutsch gesprochen wird. Eine mehrsprachige Praxis scheint dem Deutsch-Lernen aus Perspektive der Pädagog:innen entgegenzustehen.

Im Laufe der Interviews erklärt die Leitung des Ganztags den Fokus auf die deutsche Sprache mit der Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit:

„Und dadurch, dass- also wir wollen denen ja auch Chancengleichheit geben und bildungs-, also die Chance hier die Bildung zu erhalten.“ (Interview Leitung Ganzttag)

In der monolingual ausgerichteten Schule erfolgt der Zugang zu Bildung auf Deutsch. Pädagog:innen sind daher vor die Herausforderung gestellt, allen Kindern den Zugang zu Bildung auf Deutsch zu ermöglichen, auch wenn sie die Nutzung von Mehrsprachigkeit prinzipiell verstehen oder befürworten. Das lässt sich wiederum mit der Bleibeperspektive der IVK-Leitung in Verbindung bringen: Wenn die Schüler:innen ihren Bildungsweg in Deutschland absolvieren möchten/müssen, scheint es kaum eine andere Möglichkeit zu geben, als das Erlernen des Deutschen zu fokussieren – was in ihren Augen, wie bereits gezeigt, im Widerspruch zur Nutzung von Herkunfts- und Familiensprachen steht.

Vor den Kindern wird die prinzipielle Durchsetzung eines Deutschgebotes damit erklärt, dass sich im schulischen Kontext alle verstehen wollen und daher Deutsch als gemeinsame Sprache genutzt werden solle. Die Ganztagsleitung erzählt im Interview:

„Aber generell ist es doch schon so, dass sie hier in den Räumen die deutsche Sprache sprechen. Was ja auch für mich wichtig ist, mich interessiert ja, was die Kinder sagen, was sie denken und deswegen ist es auch für mich wichtig, das zu hören was die sagen oder das zu verstehen. [...] Ist immer so ein bisschen schwierig denen das zu vermitteln, dass das nicht falsch ankommt, aber dass ich die Sprache halt nicht verstehe und dass es ganz toll wär, doch Deutsch zu sprechen, damit ich halt weiß, was die denken, was sie sagen.“ (Interview Leitung Ganzttag)

Das Moment des Verstehen-Wollens, das Böttjer (2022) in ihrer Dissertation herausgearbeitet hat, zeigt sich auch in der pädagogischen Praxis als Legitimation für die Durchsetzung von Sprachverboten. So erklärt z. B. die Erzieherin Frau Güneş⁵ Kindern, die zuvor Türkisch gesprochen haben, dass sie das bitte lassen sollen, weil andere Kinder sie dann nicht verstehen würden:

„Wir wollen uns hier alle verstehen. Deswegen wollen wir Deutsch sprechen.“ Es sei schön, wenn die Kinder andere Sprachen könnten. „Aber damit wir uns hier verstehen können, müssen wir leider darauf achten – was heißt leider. Wir sind hier in Deutschland und hier wird nun mal Deutsch gesprochen.“ (Beobachtung Ganzttag)

5 Bei allen verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Die Aussage verweist auch auf den inneren Widerspruch der Erzieherin, indem sie das Deutschgebot erst bedauert, sich dann aber im Einklang mit dem herrschenden Diskurs zur Notwendigkeit eines Deutschgebots korrigiert (für eine ausführliche Interpretation der vollständigen Sequenz vgl. Böttjer 2022, S. 121 ff.). Diese Beobachtung steht exemplarisch für weitere Situationen, in denen Kindern das Deutschgebot damit erklärt wird, dass andere Kinder oder Pädagog:innen sie so nicht verstehen würden. Auch in der IVK ist dies ein gängiges Erklärungsmuster. Die IVK-Lehrerin erklärt im Interview:

„Alle mussten Deutsch sprechen, weil sie hat ja kein Persisch, kein Arabisch, kein nix verstanden. Also das steht auch so als Überschrift über der Klasse. [...] Also da musste einfach Deutsch gesprochen werden und wir haben immer viel Quatsch gemacht, also waren auch alle Leute dran interessiert, die Witze zu verstehen.“ (Interview IVK-Lehrerin)

Damit sich die neu zugewanderten Schüler:innen in der IVK verstehen, wird auf das Deutsche als (anzustrebende) gemeinsame Sprache fokussiert. Es stehen also die Schüler:innen in der Bringschuld, die das Deutsche noch nicht verstehen, und müssen es folglich erlernen, um von anderen Schüler:innen verstanden zu werden.

Trotz eines generellen Verständnisses für die Bedeutung von Sprache – gerade im Kontext von Neuzuwanderung – zeigt sich also, dass die Vorbereitung auf eine deutschsprachige Bildungslaufbahn und das gegenseitige Verstehen-Wollen im Widerspruch mit der Nutzung von Herkunfts- und Familiensprachen zu stehen scheint. Deutlich wird aber auch, dass Deutschgebote und Sprachverbote nicht leichtfertig ausgesprochen werden, sondern die begleiteten Pädagog:innen sich der Ambivalenzen, die diese bedeuten, bewusst sind. Und trotz der bestehen Deutschgebote taucht die Mehrsprachigkeit unweigerlich auf – von den Kindern ausgehend, teilweise aber auch von den Pädagog:innen selbst initiiert.

4.2 Toleranz und Initiierung einer mehrsprachigen Bildungspraxis im Kontext von Neuzuwanderung

Im vorherigen Abschnitt wurden die Ambivalenzen herausgearbeitet, die einerseits mit dem Anerkennen der emotionalen Rolle von Sprachen (Anerkennung als Teil von Heimat), andererseits mit der Fokussierung auf die Relevanz der Bildungssprache Deutsch einhergehen. Dieser Abschnitt widmet sich dem Teil unserer Daten, in dem sich eine mehrsprachige Praxis finden lässt. In beiden Studien konnten wir Situationen beobachten, in denen Pädagog:innen die Nutzung von Herkunfts- und Familiensprachen der Kinder tolerieren und teilweise die Verwendung selbst initiieren.

Das folgende Beispiel aus einer Beobachtung in der Hamburger IVK macht deutlich, wie Sprachen der Schüler:innen trotz einer Fokussierung auf die Bildungssprache Deutsch berücksichtigt werden. Dabei ist es stellvertretend für Situationen zu sehen, die wir in ähnlicher Form in beiden Erhebungskontexten beobachtet haben: Sprachen werden herangezogen und als Übersetzungen angefragt, um Bedeutungen und Inhalte zu erläutern. Die Lehrerin Frau Berger bespricht im folgenden Ausschnitt die Wochentage auf Deutsch und fragt nach der Bedeutung der Worte auf Arabisch:

„Sie sagt: ‚Und auf Arabisch heißt Sonntag erster Tag, oder?‘ Omar und Naim rufen sofort etwas auf Arabisch. Frau Berger fragt noch einmal: ‚Und das heißt erster Tag oder?‘ Beide nicken ausdrucksstark. Omar ruft ein anderes Wort, während Frau Berger ‚1.‘ neben ‚Sonntag‘ schreibt. Als sie fertig ist, wendet sie sich zu Omar und fragt: ‚Mh?‘ Omar wiederholt das Wort und Frau Berger fragt, ob das Sonntag heiße. Omar schüttelt den Kopf und ruft: ‚Montag‘. Auch Naim ruft aufgeregt Dinge rein, die ich aber nicht ganz verstehe, da sich inzwischen auch Tahia und Hadia miteingemischt haben. Schließlich versteht Frau Berger, die sich auf Omar zu konzentrieren scheint, dass das Arabische Wort für Montag ‚zwei‘ bedeute. Sie schreibt ‚2.‘ neben ‚Montag‘ an die Tafel. Dann wiederholt sie das Wort auf Arabisch. Omar und Naim sagen das arabische Wort für ‚Dienstag‘. Frau Berger versucht das zu wiederholen, scheitert aber kläglich, was zu einem regelrechten Kaputtlachen bei Naim und Omar führt. Auch Frau Berger lacht. Sie bittet die beiden, es immer wieder zu wiederholen und versucht es mehrere Male, doch die Jungen schütteln immer nur lachend den Kopf. Schließlich sagt sie: ‚Boah ist das schwer!‘ Zu Aleyna gewendet fragt sie: ‚Und auf Farsi?‘ Aleyna nennt ein paar Wörter, die Frau Berger wiederholt. Das scheint ihr leichter zu fallen und Aleyna zeigt sich zufrieden mit Frau Bergers Aussprache.“ (Beobachtung IVK)

Frau Berger bespricht hier die Wochentage auf Deutsch und bezieht mit Arabisch eine Herkunftssprache der neu zugewanderten Schüler:innen als Vergleichsdimension ein. Sie hat sich im Vorfeld ein Wissen über die Wortbedeutungen der Wochentage auf Arabisch angeeignet, denn sie fragt gezielt, ob Sonntag in der Übersetzung „erster Tag“ bedeuten würde. Sie lässt sich dies noch einmal von Omar und Naim bestätigen und notiert anschließend die Zahl neben dem deutschen Begriff an der Tafel. Damit gibt sie neu zugewanderten Schüler:innen die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen dem deutschen Wort und dem ihnen bekannten herzustellen. Mit ihren Versuchen des Nachsprechens positioniert sich Frau Berger auch als eine Lernende, die etwas ausprobiert und nicht sofort reüssiert. Sie erkennt dabei an, dass es sich für sie schwer gestaltet, die Wörter richtig auszusprechen – womit sie im Umkehrschluss auch indirektes Verständnis für die Herausforderungen der Schüler:innen andeutet, Deutsch zu lernen. Zum Schluss der Szene lässt sie mit Farsi eine weitere Herkunftssprache zu Wort kommen und bezieht damit weitere Schüler:innen ein.

Für neu zugewanderte Schüler:innen, die über noch keine oder wenig Deutschkenntnisse verfügen, stellt diese Übersetzungsvariante eine Möglichkeit dar, für die Bezeichnung der Wochentage auf Deutsch ein besseres Verständnis zu erlangen und sich diese so besser merken zu können. Mit Niedrig (2002) bezeichnen wir dies als einen produktorientierten Einbezug von vorhandenen Familiensprachen, da sich dieser letztendlich an dem Ziel des Deutscherwerbs orientiert. Bezogen auf unser Ergebnis, dass es sich häufig um einen zeitlich begrenzten Einbezug der Sprachen der Schüler:innen handelt, deutet sich an, dass dieser Einbezug ‚Mittel zum Zweck‘ ist, solange die Schüler:innen die deutschen Bezeichnungen eben noch nicht verstehen bzw. beherrschen. Sobald sie diese verinnerlicht haben, fehlt die Notwendigkeit eines Einbezugs der Familien- und Herkunftssprachen.

Ein ähnliches Beispiel wurde im Kontext der täglichen Wahl von Arbeitsgemeinschaften innerhalb des Offenen Ganztags beobachtet. Die Leiterin Frau Seidel notiert

sich im folgenden Ausschnitt gerade, welches Kind an welcher AG an diesem Nachmittag teilnehmen möchte:

„Sie stellt zunächst alle AGs vor, die heute angeboten werden. Bei der Kreativ-AG sagt sie, dort werde Kunst gemacht. Maysa macht ein ratloses Gesicht und fragt: ‚Was ist das?‘ Frau Seidel erklärt kurz in einfachen Worten und zeigt auch auf die gebastelten Fensterbilder. Dann fragt sie die Kinder, wer erklären könne, was Kunst sei. Das Mädchen, das das erste Lied gesungen hatte, meldet sich und erklärt etwas. Aus Maysas kritischem Blick ist aber zu entnehmen, dass sie es noch nicht verstanden hat. Frau Seidel fragt die Kinder, wer wisse, was Kunst auf Arabisch heiße. Jemand nennt einen Namen. Der Genannte erwidert: ‚Ich weiß es, will es aber nicht sagen.‘ Frau Seidel regt ihn an, das Wort seinem Nachbarn ins Ohr zu sagen, damit dieser es dann Maysa sagen könne. ‚Er kann das selbst!‘, ist seine Antwort darauf. ‚Dann sag‘ doch mal‘ animiert Frau Seidel nun den Nachbarn. Dieser sagt ein Wort, ein anderes Kind ruft: ‚Nein, er hat ‚malen‘ gesagt!‘ Frau Seidel sagt, dass malen auch Kunst sein könne, aber das Kunst ja noch mehr sei. Ein anderer Junge ergreift das Wort und erklärt, zu Maysa gerichtet, in knappen Sätzen etwas. Maysa hört aufmerksam zu, nickt und sagt: ‚Ah, jetzt hab‘ ich verstanden.‘ Frau Seidel greift das auf: ‚Jetzt hat Maysa es verstanden.‘ Dann führt sie fort, die AGs, die an diesem Tag angeboten werden, vorzustellen.“ (Beobachtung Ganztag)

Im routinierten Ablauf der Eintragung der AG-Wünsche macht Maysa mit ihrer Frage deutlich, dass sie nicht weiß, was sich hinter der Kunst-AG verbirgt. Diese AG findet nicht täglich statt und ist den Kindern deshalb nicht so bekannt. Frau Seidel greift Maysas Nachfrage auf, gibt selbst Beispiele und zieht auch die übrigen Kinder für Erläuterungen heran. Nachdem deutlich wird, dass Maysa danach noch keine Vorstellung hat, was in dieser AG passiert, initiiert Frau Seidel eine Übersetzung in Maysas Familiensprache Arabisch. Am Ende führt die arabische Erklärung eines Schülers dazu, dass Maysa signalisiert, sie habe die Inhalte der AG verstanden. Am Ende wählt sie die Kunst-AG für diesen Nachmittag. Nachdem Erläuterungen auf Deutsch nicht zum Ziel geführt haben, hat die Initiierung einer Erläuterung auf Arabisch durch Frau Seidel also dazu geführt, dass die Unklarheit für Maysa behoben wurde. Das Verweigern einer Erklärung durch ein anderes Kind lässt sich mit Blick auf die theoretische Einordnung entlang des sprachlichen Marktes auch als ein Zieren werten, eine im schulischen Kontext mit weniger Prestige besetzte Sprache zu verwenden (zum Beitrag von „Inhabern unterdrückter Sprachkompetenzen“ zum Erhalt des bestehenden sprachlichen Marktes vgl. Bourdieu 2015, S. 54f.).

Die Ausschnitte verdeutlichen die herausgearbeitete Schonzeit für neu zugewanderte Schüler:innen: In beiden Fllen wird eine Übersetzung bzw. Beschreibung in einer Herkunfts- oder Familiensprache angeregt, um unbekannte Wörter oder Inhalte auf Deutsch zu klären. Dennoch bietet sich auch zu einem Zeitpunkt, an dem die Beteiligten die deutschen Begrifflichkeiten verinnerlicht haben, ein Potenzial, weiterhin die übrigen Sprachen zu berücksichtigen. So passieren in den beiden Ausschnitten eben nicht nur Übersetzungen zum Zweck des Verständnisses. Gleichzeitig kommen die Schüler:innen über Begriffe und Bezeichnungen ins Gespräch und die Pädagog:innen positionieren sich als in bestimmten Kontexten ebenfalls Lernende (vgl. Fürstenau, Çelik & Plöger 2020). Dadurch „kann Lehren und Lernen beidseitig werden“ (Pl-

ger & Fürstenau 2021, S. 79), wodurch ko-konstruktives Lernen möglich wird. Ihrer pädagogischen Rolle werden sie dabei in Form einer Moderatorin gerecht, indem sie die Übersetzungen und den Austausch darüber anleiten.

Diese Aspekte werden im folgenden Abschnitt noch einmal vertieft, wenn es um die Frage geht, inwiefern eine solche – eigentlich nur auf den Zeitraum bis zur Kommunikation auf Deutsch angelegte – Einbindung von Familiensprachen das Potenzial birgt, den bestehenden sprachlichen Markt im schulischen Feld zu verändern.

4.3 Veränderung des sprachlichen Marktes durch eine zeitlich begrenzte Schonzeit?

Obwohl auch in unseren Studien Deutschgebote und Sprachverbote offensichtlich geworden sind, konnten wir gleichzeitig mehrsprachige Praktiken beobachten, die sowohl von den Schüler:innen als auch von den Pädagog:innen realisiert und initiiert wurden. Wenngleich die Analyse der Interviews mit den Pädagog:innen aufgezeigt hat, dass es ihrer formulierten Intention nach eher der Idee folgt, in einer Übergangszeit die Schüler:innen ankommen zu lassen und anschließend auf die Verwendung von Deutsch zu pochen, zeigt sich in der Realisierung von mehrsprachigen Praktiken auch das Potenzial einer Veränderung des sprachlichen Marktes der untersuchten Institutionen. Denn der Einbezug einzelner Herkunft- und Familiensprachen führt auch dazu, dass auch die Familiensprachen der übrigen, nicht neu zugewanderten, aber im außerschulischen Kontext mehrsprachig agierenden Schüler:innen, präsenter sind.

Die folgende Situation schildert einen Wortwechsel zwischen Frau Durmaz, einer türkischsprachigen Erzieherin, und Valona, die in ihrer Familie Albanisch spricht.

„Frau Durmaz kommt in den Raum und nimmt an Tisch 6 mit anderen Kindern Platz. Im Vorbeigehen fixiert Valona, die bereits an einem anderen Tisch sitzt, sie und sagt ihr, dass sie heute schön aussehe. Sie schiebt hinterher: ‚Çok güsel!‘ [„Sehr schön!“] Frau Durmaz lächelt und entgegnet: ‚Danke.‘“ (Beobachtung Ganztage)

Frau Durmaz spricht im Rahmen ihrer Angebote im Ganztage zwischendurch auf Türkisch mit anderen türkischsprachigen Kindern. Sie kommt darüber auch häufiger mit Kindern anderer Familiensprachen ins Gespräch. Entgegen mancher Vorbehalte, dadurch würde es zu Ausschlüssen der übrigen Schüler:innen kommen, zeigen die Beobachtungen vielmehr, dass sich darüber häufig weitere Gespräche darüber oder Sprachvergleiche mit anderen (mehrsprachigen) Schüler:innen ergeben. Valona, die in dieser Szene Frau Durmaz adressiert, spricht selbst kein Türkisch, sondern Albanisch im familiären Kontext. Sie hat sich aber einige Worte auf Türkisch angeeignet und unterstreicht ihr Kompliment, indem sie es zusätzlich für Frau Durmaz auf Türkisch wiederholt. Hier lässt sich auch eine emotionale Komponente von Sprache sehen (vgl. Busch 2021), denn inhaltlich fügt Valona nichts Neues hinzu.

Im Interview berichtet die Leitung, wie die Öffnung der Ganztagsangebote für einzelne Familiensprachen auch Auswirkungen auf die Verwendung der übrigen haben:

„Und dadurch ist es eben auch so, dass die türkischen Kinder, die Deutsch sprechen, eben auch sehen: Ach, die sprechen jetzt auch ihre Sprache ja. Fangen die dann auch wieder an Türkisch zu sprechen und die russischen Kinder sehen das auch. Wir können ja nicht sagen: Nee, ihr dürft nicht.“ (Interview Leitung Ganztage)

Hier wird darauf verwiesen, wie sich die Verwendung der Sprachen aller mehrsprachigen Kinder durch die Anwesenheit neu zugewanderter Schüler:innen verändert: Während Kinder, die neben ihren Familiensprachen auch Deutsch sprechen, wohl (v. a.) Deutsch im Offenen Ganztage gesprochen haben, würden diese „wieder anfangen“ ihre Familiensprachen zu sprechen. Als Begründung führt die Leitung an, dass sie „sehen“, dass neu zugewanderte Kinder „ihre Sprache“ sprechen. Wenngleich eine Kritik an diesem Umstand aus der Äußerung gelesen werden kann, betont sie auch, dass sie als Pädagog:innen das aber nicht verhindern könnten, weil sie es eben nicht einer Gruppe erlauben und einer Gruppe verbieten könnten.

Damit werden Fragen der Gerechtigkeit und Gleichbehandlung im Kontext von Mehrsprachigkeit aufgeworfen (vgl. hierzu auch Plöger & Rühlmann 2022): Wenn es den neu zugewanderten Kindern erlaubt ist, ihre Familiensprachen zu nutzen, kann es anderen Kindern nicht verboten werden. Dadurch lässt sich durchaus von einer Veränderung des sprachlichen Marktes sprechen: Durch die neu zugewanderten Kinder, deren Herkunftssprachen im Rahmen einer Schonzeit durch sie selbst, durch andere Kinder oder auch die Pädagog:innen in die Schule einbezogen werden, verwenden auch andere Kinder ihre Familiensprachen verstärkt.

5 Diskussion

Die Ergebnisse unserer Analysen zeigen, dass das Zulassen und der Einbezug von Familien- und Herkunftssprachen neu zugewanderte Kinder befähigen soll, sich wohlzufühlen (Heimatgefühl), am Geschehen teilzuhaben und auch schneller Deutsch zu lernen. Dabei wird nicht nur der Einbezug, der durch Schüler:innen selbst durch die Verwendung der Sprachen initiiert wird, toleriert, sondern Lehrkräfte und Pädagog:innen beziehen selbst aktiv die Sprachen der Kinder und Jugendlichen ein, um ihnen das Ankommen zu erleichtern (vgl. auch Fürstenau 2017). Sie sind sich der besonderen Bedeutung der Familien- und Herkunftssprachen – auch für das emotionale Wohlergehen – bewusst (vgl. Busch 2021). Gleichzeitig sehen sie sich dem Dilemma ausgesetzt, die Schüler:innen auf eine Bildungslaufbahn im monolingual ausgerichteten Schulsystem vorzubereiten (vgl. Huxel 2018). In bildungsinstitutioneller Logik bleibt das übergeordnete Ziel der Deutschspracherwerb, der von Pädagog:innen im Feld häu-

fig der Verwendung von Familiensprachen gegenübergestellt wird⁶. So zeigt die Zusammenführung unserer Studien aus den zwei unterschiedlichen Kontexten, wie die Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter:innen zunächst durchaus auf alle Sprachen der Kinder zurückgreifen, sie jedoch langfristig nicht von ihrer Fokussierung auf die Vermittlung von Deutsch durch das Einfordern eines Deutschgebots abweichen. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit wird aus diesem Grund zeitlich begrenzt angelegt, weshalb wir ihn als Schonzeit bezeichnen. Es ist eine Zeit, in der den Schüler:innen zugestanden wird, erst einmal anzukommen und sich in der deutschen Schule zu orientieren. Damit weist das Konzept Ähnlichkeit zu dem im erziehungswissenschaftlichen Kontext häufig verwendeten Konzept des Schutzraumes auf. Wir sprechen von Schonzeit, um die zeitliche Komponente stärker in den Vordergrund zu stellen, die in unseren Daten eine größere Rolle als die räumliche Komponente spielt. Nach Ablauf der Schonzeit wird hingegen fokussierter die Verwendung von Deutsch eingefordert.

Welche Konsequenzen lassen sich hieraus für eine potenzielle Veränderung des sprachlichen Marktes ableiten? Wir können festhalten, dass sich der monolingual ausgerichtete sprachliche Markt der Schule durch die Verwendung sowie das Sicht- und Hörbarmachen von Familien- und Herkunftssprachen durchaus verändert. Fraglich bleibt, wie sich der sprachliche Markt entwickelt, wenn der deutsche Sprachstand der neu zugewanderten Schüler:innen so gut ist, dass ein produktorientierter Einbezug mit Motiv des „Verstehen-Wollens“ wegfällt. Aufgrund der Tatsache aber, dass es einerseits kontinuierlich Neuzuwanderung geben wird und andererseits nicht nur neu zugewanderte Kinder, sondern alle mehrsprachigen Kinder durch die erlebte Veränderung des sprachlichen Marktes das Recht auf eine mehrsprachige Praxis in der Schule einfordern, ist nicht davon auszugehen, dass die beobachtete initiierte Entwicklung widerstandslos rückgängig gemacht werden kann. Vielmehr birgt sie das Potenzial, von Seiten der Schüler:innen über die Schonzeit hinaus weitergeführt zu werden. Und wenn Lehrkräfte gute Erfahrungen mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit machen, dann birgt die Schonzeit, im Rahmen derer sie diese vielleicht machen, das Potenzial, auch von ihnen weitergeführt zu werden (vgl. Fürstenau 2017). Unterstützt werden kann dies z. B. durch Fortbildungen für Schulpersonal, in denen der Stand der Forschung zum Wert der mitgebrachten Sprachen zum Fach- und Zweitsprachlernen vermittelt wird, aber auch angeleitet praktische Erfahrungen im Einbezug von Mehrsprachigkeit gemacht werden⁷. Damit könnten die Pädagog:innen selbstbewusst dazu beitragen, dass alle Sprachen zum Lernen eingesetzt werden.

6 Dabei zeigen Forschungsergebnisse den Nutzen des Einbezugs der Erstsprache für die Aneignung der Zweitsprache (beispielsweise Collier & Thomas 2017). Das spiegelt sich allerdings nicht in den Umgangsformen und berichteten Vorstellungen der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter:innen wider.

7 Ein Beispiel dafür ist das MIKS-Projekt (vgl. Lange 2020).

Literatur

- Baldus, M. (2017). „A safe place is only as safe as it feels” – Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 209–223. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.06>
- Böttjer, F. (2022). *Familiensprachen im Offenen Ganztag. Eine ethnografische Studie zur sprachlichen Praxis am Nachmittag*. Paderborn: Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657791057>
- Bourdieu, P. (2015). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: new academic press.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Dewitz, N. v. & Terhart, H. (2018). „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“ – Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 107–126.
- Frenzel, B. (2016). „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomme.“: Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*, 19–27. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 25–50. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, S. (2017). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*, 41–56. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2
- Fürstenau, S., Çelik, Y. & Plöger, S. (2020). Language comparison as an inclusive translanguaging strategy. Analysis of a multilingual teaching situation in a German primary school classroom. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Hg.), *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*, 145–162. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_9

- Heinemann, A. M. B. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hg.), *Bildungsungleichheit und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft*, 199–214. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_11
- Huxel, K. (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld, *ZISU*, 1–2018, 109–121. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07>
- Karakayali, J. & zur Nieden, B. (2018). „Es ist eine Art Schutzraum auch“. Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen. In N. v. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, 292–307. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KMK (2016). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklärung-Integration.pdf (Zugriff am 06.02.2023).
- Lange, I. (2020). Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS): Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15 (1), 103–108. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.08>
- Massumi, M. & Dewitz, N. v. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Niedrig, H. (2002). Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze. *Tertium Comparationis*, 8(1), 1–13.
- Plöger, S. (2023). *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich* (Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>
- Plöger, S. & Barakos, E. (2021). Researching linguistic transitions of newly-arrived students in Germany: Insights from Institutional Ethnography and Reflexive Grounded Theory. *Ethnography and Education*, 402–419. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1922928>
- Plöger, S. & Fürstenau, S. (2021). Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. *ZISU*, 10(1), 70–83. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.05>
- Plöger, S. & Rühlmann, L. (2022). „Ich finde das voll unfair!“ – Zu Fragen der (Un-)Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In H. Berkessel; M. Busch & H. Faulstich-Wieland (Hg.), *Gerechtigkeit – 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik*, 59–70. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Schulze, E. & Spindler, S. (2017). Schule als sicherer Ort: Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit in der Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(3), 248–259.

Autorinnen

Böttjer, Farina Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster. Erziehungswissenschaftlerin und Migrationssoziologin, Studium Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen an der Universität Osnabrück (M. A.) und Studium der Soziologie an der Universität Bremen (B. A.). Promotion im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Mehrsprachigkeit in der Schule, Lernbiografien aus Perspektive von Schüler:innen.

Plöger, Simone Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg. Erziehungswissenschaftlerin und Ethnografin. Lehramtsstudium mit den Fächern Erziehungswissenschaft und Französisch an der Universität Münster. Promotion im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Diskriminierung und Diversität im Kontext schulischer Bildung; Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung; Ethnografie in Schule und Unterricht.

II Didaktische Ansätze in der mehrsprachigen Bildungspraxis

Mehrsprachigkeit im Fachunterricht durch mehrspaltige Texterarbeitung (MeTa) fördern

GUNDE KURTZ & TETYANA VASYLYEVA

Zusammenfassung

Mehrspaltige Texterarbeitung (MeTa) ist ein spracherwerbstheoretisch fundiertes didaktisches Verfahren zur Förderung der Literalität ab dem älteren Grundschulalter. Ausgehend vom Sprachstand werden in einer oder mehreren Spalten Alternativen zum in der linken Spalte platzierten Ausgangstext angeboten, die die Schüler:innen dazu animieren sollen, sich in die Tiefe mit der Form, Bedeutung und dem Gebrauch des Zielwortschatzes zu beschäftigen. Nach den grundlegenden Überlegungen zur schrift- und fachsprachlichen Förderung der Mehrsprachigkeit und Darstellung wissenschaftlicher Begründungen des Verfahrens sollen in diesem Beitrag einige Beispiele aus dem sprachintensiv gestalteten Unterricht der Sekundarstufe 1 vorgestellt und diskutiert werden.

Schlüsselwörter: Sprachintensiver Fachunterricht; Mehrsprachigkeit; Literalität; Sprachförderung; Wortschatzförderung; Konstruktionsgrammatik

Abstract

Multi-Column Text Elaboration (Mehrspaltige Texterarbeitung, MeTa) is a didactic procedure rooted in the usage-based research on language acquisition which aims to promote literacy starting from older primary school age students. Based on the language proficiency level, alternatives to the source text placed in the left column are offered in one or more columns on the right side of working sheets, with the goal of encouraging students to delve deeply into the form, meaning, and use of the target vocabulary. After sharing some basic thoughts on the support of multilingualism in literacy and technical language spheres and a presentation of scientific backgrounds of the MeTa-procedure, we will present and discuss some examples from language-intensive subject teaching at the secondary level.

Keywords: language-sensitive instruction; multilingualism; literacy; language support; vocabulary instruction; construction grammar

Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Verfahren zur Sprachförderung in unterschiedlichen schulischen Unterrichtskontexten vorgestellt, mit dessen Hilfe schrift- und fachsprachenbezogene Fertigkeiten sowohl im Deutschen als auch in den jeweiligen Herkunftssprachen bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern ab Klasse 3 gefördert werden können. Die mehrspaltige Texterarbeitung (MeTa) bietet Möglichkeiten, im Sprachniveau und in der Sprachenvielfalt einer Lerngruppe stark zu variieren (Individualisierung) und zugleich mit allen zusammen eng am gegebenen Unterrichtsthema zu bleiben.

Zunächst wird kurz begründet, inwiefern neben dem Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) sowie neben den mehrsprachigen Literaturprojekten auch die fachsprachenbezogene Mehrsprachigkeit nicht nur wünschenswert, sondern auch erreichbar ist. Im zweiten Teil wird der sprach(erwerbs-)theoretische Hintergrund des MeTa-Verfahrens erläutert. In Teil 3 werden Erstellung und Einsatz ein- und mehrsprachig gestalteter Fördermaterialien für fachsprachliche Texte gezeigt und das Potenzial des Verfahrens für eine auf den Regelunterricht und seine Fächer bezogene Förderung von schrift- und fachsprachenbezogener Mehrsprachigkeit, in Kooperation mit HSU-Lehrkräften, dargestellt.

1 Schrift- und fachsprachbezogene Förderung von mehrsprachiger Literalität

Vorab ein schülerseitiger Impuls, Mehrsprachigkeit und Regelunterricht enger zu verbinden: Zu Schuljahresbeginn wiederholt sich folgende Situation während der Thematisierung von Mehrsprachigkeit in den Regelklassen der späten Grundschule und der Sekundarstufe beim Punkt „Welche Sprachen möchtest du gerne neu oder besser lernen?“: Etliche Schüler:innen haben im Fragebogen den Wunsch geäußert, „[Sprache x] auch schreiben und lesen können“. Meist sind dies SuS mit mündlichen Kenntnissen in einer Sprache, die ein anderes als das lateinische Alphabet nutzt, was eine besondere und greifbare Hürde darstellt. Im Lauf der Anschlusskommunikation äußern dann Einzelne mit Kenntnissen in Sprachen mit lateinischem Alphabet, dass es ihnen ähnlich ergehe, da sie zwar die Schrift verstehen, aber den Sinn nicht. Mehr noch, einsprachige Schüler:innen berichten, dass sie einige schriftlich verfasste Schultexte eigentlich nur z. T. verstehen. Zum einen macht das für alle – sowohl einsprachig, als auch mehrsprachig aufwachsende – Schüler:innen den Unterschied zwischen Alltagssprache und Schriftsprache greifbar. Zum anderen zeigt sich dadurch der Unterschied zwischen der für Schule weniger relevanten Kategorie „native speaker“ und der äußerst relevanten Kategorie „proficient speaker“ im Sinne von Berman (2004)¹ – jemand mit weit ausgebauten Verstehens- und Ausdrucksfähigkeiten in der Schriftsprache.

1 Entspricht dem allgemein gebräuchlichen Begriff Literalität.

Wie sehr ein solch umfassender Sprachbesitz für Jugendliche ein begehrtes Ziel darstellt, sollte nicht unterschätzt werden. Zu diesem Wunsch passen die Empfehlungen der KMK (2019) bezüglich bildungssprachlicher Kompetenzen sowie speziell die KMK-Empfehlungen bezüglich der Förderung von Herkunftssprachen aus dem Jahr 2013, die bereits 1996 in einer ersten Fassung formuliert wurden:

„[...] Hierzu gehört auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler“ (KMK 2013: 3) und

„Schule ist ein zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“ (KMK 2013: 5, zitiert nach Hamann et al. 2020: 3). Weiter:

„Dieser Grundsatz soll u. a. durch folgende Maßnahmen erreicht werden: [...] Nutzung der mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht; Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler (KMK 2013: 8 f.)“ (Hamann et al. 2020:3).

Die Ausgangslage scheint also eindeutig: Es gibt den Wunsch nach umfassender Erhaltung mitgebrachter Sprachen, der HSU wird im deutschen Schulsystem bereits seit den 1950er-Jahren durchgeführt. Es gibt die Empfehlungen der KMK und einen wachsenden Konsens, dass Mehrsprachigkeit und ihre Erhaltung als gesellschaftliche Ressource zu verstehen ist. Es gibt eine wachsende Anzahl mehrsprachiger Schüler:innen und zugleich eine Vielzahl an Faktoren wie Mobilität oder Internetnutzung, die den Erhalt der Mehrsprachigkeit stützen. Hamann et al. (2020: 12) kommen daher zu dem Fazit:

„Das deutsche Schulsystem steht vor der Herausforderung, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit seiner Lernenden anzuerkennen, diese aus ihrer Randständigkeit herauszuholen und sie in sinnvolle Sprachlernkonzepte sowie in den Fachunterricht zu integrieren.“

Die Beiträge in diesem Band illustrieren, wie z. B. durch mehrsprachige Literatur im Unterricht neue Möglichkeiten zur Förderung mehrsprachiger Literalität erarbeitet, erprobt und auch verstetigt werden. Diese Ansätze sind jedoch noch nicht in der Fläche angekommen und erstrecken sich noch nicht in die Tiefe der Schuljahre. Gemeinsam mit dem HSU, der seinerseits ausgebaut und mit dem Fachunterricht verbunden werden kann, stellen sie Bausteine dar, die sich zu einem größeren und weitreichenderen Ansatz zusammenfügen lassen. Hinzu kommt ein weiterer Baustein, die mehrsprachige Aufbereitung fachsprachlicher Unterrichtsinhalte, die im Folgenden vorgestellt wird.

2 Das Förderverfahrens MeTa und seine wissenschaftlichen Grundlagen

MeTa ist ein didaktisch-methodisches Verfahren zur Förderung von Kompetenzen im rezeptiven Umgang mit Fachtexten. Durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Form, der Bedeutung und dem Gebrauch der für das Verstehen eines Textabschnittes essenziellen Wörter und Ausdrücke soll hierdurch zum einen Leseflüssigkeit gesteigert und zum anderen besseres Textverstehen erreicht werden. Eine vertiefte Beschäftigung mit den Wörtern und Ausdrücken erfolgt anhand einer Nebeneinanderstellung bzw. eines gezielten Vergleichs mehrerer Varianten von Fachtextabschnitten, die in benachbarten Tabellenspalten untergebracht sind. Der ursprüngliche Fachtext kann dort u. a. als durch erklärende Beispiele angereichert, als Alltagssprache modifiziert oder in eine andere Sprache übersetzt erscheinen. Da sich der Lehrkraft viele Erklär-Möglichkeiten bieten, ist das Verfahren an vielfältige Unterrichtskontexte (z. B. HSU, sprachintensiver Fachunterricht, Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht) und an die Sprachkompetenzen einzelner Schülerinnen anpassbar, was zur Individualisierung des Unterrichts beiträgt.

Das Verfahren MeTa gründet auf der umfangreicher linguistischer, spracherwerbstheoretischer und didaktischer Forschung. Die Ziele von MeTa lassen sich linguistisch begründen: So belegen mehrere Studien einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Repräsentation formaler (Aussprache, Orthografie) Eigenschaften und der Kenntnis der Bedeutung und Gebrauchsmodalitäten der Wörter und Ausdrücke einerseits und dem Leseverstehen andererseits (Perfetti 2007; Lesaux/Kieffer 2010; Verhoeven/van Leeuwe/Vermeer 2011).

Aus der Perspektive des Spracherwerbs können die Wirkmechanismen des MeTa-Verfahrens sichtbar gemacht werden. Es basiert auf dem Sprachmodell der kognitiven Grammatik, nach dem Sprache durch Form-Bedeutungseinheiten² beliebiger Korngröße, die Konstruktionen, durch die Sprechenden im Prozess der Kommunikation immer wieder konstruiert wird (Goldberg 2006). Solche Form-Bedeutungseinheiten sind z. B. Wörter, mehr oder weniger feststehende Ausdrücke wie *infrage kommen* und *realistische Einschätzung*, grammatische Phänomene wie das Passiv und der unein geleitete Bedingungssatz, Sprachhandlungen wie *beschreiben* und *erklären* sowie Textsorten wie Bericht und Definition und schließlich auch das Vorkommen bestimmter Wörter und Ausdrücke in bestimmten syntaktischen und textuellen Umgebungen. Großkörnige Konstruktionen enthalten bzw. entstehen aus bestimmten Kombinationen darin enthaltener kleinerer Konstruktionen: Eine Textsorte besteht aus Sprachhandlungen, die ihrerseits aus vielen syntaktischen, lexiko-grammatischen und lexikalischen Konstruktionen gebildet werden. So sind alle Ebenen der Sprache unlösbar ineinander verwoben. Hier setzt die mehrspaltige Texterarbeitung an: Wörter und Ausdrücke müssen - gestützt durch den Lerntext - im Fachtext identifiziert werden.

2 Die Funktion sprachlicher Einheiten wird mit Busse (2009) als Teil ihrer Bedeutung verstanden.

Diese Aufgabenform nutzt den oben angedeuteten Zusammenhang zwischen Wortschatz- bzw. Sprachwissen und Lesen.

Um Spracherwerb zu fördern, braucht man zweitens eine Vorstellung des Erwerbsvorgangs. Die gebrauchsbasierte Grammatik (usage based grammar; Tomasello 2003; Bybee 2006; Behrens 2011a, b) modelliert Spracherwerb als Erwerb der oben beschriebenen Form-Bedeutungseinheiten. Das sprachliche Wissen wird mithilfe allgemeiner sozio-kognitiver Mechanismen individuell aus dem Input konstruiert (Madlener/Behrens 2015). Es wird angenommen, dass

1. die *Häufigkeit*, mit der eine Konstruktion im sprachlichen Input
2. in *bedeutungsvollen Gebrauchssereignissen* vorkommt, sowie
3. die *Varianz* bei den Vorkommen dieser Konstruktion

die Verarbeitungstiefe dieser Konstruktion mitbestimmen und ihren Erwerb vorantreiben.

Diese drei Kernbedingungen für den Erwerb sprachlicher Einheiten auf allen Ebenen des Sprachsystems werden durch MeTa wie folgt umgesetzt: Es wird mit Fachtexten gearbeitet, deren Bedeutsamkeit sich aus dem fachlichen Kontext ergibt; indem die Schüler:innen den ursprünglichen Fachtext mit Lern texts abgleichen, lesen sie ihn mehrmals und suchen gezielt nach sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden; schließlich sorgt eine Abwandlung von Ausdrücken für die notwendige Varianz (vgl. Teil 3).

Das didaktische Vorgehen von MeTa orientiert sich an Prinzipien des sprachfokussierten Scaffolding, welches als didaktischer Ansatz zur Förderung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen in allen Fächern seit den frühen 2000er-Jahren etabliert ist (Rose/Gray/Cowey 1999; Hammond 2001; Gibbons 2002) und die Ebenen der Unterrichtsplanung, Sprachstandsbeurteilung, Bestimmung von sprachlichen Zielen sowie Unterrichtsinteraktion umfasst, indem die speziell erarbeiteten sprachlichen Gerüste (=Scaffoldings) zur Unterstützung des Fach- und Sprachlernens aufgebaut und schrittweise abgebaut werden. Scaffolding dient als Basis für den Translanguaging-Ansatz, der die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen auf allen oben genannten Ebenen aktiv miteinbezieht (García/Wei 2014). So bestimmen die Lehrpersonen ausgehend von Sprachkompetenzen der Schüler:innen und der zu lesenden Fachtexte das Ausmaß der Unterstützung durch Modifikation (z. B. als Lern- bzw. fremdsprachige Texte) sowie die Art und Weise, wie über diese Texte im Unterricht kommuniziert wird.

Im folgenden Kapitel wird anhand von Ausschnitten aus Übungsseiten verschiedener Fächer gezeigt, wie die oben vorgestellten Grundannahmen in dem Sprachförderinstrument zusammenwirken und umgesetzt sind.

3 Vorgehensweise und Beispiele mehrspaltiger Texterarbeitung

In diesem Abschnitt wird zunächst eine Übersicht über die Vorgehensweise der mehrspaltigen Texterarbeitung gegeben, anschließend folgen Beispiele von Varianten (Arbeitsblätter) einschließlich der Möglichkeiten, weitere Sprachen als die Unterrichtssprache einzubeziehen. Die Beispiele stammen aus dem Regelunterricht in Klassen 7–10 und illustrieren das Verfahren sowie einige typische Varianten.

Ein Auszug aus einem Arbeitsblatt (Beispiel 1) zeigt die Grundidee, die sich aus den oben dargestellten Zusammenhängen ergibt: Ein für die Zielgruppe schwieriger und zugleich für das fachliche Fortkommen wichtiger Text wird in der linken Spalte einer Tabelle in kurze Einheiten eingeteilt. Er bekommt in der zweiten (ggf. dritten) Spalte einen bedeutungsähnlichen Text zur Seite gestellt. Das kann ein Erklär- bzw. Übungstext sein oder auch eine Übersetzung (Beispiel 5). Je nach Thema kann eine dritte Spalte mit Abbildungen (Beispiel 3), Formeln, einer Übersetzung (Beispiel 6 und Beispiel 7) oder aufmerksamkeitssteuernden Fragen (Beispiel 4) hinzukommen.

Beispiel 1 zeigt einen Lerntext in vereinfachter Sprache, der mehrfach funktionale Lücken enthält. Das Fehlende muss im bedeutungsgleichen Originaltext gefunden werden. Die Schüler:innen lesen also den Lerntext, um die Lücke zu füllen, den Originaltext lesen sie, um das Wort für die Lücke zu finden. Das fehlende Wort (oder der fehlende Ausdruck) ist meist ein Fachbegriff, dessen Schreibung so auch geübt wird.

Wesentlich bei der mehrspaltigen Texterarbeitung ist, dass sie nicht in einem Testmodus, sondern in einem Lernmodus abläuft (vgl. Kurtz et al. 2015, S. 57–60). Das bedeutet, man muss das Gesuchte nicht schon wissen, wie es bei Lückentexten der Fall ist, sondern man kann es in einem definierten Bereich in sinngebendem Zusammenhang auffinden. Der Lernmodus entsteht erstens dadurch, dass die Textkacheln einander zugeordnet sind – Bedeutungsgleiches steht nebeneinander. Zweitens ist die Textportion pro Zelle klein, sodass das fehlende Wort auf engem Raum erfolgreich gefunden werden kann, was zur Beschäftigung mit dem eigentlich zu schwierigen Textstück ermutigt. Drittens sind die Lücken sparsam und eindeutig lösbar gesetzt, denn es geht nicht um die Herausforderung, sondern um ein sicheres Auffinden.

Tabelle 1: Beispiel 1 (Quelle: M. Scholl/AG MINT)

Original-Text	Erklär-Text
In Äquatornähe ist der Einfallswinkel der Sonnenstrahlen ganzjährig relativ hoch und zu bestimmten Zeitpunkten sogar senkrecht zur Erdoberfläche.	In der Nähe des Äquators fallen die Sonnenstrahlen das ganze Jahr über sehr steil auf die Erde. Zu bestimmten Zeiten fallen die Sonnenstrahlen _____ auf die Erdoberfläche.
Mit zunehmender geografischer Breite erreichen die Sonnenstrahlen die Erdoberfläche unter einem immer flacher werdenden Winkel, sodass die einstrahlte Energie auf eine immer größere Fläche verteilt wird (siehe Abbildung auf AB 1).	Je weiter ein Gebiet vom Äquator entfernt ist, um so _____ fallen die Sonnenstrahlen auf die Erdoberfläche. Die _____ Energie wird dadurch auf eine größere Fläche verteilt (das zeigt die Abbildung auf Arbeitsblatt 1.)

In der rechten Spalte werden bildungssprachlich codierte Bedeutungsaspekte sichtbar gemacht:

- Komprimierte Ausdrücke (*Äquatornähe, Einfallswinkel, ganzjährig*) sind aufgelöst.
- Weit gespannte syntaktische Konstruktionen sind gegliedert (2 Sätze aus 1).
- Im Partizipialattribut (*Mit zunehmender ...*) implizierte proportionale Bewegung ist expliziert (*Je ... um so ...*).
- Fachtextkonventionen sind zugänglich gemacht: Abkürzung (*AB*) wird ausgeschrieben (*Arbeitsblatt*), der für Fachtexte typische Ausdruck *siehe* wird erklärt.

In der Unterrichtspraxis wird diese Sprachhilfe gewöhnlich parallel zum oder bald nach dem Originaltext ausgegeben. Das Instrument ist sehr vielfältig zu handhaben. Typischerweise entstehen mehrspaltige Texte von einer halben bis zwei Seiten. Aus längeren Texten bzw. Textgefügen zu einem Themenkomplex werden besonders wichtige und schwierige Passagen so aufbereitet. Was zu tun ist (Aufgabenstellung) wird durch die Vorgabe der Lücken und die parallelen Textkacheln zwar nahegelegt, muss aber anfangs besprochen und geübt werden. Denn zum einen muss das Ziel der neuen Aufgabenform, für die Schüler:innen deutlich werden: Sie sollen sich so Inhalte aus schwierigen Texten in der jeweiligen Fachsprache selbst erarbeiten. Zum anderen muss an Beispielen gemeinsam geklärt werden, wie die Zielwörter aufzufinden und ggf. anzupassen sind.

Außer im einsprachigen Fachunterricht sind so bearbeitete Texte unter Verwendung weiterer Sprachen (Beispiele 5–7) auch im schulnahen HSU einsetzbar sowie im mehrsprachigen Regelunterricht (Unterricht mit differenzierenden Angeboten). Steht der Sprachlern-Gedanke im Vordergrund, können auch längere Textstücke in dieser Form verwendet werden.

Die Aufgaben können im Lauf des Schuljahres anspruchsvoller werden:

- Die rechte Spalte enthält einen alternativ formulierten, kaum vereinfachten Text.
- Die Exzerpt-Variante (Beispiel 8) wird eingeführt, v. a. für längere Textpassagen.
- Einige oder alle Kacheln der Originalspalte bleiben leer, der Text muss gefunden und ergänzt werden.
- Einige oder alle Kacheln der Lerntextspalte bleiben leer und ihr Inhalt muss von den Schüler:innen selbst erstellt werden.

Die Aufgabenform ist für digitale Lernangebote geeignet, da sie in den meisten Varianten aufgrund eindeutiger Lösungen für die Lücken automatisch rückgemeldet werden kann. Weitere Varianten der mehrspaltigen Texterarbeitung können hier nur angedeutet werden:

Die Entfaltungs-Variante ist hilfreich bei stark komprimierten Texten wie Definitionen und Aufgabentexten.

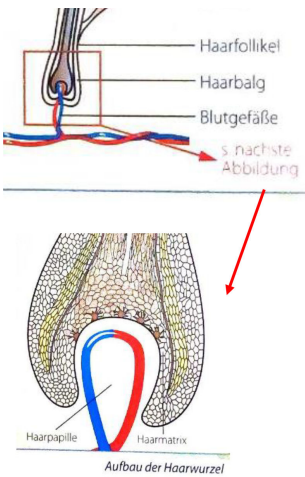
Tabelle 2: Beispiel 2 (Quelle: D. Heigert)

Die Verbände der Arbeitnehmer (Gewerkschaften) und Arbeitgeber (Arbeitgeberverbände), man spricht hier von den Tarifvertragsparteien, werden in unserem Wirtschaftssystem als Sozialpartner bezeichnet.	<p>Tarifvertragsparteien ist der Name für die zwei Gruppen, die miteinander Tarifverträge abschließen: Für die Arbeitnehmer sind es die Gewerkschaften. Für die Arbeitgeber sind es die _____.</p> <p>Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände zusammen heißen _____. Das gilt im Wirtschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland.</p>
---	---

Hier liegt ein stark geschachteltes Definitionskonglomerat vor, das aufgelöst und auf zwei getrennte Definitionen aufgeteilt wird. Dabei wird die Bedeutung der Klammern explizit gemacht. Die Lücke zielt darauf ab, dass der zentrale Begriff des Abschnitts, *Sozialpartner* erlesen und geschrieben werden muss.

Dreispartige Varianten mit Formeln, Abbildungen, weiteren Sprachen: In Beispiel 3 liefert die dritte Spalte bildliche Information, die bearbeitet und eindeutig den Textportionen zugeordnet ist.

Tabelle 3: Beispiel 3 (Quelle: S. Striegel)

Originaltext	Erklärtext	Darstellung
Das Haar sitzt leicht schräg in einer schlauchartigen Einstülpung der Haut, dem Haarfollikel.	Das Haar sitzt im Haarfollikel. Der Haarfollikel ist eine _____ der Haut, die wie ein Schlauch aussieht.	
Der Haarfollikel wird gebildet von der inneren und äußeren Wurzelscheide, der Glashaut und dem Haarbalg. Er ist eine Hülle für die Haarwurzel.	<p>Der _____ hat 4 Teile:</p> <p>(1) innere Wurzelscheide, (2) äußere Wurzelscheide, (3) Glashaut, (4) _____.</p> <p>Der Haarbalg ist die Hülle der Haarwurzel.</p>	

In Beispiel 4 wird Fachsprache explizit thematisiert. Die mittlere Spalte lenkt die Aufmerksamkeit auf sprachliche Besonderheiten des Textes und bespricht so den Übergang zwischen Original- und Lerntext.

Tabelle 4: Beispiel 4 (Quelle: S. Striegel)

Originaltext	Fachsprache	Erklärtext
Im unteren Teil verdickt sich die Haarwurzel zur Haarzwiebel. Diese sitzt wie eine Glocke auf der Haarpapille.	<ul style="list-style-type: none">• etwas verdickt sich zu etwas• Was sieht aus wie eine Glocke?	Die Haarwurzel wird nach unten hin dicker und heißt dann _____. Die _____ sitzt auf der Haarpapille.
Von dort gelangen Nährstoffe durch die Kapillaren in die teilungsfähigen Zellen (Mutterzellen oder Keratinozyten) der Haar-matrix.	<ul style="list-style-type: none">• etwas gelangt an einen Ort• was bedeutet der Wort-Teil „fähig“ in „teilungsfähig“?	Die Nährstoffe kommen durch die Kapillaren in die Zellen der Haar-matrix, die sich teilen können. Diese Zellen heißen _____ oder Keratinozyten.

Die Variante Mehrsprachigkeit im Fokus kann 2- oder 3-spaltig umgesetzt werden. Sie kann im Regelunterricht als Angebot zu Kerntexten oder im HSU als Verstärkung sowohl des fachlichen Lernens als auch des bildungssprachlichen Registers der jeweiligen Sprache eingesetzt werden.

In den Beispielen 5–7 werden Möglichkeiten gezeigt, wie das gesamtsprachliche Potenzial der Schüler:innen im Sinne des Translanguaging-Ansatzes (García/Wei 2014) im Unterricht berücksichtigt werden kann. Solche Angebote unterstützen die Mehrsprachigkeit (vgl. Gantefort/Maahs 2020), indem das Leseverstehen in der Schulsprache und in einer weiteren Sprache gefördert wird. Diese Vorschläge eignen sich sowohl für die Einzelarbeit als auch als Diskussionsgrundlage während der kooperativen Arbeitsformen bei Schüler:innen mit derselben Familiensprache (vgl. Duarte 2017). So kann Mehrsprachigkeit für kognitiv anspruchsvolle Unterrichtsinhalte genutzt werden. Hierbei kann die zweite Sprache in ihrem bildungssprachlichen Register direkt neben dem schulsprachlichen Text stehen (Beispiel 5) oder es kann eine mittlere Lernspalte sowohl in der Schulsprache (Beispiel 6) oder in der zweiten Sprache (Beispiel 7) eingefügt sein.

Tabelle 5: Beispiel 5 (Quelle M. Scholl/AG MINT)

Fachtext Deutsch	Fachtext Russisch
In Äquatornähe ist der Einfallswinkel der Sonnenstrahlen ganzjährig relativ hoch und zu bestimmten Zeitpunkten sogar senkrecht zur Erdoberfläche.	Вблизи экватора угол падения солнечных лучей круглый год относительно высок, а в некоторые периоды даже перпендикулярен земной поверхности.
Mit zunehmender geografischer Breite erreichen die Sonnenstrahlen die Erdoberfläche unter einem immer flacher werdenden Winkel, sodass die einstrahlte Energie auf eine immer größere Fläche verteilt wird (siehe Abbildung auf AB 1).	С увеличением географической широты солнечные лучи достигают земной поверхности под все более пологим углом, так что излучаемая энергия распределяется по все большей площади (см. рисунок на рабочем листе 1).

Tabelle 6: Beispiel 6 (Quelle: U. Cloppenburg)

Fachtext Deutsch	Erklär-Text Deutsch	Fachtext Türkisch
Die Geschäftsfähigkeit	Die Fähigkeit ein Geschäft abzuschließen	Hukuki işlem ehliyeti
Die Geschäftsfähigkeit ist von der Rechtsfähigkeit zu unterscheiden. Geschäftsfähigkeit ist die Fähigkeit, durch eigenes Handeln wirksam Rechtsgeschäfte abzuschließen zu können.	Man muss unterscheiden zwischen der Geschäftsfähigkeit und der _____. Geschäftsfähig sein heißt, dass man selbst ein Geschäft abschließen kann, das dann auch gültig ist.	Hukuki işlem ehliyeti, hak ehliyetinden ayrıt edilmelidir. Hukuki işlem ehliyeti, bir kişinin kendi eylemleri yoluyla yasal işlemleri etkin bir şekilde sonuçlandırma yeteneğidir.

Tabelle 7: Beispiel 7 (Quelle: M. Scholl/AG MINT)

Original-Text Deutsch	Fachtext Russisch	Erklär-Text Russisch
Mit zunehmender geografischer Breite erreichen die Sonnenstrahlen die Erdoberfläche unter einem immer flacher werdenden Winkel, sodass die eingestrahelte Energie auf eine immer größere Fläche verteilt wird (siehe Abbildung auf AB 1).	С увеличением географической широты солнечные лучи достигают земной поверхности под все более пологим углом, так что излучаемая энергия распределяется по все большей площади (см. рисунок на рабочем листе 1).	Чем дальше местность от экватора, тем более _____ падают солнечные лучи на земную поверхность. Таким образом, излучаемая энергия распределяется по _____ площади (это показано на рисунке в рабочем листе 1).

Eine weitere Möglichkeit ist die Exzerpt-Variante. Hier sind in einer schmalen Randspalte neben dem Originaltext Inhalte exzerpiert zu einer Zusammenfassung oder einer auf die Struktur des Textes verweisenden Gliederung.

Tabelle 8: Beispiel 8 (Quelle L. Schneider)

Nonverbale Kommunikation	
Der Körper ist niemals stumm. Wenn Menschen zusammenkommen, reden sie miteinander - sogar wenn sie nicht sprechen. Die vorgereckte Brust ist eine Botschaft ebenso wie die kleine Veränderung der Sitzhaltung, die geöffnete Handfläche, aber auch die Farbe der Krawatte oder das dezente Parfüm. Mimik, Gestik, Haltung und Bewegung, die räumliche Beziehung, Berührungen und die Kleidung sind wichtige Mittel der nonverbalen Kommunikation. Es ist die älteste Form der zwischenmenschlichen Verständigung. Auf diese Weise klären wir untereinander, ob wir uns sympathisch sind und ob wir uns vertrauen können. Der Körper verrät unsere wirklichen Gefühle, wer wir sind und was wir eigentlich wollen. Die nonverbalen Botschaften sind oft unbewusst und gerade deshalb so machtvoll. Ohne Körpersprache sind die täglichen sozialen Beziehungen gar nicht denkbar.	Der Körper sendet immer Botschaften, auch ohne Worte: Er kommuniziert _____. Das passiert durch Haltung (z. B. Sitzhaltung), durch Kleidung (z. B. _____) und durch Gestik und Mimik. Die Körpersprache zeigt unsere _____, ohne dass wir es bemerken. Sie ist wichtig für soziale Beziehungen.

Die Textmenge, die durchsucht werden muss, um eine Lösung für die Lücken zu finden, ist deutlich größer, die Aufgabe damit schwieriger. Die Lücken müssen hier unbe-

dingt mit Schlüsselwörtern aus dem Text besetzt werden. Dadurch, dass die Zusammenfassung weitestgehend vorgegeben ist, erhalten die Schüler:innen konkrete Modelle, wie diese Art der Textreduktion gestaltet werden kann. Somit steht diese Aufgabenform am Übergang vom Lese- zum Schreibtraining. Auch hier kann nach einiger Übung mit vorgegebenen Exzerpten die rechte Spalte selbst erstellt werden.

Ausblick

Die hier vorgestellten didaktisch und spracherwerbstheoretisch fundierten Ideen zur mehrspaltigen Texterarbeitung und ihrem Einsatz für mehrsprachige Bildung haben auf der Praxisebene das Ziel, im Hinblick auf Effektivität und Effizienz aussichtsreiche Möglichkeiten zur Förderung des Leseverstehens im Fachunterricht aufzuzeigen. Damit wird über die spezifisch fachliche Förderung hinaus eine breite sprachliche Grundlage zu gesellschaftlicher Teilhabe angestrebt. Es soll dabei eine konkrete Möglichkeit aufgezeigt werden, sprachliche Ressourcen der mehrsprachigen Gesellschaft sichtbar und nutzbar zu machen. Die Einbeziehung weiterer Sprachen gestaltet sich derzeit noch schwierig und bleibt auf Projekte begrenzt. Die Regelschule steht auf dem Gebiet breit angelegter Förderung von Mehrsprachigkeit noch ganz am Anfang (vgl. Reich 2014, inzwischen keine wesentlichen Änderungen). Diese Mehrsprachigkeitsförderung, gerade auch der bildungs- und fachsprachlichen Register, könnte durch eine engere Verzahnung von HSU und Regelunterricht jedoch ermöglicht werden, indem

- a) im HSU Text(stück)e aus dem Regelunterricht bearbeitet werden, sodass sich für die Kinder mehr Zusammenhänge ergeben und der Nachmittag den Vormittag stützt, oder
- b) die HSU-Lehrkräfte dem Regelunterricht mehrsprachige Materialien zur Verfügung stellen.

Literatur

- Behrens, H. (2011a). Die Konstruktion von Sprache im Spracherwerb. In A. Lasch & A. Ziem (Hg.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*, 166–179, Tübingen: DeGruyter.
- Behrens, H. (2011b). Grammatik und Lexikon im Spracherwerb: Konstruktionsprozesse. In S. Engelberg, A. Holler & K. Proost (Hg.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*, 375–396, Tübingen: DeGruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110262339>
- Berman, R. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R. Berman (Hg.), *Language Development across Childhood and Adolescence*, 9–34, Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.05ber>
- Busse, D. (2009). *Semantik*. Tübingen: Brill, Fink/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838532806>

- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: the mind's response to repetition. *Language* 82 (4), 711–733. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Duarte, J. (2017). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3 (36), 1–15.
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. ProDaZ*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf (Zugriff am 12.11.2022).
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268511.001.0001>
- Hamann, K., Wulff, N. & Huneke, H.-W. (2020). Mehrsprachigkeit in Deutschland: Potentiale und Förderung im Herkunftssprachenunterricht. *Wortfolge. Szyk Słów* 4/2020, 1–17, <https://doi.org/10.31261/WSS.2020.04.06>
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Newtown: Primary English Teaching Association (PETA).
- KMK (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.) Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Zugriff am 12.11.2022).
- KMK (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Beispiele.pdf (Zugriff am 12.11.2022).
- Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Back, T. & Haseldiek, K. (2015). *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Lesaux, N. & Kieffer, M. (2010). Exploring Sources of Reading Comprehension Difficulties Among Language Minority Learners and Their Classmates in Early Adolescence. *American Educational Research Journal* 47 (3), 596–632. <https://doi.org/10.3102/0002831209355469>
- Madlener, K. & Behrens, H. (2015). *Konstruktion(en) sprachlichen Wissens: Lernprozesse im Erst- und Zweitspracherwerb*. Working Paper University of Basel. Verfügbar unter: https://edoc.unibas.ch/20962/1/20111004132605_4e8aed4d96d03.pdf (Zugriff am 20.01.2023).
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading* 11 (4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

- Reich, H. (2014). Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf (Zugriff am 12.11.2022).
- Rose, D., Gray, B. & Cowey, W. (1999). Scaffolding reading and writing for Indigenous children in school. In P. Wignall (Hg.), *Double power: English literacy in Indigenous schooling*, 1–39, Melbourne: Language Australia.
- Seeber, S., Busse, R., Michaelis, Ch. et al. (2019). Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 71–99. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00890-4>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading* 15 (1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>

Dank

Wir danken den Kolleginnen und Kollegen für Unterstützung, Kritik und gemeinsame Weiterentwicklung der gezeigten Sprachförderformate: U. CLOPPENBURG, D. HEIGERT, L. SCHNEIDER, M. SCHOLL, S. STRIEGEL.

DR. E. HACK-CENGIZALP danken wir für die Übersetzungen ins Türkische.

Autorinnen

Kurtz, Gunde Dr., Referentin für sprachliche Bildung am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Speyer. Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin; Studium der Vergleichenden Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt Zweitspracherwerb (Universität Tübingen). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Zweitspracherwerb, Wortschatzerwerb und Wortschatzdidaktik, sprachbasierter Fachunterricht.

Vasylyeva, Tetyana Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn und am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin, Studium Deutsch als Fremdsprachenphilologie an der Universität Heidelberg. Promotion zum Erwerb von Zeitkonzepten bei monolingual und bilingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen (Universität Bremen). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb, Wortschatzerwerb und -didaktik, sprachsensibler Unterricht und Professionalisierung von Lehrkräften für sprachliche Heterogenität.

Begriffsaneignung und Begriffsarbeit im russischen herkunftssprachlichen Unterricht

KATSIARYNA ROEDER & BEATRIX KREß

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird eine außerschulische Bildungseinrichtung zur Förderung des Russischen als Herkunftssprache – eine Samstagsschule – als Möglichkeit zur Stärkung mehrsprachiger Bildung betrachtet. Dafür wird exemplarisch ein Abschnitt aus einer authentischen Unterrichtsinteraktion funktional-pragmatisch analysiert, um Besonderheiten der in der Samstagsschule praktizierten Vermittlungsform aufzuzeigen. Außerdem werden die hier beschäftigten Lehrkräfte als Agent:innen der Bildungsinstitution näher betrachtet, um das von ihnen verwendete professionelle Wissen und die daraus folgenden Handlungspraktiken in Bezug zum sprachlichen Handeln im Unterricht zu bringen und einzuordnen.

Schlüsselwörter: russische Samstagsschule; HSU; Unterrichtspraxis

Abstract

In this article the extracurricular educational institution for promoting Russian as a heritage language – the so-called Saturday school – will be viewed as an opportunity to build up multilingual education. For this purpose, an authentic section from the classroom interaction will be analyzed, using the functional-pragmatic approach to show the specifics of this form of teaching practice in the Saturday school. In addition, the teachers directly employed here as agents of the educational institution are examined in more detail in order to classify the professional knowledge they use and link this to the resulting practices and linguistic actions in the lesson.

Keywords: russian saturday school; heritage language class; teaching practice

1 Einleitung

Ein- und mehrsprachiges Handeln vollzieht sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen und ist als zweckgerichtet zu determinieren (vgl. Rehbein 1985; Redder & Rehbein 1987; Rehbein 2006, 2008). Dabei entwickeln Angehörige einer sozialen Gruppe auf der Basis gemeinsamen Wissens, geteilter Sprache und den daraus resultierenden Handlungspräsuppositionen, Praktiken zur Lösung gesellschaftlicher Zwecke.

In der Institution Schule z. B. wird gesellschaftliches Wissen tradiert und weitergegeben, was dann Schüler:innen als Wissenskapital zugeignet ist.

In diesem Beitrag wird die Unterrichtspraxis an einer außerschulischen Bildungseinrichtung zur Förderung des Russischen als Herkunftssprache anhand exemplarischer Analysen der Unterrichtsinteraktion im Sprachunterricht aufgezeigt. Das schulische Lernen wird „in kooperativen Konstellationen als sprachlich-mentaler Prozess“ (Krause & Wagner 2021, S. 61) ausgeführt, welcher „eine iterative Inbeziehungsetzung sprachlicher Handlungen und mentaler Prozesse von SprecherInnen und HörerInnen unterschiedlicher Größenordnungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Konstellationen erfordert“.

Ziel unserer Untersuchung ist es, die Handlungsstruktur(en) des russischen Förderunterrichts an einem außerschulischen Bildungsort nachzuzeichnen und Prototypisches aufzuzeigen. Eine wesentliche Vorannahme ist, dass aufgrund der spezifischen Konstellationen, die die Institution als solche determinieren, und durch das spezifische Agieren des zugehörigen Personals auch eine spezifische Vermittlungsform erkennbar wird. Im Fokus dieses Beitrags stehen die in der Bildungseinrichtung beschäftigten Lehrkräfte und die unmittelbare Unterrichtsinteraktion an dem von uns betrachteten Lernort. Wir vermuten, dass zwecks Erreichens der angesetzten Lehr-Lern-Ziele die Lehrenden kulturspezifische Handlungspraktiken aktivieren, die für die in der Samstagsschule praktizierte Vermittlungsform konstituierend sind.

Zunächst werden pädagogische Prinzipien der Wissensvermittlung bzw. pädagogische Begrifflichkeiten, die im Bildungsdiskurs der Herkunftsländer thematisiert werden, vorgestellt (Kapitel 2 und 3). Im Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen erläutert, welches der analytischen Untersuchung zugrunde liegt. Um die Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes aufzuzeigen, wurde ein Zugang gewählt, der einerseits mit authentischen Daten in Form von Transkripten (Unterrichtsstunden und Interviews) arbeitet, andererseits aber auch theoretische Literatur aus den Herkunftsländern der Lehrkräfte betrachtet, also die pädagogisch-didaktische Konzeption, die dort diskutiert wird. Das fünfte Kapitel verdeutlicht die handlungsleitenden Hintergründe von Lehrkräften, die für den Unterrichtsdiskurs prägend sind. Im sechsten Kapitel wird der funktional-pragmatische Ansatz, der zur Interpretation der Unterrichtsmitschnitte herangezogen wird, in seinen Grundzügen skizziert. Im nachfolgenden Kapitel 7 werden drei exemplarische Analysen der Unterrichtspraxis in der Samstagsschule unternommen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse.

2 Zum Wesen grammatischer Begriffe

Das bewusste Verständnis von Sprache basiert in der Regel auf der Aneignung einer Reihe von theoretischen Kenntnissen, insbesondere von Kenntnissen aus dem Bereich der Grammatik, der Wortbildung und anderen Teildisziplinen der Linguistik. Bereits im Primarbereich wird die Grundlage für die in der voranschreitenden schulischen Laufbahn notwendigen kognitiven Fähigkeiten des Sprachausbaus von Heranwach-

senden gelegt, deren Ausbau zuerst mit dem basalen Begriffsverständnis grammatischer Entitäten beginnt (vgl. L'vov/Ramzajeva/Svjetlovjekaja 1987). Bekanntlich stellen Begriffe eine Form des Denkens dar, die die Gegenstände und Phänomene der umgebenden Welt in ihren wesentlichen Merkmalen und Beziehungen widerspiegelt (vgl. Vygotskij 1934). Insofern zeigen sich im grammatischen Begriff die wesentlichen Merkmale des konkreten Phänomens in verallgemeinerter Form.

Das Spezifikum des grammatischen Begriffs ist durch Besonderheiten sprachlicher Phänomene determiniert, genauer gesagt, durch die propositionale Seite des Begriffs selbst. Sprachliche Phänomene bzw. sprachliche Kategorien zeichnen sich im Vergleich zu biologischen und physikalischen durch einen vergleichsweise höheren Abstraktionsgrad aus und bereiten Schüler:innen dadurch viele Schwierigkeiten beim Erwerb grammatischen Wissens (vgl. L'vov/Ramzajeva/Svjetlovjekaja 1987, S. 200). Bei der Aneignung biologischer und physikalischer Begriffe werden normalerweise konkrete Phänomene oder Objekte eingesetzt, die von Schüler:innen je nach Konstellation auf unterschiedliche Art und Weise beobachtet, systematisiert und verallgemeinert werden können. Ein grammatischer Begriff ist hingegen das Ergebnis einer Abstraktion und der Verallgemeinerung wesentlicher Merkmale, durch die sich Phrasen, Sätze, Morpheme, Lexeme, Phoneme etc. definieren lassen. Das führt dazu, dass das Ausgangsmaterial selbst, auf dessen Grundlage ein grammatischer Begriff formuliert wird, eher abstrakt ist (vgl. ebd.). Somit ist der grammatische Begriff eine Verallgemeinerung über einen bereits verallgemeinerten Gegenstand oder, pointierter gesagt, eine spezifische Art der Abstraktion – „die zweite Ebene der Abstraktion“ (ebd., S. 201; Übersetzung K. R.) – die zu den bereits verallgemeinerten Bedeutungen von Wörtern und Sätzen hinzugefügt wird.

Um einen grammatischen Begriff zu beherrschen bzw. zu verstehen, ist ein gewisses Entwicklungsniveau des abstrakten Denkens erforderlich, das im Lernprozess entsteht, und spezielle Übungen erfordert, die auf die Herausbildung ganz bestimmter mentaler Fähigkeiten und eines Komplexes sprachlicher Vorstellungen und Kenntnisse abzielen. Eine Reihe von Studien, v. a. von Talyzina (1984, 1988, 1998), konstatieren, dass der Prozess der Begriffsbildung gleichzeitig die Beherrschung solcher mentalen Operationen wie Analyse und Synthese, Vergleich, Verallgemeinerung und Systematisierung, Abstraktion und Spezifikation einschließt. Dementsprechend hängt die Leistung der Begriffsbildung bei jüngeren Schüler:innen unmittelbar von der Progression ihres Abstraktionsdenkens ab.

Sehr oft kommt es in der Unterrichtspraxis vor, dass Schüler:innen nicht in der Lage sind, die grammatische Bedeutung des Wortes von der lexikalischen zu abstrahieren. Das ist in einigen Fällen dem Umstand geschuldet, dass ihre Begriffsbildung durch das alltägliche Verständnis von Gegenständen und Sachverhalten (Alltagsbegriff und Pseudobegriff) geleitet wird (vgl. Vygotskij 1934). Die Aufgabe der sprachlichen Bildung ist es daher, die gezielte und intensive Förderung der grammatischen Begriffsbildung und des abstrakten Denkens bei Schüler:innen im Fachunterricht zu implementieren. Dafür muss bei ihnen die Fähigkeit zur Abstraktion entwickelt werden, die Schüler:innen in die Lage versetzt, sich nicht nur an der lexikalischen Bedeutung von

Wörtern bei der Sprachbetrachtung zu orientieren, sondern auch sie in eine Gruppe – unter der Einbeziehung gemeinsamer, charakteristischer grammatischer Merkmale – zusammenzuschließen (z. B. Substantive können mit *was?* oder *wer?* erfragt werden, sie verfügen über Genus, Numerus und Deklination). Neben der entwicklungsfördernden Funktion des Begriffsausbaus schreibt Talyzina (1998, S. 103) Begriffen auch gesellschaftliche Funktionen zu, die für die heranwachsende Generation einer Gesellschaft orientierend und determinierend sind:

„Begriffe treten vor Schüler:innen als Elemente sozialer Erfahrung auf. Sie dokumentieren die Leistungen früherer Generationen. Schüler:innen müssen diese soziale Erfahrung zu ihrer individuellen Erfahrung machen, zu den Elementen ihrer geistigen Entwicklung“ (Übersetzung K. R.).

3 Verfahren der Begriffsaneignung

Die Aneignung grammatischer Begriffe ist für jüngere Schüler:innen ein verhältnismäßig langer und komplizierter Prozess. In grammatischen Begriffen sind wesentliche Merkmale sprachlicher Phänomene zusammengefasst, die diese kennzeichnen. Infolgedessen sollte der Arbeitsprozess an der Begriffsaneignung in erster Linie die Analyse bestimmten sprachlichen Materials umfassen, um die wesentlichen Merkmale des zu untersuchenden Begriffs herauszuarbeiten. Sie sind somit für diesen oder jenen Begriff notwendige Unterscheidungsmerkmale, ohne die der Begriff als solcher nicht existieren kann (vgl. L'vov/Ramzajeva/Svetlovjekaja 1987, S. 202).

Die Beherrschung der Definition des Begriffs sagt allerdings wenig über das tatsächliche Wissensverständnis aus, denn der anzueignende Begriff nicht nur im mentalen Bereich¹ des Lernenden gespeichert, sondern dort bewusst mit konkretem Wissen verankert werden muss. In der bewussten Aneignung durch die Realisation wesentlicher Merkmale sah Vygotskij (1934) das Spezifikum wissenschaftlicher Begriffe. Diese These konstituiert im Wesentlichen die institutionelle (schulische) Begriffsaneignung im Unterschied zu anderen möglichen Aneignungs- bzw. Vermittlungskonstellationen (z. B. Familie, Alltag etc.): „Die in der Schule angeeigneten Begriffe sind dadurch gekennzeichnet, dass ihr Erwerb mit dem Bewusstsein für die wesentlichen Merkmale des Begriffs einhergeht, welche durch die Einführung einer Definition erreicht wird“ (Talyzina 1987, S. 104; Übersetzung K. R.). Die Wissensaneignung vollzieht sich somit dynamisch und verlangt den Interakt:innen (in erster Linie Lehrkräften) eine Reihe an Handlungen ab, die durch die Etablierung systematischer Handlungsvarietäten verinnerlicht werden können. Handlungen bilden letztendlich den eigentlichen Kern der Begriffsaneignung bei Lehrenden und Lernenden. Sie fungieren als leitendes Bindeglied, als Mittel der Begriffsbildung, welches für die erfolgreiche schulische Leistung implementiert werden sollte.

¹ Im funktional-pragmatischen Sinne verfügen Sprecher (S) und Hörer (H) über den mentalen Bereich oder den sogenannten Π -Bereich, in dem psychische Verarbeitungsprozesse von Sprecher (S) und Hörer (H) stattfinden und diverses Handlungswissen zwecks des Vollzugs der Interaktion enthalten ist (vgl. Ehlich & Rehbein 1986, S. 96).

In Anlehnung an die Theorie der Ausbildung geistiger Handlungen und Begriffe in Etappen (Gal'perin 1952) unterteilen L'vov, Ramzajeva und Svjetlovjekaja (1987, S. 203 f.) für den Grundschulbereich den Prozess der Begriffsbildung in vier Phasen:

- Analyse des Sprachmaterials, um wesentliche Merkmale des Begriffs herauszuarbeiten. Schüler:innen erwerben im Laufe der analytischen Betrachtung des Materials solche mentalen Operationen wie Analyse und Abstraktion.
- Verallgemeinerung von Merkmalen, Herstellen von Verbindungen zwischen den Merkmalen des Begriffs (Herstellung innerbegrifflicher Verbindungen), Einführung eines Begriffs. Schüler:innen eignen mentale Prozeduren des Vergleichs und der Synthese an.
- Bewusstmachung des Definitionsbegriffs, Klärung wesentlicher Merkmale und Herstellung der Relationen zwischen ihnen.
- Konkretisierung des erlernten grammatischen Begriffs durch Anwendung auf neues Sprachmaterial.

4 Methodisches Vorgehen

Um der in der Einleitung geäußerten Annahme in Bezug auf die ausgeführte Vermittlungsform an der Samstagsschule nachzugehen, haben wir folgendes Untersuchungsdesign entwickelt:

Datenaufnahme- und -aufbereitung

Zunächst rein explorativ stand die Frage im Vordergrund, wie die Vermittlung der Herkunftssprache am außerschulischen, *community*-initiierten Lernort vonstattengeht. Dafür wurde eine Bildungseinrichtung zur Förderung des Russischen als Herkunftssprache in einer Großstadt in Niedersachsen angefragt. Nach der Kontaktaufnahme konnten erste Datenaufnahmen erhoben werden. Mit Audioaufzeichnung wurden Unterrichtsstunden von der dritten bis zur siebten Klasse dokumentiert.² Nach der Aufbereitung der Daten in Form von GAT-2 Transkripten und der ersten analytischen Auswertung konnten wir feststellen, dass die praktizierte Unterrichtsinteraktion in der von uns untersuchten Einrichtung einige Muster der schulischen Praxis der Regelschule verwendet (z. B. das Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster (Ehlich & Rehbein 1986), Erklären, Begründen, Erzählen etc.). Gleichzeitig zeichnet sich die Unterrichtspraxis durch einige Spezifika und Komplexitäten aus, die offensichtlich auf die Handlungspräsuppositionen und -erwartungen aller Interagierenden zurückzuführen sind. Wir haben daher unsere Untersuchung um Interviews mit den Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern und Schüler:innen) in Bezug auf ihre Erwartungen, Motive etc. erweitert. Dafür wurde je ein Leitfaden für jede Gruppe entwickelt.³

2 Die ersten und zweiten Klassen wurden ausgelassen, da sich in den ersten Jahrgängen die Schüler:innen überwiegend mit dem Erlernen der Buchstaben und der Schreibschrift beschäftigen. Die Interaktionsmuster sind zu der Zeit noch nicht so vielfältig, da die behandelten Schwerpunkte nicht auf Diskursivität ausgelegt sind. Die siebte Klasse war zum Zeitpunkt der Aufnahmen die Abschlussklasse in der Einrichtung.

3 Zu den Motiven und Erwartungen von Eltern siehe Kreß & Roeder 2022.

Metadaten, Interviews mit Lehrkräften

Es wurden drei Interviews mit Lehrkräften durchgeführt. Dafür wurde ein Leitfaden mit Fragen generiert. Gefragt wurde u. a., warum sie in dieser Einrichtung arbeiten, wie sie sich auf den Unterricht vorbereiten und wie sie ihre Schülerschaft in Bezug auf sprachliche Kompetenzen einschätzen. Es zeigt sich, dass die hiesige Lehr-Lern-Praxis an Regelschulen einigen Lehrkräften zwar bekannt ist, weil sie eventuell selbst Kinder im schulpflichtigen Alter haben/hatten, das dort verwendete methodische Werkzeug der Wissensvermittlung für sie allerdings unzugänglich bleibt und nicht aus der Lehrpraxis erfahrbar ist. Um Wissen an die nächste Generation weiterzugeben, sind sie daher auf bereits gelernte Verfahren der ihnen bekannten Bildungskultur zurückgeworfen. Ausführlicher werden handlungsleitende Hintergründe noch einmal in Kapitel 5 dargestellt.

Sichtung methodischer und didaktischer Vermittlungsverfahren in Herkunftsländern

Nach der ersten funktional-pragmatischen Auswertung der erhobenen Daten wurde methodische und didaktische Forschungsliteratur zur Vermittlung des Russischen als Erstsprache aus der universitären Ausbildung verschiedener Phasen (sowjetisch, post-sowjetisch und aktuell) gesichtet. Von der oben erwähnten Vorannahme ausgehend, dass die ausgeführte Vermittlungsform womöglich (kultur-)spezifisch determiniert sein könnte, stützt das von uns zusammengeführte ethnografische Wissen aus Interviews und der entsprechenden Literatur die Vermutung, dass Lehrkräfte in Samstagsschulen mit den Instrumenten lehren, mit welchen sie während des Studiums im Herkunftsland ausgestattet wurden. Insofern ist die praktizierte Vermittlungsform kulturell nuanciert, auch wenn Differenzen nicht sofort ins Auge springen, da sich der gesellschaftliche Zweck der Bildungseinrichtungen (Tradierung gesellschaftlichen Wissens für nächste Generationen) in vielen Kulturen vergleichsweise ähnlich konstituiert. Unterschiede können aber in Details der Ausführung sprachlichen Handelns liegen.

Für die analytische Auswertung der Unterrichtsinteraktionen wurde der funktional-pragmatische Zugang genutzt, da hier der Zusammengang zwischen Form und Funktion, zwischen sprachlicher Handlung, gesellschaftlichen Zwecken und mentalen Prozessen im Vordergrund steht.

5 Handeln und Wissen von Lehrkräften in Samstagsschulen

Der Fokus unserer Untersuchung liegt auf den Interaktionen im Unterrichtsgeschehen der Samstagsschulen. Zusätzlich haben wir jedoch auch ethnografische Daten erhoben, die wir als Wissen zu Lehrkräften an Samstagsschulen der Analyse vorausschicken wollen, da dieses Wissen als analyserelevant eingestuft wird.

Lehrkräfte in Samstagsschulen sind Agent:innen der Institution und gestalten diese wesentlich mit. Samstagsschulen sind Institutionen, die in erster Linie aus dem Bedürfnis einer gesellschaftlichen Untergruppe nach Spracherhalt und Sprachförde-

nung hervorgehen, die aber nicht verpflichtend und nicht dem staatlichen Bildungssystem zuzuordnen sind. Die Lehrkräfte arbeiten hier auf weitestgehend ehrenamtlicher Basis.

Die Gründe und Motive, sich in Samstagsschulen als Lehrkraft zu engagieren, können unterschiedlich sein, auf Basis der von uns im Rahmen von Unterrichtsbesuchen geführten Gespräche und Interviews mit Lehrkräften lassen sich aber im Wesentlichen zwei Motive ausmachen: Die Personen bringen aus dem Herkunftsland eine Ausbildung mit, die sie für den Lehrberuf vorbereitet hat. Oft haben sie dort auch schon Erfahrungen als Lehrkräfte gesammelt. Sie haben eine pädagogische Ausbildung, haben Russisch als Mutter- oder Fremdsprache an Schulen oder Universitäten unterrichtet und sehen in den Samstagsschulen die Möglichkeit, diese berufliche Praxis weiterzuverfolgen. Da in Deutschland der Lehrerberuf ein reglementierter⁴ ist, ist eine vorherige Anerkennung der beruflichen Qualifikation notwendig. Das führt dazu, dass viele Personen mit russischem Hochschulabschluss nicht ohne Weiteres in ihren Berufen arbeiten können. Die Samstagsschule stellt somit eine Art Ankerpunkt dar. Aus ihr ergibt sich die Möglichkeit, einer Tätigkeit nachzugehen, die der eigenen Qualifikation entspricht.

Ein zweiter Weg in die Samstagsschule ist der Wechsel aus der Klient:innenposition in die Agent:innenposition. Das heißt Personen (in der Regel Mütter), deren Kinder die Samstagsschule besuchen, die darüber hinaus über eine akademische Ausbildung verfügen, wechseln schließlich die Rollen und unterrichten selbst an der Samstagsschule.

Mit dem Fokus auf das unterrichtliche Handeln in der Samstagsschule sind in den aufgezeichneten Unterrichtsinteraktionen unterschiedliche, den Unterricht gestaltende und die Sprache mittelnde Handlungen der Lehrkräfte sichtbar. Dabei zeigen sich bekannte sprachliche Muster unterrichtlichen, insbesondere sprachvermittelnden Handelns, aber auch Handlungspraktiken, die institutions- und kulturspezifisch scheinen. Dem Eindruck einer für die Samstagsschule und für die Community⁵ spezifischen Handlungspraxis wird einerseits in der Analyse der Transkripte, also der Verschriftlichungen der Unterrichtsinteraktion nachgegangen (s. u.), andererseits wurde aber auch Wissen hinsichtlich der Motive und Überlegungen der Lehrkräfte selbst eingeholt. Sie wurden zu ihrer Ausbildung, ihrer Herkunft und ihrer Praxis in der Samstagsschule befragt. Folgende Punkte sind auf dieser Basis aus unserer Sicht relevant:

Gerade Lehrkräfte, die eine Ausbildung und Praxiserfahrung aus dem Herkunftsland mitbringen, verweisen hinsichtlich ihres unterrichtlichen Handelns sehr gezielt auf ihren breiten und langjährigen Erfahrungsschatz (so formuliert eine Lehrkraft z. B. *opyt raboty tam dvacat' pjat' let i zdes' uže okolo desjati let* (.) *bole tricati let*⁶ [*25 Jahre Arbeitserfahrung dort und hier schon rund zehn Jahre* (.) *mehr als 30 Jahre*]).

Die Dauer und Intensität der Erfahrungen führen dazu, dass bereits im Herkunftsland erworbenes und erprobtes pädagogisches und didaktisches Wissen auf die

4 Reglementierte Berufe sind Berufe, die nur ausgeübt werden dürfen, wenn die Qualifikation entsprechend anerkannt ist (vgl. <https://web.arbeitsagentur.de/berufenet/ergebnisse/relementierte-berufe?berufeclass=reglementiert&page=9>).

5 Zur „Community of Practice“ als Lerngemeinschaft vgl. Wenger 1998.

6 Zur besseren Lesbarkeit werden russischsprachige Passagen in ihrer DUDEN-Transliteration wiedergegeben.

spezifische Zielgruppe – Herkunftssprecher:innen – auf Basis eben jener Erfahrung angepasst wird. So resümiert eine Lehrkraft hinsichtlich des Gelingens ihres Handelns in der Samstagsschule: *mne žizn' podskazala [Das Leben hat es mir gezeigt]*. Diese Formulierung, die das Wissen der Lehrkraft zum Bild (vgl. Ehlich & Rehbein 1977, S. 52–54) synthetisiert, ist als eine Art Verallgemeinerung zu verstehen. Diese soll verständlich machen, dass aus ihrer gesammelten *Lebenserfahrung* ein Wissen emergiert, das ihr ein adäquates unterrichtliches Handeln ermöglicht.

In der Zeit, in der wir uns intensiver mit Samstagsschulen beschäftigen – seit 2011 bis heute – ist auch eine Art Generationenwechsel zu beobachten. Zunehmend unterrichten Lehrkräfte, die selbst Kinder in der Samstagsschule haben. Sie sind in jüngerem Alter migriert, ihre Bildungsbiografie und Erfahrung in Bildungsinstitutionen ist teilweise in Deutschland angesiedelt. Auch hier haben einige eine philologische und/oder pädagogische Ausbildung, bringen aber aufgrund ihres geringeren Alters neuere Ansätze und Methoden mit. Da aber auch sie zumeist keine Erfahrung haben mit mehrsprachigen Schüler:innen und mit der Vermittlung einer Herkunftssprache, greifen sie vielfach auf das in der Institution vorhandene Wissen zurück. In den Interviews zeigt sich deutlich, dass sich in den Samstagsschulen schon ein Wissensvorrat angesammelt hat, dessen Erhalt und Weitergabe gesichert wird. Er wird mündlich weitergegeben, er liegt teilweise schriftlich in unterschiedlich detaillierter Ausarbeitung vor:

Pomogali kollegi metodičeskimi sbornikami, rekomendacijami, ja poseščala uroki, dovol'no mnogo poseščala, i prjam vot (.) pod konspekt, čto nazyvaetsja, (1.3) ähm gde-to metodičeskie, gde-to materialy polučala.

(Die Kollegen haben mir geholfen, mit Methodensammlungen, Empfehlungen, ich habe ihre Stunden besucht, ziemlich viele sogar, sozusagen nach Konspekt, d. h., mal methodische, mal habe ich Materialien bekommen.)

Der Interviewauszug zeugt einerseits von einer elaborierten Praxis der „Ausbildung“, des Wissenserhalts und der -weitergabe. Das in der Institution gesammelte und konservierte Wissen setzt sich dabei aus unterschiedlichen Bestandteilen zusammen, auf die die von uns geführten Interviews Hinweise geben und die auch im zitierten Auszug teilweise abzulesen sind: Es handelt sich einerseits um Wissen aus der konkreten Unterrichtspraxis mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern, das durch persönliche Empfehlung und Unterrichtsbeobachtung weitergegeben wird. Gleichzeitig ist aber auch pädagogisches und didaktisches Wissen erhalten, das aus dem Herkunftsland mitgebracht wird. Darauf verweist der Gebrauch einer entsprechenden fachlichen Lexik auch von Lehrkräften, die gerade nicht eine pädagogische Laufbahn im Herkunftsland vorweisen können. Im konkreten Beispiel ist es die Verwendung des Ausdrucks *konspekt*, der für eine Art Unterrichtsentwurf steht, an anderen Stellen wird beispielsweise von *metodičeskie posobija*, Methodenanleitungen bzw. -lehrbüchern, gesprochen.

Es ist also zusammenfassend festzuhalten, dass an Samstagsschulen Personen unterrichten, die teilweise über fachspezifisches Wissen aus den entsprechenden In-

stitutionen v. a. in den Herkunftsländern verfügen. Darüber hinaus sind die Samstagschulen selbst Orte, an denen Wissen (aus der konkreten Unterrichtspraxis) generiert wird, das zusammentritt mit dem aus russischen Hochschulen mitgebrachten fachlichen Wissen und so ein sehr spezifischer Wissensvorrat und – daraus resultierend – wahrscheinlich auch eine spezifische Unterrichtspraxis erwächst. Dieses Wissen wird innerhalb der Institution nicht nur gesammelt und generiert, sondern auch weitergegeben und somit tradiert.

6 Funktional-pragmatische Diskursanalyse⁷

Die Funktionale Pragmatik (FP) ist ein handlungstheoretischer Analyseansatz, bei dem die Sprache gesellschaftlich und zweckgerichtet determiniert ist. Die Sprachanalyse fungiert dabei als eine Gesellschaftsanalyse (vgl. Ehlich 1984). Die FP vollzieht ihre Analyse anhand Daten, die überwiegend institutionelle Konstellationen thematisieren (Bildungseinrichtungen, Ämter, Gesundheitswesen etc.)⁸.

Zentral für die FP ist die Kategorie des Zwecks, welcher sich aber nicht als individuell versteht, sondern als gemeinschaftlich (vgl. Ehlich 1998/2007). Der Fokus der funktional-pragmatischen Diskursanalyse liegt also auf der Analyse gesellschaftlicher Zwecke, die Interaktanten (Sprecher (S) und Hörer (H)) in der konkreten kommunikativen Situation mittels gesellschaftlich herausgearbeiteter Handlungsmuster kooperativ bearbeiten. Zudem werden gesellschaftliche Zwecke als Teil kommunikativer Prozesse angesehen, die über einen dynamischen Charakter verfügen (siehe Einleitung/theoretischer Hintergrund).

Begrifflich eingeführt werden muss, dass die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer in der Relation zwischen außersprachlicher Wirklichkeit (P), sprachlicher Handlung und den mentalen Bereichen der Interaktanten (IIS und IIH) betrachtet wird. Ausgehend von der Zweckhaftigkeit sprachlichen Handelns wurden für dessen Rekonstruktion die sogenannten Tiefenstrukturen erarbeitet, die hermeneutisch-interpretativ in der Feinanalyse erschlossen werden. Zu ihnen gehören Prozeduren, Sprechhandlungen und Handlungsmuster.

Prozeduren sind die kleinsten Einheiten sprachlichen Handelns, sie werden je nach Zweck den sogenannten sprachlichen Feldern zugeordnet. Ehlich (1979) entwickelte dafür das Zwei-Felder-Modell von Bühler (1934) weiter und unterscheidet fünf sprachliche Felder:

- nennende Prozeduren (Symbolfeld) aktualisieren das Wissen im mentalen Bereich von Sprecher (S) und Hörer (H)
- deiktische Prozeduren (Zeigfeld) dienen der Neuorientierung von Hörer (H) innerhalb des Verweisraums

⁷ In diesem Beitrag wird die Funktionale Pragmatik nur in ihren Grundzügen vorgestellt, um das analytische Verständnis in Kapitel 7.1, 7.2 und 7.3 für Leser:innen nachvollziehbar zu machen.

⁸ Die funktional-pragmatische Analyse setzt sich sowohl mit diskursiven als auch textuellen Handeln auseinander.

- operative Prozeduren (Operationsfeld) leisten verstehensbearbeitende Funktionen bei der Wissensprozessierung
- expeditive Prozeduren (Lenkfeld) unterstützen die Handlungskoordination zwischen Sprecher (S) und Hörer (H)
- expressive Prozeduren (Malfeld) erzeugen die emotionale Gleichgestimmtheit zwischen Sprecher (S) und Hörer (H)

Die sprachliche Ebene der Sprechhandlungen orientiert sich an der Sprechakttheorie von Austin (1962). Sprechhandlungen verfügen über eine eigene illokutive Qualität und setzen sich aus drei unselbständigen Teilakten zusammen: dem Äußerungsakt (sprachliche Mittel), dem propositionalen Akt (Inhalt) und dem illokutiven Akt (Handlungsqualität) (vgl. Redder 2008).

Sprachliche Handlungsmuster bilden „Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten“ (Ehlich & Rehbein 1979, S. 250), die Sprecher (S) und Hörer (H) in konkreten Interaktionssituationen zur Lösung kommunikativer Probleme zur Verfügung stehen. Sie werden im konkreten sprachlichen Handeln stets sowohl aktualisiert als auch modifiziert (z. B. Frage-Antwort-Muster).

7 Begriffsbildung an der Samstagsschule

An einem Ausschnitt aus der Unterrichtsinteraktion wird im Folgenden gezeigt, wie konkret die Begriffsbildung bzw. der Begriffsaufbau in der von uns untersuchten außerschulischen Bildungsinstitution prozessiert wird. Es wurde dafür ein Transkriptabschnitt aus der dritten Klasse einer niedersächsischen Samstagsschule ausgewählt. Die vorliegende Unterrichtsstunde unterteilt sich in folgende Phasen: Die Wiederholung/Rekapitulation des Gelernten in den letzten Stunden eröffnet die Stunde, danach kommt eine Art *Minütchen des Schönschreibens* (*минутка чистописания*), in der die Schüler:innen den kleinen Buchstaben „л [l]“ in ihre Hefte schreiben. Darauf folgend lesen sie ein kurzes Märchen und bearbeiten eine Übung. Die Aufgabenstellung ist die Bestimmung der sekundären Satzglieder, ihrer syntaktischen Relation zu anderen Satzgliedern sowie ihrer Funktionalität im Satz. In der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde führt die Lehrkraft ein neues Thema ein, welches gleichrangige Satzglieder (*однородные члены предложения*)⁹ behandelt. Im Anschluss daran führen die Schüler:innen eine Übung aus, in der die gleichrangigen Satzglieder bestimmt werden und wie sie laut Kommasetzungsregeln im Satz getrennt werden. Wir haben uns für einen Abschnitt entschieden, in dem ein neues Thema eingeführt wird, um daran die Prozessierung der Begriffsbildung im russischen Sprachförderunterricht aufzuzeigen.

Die Fähigkeit der Schüler:innen, den Satz bewusst zu bilden und zu verwenden, um ihre Gedanken auszudrücken, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Russischunterrichts in der Grundschule. Daher findet die Betrachtung gleichrangiger Satzglieder

⁹ Gleichrangige Satzglieder sind Satzglieder, die dieselbe syntaktische Funktion erfüllen. Sie werden alle mit derselben Frage erfragt, sind mit demselben Wort in einem Satz verbunden und gehören meistens zu derselben Wortart.

in der Grundschule in allen vier Klassenstufen statt. Dabei spielt die Fähigkeit, funktionale Relationen zwischen Wörtern in einem Satz herzustellen bzw. zu bestimmen, eine erhebliche Rolle und zählt zu den zentralen syntaktischen und sprachlichen Fähigkeiten der Grundschüler:innen (vgl. L'vov, Ramzajeva & Svtetlovjekaja 1987).

7.1 Aktivierung der Schüler:innen

- 543 L: (...) togda vniMANie
(...) dann die Aufmerksamkeit
- 544 vse na `DOSku (--) (Geräusche an der Tafel) na doske u menja napisano ne-
bol'soe
auf die Tafel (--) (Geräusche an der Tafel) an der Tafel bei mir ist ein
kleiner
- 545 predloženie (--) požalsta: polina pročitaj nam èto
Satz geschrieben (--) bitte Polina lies den Satz
- 546 predloženie=
für uns vor=
- 547 S4: =učeniki: čitAJut (---) PI:šut (--) ri:SU:jut
=die Schüler:innen: lesen (---) schreiben (--) malen
- 548 L: iTAK. (--) VOT teper' my s vami (-) pročitali predloženie,=
Also (--) jetzt haben wir (-) den Satz gelesen,=
- 549 KAK vy dumaete (--) ↑EST' zdes' u nas èti odnorodnye
Was denkt ihr (--) haben wir hier diese gleichrangigen
- 550 členy (---) ILI netu ničego takogo,=
Satzglieder (---) oder gibt es so etwas nicht,=
- 551 S4: =m:: (---)
=m:: (---)
- 552 L: ↑čto zdes' takoe est' interesnoe v ètom predloženíi? (--)
Was gibt es hier Interessantes in diesem Satz? (--)
- 553 neoBYČnoe možet byt' ili, (--) na ČTO-to vy obratili
Vielleicht etwas Außergewöhnliches oder, (--) worauf habt ihr
- 554 srazu vnimanie (-) KArina,
geachtet (-) Karina

Für die Einführung des neuen Themas hat die Lehrkraft (L) sprachliches Material (in unserem Fall ist das ein Satz) ausgesucht, welches sie an die Tafel geschrieben hat. Mit Symbolfeldausdrücken (vniMANie [Aufmerksamkeit]) und (DOSku [Tafel]) akzentuiert sie das bevorstehende Handeln im Handlungsfeld aller teilnehmenden Aktanten. Für die Schüler:innen ist das ein Signal, dass jetzt die Lehrende mit großer Wahrscheinlichkeit die Bereitstellung neuen Wissens initiieren wird, bei der aber die ganze Schülerschaft involviert sein wird (u menja napisano nebol'soe predloženie; požalsta: polina pročitať nam éto predloženie [an der Tafel bei mir ist ein kleiner Satz geschrieben (-) bitte Polina lies den Satz für uns vor]). In Z. 547 wird der Turn an S4 übergeben und L setzt die Aktivierung des mentalen Bereichs der Schüler:innen fort. Sie konfrontiert sie anhand des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Musters (Ehlich & Rehbein 1986) mit neuem Wissen und stellt ihnen zwei mögliche Orientierungspunkte für den weiteren Verlauf der Interaktion zur Disposition – entweder sie sind in diesem Satz vorhanden (KAK vy dumaete (-) ↑EST' zdes' u nas éti odnorodnye členy [Was denkt ihr (-) haben wir hier diese gleichrangigen Satzglieder]) oder sind sie nicht (ILI netu ničego takogo [oder gibt es so etwas nicht]). Um den neuen Begriff in den mentalen Bereich von Schüler:innen zu überführen, entscheidet sich die Lehrkraft zuerst für die Herausarbeitung allgemeiner Merkmale des betrachteten Objektes (vgl. Talyzina 1998). Das erfolgt zunächst vergleichsweise unspezifisch, wobei eine erste Orientierungsbasis dafür seitens L versprachlicht wurde: Das noch nicht bekannte, neue Wissen wird mit der nennenden Prozedur (interesnoe [Interessantes]) und (neoBYČnoe [außergewöhnliches]) zum Ausdruck gebracht und von den Schüler:innen als Hinweis zum gesuchten Wissen verstanden. Um den richtigen Lösungsvorschlag in den Diskurs einzubringen, müssen die Schüler:innen ihr abstrahierendes Denken aktivieren. Es muss eine Art Distanz zur sprachlichen Oberfläche des Beispiels vorgenommen werden, um an den grammatischen Begriff zu gelangen.

7.2 Wesentliche Merkmale des Begriffs

- 555 S2: TA:M, (4.8) posle slo (-) va čitaťut, pišut i posle slova (---)
Da, (4.8) nach dem Wo (-) rt lesen, schreiben und nach dem Wort (---)
- 556 i:, (1.7) i mežu (-) ét (---) mežu slovami čitaťut=
Und:, (1.7) und zwischen (-) ät (---)zwischen den Wörtern lesen=
- 557 =pišut i risujut zapjaťe=
=schreiben und malen sind Kommata=
- 558 L: =↓TA:K (-) KARina obratila vnimanie čto ZDES' est'
 =↓So (-) Karina hat darauf geachtet, dass es hier
- 559 zapjaťe=éto tože nemalo↑VAžno potomu čto dejstvitel'no, (-)
Kommata gibt=das ist auch wichtig, weil in der Tat, (-)
- 560 kogda u nas v predložanii vstrečajutsja odnorodnye členy, (-)

- wenn wir im Satz gleichrangige Satzglieder haben,
- 561 VY dolžny vsegDA:, (-) ich razdeljat' zapjatoj (--) èto
ihr müsst (-) sie immer durch Komma trennen (--) das ist
- 562 ↓PERvoe=
↓das Erste=

Schülerin S 2 gelingt es in Z. 555 auf eines der wesentlichen Merkmale des Begriffs zu kommen, welches aber gleichrangige Satzglieder nicht primär definiert, jedoch als Teil des Begriffs angesehen werden kann. Durch das Erkennen des Wesentlichen bringt sie einerseits das gesuchte Wissensselement in den interaktionalen Bereich der Schüler:innen und der Lehrkraft ein, welches anschließend von allen bearbeitet werden kann, und andererseits wird damit eine Basis für relevante Schlussfolgerungen in Bezug auf den zu definierenden Begriff gelegt – gleichrangige Satzglieder werden durch Kommata getrennt (tože nemalo↑VAžno potomu što dejstvitel'no , (--) kogda u nas v predložanii vstrečajutsja odnorodnye členy, (-) VY dolžny vsegDA:, (-) ich razdeljat' zapjatoj [das ist auch wichtig, weil in der Tat, wenn wir im Satz gleichrangige Satzglieder haben, ihr müsst (-) sie immer durch Komma trennen]). Zu bemerken ist, dass S2 über umfangreiches syntaktisches Wissen bzw. ein Verständnis syntaktischer Kategorien verfügt, was den notwendigen Vergleich des bereits Gelernten mit dem Neuen durchführbar macht. Verborgен bleibt aber die sprachliche Ausführung des Vergleichs, diese Handlung scheint rein mental zu sein. S2 exothetisiert lediglich die gesuchte Lösung der prozessierten Begriffsbildung. Da die Lehrkraft den geäußerten Lösungsvorschlag positiv bewertet, ist voranzunehmen, dass einerseits die ausgeführte Handlung, also die Lieferung des Lösungsvorschlags ohne Versprachlichung der mentalen Operation des Vergleichs, eine gängige Praxis der diskursiven Wissenserarbeitung in der vorliegenden Bildungseinrichtung darstellt und andererseits im vorliegenden Fall für eine gute Beherrschung des Lernstoffs spricht.

7.3 Implementierung des Begriffs und Einbindung in das Gelernte

- 562 L: togda GDE že odnorodnye členy, (2.3) miša, (--)
Dann wo sind die gleichrangigen Satzglieder, (2.3) Mischa, (--)
- 563 S7: čitajut pišut risjуют=?
lesen schreiben malen=?
- 564 L: =soveršenno VERno (--) odnoRODnye=eščë čto-to kolja=?
=absolut richtig (--) gleichrangige=noch etwas Kolja=?
- 565 S3: =oni è:oni na vopros otvečajut čto DElajut (--)
=sie äh=sie werden mit der Frage was machen sie erfragt(--)
- 566 L: zamečatel'no čto ty èto zametil=potomu čto, (-)

- Wunderbar, dass du das bemerkt hast=, weil, (-)
- 567 odnorodnye členy predložEnija (-) esli oni ↓↓EST'
gleichrangige Satzglieder (-), falls sie im Satz
- 568 v predloženií to oni vseгда otvečajut na o↓DIN
vorhanden sind, werden sie mit derselben Frage
- 569 i ↓TOT že vopros (-) no èto ne ↑ZNAčit čto, (-)
erfragt (-) aber das bedeutet nicht, dass, (-)
- 570 v ↑DANnom slučae posmotrite na èto predloženie (--)
in diesem Fall schaut auf diesen Satz
- 571 čitAjut pišut rišujut soveršenno pravil'no skazal
lesen, schreiben, malen absolut richtig hat Kolja
- 572 kolja otvečajut na vopros ↓ČTO DE_la_↓JUT (--)
gesagt, sie werden mit der Frage was machen sie erfragt(--)
- 573 značit èto KAKOJ člen predloženiija (-) čto èto
Das bedeutet, welches Satzglied (-) ist das, was haben
- 574 takoe u nas, (--) podleŽAščee ili skaZUemoe, (---)
wir (--) ein Subjekt oder ein Prädikat, (---)
- 575 KArina, (---)
Karina, (---)
- 576 S2: skaZUemoe=
Ein Prädikat=
- 577 L: =ska↓ZUemoe (-) to est' v ↑DANnom_s (-) predložEni=
=ein Prädikat (-) d. h. in diesem (-) Satz=
- 578 vtorostepennymi členami javljajutsja u nas, (--)
sind drei Prädikate, (--)
- 579 ↑TRI:, (--) skaZUemych (1.7)
gleichrangig (1.7)

Das wesentliche Merkmal gleichrangiger Satzglieder durch die Kommakennzeichnung wird von L akzeptiert, jedoch wird sie in Z. 562 konkreter und fordert die Schüler:innen auf, gleichrangige Satzglieder zu nennen (togda GDE že odnorodnye členy [dann wo sind die gleichrangigen Satzglieder]). S7 erkennt problemlos die gesuchten Wissens Elemente (čitajut pišut rišujut [sie lesen, schreiben, malen]) und stellt sie zur weiteren Verwendung für alle Schüler:innen zur Verfügung. Gleichzeitig ist zu sehen,

dass S3 die von S7 versprachliche Identifizierung des zu erarbeitenden Begriffs im sprachlichen Material zum Anlass nimmt, sich aktiv einzubringen. Der neue Begriff, also gleichrangige Satzglieder, wird in das System der zuvor gelernten Begriffe (syntaktische Relation zwischen Satzgliedern, die mittels der Frageprobe hergestellt werden kann) mental aufgenommen und anschließend verbalisiert (oni è:=oni na vopros otvečajut čto DElajut [=sie äh = sie werden mit der Frage was machen sie erfragt]). Somit steht die sprachliche Handlung von S7 im Zusammenhang mit der Herstellung hierarchischer Beziehungen innerhalb des Begriffssystems und zeigt „die Mobilität der Anwendung theoretischen Wissens bei der Lösung praktischer Probleme“ (L’vov, Ramzajeva & Svetlovjekaja 1987, S. 210; Übersetzung K. R.) auf. Das Erkennen der innerbegrifflichen Wechselwirkung kann u. E. als ein Indiz für die fortschreitende Entwicklung des abstrakten Denkens bei S7 gedeutet werden, v. a. aber als Ausbau für sein sprachliches Bewusstsein.

Die Synthese der wesentlichen Merkmale des erarbeiteten Begriffs wird in Z. 566 bis 572 von der Lehrkraft noch einmal konkretisiert und sprachlich zusammengefasst. Ihre Definition legt gewissermaßen eine Orientierungsgrundlage für die propositionale Seite des Begriffs zur weiteren schülerseitigen Analyse des Sachverhalts sowie die Verankerung des neuen Wissens im mentalen Bereich der Lernenden fest. Dabei stellt die Lieferung der Definition nicht die Endphase der Begriffsbildung dar, sondern ist der erste Schritt zu seiner Aneignung, denn die Definition des Begriffs muss in die schülerseitigen Handlungen einbezogen werden, um ein tieferes Verständnis des Objekts zu erreichen (vgl. Talyzina 1998, S. 105).

Um sich zu vergewissern, dass die Schüler:innen die weitere Verbindung zwischen den Begriffsmerkmalen herstellen können, initiiert die Lehrkraft eine Lehrerfrage, die das Wesen der bereits erarbeiteten Merkmale und Relationen zwischen ihnen klären sollte (KAKO) člen predloženiya; čto èto takoe u nas, (--) podleŽAščee ili skaZUemoe. [welches Satzglied (-) ist das, was haben wir (-) ein Subjekt oder ein Prädikat]). Die Lehrerfrage zeichnet sich dadurch aus, dass sie das gesuchte Wissens-element enthält und die Arbeit an den mentalen Operationen wie Synthese und Abstraktion damit simplifiziert. Für die Schüler:innen wird so erkennbar, dass im vorliegenden Satz drei Prädikate gleichrangig sind. Das betrachtete Beispiel zeigt u. E. deutlich die Wichtigkeit der Herstellung innerbegrifflicher Systematik und Einordnung in ein Begriffssystem für die sprachliche Bildung im Allgemeinen, da dadurch das logische und abstrakte Denken gefördert werden können, und speziell für den Aufbau herkunftssprachlicher (russischer) Kompetenzen als solche.

8 Diskussion

Der analysierte Transkriptabschnitt soll zeigen, dass sich die angewendete Vermittlungsform am Kanon der Russischdidaktik orientiert und aus der Perspektive des sogenannten muttersprachlichen Unterrichts vollzogen wird. Die Lehrkraft implementiert das Lehrverfahren, das sie sich in ihrer pädagogischen Ausbildung im Herkunftsland

angeeignet hat und welches sie professionell beherrscht. Nach Abgleich mit entsprechender theoretisch-methodischer Literatur (v. a. Vygotskij 1934; Talyzina 1984, 1988, 1998), auf die die Lehrkräfte selbst verweisen, fällt aber auf, dass die Sprachaneignung in diesem Typ außerschulischer Bildung ohne jeglichen Einbezug der schülerseitigen Hintergründe, in unserem Fall die Zweisprachigkeit und die Sozialisation in einem anderen Bildungssystem und ohne aktiven Gebrauch der spezifischen Wissensbestände von Schüler:innen, vollzogen wird. Hinzu kommt noch, dass der Vermittlungsgegenstand womöglich auch kulturell determiniert sein könnte, da gleichrangige Satzglieder im Deutschen bzw. im erst- bzw. muttersprachlichen Deutschunterricht keine besondere Rolle für die Satzproduktion spielen. Es besteht scheinbar keine Notwendigkeit bzw. hinreichende Komplexität/grammatische Herausforderung des zu erlernenden Gegenstands, die es notwendig machen würde, ihn speziell zu didaktisieren. Das entsprechende Thema findet sich nicht im Kerncurriculum für niedersächsische Grundschulen im Fach Deutsch (vgl. Kerncurriculum 2017)¹⁰. Das tatsächliche sprachliche Handeln der Schüler:innen zeigt, dass sie in der Lage sind, sich in der zu behandelnden Objektrealität ohne Weiteres zu orientieren. Dafür nutzen sie das Verfahren des Erkennens der syntaktischen Interrelationen, des Vergleichs des bereits Gelernten zum Zwecke der Herstellung innerbegrifflicher Verhältnisse und der Ausarbeitung wesentlicher Merkmale des neuen Begriffs. Die Reihenfolge der Ausführung sprachlicher Handlungen der Aktanten zeichnet sich sowohl durch den Inhalt der einzelnen als auch durch die Relation dieser zueinander aus: Das sprachliche Handeln unterliegt dem Begriff und determiniert ihn zugleich. (vgl. Talyzina 1998).

Die intensive Begriffsarbeit wird in der Samstagsschule als Teil der bewussten Sprachaneignung angesehen. Bereits in der Primarstufe wird das Begriffsverständnis durch die Einführung wissenschaftlicher anstelle von Pseudobegriffen (Vygotskij 1934) angestrebt und ausgeführt. Ein abstraktes, logisches Operieren mit Objekten des Begriffs ist aber in diesem Fall nur bedingt möglich. Durch die zielgerichtete Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Begriffen soll in erster Linie eine Art Hilfestellung für die eigene Sprachproduktion (schriftlich und mündlich) erarbeitet werden, die von Schüler:innen je nach kommunikativer Konstellation benutzt werden kann. Wird die gängige Methodik aus dem Fremdspracherwerb (v. a. kommunikative und audiolinguale Methoden) herangezogen, so ist festzustellen, dass sie sich von den in der von uns betrachteten Bildungseinrichtung unterscheidet: Die Sprachaneignung vollzieht sich somit nicht aus konkreten kommunikativen Konstellationen, die den Schüler:innen potenzielle Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Vielmehr wird das theorie- und begriffsbasierte Wissen von den Schüler:innen gebraucht, um kommunikative Aufgaben zu lösen. Insofern wird das anzueignende Wissen in Form von Denken in Begriffen (vgl. Vygotskij 1934, Talyzina 1984, 1988, 1998) prozessiert und vermittelt.

Der herkunftssprachliche Unterricht an der Samstagsschule hat großes Potenzial, um die Herkunftssprache zu erhalten, eine möglichst originäre institutionelle Bil-

¹⁰ Ein vergleichbares Thema sieht das Kerncurriculum für Integrierte Gesamtschulen (IGS) in Niedersachsen für die Sekundarstufe I (zum Ende der sechsten Klasse soll die Kompetenz der syntaktischen Bestimmung der Satzglieder angeeignet werden) vor (vgl. Kerncurriculum 2017).

dungspraxis zu vermitteln und die allgemeine sprachliche Entwicklung zu fördern. Die Handlungspräsuppositionen über das praktizierte Bildungssystem und der daraus resultierende Lehr-Lern-Kontext sind auf die Bildungssozialisation von Lehrkräften zurückzuführen. Sie bringen in der Regel ein umfangreiches professionelles Wissen aus ihren Herkunftsländern mit, welches auf dem methodisch-didaktischen Kanon dieser Länder basiert. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie beteiligte Schüler:innen die ausgeübte Bildungskultur empfinden bzw. wahrnehmen, da in der Samstagsschule ein paralleles Angebot zur Disposition gestellt wird, in dem unterrichtliche Praxis und sprachliche Vermittlung teilweise nach differenten Regeln organisiert sind und funktionieren und das somit zu Anpassungsleistungen herausfordert, die über den Spracherhalt und -erwerb hinausreichen. Hierzu müssten wohl weitere Daten erhoben werden (beispielsweise Interviews mit Schüler:innen), dennoch ist die Kulturspezifität ein Ausgangspunkt, der eine andere Perspektive auf migrationsbedingte Communities und den dort praktizierten Erhalt der Herkunftssprache eröffnen kann.

Literatur

- Apke, A. et al. (2017). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Deutsch*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium. Verfügbar unter: https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Primarbereich&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum& (Zugriff am 22.10.2022).
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Ehlich, K. (1979). *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philosophische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ehlich, K. (1984). Zum Textbegriff. In A. Rothkegel & B. Sander (Hg.), *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, 9–25.
- Ehlich, K. (1998/2010). Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In L. Hoffmann (Hg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin; New York: de Gruyter, 214–231. <https://doi.org/10.1515/9783110226300.2.214>
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In H. Goepper (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Wilhelm Fink Verlag, 36–114.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Söffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243–274. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_14
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Gal'perin, P. (1959). *Razvitije issledovanij po formirovaniju umstvennyh dejstvij*. Band 1. Moskva: APN RSFSR.

- Krause, A. & Wagner, J. (2021). Sprachliches Handeln analysieren: Funktional-pragmatische Perspektiven auf Lernen in zwei-, fremd- und mehrsprachigen Konstellationen. In L. Heine (Hg.), *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Hohengehren: Schneider, 61–82.
- Kreß, B. & Roeder, K. (2022). Die Samstagsschule als außerschulische Bildungsinstitution: Formen der herkunftssprachlichen Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit russischsprachigem Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 145–163. <https://doi.org/10.48694/zif.3515>
- L'vov, M., Ramzajeva, T. & Svjetlovjekaja, N. (1987). *Mjetodika obučenija ruskomu jazyku v načal'nych klassach*. Moskva: Prosvješčenie.
- Redder, A. (2008). Functional Pragmatics. In G. Antos & Ventola, E. (Hg.), *Handbook of Interpersonal Communication*. Berlin; New York: de Gruyter, 133–178. <https://doi.org/10.1515/9783110211399.1.133>
- Redder, A. & Rehbein, J. (1987). Zum Begriff der Kultur. In A. Redder (Hg.), *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Bremen: OBST, 7–21.
- Rehbein, J. (1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Rehbein, J. (2006). The cultural apparatus. Thoughts on the relationship between language, culture and society. In K. Bühlig & J. D. ten Thije (Hg.), *Beyond misunderstanding, the linguistic reconstruction of intercultural discourse*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 43–96. <https://doi.org/10.1075/pbns.144.04reh>
- Rehbein, J. (2008). Zur Theorie des kulturellen Apparats. In G.-J. Jun et al., *Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien. Dokumentation der Tagungsbeiträge der Asiatischen Germanistentagung 2006 in Seoul*. Band 1. Seoul, Korea: Euro Tranding & Publishing 94–109.
- Rose, L. et al. (2017). *Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10. Deutsch*. Hannover: Niedersächssches Kultusministerium. Verfügbar unter: https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=search&k0_0=Schulbereich&v0_0=Sek+I&k0_1=Fach&v0_1=Deutsch&k0_2=Dokumentenart&v0_2=Kerncurriculum& (Zugriff am 22.10.2022).
- Talyzina, N. (1984). *Upravljenije processom usvojenija znanij: psihologičeskie osnovy*. Moskva: MGU.
- Talyzina, N. (1988). *Formirovanije poznavatel'noj djejatel'nosti mladšich škol'nikov*. Moskva: Prosvješčenie.
- Talyzina, N. (1998). *Pjedaagogičeskaja psihologija*. Moskva: Akademija.
- Vygotskij, L. (1934). *Myšljenje i rječ*. *Psihologičeskie issledovanija*. Moskva; Ljeningrad: Gosudarstvjennoje social'no-ekonomičeskoje izdatjel'stvo.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Autorinnen

Roeder, Katsiaryna, Sprachwissenschaftlerin, Studium der Germanistik an der Belarussischen Staatlichen Universität Minsk und Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Russisch als Herkunftssprache und Unterrichtskommunikation.

Kreß, Beatrix Dr., Professorin für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim. Sprachwissenschaftlerin und Slawistin. Studium der Slawischen Philologie und der Germanistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Promotion im Bereich der synchronen Sprachwissenschaft zu Konfliktkommunikation im Russischen und Tschechischen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik und Interkulturelle Kommunikation.

„ich glaub, ich würd's nicht sofort unterbinden“ – Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

SARAH DÉSIRÉE LANGE, KATRIN HUXEL, DANIEL THEN & SANNA POHLMANN-ROTHER

Zusammenfassung

In dem Spannungsverhältnis einer nach wie vor dominierenden monolingualen Unterrichtspraxis und den bildungspolitischen Rahmenvorgaben stehen Lehrkräfte täglich vor der Frage, nicht-deutsche Familiensprachen ihrer Schüler:innen in den Unterricht einzubeziehen oder zu negieren. Für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht ist es da von entscheidender Bedeutung, ob die Lehrkräfte in der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen einen didaktischen Mehrwert sehen. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse der BLUME II-Vignettenstudie (Pilotierung) – einer qualitativen Interviewstudie mit Grundschullehrkräften ($N=31$) – berichtet, die Einblicke in die Überzeugungen der Lehrkräfte zum Einbezug nicht-deutscher Familiensprachen im Grundschulunterricht ermöglichen. Ausgehend von den überwiegend befürwortenden Grundüberzeugungen, werden in den detaillierteren Ausführungen der Lehrkräfte Einschränkung und Bedenken der Lehrkräfte deutlich – insbesondere hinsichtlich der konkreten didaktischen Umsetzung im Unterricht. Die Auswertungen zeigen, dass die Lehrkräfte für den didaktischen Nutzen der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen vornehmlich ausgewählte Fächer als geeignet erachten oder regelmäßige Unterrichtsrituale wie Begrüßungen für die Einbindung in den Unterricht nutzen. Im Unterricht sehen die Lehrkräfte die Schüler:innen oftmals als Expertinnen und Experten für ihre Sprache. Maßnahmen, um den Einbezug nicht-deutscher Familiensprachen in den Unterricht anzuleiten – v. a. durch vorbereitende Arbeitsaufträge an die Kinder – spielen in den Augen der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle.

Schlüsselwörter: Überzeugungen; Sprachenvielfalt; Didaktik; Unterricht; Grundschule

Abstract

In the tense relationship between a still dominant monolingual teaching practice and the educational policy framework, teachers are daily confronted with the question of including or negating the non-German family languages of their students in the classroom. For dealing with multilingualism in the classroom, it is of crucial importance whether teachers see an added didactic value in the linguistic diversity of their stu-

dents. This paper reports results from the BLUME II vignette study (plot study) – a qualitative interview study with primary school teachers ($N=31$) – that provides insights into teachers' beliefs about the inclusion of non-German family languages in primary school teaching. Based on the predominantly supporting convictions, the teachers' detailed explanations reveal restrictions and concerns – especially with regard to the concrete didactic implementation in the classroom. The evaluations show that the teachers primarily consider selected subjects to be suitable for the didactic benefit of the multilingualism of their students or use regular teaching rituals such as greetings for integration into the lessons. In the classroom, teachers often see students as experts in their language. Measures to guide the inclusion of non-German family languages in the classroom – especially through preparatory work assignments for the children – play an important role in the eyes of the teachers.

Keywords: Beliefs; Language Diversity; Didactics; Classroom Teaching; Primary School

1 Einleitung

Die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen ist ein bedeutender Teil der Bildungsrealität in Grundschulklassen, die Chancen und Herausforderungen für die Unterrichtsgestaltung eröffnet. Im vorliegenden Beitrag wird in den Blick genommen, wie Grundschullehrkräfte ihren Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen im Unterricht beschreiben. Ausgangspunkt sind die im Unterricht vorherrschenden, mehrsprachigkeitsbezogenen Widersprüchlichkeiten: Auf der einen Seite ist durch mehrsprachige Schüler:innen in den Grundschulklassen in Deutschland theoretisch umfangreiches Potenzial für alltägliche Mehrsprachigkeitspraxen vorhanden – insbesondere, wenn ein weites Mehrsprachigkeitsverständnis (Wandruszka 1979) zugrunde gelegt wird (Lange & Pohlmann-Rother 2020). Mit diesem wird davon ausgegangen, dass alle Kinder Erfahrungen mit sprachlicher Differenz machen und die Schlussfolgerung abgeleitet werden kann, dass alle Kinder grundsätzlich mehrsprachig sind (Fürstenau 2011). Auf der anderen Seite herrscht in vielen Grundschulen immer noch die Vorstellung von Einsprachigkeit als dem Normalfall kindlicher (Sprach-) Entwicklung vor, aus der eine monolinguale Unterrichtspraxis folgt; damit sind alle Faktoren gemeint, die den direkten und indirekten Lehr-Lern-Kontext bedingen und auf Einsprachigkeit ausgelegt sind (Unterrichtskommunikation, Aufgabenstellungen, Unterrichtsmaterialien usw.). Das führt dazu, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft in Deutschland in der Regel nicht oder nur sehr eingeschränkt als Ressource für beispielsweise das (sprachliche) Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder anerkannt wird.

Im Gegensatz zur institutionalisierten Einsprachigkeit im Unterricht steht die curriculare Verankerung der Aufgabe von Grundschullehrkräften, die Mehrsprachigkeitskompetenzen von Grundschulkindern im Unterricht sichtbar zu machen, wertzuschätzen und deren Lernpotenzial zu nutzen. Im Bayerischen LehrplanPLUS bei-

spielsweise wird ergänzend zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule¹ ausführlich auf die Bedeutung von ‚Sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit‘ für die ‚Grundlegung der Bildung als Aufgabe der Grundschule‘ eingegangen:

„Durch die Einbeziehung der Familiensprache [...] erfahren Kinder eine Wertschätzung ihrer vielfältigen sprachlichen Ressourcen und Unterstützung in ihrer sprachlichen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In der Klassen- und Schulgemeinschaft schafft das Aufgreifen und Vergleichen von Elementen verschiedener Sprachen, Dialekte und Schriften ein Interesse für Sprache, erhöht die Sprachbewusstheit, erweitert den persönlichen Lernhorizont und das Weltwissen aller Kinder.“

Auch in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für das Fach Deutsch im Primarbereich², die für alle Bundesländer verpflichtend sind, wird auf die Bedeutung der Förderung der Bildungssprache eingegangen (z. B. 4.1 Sprechen und Zuhören). Unter 4.5 Sprache und Sprachgebrauch heißt es zu den ‚Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt‘:

„Die Schülerinnen und Schüler beschreiben eigene Erfahrungen mit sprachlicher Variation und Vielfalt (z. B. Dialekt, Regionalsprache; Mehrsprachigkeit, Standardsprache – Alltagssprache; Sprache in der digitalen Kommunikation; Deutsche Gebärdensprache), untersuchen an ausgewählten Beispielen Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen (u. a. Herkunftssprachen, Fremdsprachen).“

In dem Spannungsverhältnis einer nach wie vor dominierenden monolingualen Unterrichtspraxis und den bildungspolitischen Rahmenvorgaben sind Lehrkräfte mit didaktischen Fragen der Unterrichtsgestaltung und des möglichen Einbezugs von Sprachen in den Unterricht bislang häufig auf sich allein gestellt. Somit kommt es auf die einzelne Lehrkraft an und darauf, ob sie selbst in der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen in der Klasse einen didaktischen Mehrwert für den Unterricht sieht. In diesem Zusammenhang kommt den mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen der Grundschullehrkräfte eine hohe Bedeutung zu. Überzeugungen wird eine handlungsleitende Relevanz für die Unterrichtsgestaltung zugeschrieben (Skott 2015), weshalb sie auch als bedeutsam für didaktische Fragen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht gelten (Lange & Pohlmann-Rother 2020). In der DFG-geförderten BLUME-Studie³ an der Universität Würzburg werden qualitativ die Ausprägungen der Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit herausgearbeitet. Das vorliegende empirische Datenmaterial wurde im Rahmen der BLUME II-Vignettenstudie (Pilotierung) erhoben und ausgewertet.

1 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule> (Stand: 01.03.2023).

2 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf (Stand 30.12.22).

3 BLUME steht für die „Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“ (gefördert durch DFG, 04/2022–03/2024), Projektleitung: Dr. Sarah Désirée Lange: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/grundschulpaedagogik/forschung/beschreibung-aktuelle-forschungsprojekte/migration-und-mehrsprachigkeit/blume-ueberzeugungen-von-grundschullehrkraeften-zum-umgang-mit-mehrsprachigkeit/> (Stand: 01.03.2023).

2 Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht

In der Schul- und Unterrichtsforschung wird mittlerweile vermehrt danach gefragt, wie sich mehrsprachige Ressourcen für das Lernen nutzen lassen und wie auch einsprachige Schüler:innen vom Einbezug mehrsprachiger Elemente in den Unterricht profitieren können. Folgend werden bildungspolitische Rahmenbedingungen für den Einbezug nicht-deutscher Familiensprachen skizziert und didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht beschrieben.

Bildungspolitische Rahmenbedingungen: Die Curricula und Lehrpläne aller Bundesländer sehen in der Grundschule die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen der Schüler:innen vor (KMK 2022). Unter Bezeichnungen wie sprachsensibler oder sprachbewusster (Fach-)Unterricht wird die Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens in den Blick genommen und der systematische Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen fächerübergreifend als Unterrichtsziel formuliert (Woerfel & Giesau 2018).

Recht prominent wird diese fächerübergreifende sprachliche Bildung durch das Konzept der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ vertreten. Das Konzept wurde im Rahmen des FörMig-Modellprogramms entwickelt und in die Bildungspraxis transferiert (Gogolin et al. 2011; Gogolin 2020). Anknüpfend an theoretische Grundlagen und Forschungsstände entwicklungspsychologischer, spracherwerbstheoretischer und sprachdidaktischer Forschung werden hier sprachliche Fähigkeiten nicht nur beschränkt auf Einzelsprachen gedacht und wahrgenommen, sondern in ihrer sprachenübergreifenden Anlage betrachtet, weiterentwickelt und entsprechend eines weiten Mehrsprachigkeitsverständnisses gefördert.

Um die bildungsbiografischen Ressourcen von Kindern umfänglich zu nutzen, sollte es das Ziel sein, in der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen das *gesamte* sprachliche Repertoire und die sprachliche Biografie eines Kindes zu adressieren. Das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung trägt diesem Anspruch Rechnung, indem es neben der bildungsbiografischen und der Kooperationsdimension mit der Mehrsprachigkeitsdimension sowohl auf die Aufwertung als auch auf die Vernetzung sprachlichen Lernens über die scheinbaren Grenzen von Einzelsprachen hinweg zielt (Gogolin 2020). (Sprach-)Lernende können so an Vorerfahrungen und Fähigkeiten anknüpfen, was den Lernerfolg aus entwicklungstheoretischer Sicht begünstigt (vgl. ebd.). Prediger et al. (2019) betonen Vorteile des Einbezugs mehrsprachiger Ressourcen auch in nicht-sprachlichen Fächern, da andere Familiensprachen als Deutsch „nicht nur kommunikative, sondern auch kognitive Funktionen [haben], die durch Sprachvernetzung andere Sichtweisen erschließen“ (S. 20), und erläutern dies an Beispielen aus dem Mathematikunterricht (ebd.).

Die Berücksichtigung der mehrsprachigen Bildungsvoraussetzungen und ihr Einbezug kann in der Grundschule in Form von spezifischen Programmen⁴ (vgl. z. B. Lengyel et al. 2019) sowie im Rahmen bilingualer Schul- und Unterrichtsmodelle geschehen (vgl. z. B. Gogolin & Roth 2007). Jedoch sind die strukturellen Rahmenbedingungen für die Einbindung solcher Programme oder das Umsetzen bilingualer Zweige regional sehr unterschiedlich und nicht an jeder Schule sind die notwendigen personellen und strukturellen Ressourcen vorhanden. Schnell beschränken sich solche Programme daher auf Schulen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Schüler:innen oder auf Schulen in Sozialräumen, in denen migrationsgesellschaftliche Diversität besonders sicht- und hörbar ist. In einer postmigrantischen Gesellschaft, wie sie in Deutschland existiert, ist migrationsbedingte Mehrsprachigkeit jedoch eine gesamtgesellschaftliche Realität, die nicht nur bestimmte Schulen, Regionen oder Stadtbezirke betrifft.

Didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht: Hinsichtlich der konkreten Umsetzung im Unterricht unterscheiden Prediger et al. (2019) drei „Unterrichtsentwicklungsschritte“ (ebd., S. 20) der Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen der Schüler:innen im Unterricht: Methodisch am einfachsten umsetzbar und damit aus didaktischer Sicht niedrigschwellig ist das Zulassen anderer Sprachen als Deutsch, indem sie etwa in Gruppen- und Partnerarbeit erlaubt werden, das öffentliche Unterrichtsgespräch jedoch weiterhin auf Deutsch stattfindet. Im zweiten Schritt können Lehrkräfte didaktische Impulse setzen, um gezielt Mehrsprachigkeit anzuregen. So können Sprachvergleiche von der Lehrkraft initiiert werden, mit dem Ziel, Sprachen vernetzt zu reflektieren. Auch einsprachige Schüler:innen können hiervon profitieren, da mit diesen Sprachreflexionen das Sprachbewusstsein von allen Kindern geschult werden kann (ebd., S. 20). Als dritten Schritt nennen Prediger et al. (2019) das aktive Anbieten von Mehrsprachigkeit. Dies kann geschehen, indem Lehrkräfte etwa mehrsprachiges Material bereitstellen und didaktisch sinnvoll einbinden (ebd., S. 20). In diesem dritten Entwicklungsschritt ist auch Translanguaging zu verorten. Hiermit werden didaktische Ansätze beschrieben, die davon ausgehen, dass Sprachen in ihrer praktischen Verwendung keine voneinander eindeutig zu trennenden Einheiten darstellen, sondern vernetzt sind und von mehrsprachigen Sprecher:innen strategisch und flexibel eingesetzt werden. Translanguaging kann weiterführend auch als linguistische Theorie zur Beschreibung des Sprachenrepertoires mehrsprachiger Sprecher:innen verstanden werden (Otheguy, Garcia & Wallis 2015). Grundgedanke ist es, dass die Lernenden ihr gesamtsprachliches Repertoire zum Lernen nutzen (Gantefort 2020). Nicht zu unterschätzen ist jedoch der Einfluss des Unterrichts bzw. der Instruktionssprache. Die Frage, wie Schüler:innen, die durch einen entsprechenden Unterricht in der Unterrichtssprache Deutsch in (komplexe) Sachverhalte eingeführt werden, auf diesem Gebiet von ihrer Herkunftssprache profitieren, ist nach wie vor offen. Die Herausforderung ist dabei, dass dies die eigene Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte

4 Für NRW wären hier z. B. die Programme KOALA (koordiniertes mehrsprachiges Lernen, Bezirksregierung Köln) und Rucksack Schule (Bezirksregierung Arnsberg) zu nennen. In beiden Programmen soll das Fach- und Sprachlernen im Deutschen und in den Familiensprachen verzahnt werden.

oder entsprechende Kooperationen – etwa mit Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts – voraussetzt.

Die Vernetzung von Sprachlernprozessen verfolgen auch Hufeisen und Topalovic (2018) mit ihrem Gesamtsprachencurriculum. Sie richten den Fokus auf Literacy als Lese- und Schreibkultur, die in der Regel nicht erst mit dem Eintritt in die Schule beginnt, sondern indem Schüler:innen im familiären und außerschulischen Umfeld (nicht sprachlich) diverse Erfahrungen machen. Diese gesamtsprachlichen Repertoires werden in (Sprach-) Lernprozesse einbezogen. Einen ähnlichen Ansatz stellten Krumm und Reich (2011) mit dem ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘ vor.

Im Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung (MIKS)⁵“ wurden Grundschullehrkräfte angeleitet und ermutigt, andere Familiensprachen als Deutsch im Unterricht zuzulassen und für das Lernen zu nutzen (Fürstenau & Lange 2021). Im Rahmen dieses Projekts wurde deutlich, dass die Öffnung für andere Familiensprachen als Deutsch Schulentwicklungsprozesse bedarf und die Reflexion von Überzeugungen und Veränderungen des berufsbezogenen Habitus nötig macht (ebd.; Huxel 2018). Auch ein niedrigschwelliger Einbezug auf der Ebene der ersten beiden von Prediger et al. (2019) genannten Unterrichts-Entwicklungsschritte des Zulassens oder Anregens von Mehrsprachigkeit setzt voraus, dass Lehrkräfte für das Thema Mehrsprachigkeit sensibilisiert wurden und ihre eigenen Überzeugungen reflektieren. Unter Überzeugungen werden im vorliegenden Beitrag aus kompetenztheoretischer Sicht subjektive Wahrheiten einer Lehrkraft verstanden, die erlernt oder durch Sozialisation geprägt sind und sich durch relativ hohe Stabilität auszeichnen. Die im deutschsprachigen Raum dominierende Begriffsdiffusität – auch in Abgrenzung mit theoretischen Konzepten – zeigt sich auch im internationalen Diskurs, wie ein aktuelles Scoping Review zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht zeigt (Lange & Polat, im Review). Dabei sind Überzeugungen kontext- und themenspezifisch und Teil eines individuellen Überzeugungssystems, deren Überzeugungsfacetten sich ergänzen, aber auch widersprechen können. Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht zeigt die BLUME-Fragebogenstudie, dass Grundschullehrkräfte tendenziell mehrsprachigkeitsbefürwortende Überzeugungen aufweisen (Lange & Pohlmann-Rother 2020), jedoch wenig davon überzeugt sind, auf den lernförderlichen Umgang mit mehrsprachigen Kindern im Unterricht vorbereitet zu sein (Pohlmann-Rother & Lange 2020). Mit Blick auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte zeigen empirische Studien, dass Lehrkräfte monolinguale Sprachnormen im Unterricht unhinterfragt reproduzieren (Putjata & Koster 2021). Diesem sich andeutenden ‚gap‘ zwischen den Überzeugungen und dem unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften gilt es empirisch weiter nachzugehen.

Die Befunde des MIKS-Projekts legen nahe, dass die Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich mehrsprachiger Bildungspraxen für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit Bedeutung besitzen. Bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit

5 MIKS 1 und 2 (2013–2016; 2016–2019) gefördert durch das BMBF, Projektleitung Sara Fürstenau und Katrin Huxel, Universität Münster (MIKS 1) und Universität Hamburg (MIKS 2).

im Unterricht bestehen derzeit aber noch Forschungsdesiderate. Bisher ist beispielsweise kaum etwas darüber bekannt, zu welchen Anlässen und in welchen Situationen Lehrkräfte die verschiedenen Familiensprachen im Unterricht einbeziehen und welche didaktischen Überlegungen diesen Entscheidungen zugrunde liegen. Im vorliegenden Beitrag werden Analyseergebnisse aus qualitativen Interviews mit Grundschullehrkräften berichtet, die Einblicke in die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte zum Einbezug nicht-deutscher Familiensprachen im Grundschulunterricht ermöglichen und die damit verbundenen didaktischen Abwägungsprozesse der Lehrkräfte sichtbar machen.

3 Methodischer Zugang

Die empirischen Daten, die Basis des vorliegenden Beitrags sind, wurden im Rahmen von zwei Seminaren erhoben, die in zwei aufeinanderfolgenden Semestern (Wintersemester 2019/20 und Sommersemester 2020) im Fach Grundschulpädagogik in den Studiengängen Lehramt an Grundschulen sowie Sonderpädagogik an der Universität Würzburg durchgeführt wurden. Der inhaltliche Fokus des ersten Seminars lag auf ‚Mehrsprachigkeit in der Grundschule‘, das Rahmenthema des zweiten Seminars war ‚Heterogenität in der Grundschule‘, wobei Mehrsprachigkeit als eine Heterogenitätsdimension spezifisch in den Blick genommen wurde. Die Seminare waren mit einem Forschungsschwerpunkt angelegt und zielten u. a. darauf ab, Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zu geben, Grundlagen qualitativer Forschungsmethoden kennen zu lernen, indem sie nach entsprechenden Einführungen eigenständig Daten zum Seminarthema erheben und auswerten konnten.

3.1 Stichprobe und Erhebungsinstrument

Das Sample der vorliegenden Studie beläuft sich auf $N=31$ Grundschullehrkräfte. Die Samplingkriterien waren 1) die aktuelle Tätigkeit als Grundschullehrkraft sowie 2) das Innehaben einer Klassenleitung zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Die Interviews wurden als vignettengestützte Leitfadeninterviews geführt. Vignetten sind „kurze Fallbeispiele oder Szenarien, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen sollen“ (Atria, Strohmeier & Spiel 2006). Sie können schriftlich, mündlich oder grafisch vorliegen und in Interviewstudien als Erzählimpuls genutzt werden (Benz 2018). In der vorliegenden Untersuchung wurde die Unterrichtsvignette den Lehrkräften schriftlich präsentiert. Nachdem die Studierenden den Lehrkräften die Vignette vorgelegt hatten, konnten sich die Lehrkräfte zur beschriebenen Situation frei äußern. Anschließend stellten die Studierenden Nachfragen zu den Äußerungen der Lehrkräfte. Damit eröffnete die Seminarkonzeption den Studierenden die Möglichkeit, im Sinne des Forschenden Lernens (Fichten & Meyer 2014) Erfahrungen im empirischen Arbeiten zu sammeln und eigenständig wissenschaftlich tätig zu werden. Die Unterrichtsvignette wurde in Anlehnung an eine im Rahmen des MIKS-Projekts beobachtete Unterrichtssituation formuliert (Huxel 2019), in der sich verschiedene, mit dem Einbezug von

Mehrsprachigkeit verbundene Problemfelder herauskristallisieren. Beim Singen eines bekannten Liedes („Bruder Jakob“) in mehreren Sprachen werden Kinder als ‚mehrsprachig‘ adressiert und damit in eine Expertinnen- oder Expertenrolle, aber auch in eine potenziell exkludierte Position der ‚Anderen‘ oder ‚Besonderen‘ versetzt. Die Lehrkraft befindet sich in einem Dilemma zwischen Anerkennung der sprachlichen Ressourcen und der Betonung von Differenz (vgl. ebd.; Balzer 2007). Darüber hinaus ist die Situation für die Lehrkraft mit einem gewissen Kontrollverlust verbunden, mit Blick auf die Gesprächssituation, der die Lehrkraft dann nicht mehr folgen kann.

3.2 Datenauswertung

Die von den Studierenden durchgeführten und vollständig transkribierten (Dresing & Pehl 2018) Interviews wurden im Anschluss von den Autorinnen und Autoren des vorliegenden Beitrags nach den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv-deduktiv ausgewertet (Kuckartz 2018). In diesem Rahmen wurde ein Kategoriensystem aus Haupt- und Unterkategorien erarbeitet, welches als Folie für die Auswertung aller Interviews genutzt wurde. Jedes zweite Interview wurde doppelt codiert und die Ergebnisse konsensuell validiert (Schmidt 2019). Prozessbegleitend fanden regelmäßige Treffen zur Interpretation des vorliegenden Datenmaterials statt, in denen die Autorinnen und Autoren die Auswertungsergebnisse diskutierten und weitere Ausdifferenzierungen der Kategorien vornahmen. Das so entstandene Kategoriensystem umfasst acht Hauptkategorien, welche die Perspektiven der Lehrkräfte auf Mehrsprachigkeit im Unterricht abbilden.

4 Ergebnisse zu den Sichtweisen der Grundschullehrkräfte auf den didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Auswertung des gesamten empirischen Materials zeigt überwiegend befürwortende Überzeugungen der Grundschullehrkräfte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. In den detaillierteren Ausführungen der Lehrkräfte werden jedoch Einschränkung und Bedenken sichtbar – insbesondere hinsichtlich der konkreten didaktischen Umsetzung im Unterricht: Für diese Ambivalenz steht beispielhaft das Zitat der Überschrift: „ich glaub, ich würd's nicht sofort unterbinden“ (5_WS20, Pos. 140), welches die disparaten Grundüberzeugungen vieler der befragten Lehrkräfte illustriert.

Im Folgenden werden die Hauptkategorien vorgestellt, welche die Sichtweisen der Lehrkräfte in Bezug auf den konkreten didaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht beschreiben:

1. *Situationen und Anlässe*, in denen die nicht-deutschen Familiensprachen der Schüler:innen aus Sicht der Lehrkräfte in den Unterricht einbezogen werden.
2. *Didaktische Überlegungen* der Lehrkräfte zum Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht.

4.1 Situationen und Anlässe für den Einbezug der Familiensprachen

Die Lehrkräfte beschreiben verschiedene Situationen und Anlässe, in denen sie die nicht-deutschen Familiensprachen ihrer Schüler:innen (typischerweise) in den Unterricht einbeziehen. Besonders häufig berichten sie vom Einbezug von Familiensprachen *in ausgewählten Fächern oder bei bestimmten Themen*. Vor allem der Musik-, Sach- und Deutschunterricht werden als geeignete fachliche Kontexte benannt, um die Familiensprachen der Kinder im Unterricht zu berücksichtigen (der Fokus auf das Fach Musik könnte dabei allerdings auch durch die Vignette verstärkt worden sein):

„Also es is schon auch sehr auf bestimmte Sachen, Deutsch oder HSU, so einzelne Themen, die man dann halt so hat, (.) ähm oder Musik, Musik auf jeden Fall, wo man andre Sprachen mit einbezieht“ (10_WS20, Pos. 57).

Vereinzelt nennen die Lehrkräfte auch den Englisch-, Sport-, Religions- und Kunstunterricht als Rahmen, um Familiensprachen einzubeziehen. Der Mathematikunterricht wird von keiner Lehrkraft genannt und teils sogar ausdrücklich abgelehnt, um darin nicht-deutsche Familiensprachen aufzugreifen:

„Also es gibt Fächer, da ist es sehr viel leichter na, grad im Musikunterricht, aber im Religionsunterricht ist es auch mal ne ganz schöne Sache, dass man da mal so andere Sprachen einbauen kann, (-) ähm, in Mathe fänd' ich's jetzt schwieriger. Ich find', des is' immer so fächerabhängig und vor allen Dingen auch themenabhängig“ (30_S20, Pos. 100).

Die Themen, welche die Lehrkräfte als geeignet ansehen, um die Familiensprachen zu berücksichtigen, adressieren häufig von den Lehrkräften markierte ‚andere Länder‘ oder ‚andere Kulturen‘. Einen Aufhänger bieten aus Sicht der Lehrkräfte beispielsweise differenzbezogene Darstellungen in Schulbüchern:

„Ähm (-), wenn's dann einfach auch zum Thema passt, oder es gibt ja auch eben, ähm, im Lesebuch bei uns dann Seiten, wo's um Kinder aus anderen Ländern geht oder so was, ich denk, das sind dann wirklich so thematische Sachen, wo man sagt, da, an der Stelle hat es dann so seinen Platz“ (10_WS20, Pos. 55).

Eine weitere Möglichkeit, um Familiensprachen in den Unterricht einzubeziehen, bieten nach Darstellung der Lehrkräfte *regelmäßige Unterrichtsrituale* wie mehrsprachige Begrüßungen (z. B. 23_S20, Pos. 66), Geburtstags- oder Guten-Morgen-Lieder (z. B. 10_WS20, Pos. 32) in verschiedenen Sprachen.

Vereinzelt wird von den Lehrkräften auch der Einbezug der Familiensprachen genutzt, um Kindern *Zugang* zu Sprache als Kommunikationsmedium zu ermöglichen. So beschreibt eine Lehrkraft eine Situation, in der Familiensprachen einbezogen werden, um den Kindern den kommunikativen Wert von Sprache allgemein zu vermitteln:

„Und wenn die Kinder dann aber einfach die Verbindung zwischen diesem Zeichen, ähm diesem Schriftzeichen und dem Wort herstellen können, und damit kommunizieren können und dann auf diesem Erzählthron sitzen und ihr Bild und ihr Geschriebenes, egal ob des jetzt in der Muttersprache oder in der deutschen Sprache is, ähm (-), wiedergeben mit

einem Stolz, dann hat man schon gewonnen (--). Dann hat man erkannt, ok, sie ham diesen Wert der Sprache einfach erkannt, ne (.), dass Sprache einfach Kommunikation ist“ (3_WS20, Pos. 46).

Wenn also Sprache grundsätzlich in ihrer Funktion als Kommunikationsmedium thematisiert wird, dann können auch andere Sprachen ihren Platz finden. Dabei geht es den Lehrkräften darum, dem Kind sowohl Zugang zur Klassengemeinschaft als auch der Klassengemeinschaft Zugang zum Kind zu eröffnen.

Zum Einbezug der Familiensprachen im Rahmen *gesonderter Unterrichtsprojekte* äußern sich die Lehrkräfte weniger häufig. Die Unterrichtsprojekte, von denen die Lehrkräfte berichten, fokussieren in der Regel auf die von den Lehrkräften den mehrsprachigen Schüler:innen zugeschriebene kulturelle Andersartigkeit:

„Ähm, wir haben hier z. B. n Märchenprojekt laufen in der dritten Klasse, (.) [...] und da kommen dann auch Leute aus diesen fremden Kulturkreisen, wie des laufen soll, kann ich nicht genau sagen, ich weiß es nicht (--) ähm (--), ob das dann tatsächlich in der eigenen Sprache läuft und, und einer übersetzt, so stell ich's mir vor [...]“ (9_WS20, Pos. 111).

Sprache wird so von den Lehrkräften als Marker kultureller Differenz verwendet, ist aber nicht das eigentliche Thema der Projekte, die eher auf ‚interkulturelles Lernen‘ zielen.

Von einem *spontanen Einbezug der Familiensprachen* berichten die Lehrkräfte wiederum häufiger. Dabei erwähnen sie v. a. Situationen, in denen spontane Äußerungen der Lehrkraft selbst Anlass bieten, um Familiensprachen zu berücksichtigen:

„Stegreifsituationen lass ich nur immer machen, wenn z. B. (.) bei meinen Albanern. Was heißt denn das auf Albanisch? [...] Sagt mir das doch mal. Die *Lehrerin 1* will auch Albanisch lernen. [...] Ja und dann ähm kommt das.“ (6_WS20, Pos. 212–216).

Etwas seltener wird vom Einbezug der Familiensprachen durch Äußerungen der Schüler:innen berichtet:

„Manchmal ist es ja auch so, dass die Kinder (--) auf (.) in irgendeiner Situation auf äh (.) auf die Frage kommen, was heißt das jetzt (.) oder sie ihnen fällt nur das in ihrer Sprache ein oder so, (.) dann ist es auch interessant“ (17_S20, Pos. 37).

4.2 Didaktische Überlegungen zum Einbezug der Familiensprachen

Die Lehrkräfte schildern eine Reihe konkreter didaktischer Maßnahmen, um die Familiensprachen der Kinder in ihren Unterricht einzubinden bzw. für ihren Unterricht zu nutzen. Am häufigsten nennen sie den Einbezug der mehrsprachigen Kinder oder – seltener – ihrer Familienmitglieder als *Expertinnen und Experten für ihre Familiensprache/n*. Die Familiensprachen der Kinder werden hier berücksichtigt, indem den Schüler:innen oder Familienmitgliedern von Seiten der Lehrkraft sprachenspezifische Aufgaben im Unterricht übertragen werden. Besonders die Rolle von Dolmetscher:innen wird den Kindern dabei häufig zugewiesen:

„Also ich glaub ich würd's eher (--) also dann schon eben unterbrechen (.) ähm sie (.) loben wie toll das jetzt ist, dass sie da auf ähm Türkisch sich jetzt Gedanken drüber machen und aber dann bestenfalls drum bitten, dass vielleicht einer (--) so die Dolmetscherrolle übernimmt und versucht halt uns (.) miteinzubeziehen“ (12_WS20, Pos. 160).

Seltener erklären die Lehrkräfte, die Familiensprachen einzubeziehen, indem sie die Schüler:innen zu expliziten *Sprachvergleichen* auffordern bzw. Sprachvergleiche der Kinder unterstützen. Das Ziel der Lehrkräfte ist es, die Schüler:innen beim Erwerb der jeweiligen Sprache zu unterstützen, mit der die Familiensprachen verglichen werden. Meist handelt es sich dabei um das Deutsche, manchmal aber auch um die Schulfremdsprache Englisch. Die Lehrkräfte machen deutlich, dass die Schüler:innen dabei bestimmte (grammatikalische, wortschatzbezogene o. ä.) Aspekte ihrer Familiensprachen und anderer Sprachen (v. a. Deutsch) abgleichen:

„Und da stellen auch die Kinder (.) teilweise Bezüge zu ihren eigenen Sprachen her, also wenn wir einen neuen Wortschatz machen, ist es natürlich so, (.) dass auch die Kinder ganz leicht: „Ah, d. h. bei mir in der Sprache fast genauso“ (19_S20, Pos. 72).

Auch über den *Einbezug der Familiensprachen im Rahmen von Differenzierungsmaßnahmen* denken die Lehrkräfte nach. Dabei scheinen ihnen v. a. möglichst sprachhomogene Untergruppen der Schüler:innen plausibel, um die Familiensprachen der Schüler:innen im Unterricht berücksichtigen zu können. Um die Gruppenbildung umzusetzen, wird primär nach Nationen unterschieden:

„Ich denk', interessant ist sowas auch, wenn du viele verschiedene Nationen hast. Wenn du einfach sagen kannst, (.) ähm, jeder macht das jetzt in seiner Sprache (.) und alle, die Türkisch sprechen, dürfen zusammen sitzen, alle, die (--) Italienisch sprechen, dürfen zusammen sitzen. Dann find ich, kann man sowas schon öfter mal machen“ [...] (20_S20, Pos. 217).

Der Berücksichtigung der Familiensprachen *auf Grundlage vorbereiteter Materialien* schreiben die Lehrkräfte ebenfalls Bedeutung zu. Hier werden v. a. Übersetzungen genannt, die die Lehrkräfte vor dem Unterricht anfertigen und dann im Unterricht als Hilfestellung für mehrsprachige Schüler:innen einsetzen:

„Oder (.) ich als Lehrer weiß ja auch, (.) ähm welche Sprachen sind in der Klasse vertreten, was könnte auf mich zukommen, (.) bereite mich dann eigentlich auch dementsprechend vor, dass ich bestenfalls die Übersetzung ja schon hab. Und fand das dann auch eine ganz gute (.) ähm Brücke oder eine Hilfe für die Kinder, dass ich ihnen vielleicht sage, ich habe auch schon geguckt. Ich habe eine Übersetzung gefunden. Wollt ihr mir mal helfen, wie man das ausspricht. Ich kann, ich weiß nicht, wie man das ausspricht (.) und ich finde, das ist oft ähm ja so eine Hilfe, dass sie jetzt nicht gleich komplett selber was übersetzen müssen“ (12_WS20, Pos. 134–138).

Darüber hinaus greifen die Lehrkräfte z. B. auf Internetvideos (25_S20, Pos. 46), aber auch grundschulspezifische didaktische Materialien wie zweisprachige Bilderbücher (18_S20, Pos. 106–108) bzw. Kinderbücher (10_WS20, Pos. 48) zurück.

Der Einbezug der Familiensprachen *durch vorbereitende Arbeitsaufträge an die Kinder* ist in den Augen der Lehrkräfte ebenfalls von Bedeutung. Hier werden v. a. Hausaufgaben genannt, die auf eine Beschäftigung mit den jeweiligen Familiensprachen abzielen und den Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht vorbereiten sollen. Zum Teil dienen die Hausaufgaben dabei als Unterstützung für die Lehrkraft (aber auch für die Schüler:innen), beispielsweise um eine unvorbereitete Thematisierung der Familiensprachen zu vermeiden und den Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht entsprechend planen zu können:

„Also, ähm (--) ja so als Fazit sag' ich jetzt, wenn das jetzt so spontan äh kommen würde und die würden das wirklich ähm, die würden da das diskutieren anfangen, würde ich äh das abbrechen. Weil das ja dann irgendwie ungeplant war, ähm (2s) und würde es als Hausaufgabe aufgeben und wir machen das am nächsten Tag nochmal [...].“ (4_WS20, Pos. 104–106).

Außerdem dienen die Hausaufgaben in den Augen der Lehrkräfte auch als Vorbereitung für die Kinder, um ihnen den Umgang mit ihren Familiensprachen im Unterricht zu erleichtern, da spontane Übersetzungsaufgaben als zu schwierig beurteilt werden (25_S20, Pos. 52). Weiterhin lässt sich über Hausaufgaben, die zur Beschäftigung mit Familiensprachen einladen, auch die elterliche Expertise in den Unterricht einbeziehen:

„Ähm und als Hausaufgabe hab ich dann eben ähm aufgegeben, die Eltern zu fragen, wie sie denn in ihrer Muttersprache dieses Lied im Kindergarten gesungen haben oder in der Schule (.). Ob sie des Lied überhaupt kennen, ja, und ob's möglich wäre, mir diese Strophe eben in der Muttersprache aufzuschreiben (--).“ (3_WS20_Pos. 38).

Neben der Vorbereitung durch Hausaufgaben erklären die Lehrkräfte vereinzelt, auch im Unterricht selbst Raum zu schaffen, in dem sich die Kinder vertieft mit ihren Familiensprachen auseinandersetzen können. Das Ziel ist es hierbei, die Kinder durch die vorhergehende Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt für den Unterricht mit der gesamten Lerngruppe zu entlasten:

„Also die Situation ähm (---) würde ich so in meiner Klasse nicht (--) ähm nicht durchführen, weil's natürlich viel Unruhe reinbringt, ich würde aber es nicht untern Tisch kehren, ich würde vielleicht, wenn ich merke, die türkischen Kinder haben Interesse daran oder springen gut darauf an [...] und ich kann sie motivieren, dann würde ich das mit ihnen mal in einer Vorviertelstunde zusammen machen, um mit ihnen die Übersetzung vielleicht zu erleichtern, weil oft bedeutet ein Wort ja auch ein bisschen mehr oder ander, ein anderes Wort in einer anderen Sprache, da bräuchten die vielleicht einen Coach dafür, könnte man sich auch mal in der Pause vorstellen, sodass die Kinder die Möglichkeit haben, das dann im Unterricht dann doch vorzutragen“ (16_S20, Pos. 62–64).

5 Zusammenfassende Diskussion der zentralen Ergebnisse

Von den Studierenden mit dem Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ konfrontiert und durch die Vignette vor eine konkrete Unterrichtssituation gestellt, lassen die befragten Lehrkräfte sich durchaus darauf ein, über Möglichkeiten des Einbezugs von Mehrsprachigkeit nachzudenken. Ob die Lehrkräfte dem Thema Mehrsprachigkeit ohne dessen Setzung durch das Forschungsdesign zentrale Bedeutung beigemessen hätten, lässt sich hier nicht beantworten. Dagegen scheinen die folgenden Ergebnisse besonders interessant: Viele Lehrkräfte erachten ausgewählte Fächer als geeignet bzw. geeigneter für den didaktischen Einbezug der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen. Auch regelmäßige Unterrichtsrituale, wie Begrüßungen, eignen sich aus Sicht der Lehrkräfte für die Einbindung in den Unterricht. Maßnahmen, die darauf abzielen, den Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht vorzubereiten (z. B. Hausaufgaben), spielen in den Augen der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle. Damit wird den anderen Sprachen als Deutsch ein Raum außerhalb der Schule zugewiesen. Inwiefern mit solchen Hausaufgaben mehrsprachige Kinder hinsichtlich der Arbeitsbelastung im Vergleich zu anderen Kindern benachteiligt sind, lässt sich ausgehend vom vorliegenden Material nicht beantworten.

Grundsätzlich fällt auf, dass die Lehrkräfte versuchen, den Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch zu kontrollieren, indem sie ihm bestimmte Räume (Fächer, Themen, ...) und Rituale zuweisen und indem der Nutzen in der Regel von ihnen selbst initiiert und ggf. auch limitiert wird.

Lehrkräfte wollen ihren Schüler:innen oftmals Wertschätzung durch das Hervorheben der Kinder als Expertinnen und Experten für ihre Sprachen zeigen. Dabei adressieren sie sie jedoch auch als ‚anders‘ und unter Umständen als ‚nicht zugehörig‘. Dies kann v. a. problematisch werden, da Mehrsprachigkeit von den Lehrkräften häufig zur Markierung natio-ethno-kultureller Differenz verwendet wird (Mecheril 2003). Sie assoziieren andere Familiensprachen als Deutsch mit kultureller Andersartigkeit und nationaler Fremdheit, weisen Sprachen wie dem in der Vignette gebrauchten Türkisch also eindeutig einen Platz außerhalb des ‚eigenen‘, d. h. außerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft, zu, etwa indem der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Rahmen ‚interkultureller‘ Projekte verwiesen wird. Das ‚Eigene‘ wird damit als einheitlich und ungebrochen imaginiert (ebd.). Diesem Diskurs einer einheitlichen – ergo einsprachigen – deutschen Kultur steht eine postmigrantische Realität gegenüber, in der Mehrsprachigkeit und Migration keine individuelle Ausnahmeerfahrungen, sondern gesamtgesellschaftliche Erfahrungen sind (Huxel et al. 2021).

Die befragten Lehrkräfte lehnen einen Einbezug anderer Familiensprachen als Deutsch nicht generell ab. Aber sie sehen ihn eher situativ und ausnahmsweise umsetzbar. Die Überlegungen zum didaktischen Handeln stehen damit sowohl gesamt-sprachlichen didaktischen Ansätzen, in denen sprachliche Bildungsprozesse aller Sprachen fächerübergreifend vernetzt werden sollen (Gogolin 2020; Hufnagel & Topalovic 2018; Krumm & Reich 2011), als auch mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen,

die mehrsprachige Ressourcen auch für das fachliche Lernen einsetzen und nutzbar machen wollen, entgegen (z. B. Gantefort 2020; Prediger et al. 2019).

Die Lehrkräfte zeigen sich eher unsicher im Umgang mit anderen Familiensprachen als Deutsch – darauf weist das Nachdenken über das Unterbinden der Verwendung der Sprachen, aber auch die Betonung der Notwendigkeit der Planung und Vorbereitung hin. Aktuelle Ergebnisse der BLUME-Fragebogenstudie zeigen, dass der *Umfang* der DiDaZ-Ausbildung, die *thematische Breite* der Themen, mit denen sich Grundschullehrkräfte im Bereich Mehrsprachigkeit in Fortbildungen auseinandersetzen, und die Bewertung von eigenen Erfahrungen mit mehrsprachigen Schüler:innen im Unterricht signifikanten Einfluss auf die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit haben (Lange & Pohlmann-Rother 2020; Pohlmann-Rother et al. 2023). Vor diesem Hintergrund könnten Gründe für diese Unsicherheiten fehlendes fachliches und fachdidaktisches Wissen dazu sein, wie die Familiensprachen der Kinder lernförderlich für *alle* Kinder miteinbezogen werden könnten, oder auch die negative Bewertung von eigenen Erfahrungen mit mehrsprachigen Kindern.

Limitationen: Da die Erhebung von Studierenden im Rahmen eines Hochschulseminars durchgeführt wurde, ergeben sich methodische Limitationen der Studie. So brachten die Studierenden überwiegend wenig bis keine praktischen Erfahrungen in der Interviewführung mit und wurden im Seminar erstmals eigenständig forschungspraktisch tätig (Fichten & Meyer 2014). Zwar wurden die Studierenden durch die forschungsmethodischen Workshops, welche Teil des Seminars waren, auf die Interviews vorbereitet. An einzelnen Stellen schlug sich die Unerfahrenheit der Studierenden trotzdem in typischen Fehlern in der Interviewführung nieder (Reinders 2015), v. a. in suggestiven Fragen und einem teilweise gelenkten Verlauf der Interviews.

6 Ausblick: Anregungen für die Unterrichtspraxis und die Lehrkräftebildung

Im Rahmen des methodischen Vorgehens in der vorliegenden Studie ist es nicht möglich zu erkennen, ob die Lehrkräfte über eigene, tatsächlich gemachte Erfahrungen berichten oder ob sie Überlegungen dazu berichten, wie sie mit Mehrsprachigkeit umgehen würden. Im MIKS-Projekt wurde gezeigt, dass eigene Erfahrungen mit dem Einbezug anderer Familiensprachen als Deutsch, also die Umsetzung eigener Unterrichtsansätze in diesem Bereich und die anschließende Reflexion der gemachten Erfahrungen, Veränderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit anstoßen können und die Lehrkräfte sich nach dem Projekt offener für den Einbezug anderer Familiensprachen zeigen (Fürstenau & Lange 2021). Die Lehrkräfte der vorliegenden Studie sehen nur teilweise eine Berechtigung für den Einbezug anderer Sprachen. Der Frage, inwieweit positive Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit Lehrkräfte ermutigen, nicht-deutsche Familiensprachen auch in weiteren Fächern zum Lernen zu nutzen, sollte empirisch noch weiterführender nachgegangen werden und stellt einen vielver-

sprechenden Ausgangspunkt für weitere Studien dar. Es wäre wünschenswert, angehenden Grundschullehrkräften im Rahmen der universitären Ausbildung Reflexionsräume zu bieten, in denen sie ihre (beispielsweise in Praktika) gesammelten Erfahrungen mit mehrsprachigen Lernenden im Unterricht reflektieren können; wenn die Studierenden diese Erfahrungen für sich als bereichernd bewerten könnten, führt dies zu befürwortenderen Überzeugungen (Lange et al. 2023).

Die qualitativen Ergebnisse verweisen darauf, dass der unterrichtliche Einbezug nicht-deutscher Erstsprachen eher als Ausnahme von den Lehrkräften beschrieben wird. Dies lässt eine Diskrepanz zum bildungspolitisch geforderten Nutzen von Mehrsprachigkeit als Ressource in Lehr- und Lernprozessen vermuten, der einen regelmäßigeren und intensiveren Umgang mit den Erstsprachen im Unterricht voraussetzen würde. Um evidenzbasierte Aussagen dazu treffen zu können, sind allerdings weitere Studien erforderlich, die den tatsächlichen Einbezug der verschiedenen Erstsprachen in ihrer Häufigkeit und didaktischen Qualität näher in den Blick nehmen.

Dieser Diskrepanz kann in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte begegnet werden, indem die angehenden Lehrkräfte auf ebendiese Anforderung vorbereitet werden und entsprechende didaktische Mittel (Methodenkompetenz und Reflexion eigener Überzeugungen) an die Hand bekommen. Gute Voraussetzungen hierfür kann das in einigen Bundesländern bereits verankerte ‚DaZ-Modul‘ schaffen. Im Unterschied zu Weiterbildungsstudiengängen oder Zusatzqualifizierungen ist das DaZ-Modul z. B. in NRW seit 2009 Bestandteil des Lehramtsausbildungsgesetzes und verbindlich für *alle* Studierende sämtlicher Fächer und Studiengänge⁶. Im Zuge einer solchen verbindlichen Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit können Reflexionsräume geschaffen werden, in denen auch der Einbezug gesamtsprachlicher Ressourcen angelegt wird. Denn das Potenzial des Moduls für einen reflektierten und offenen Umgang mit Mehrsprachigkeit auf der Höhe aktueller mehrsprachigkeits- und gesamtsprachendidaktischer Ansätze kann nur genutzt werden, wenn hier über spracherwerbstheoretische Perspektiven hinaus auch Sprache in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung in den Blick genommen wird (David-Erb 2019).

Literatur

- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 233–249). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49–75). Paderborn u. a.: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764464_005

6 <https://www.schulministerium.nrw/daz-umgang-mit-vielfalt-der-lehrerausbildung> (Stand: 01.03.2023).

- Benz, J. (2018). Vignetten. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2. Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 203–219). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- David-Erb, M. (2019). Postkoloniale Theorie im DaZ-Modul. Ein Plädoyer. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 231–242). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_13
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing & Pehl GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_56-2
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukoup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 25–59). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2
- Fürstenau, S. & Lange, I. F. (2021). Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung. Erkenntnisse aus dem MIKS-Projekt. *Journal für Schulentwicklung*, 5(4), 23–29.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht. Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–174). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_24
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung* (S. 31–45). Tübingen: Attempto Verlag.
- Hufeisen, B. & Topalović, E. (2018). Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer Pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Gessner, J. Giambalvo-Rode & H. P. Kuhley (Hrsg.), *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag (i. D.). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/332785913_Mehrsprachige_Literacy_Potentiale_eines_Gesamtsprachencurriculums_in_einer_Pluralen_Mehrsprachigkeitsdidaktik (Zugriff am 01.03.2023).
- Huxel, K. (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1), 109–121. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07>

- Huxel K. (2019). Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 5(1). <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.06>
- Huxel, K., Karakayali, J., Palenga-Möllnbeck, E., Schmidbaur, M., Spies, T. & Tuiden, E. (Hrsg.) (2021). *Postmigrantisch gelesen – Revisiting Borders, Cultures, Gender and Care*. Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839447284>
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich*. Berlin.
- Lange, S. D., Pohlmann-Rother, S., Zapfe, L. & Then, D. (2023/i.D.). *Was wirkt? Einflussfaktoren zur Förderung von mehrsprachigkeitsbefürwortenden Überzeugungen bei Grundschullehrkräften*. Jahresband Grundschulforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Lange S. D. & Polat, S. (im Review). Scoping review on primary school teachers' beliefs on multilingualism in classroom teaching. *International Journal of Multilingualism*.
- Lengyel, D., Ilić, V., Rybarski, K. & Schmitz, M. (2019). *Evaluation „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse*. Verfügbar unter: https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/kurzzusammenfassung_erkenntnisse_evaluation_rucksack_schule_lengyel_u.a_0.pdf (Zugriff am 01.03.2023).
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Otheguy, R., García, O. & Wallis, R. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Prediger, S., Uribe, A. & Kuzu, T. (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht. *Lernende Schule*, 86, 20–24.
- Pohlmann-Rother, S. & Lange, S. D. (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und Implikationen für die Kooperation von KiTa und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother, S. D. Lange & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit – Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen* (Bd. 2) (S. 5–44). Köln: Carl Link.
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L. & Then, D. (2023). *Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice*. *Language and Education*, 37(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>
- Putjata, G. & Koster, D. (2021) “It is okay if you speak another language, but...”: language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503>

- Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (2., überarb. Aufl., S. 93–107). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19992-4_7
- Schmidt, C. (2019). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447–456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 13–29). New York: Routledge.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Verfügbar unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachsensibler-unterricht/> (Zugriff am 01.03.2023).

Autorinnen und Autor

Lange, Sarah Désirée Dr.ⁱⁿ habil., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg, Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität, Mehrsprachigkeit und Fluchtmigration in der Grundschule, Digitale Medien im Unterricht, Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuell: Leitung der DFG-geförderten BLUME-Studie zu den „Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“.

Huxel, Katrin Dr.ⁱⁿ, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Bildung und Mehrsprachigkeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Promotion im Fach Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: u. a. Soziale Ungleichheit, Bildung in Migrationsgesellschaften, Mehrsprachigkeit, Genderdiversität. Leitung des BMBF-geförderten Forschungsprojekts Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung (MIKS, zus. mit Prof. Dr. Sara Fürstenau, 2013–2019).

Then, Daniel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Studium Lehramt an Grundschulen an der Universität Würzburg. Doktorand an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte: u. a. Inklusion in der Grundschule, Mehrsprachigkeit in der Grundschule, Lehrkräfteprofessionalisierung, Übergänge im Grundschulbereich.

Pohlmann-Rother, Sanna Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Unterrichts- und Professionsforschung im Grundschulbereich, Digitalität und Medienbildung in der Grundschule, Mehrsprachigkeit, Übergänge, Heterogenität und Inklusion in der Grundschule, Didaktik des Schriftspracherwerbs.

Mehrdeutigkeit in der interkulturell-mehrsprachigen Kinder- und Jugendliteratur

ASTRID HENNING-MOHR & RAILA KARST

Zusammenfassung

Mehrsprachigkeit wird in der Literaturwissenschaft schon länger über das Maß ihrer lexikalischen Erkennbarkeit hinaus als etwas verhandelt, welches die literarische Sprache selbst betrifft. Nicht nur im Text findet sich Mehrsprachigkeit durch lexikalische Einsprengsel, sondern die literarische Sprache ist selbst ein Mehr an Sprache, weil sie in ihren Verdichtungen, Übertreibungen, in ihren Metaphern oder Neologismen über das bekannte Wort hinausgeht. Beim Auseinandersetzen mit literarischer Sprache entsteht eine Erfahrung, dass das Wort nie sicher ist, dass es mehr sein kann, als in seiner bekannten Verwendung, dass es zu einem *Mehr an Sprache* wird. Dieses Mehr an Sprache als eine Spielart der linguistischen Mehrsprachigkeit soll hier von den literaturwissenschaftlichen Erkenntnissen auf Kinder- und Jugendliteratur übertragen werden. Als Programm bietet sich dieser Zugang zur Mehrsprachigkeit v. a. in jenen Schulräumen, die anerkennen, dass Mehrsprachigkeit zum einen nicht überwunden wird und zweitens ein allgemeines kommunikatives Prinzip in der Gesellschaft darstellt.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit; literarische Mehrsprachigkeit; Metaphern; Neologismen; Kinder- und Jugendliteratur

Abstract

In literary studies, multilingualism has long been treated beyond the extent of its lexical recognizability as something that affects the literary language itself. Not only is multilingualism found in the text through lexical interjections, but literary language is itself a more of language, because in its condensations, exaggerations, in its metaphors or neologisms it goes beyond the familiar word. When dealing with literary language, an experience arises that the word is never certain, that it can be more than in its known use, that it becomes a more of language. This more of language as a variety of linguistic multilingualism is to be transferred here from the findings of literary science to children's and youth literature. As a program, this approach to multilingualism offers itself above all in those classrooms that recognize that multilingualism, on the one hand, is not overcome and, on the other hand, represents a general communicative principle in society.

Keywords: multilingualism; variety of linguistic multilingualism; metaphors; neologism; children's and youth literature

1 Mehrsprachigkeit als ein „Mehr an Sprache“

Mehrsprachigkeit ist im Alltag näher als gedacht und oftmals auch wahrgenommen: Doch was ist eine mehrsprachige Situation? Ist es die Verwendung anderer Sprachen oder Varietäten an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Gelegenheiten? Wäre ein Dialekt dann auch eine mögliche Facette von Mehrsprachigkeit¹? Findet sich in der Kommunikation zwischen den verschiedenen Generationen und verschiedenen Rollen nicht auch eine Art Mehrsprachigkeit wieder, die auf dem Gebrauch unterschiedlicher sprachlicher Register beruht? Welche Rolle spielen paralinguale Aspekte für und bei der Mehrsprachigkeit und welche die gestischen und kulturellen, wie etwa beim Gespräch mit gehörlosen Menschen? Und ist nicht zuletzt die historische Variation im Sprachgebrauch und der Literatur eine Form der Mehrsprachigkeit? Zu letzterer tritt auch die poetische Sprache überhaupt als eine Sprachvariante (oder Mehr-Sprachlichkeit) hinzu.

Mehrsprachigkeit ist – das ist wahrscheinlich schon vor dieser Aufzählung offensichtlich gewesen – ein Begriff hinter dem eine Fülle an Ideen stehen kann. Dazu kommt, dass an der Definition von Mehrsprachigkeit viele Disziplinen teilhaben, wie Busch festhält:

„Soziolinguistik, Sprach-, lehr- und -lernforschung, Psycholinguistik, Neurolinguistik und andere Zweige der Sprachwissenschaft (...), darüber hinaus auch andere Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Soziologie, Kultur- und Sozialanthropologie oder Politikwissenschaft.“ (Busch 2017, S. 6)

Mehrsprachigkeit kann sich vor diesem Hintergrund nicht auf Bilingualität alleine beschränken.

Im literaturwissenschaftlichen Zusammenhang wird Mehrsprachigkeit schon länger auch losgelöst vom Nebeneinander zweier linguistischer Systeme verhandelt². In der Übertragung literaturwissenschaftlicher Zugänge zur Mehrsprachigkeit (Übersetzungen, Narrationen, literatursoziologische Parameter etc.) wird offensichtlich, dass auch in Kinderliteratur das Mehr an Sprache auch in der Vielfalt der Bedeutungen semantischer wie lexikalischer Art steckt. Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit als eine Vielfalt der Stimmen, Perspektiven und Bedeutungen im literarischen Text bezieht sich auf den Gebrauch der unterschiedlichen sprachlichen Register. Um mit Kilchmann zu sprechen kann Mehrsprachigkeit als ein der Literatur immanentes Prinzip erfasst werden, das als Verfahren während des Sprechens stattfindet (vgl. Kilchmann 2012a, S. 11) und sich an der Schnittstelle von Mehrdeutigkeit, Mehrstimmigkeit und der Arbitrarität der Zeichen ansiedelt. Außerdem offerieren kulturelle und poetische Variationen der Standardsprache schon immer einen wichtigen Aspekt der Litera-

1 Innere Mehrsprachigkeit – die Dialekte – können ebenso als Sprache bezeichnet werden, da sie in Satzbau, Wortbildung und Aussprache eigenen (grammatischen) Regeln folgen (Janle & Klausmann 2020, S. 166).

2 Dafür sprechen nicht nur aktuelle Erscheinungen zur Mehrsprachigkeit wie Hille & Schildermayer 2022 oder Siller, sondern auch Tagungen und Workshops, wie die zur Literarischen Mehrsprachigkeit im Sommer 2022 unter der Leitung von Rösch und Hodaie oder der Workshop zur ästhetischen Mehrsprachigkeit im Frühjahr 2023 unter der Organisation von Kilchmann, Siller & Henning-Mohr.

tur als solcher und stellen diese damit als eine per se mehrsprachige Sprechform heraus.

Unser Zugang zu Mehrsprachigkeit als eine literarische und kommunikative Variante bezieht sich demnach auf das kommunikativ Mehrdeutige der Mehrsprachigkeit. Dort, wo das Wort über seine Norm hinausgeht, wo Aushandlungen und Varianten sichtbar werden und die Sprachnorm in ihrer sozialen und lexikalischen Norm unterlaufen wird (vgl. Hille & Schiedermaier 2021, S. 18). Denn die Mehrsprachigkeit der Literatur stiftet keine Verwirrung, sondern erfasst die unvermeidliche Komplexität der Dinge und der Sprache (vgl. Sutherland 2012, S. 8).

Zumindest in der literarischen Sprache³ ist Mehrsprachigkeit daher ganz besonders ein *Mehr an Sprache*, das Mehrdeutigkeit aufzeigt. Dieses *Mehr an Sprache* kann sich dabei einerseits als im Sprachprozess verortet und bewusst eingesetztes Mittel der außerliterarischen mehrsprachigen Erfahrungen erweisen. Andererseits spiegelt und initiiert es einen ‚alternativen Weltentwurf‘, der in der Vielheit der Sprache, ihrer Deutungen und Beziehungen ein ästhetisches Spiel der sprachlichen Andersheit ausmacht, eine Neudeutung, die historische, soziale, psychologische und kulturelle Varianten und Polyvalenzen umfasst (vgl. Dembeck & Uhrmacher 2016, S. 11, Patrut & Bauer 2017, S. 54).

Die Kinder- und Jugendliteratur mit dem Label „Mehrsprachig/interkulturell“ hat das *Mehr an Sprache* lange nur auf den Zusatz eines zweiten (oder mehrerer) linguistischen(r) Sprachsystems(e) im literarischen Text ausgemacht⁴. Das liegt v. a. darin begründet, dass das Label „Mehrsprachigkeit“ in der Kinder- und Jugendliteratur besonders auf Bücher und Filme angewendet wird, die sich mit Migration beschäftigen und dabei den linguistischen Sprachwechsel in den Vordergrund ihrer Bezeichnung als „mehrsprachig“ rücken. Dass diese Definition jedoch zu kurz greift, wird daran ersichtlich, dass nicht nur der Einsatz einer Figur mit anderer Sprache eine Rolle für das mehrsprachige Setting spielt, sondern eine ganze Szenerie der Sprechverhältnisse, Sprachklänge, der Bedeutungen und Verschiebungen eigentlich erst dazu führt bei mehrsprachiger Literatur von einem *Mehr an Sprache* zu sprechen, bei der von einem außer- wie innerliterarischen Prozess der Mehr-Sprachlichkeit ausgegangen werden kann (vgl. Rösch 2020, Hille & Schiedermaier 2021, Dembeck & Parr 2020).

Der nun folgende Beitrag macht es sich zur Aufgabe die literaturwissenschaftlichen Erkenntnisse (vgl. Kilchmann 2012a oder Dembeck & Parr 2020) zur mehrdeutigen Mehrsprachlichkeit auf Kinderliteratur für und von Kindern zu übertragen.

2 Mehrdeutigkeit als mehrsprachliches Prinzip

Literatur und Eindeutigkeit schließen sich faktisch aus (vgl. Kurz 1999, S. 95). Als Abbildung einer möglichen Welt zeichnet Literatur eine Komplexität der Welt, die nicht

³ Auch der Sprachgebrauch ist mehrdeutig, wird hier aber aufgrund der Fokussierung von Literatur vernachlässigt.

⁴ Als Verweis bietet sich hier ein Blick auf die Empfehlungslisten, die im Internet kursieren, sie alle beinhalten ausschließlich bilinguale Bücher als mehrsprachig.

in eindeutigen Darstellungen gefasst werden kann (vgl. Kurz 1999, S. 90). Dafür müssen jedoch Worte, Figuren und ihre Handlungen, selbst der Plot ein Mehr an Deutung zu lassen, sie müssen sich der Mehr-Deutung öffnen. Mit Bezug auf Michail Bachtin stellt auch Meyer-Fraaz 2017 fest, dass „[i]n der Sprachverwendung, so auch im literarischen Werk, das Wort keine festgelegte Bedeutung [besitzt], sondern [...] fortwährend neuen Sinn [produziert].“ (Meyer-Fraaz 2017, S. 4, vgl. auch Kurz 1999, S. 106). Diese Nicht-Festlegung des Wortes hat viel damit zu tun, dass Literatur (als Prosa wie als Lyrik) Verschiebungen der Wörter vornimmt. Mit Shakespeares Julia oder Tolstois Anna Karenina kann das Wort *Liebe* nicht mehr so verwendet werden, wie bis dahin sozio-historisch geläufig. Und mit den Exilliteraturen Mitte des 19. Jahrhunderts und Mitte des 20. Jahrhunderts erhält das Wort Heimat sowie die nationale Subjektivität einen Riss und einen Bedeutungswandel (vgl. Parut & Bauer 2017, S. 54).

Neben solchen semantischen Mehrdeutigkeiten, welche in der Literatur nicht nur als unbeabsichtigte Begleiterscheinung zutage treten (dann, wenn sie nicht vieldeutig sein sollte, es aber dennoch ist), sondern auch als beabsichtigtes Prinzip, werden im literarischen Schreiben auch Satzbau, Wortbildung und Aussprache neu verhandelt. Davon ausgehend wird die folgende Arbeit jene Aspekte der Mehrdeutigkeit und ihre Ausläufer hinein in die Sprachverschiebung beleuchten, wie sie in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) zu finden sind. Damit distanziert sich diese Arbeit von einem Kuriosum der mehrsprachigen KJL. Sie, die mehrsprachige KJL, die eigentlich in Sprach-Wort und Narration doppelt mehrdeutig sein müsste, wurde lange verengt auf eine pädagogische und damit vereindeutigende Aussage (vgl. zur Kritik daran u. a. Gawlitzek, Eder & Springsits 2014, auch vgl. Rösch 2006). Selbst bei ihrer Produktion, darauf verweist Eder (2018), spielt der pädagogisch-didaktische Aspekt bereits oft eine große Rolle, was dazu führen kann, dass die Vereindeutigung von Unterschieden und Komplexitäten in den Vordergrund rückt, statt die Mehrdeutigkeit als ein grundlegendes Prinzip von Sprache und Literatur auszubauen. Uns interessiert weniger die rezeptionsseitige Anwendung einer (vermeintlichen) Mehrsprachigkeit als die gegenstandsbezogene Anrufung⁵ aus dem Text hinaus. Mehrsprachlichkeit und Mehrdeutigkeit werden als essenzielles Charakteristikum von Sprache und von Literatur bzw. der Kunst anerkannt – als ein Mehr an Sprache. Für die Bildungspraxis des literarischen Lernens ist dabei erst einmal genau diese Mehrsprachlichkeit IN der Literatur zu untersuchen, weil eine didaktische Vermittlung derselben an den mehrsprachlichen Gehalt des Gegenstandes angepasst sein muss, will man die Spezifik des literarischen Gegenstands als literarisches Lernen ernst nehmen. Mit Wolfgang Isters Theorie zur Appellstruktur der Texte muss eine Literatur zuerst literarische Aspekte hervorbringen, die dann entsprechend interpretiert werden können (vgl. Iser 1970). Erst angesichts literarisch mehrsprachlicher Leerstellen oder irritierender Stimmen, Erzählmodi etc. kann eine „Haltung des Verweilens, des langen und wiederholten Betrachtens, des Vor- und Zu-

5 Der Begriff der Anrufung (frz. Interpellation) geht auf Louis Althusser zurück, der in der ideologischen Ansprache und dem anschließenden Sich-Angesprochen-Fühlen eine Subjektivierungstechnik ausmachte. Dabei fühlt sich der/die Angesprochene mit etwas gemeint, hat das Gefühl, dass etwas auf ihn/sie zutreffend ist, und erkennt sich dabei selbst als Objekt der Ansprache. Vgl. Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg 1977.

rückgehens, des probierenden, meditativen Durchdringens und Nachdenkens [entstehen], um die vielfältigen Deutungsmöglichkeiten eines Kunstwerks erschließen zu können“ (Kurz 1999, S. 95). Im Falle einer solchen (didaktischen) Entscheidung verlagert sich der Fokus der Literaturanalyse im Unterricht vom *Was* der Erzählung in das *Wie*, in ihre formelle Gemachtheit und im Beitrag der Form zur Bedeutungskonstruktion (vgl. Hill & Schiedermaier 2021, S. 16). Hille und Schiedermaier betonen die Bedeutung der erzähltheoretischen Elemente darüber hinaus für literarische Bildung im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache. Dabei wird das Spiel mit dem Zeichen im Sinne Saussures als ‚verantwortlich‘ für Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit genannt (Hille & Schiedermaier 2021, S. 18). In Anlehnung an Šklovskij und Jakobson gehen auch sie von der Vieldeutigkeit des Wortes als poetischem Prinzip aus. Das führt bei Hille und Schiedermaier letztlich dazu, der Literaturdidaktik einen genaueren Blick auf die Poetizität bzw. die Literarizität des Wortes zu empfehlen. Die Auseinandersetzung mit Literatur wird damit zum Gegenstand der ‚Zweitsprachsdidaktik‘ (vgl. Hille & Schiedermaier 2021, S. 25 ff.) Aus diesem Übertragen des Gegenstands Literatur in das Lernen mit Zweitsprache und dem bewussten Wahrnehmen des Spiels der Zeichen als ein *Mehr an Sprache* entsteht ein Blick auf das Hybride der Sprache und der Figuren, die als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Literatur als Feld der Bedeutungsvarianzen und Sprachlichkeits-Spiele zu erfassen ist (vgl. Hille & Schiedermaier 2021, S. 168). Denn das literarische *Mehr an Sprache* beschränkt sich nicht nur auf die Rede der Literatur, sondern auch auf die Figuren und ihre raumzeitliche Ordnung, man könnte sagen, auf ihren „Chronotopos“ (Bachtin 1973). Und auch Roman Jakobson (1960) definiert den literarischen Text in Abgrenzung zum Gebrauchstext als Verfahren durch die „Verwendung von sprachlichen Zeichen [...] durch die eine Differenz zur Alltagssprache mit ihren Gewohnheiten und Automatismen des Lesens, Hörens, Schreibens, Sprechens und Sehens entsteht“ (Hill & Schiedermaier 2021, S. 16).

Für die literarische Bildungspraxis, die den mehrdeutigen Gehalt und die Mehrsprachlichkeit der Literatur erarbeitet, braucht es demnach literaturtheoretische und narrative Untersuchungswerkzeuge, die wir in Folge vorstellen werden. Diesen literaturdidaktischen Blick unternehmen wir unter zur Hilfenahme der erzähltheoretischen Arbeiten Genettes (1990), Bachtins (1979) und der phänomenologischen Betrachtung der Stimme bei Kolesch u. a. Bei dem Blick in die literarischen Texte bezüglich ihrer mehrsprachlichen Mehrdeutigkeit interessiert uns dabei sowohl die literarische Ansprache, welche kinder- und jugendliterarische Texte an die Lesenden senden, als auch die Produktion von literarischen Texten der Kinder selbst, die ein *Mehr an Sprache* aus der Mehrdeutigkeit von Zeichen, Wort und Text entwickeln. Diese Texte sind dem Schreibaufruf „unzensuriert und unfrisiert“ des Friedrich-Bödecker-Kreises entnommen, welcher alljährlich Schreibende zwischen 8 und 18 Jahren aufruft, Texte jeglicher Form und Thematik einzusenden. Gesammelt und zu Forschungszwecken bewahrt werden sie im Archiv für Kindertexte „Eva Maria Kohl“ der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg⁶.

6 im Promotionsprojekt von Raila Karst näher beforcht

Im Kindergedicht, hier als von Kindern verfasstes Gedicht verstanden, spiegelt sich die literarische Mehrsprachlichkeit wider, es zeigt, wie literarische Bildung nicht nur in der Anrufung durch die literarischen Gegenstände erfolgt, sondern auch als literarische Sprache von Kindern aufgegriffen und bearbeitet wird. Dafür erweisen sich Gedichte der Kinder als besonders tragfähig, verweisen doch schon Parut und Bauer darauf, dass im Gedicht noch einmal mehr als in anderen literarischen Texten das Durcheinanderwirbeln systemischer Ordnungen und das Infragestellen von gesellschaftlichen Gewissheiten erfolgen kann (Parut & Bauer 2017, S. 54), weil im Gedicht die „Grenzen des Sag- und Denkbaren, des Lesbaren und Verstehbaren zum Gegenstand werden, womit unausweichlich auch die Unterscheidungen zwischen dem Anteil des Eigenen und des Fremden in der Sprache thematisch werden“ (Parut & Bauer 2017, S. 54).

3 Kategorien⁷ der Mehrsprachigkeit/des „Mehr an Sprache“

Weil allein schon die lebenspraktische Mehrsprachigkeit, wie oben ersichtlich, nicht auf ein Nebeneinander von zwei linguistischen Systemen reduzieren werden kann, erscheint es uns auch für den Schulunterricht sinnvoll, sich der Mehrsprachigkeit als einem Prinzip zu nähern, welches das Aushandeln und divers-sensible Berücksichtigen von Mehrsprachigkeit als kommunikativen Prozess akzeptiert. Mehrdeutigkeit des Wortes und der Kommunikation als eine Variation von Mehrsprachigkeit widmet sich dem Sprachgebrauch und seinen Beziehungen. Als literaturimmanentes Prinzip ist es sinnvoll sich der Parameter ihrer Analyse aus jenen literaturwissenschaftlichen Modellen zu bedienen, welche die Vielfalt und Mehrbedeutung des literarischen Wortes untersuchen. Als diese erscheinen uns Genettes narratologische Parameter der Perspektive, Bachtins Stimme, Kolesch et al. phänomenologischer Zugang zur Stimme und der Sprachvariationen Neologismen und Absurdität als gewinnbringend. Sie alle zielen auf eine Mehrbedeutung des Wortes, sie alle setzen sich mit der Norm des Wortes und seines Gebrauchs auseinander und können diese im literarischen Text erfahrbar machen.

3.1 Perspektive

Als Basis einer Mehrsprachlichkeit fungiert eine mathematische Größe: Es kann nur dann von einem Mehr gesprochen werden, wenn mindestens eine Sprachform oder Sprechart mehr zu finden ist als Eins, also keine univoken oder monosemen Ausdrücke zugrunde liegen. Hier erscheint die Perspektive als basale Voraussetzung für entsprechend äquivoke Aussagen: Findet sich im literarischen Text eine Perspektive

⁷ Die folgenden Kategorien sind eine Auswahl an narratologischen Kategorien der literarischen Mehrsprachlichkeit, die zurzeit in einer Qualifikationsarbeit von Astrid Henning-Mohr erarbeitet werden.

mehr, und wenn es nur eine vergleichende Perspektive der Figur auf sich selbst ist – so ist ein Ansatz von Mehrsprachlichkeit als Mehrperspektivität erwartbar:

Seit Nietzsches Perspektivismus ist Perspektive nicht mehr als allgemeingültiger Zugang zur Welt denkbar. Stattdessen zeigen sich verschiedenartige Bezüge, Einstellungen und Ansichten als vom Standpunkt (sprich: Perspektive!) des/der Sprechenden abhängig (Surkamp 2004, S. 209) und stellen damit ein Mehr an Sprechen über etwas oder jemanden dar.

Auch in der Literaturwissenschaft gilt die Perspektive neben der Struktur der Erzählsituation als „Standpunkt einer Figur sowie (als) (...) räumliche Darstellung des Schauplatzes“ (Surkamp 2004, S. 209). Die semantische Verknüpfung von Perspektive und Subjekt(figur) beschreibt demnach Perspektive als *Verhältnis* von Figur (oder Erzähler) zum Raum, zum Ort des literarischen Geschehens und zu den Standpunkten der anderen Figuren. Als solches Verhältnis ist die Perspektive im Literarischen auch immer eine Anordnung auf dem Feld der Macht: außen, innen, abseits, abseits alleine, abseits mit Mehreren, in Konflikt oder in Verbündung.

Die Perspektive des Fremden ist in diesem Spiel der Macht und ihrer Orte nicht objektiv bestimmbar, sondern entsteht durch die Fokalisierungen, die dem beobachteten und beschriebenen Raum und Geschehen Eigenschaften und Wertungen zuschreiben: Spätestens in einer internen Fokalisierung wird der Standpunkt der Figur zu den anderen Figuren und zum Raum zu einer Bewertung (vgl. Genette 1994, S. 132 f.). Dieser Standpunkt stellt die Verknüpfung zu Bachtins Prinzip der Heteroglossie als eine sprachliche Praktik im Roman⁸. Das ist insofern einleuchtend, als dass die Figuren im Roman nicht einfach nur stehen, sondern ihren Standpunkt gerade durch die Praktiken ihrer Beziehung zueinander darstellen. Mit Bachtin sind diese Praktiken abhängig vom Welt- und Menschenbild einer Epoche, mit Foucault könnte man sagen, sie seien die Diskurse auf dem Tisch der Episteme (Foucault 2015). Auch Busch erklärt die Perspektivität als abhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen des Wissens und der Erkenntnis:

„Multidiskursivität [raznorečie] meint, dass in jedem Sprechen Verweise auf verschiedene Räume und Zeiten enthalten sind, die auf unterschiedliche Weise sozialideologisch konstituiert sind. Jede dieser Zeiten – bestimmte Epochen, Perioden oder Tage – und jeder dieser Räume – Staaten, Altersgruppen, Familien oder Szenen – ist verbunden mit spezifischen Weltansichten und Diskursen. Vielstimmigkeit [raznogolosie] meint, dass wir uns im Sprechen gegenüber diesen Welten, Weltansichten und Diskursen positionieren und dass wir uns dafür die Stimmen anderer sozusagen ‚ausborgen‘ und als Stile zu eigen machen (...)“ (Busch 2017, S. 9)

Die Perspektiven im Buch geben also Auskunft über Bedeutungen und Bedeutungsverschiebung. Als solche können die Stimmenfokalisierungen betont mehrdeutig und viel-sprachig sein. Vor diesem Hintergrund kann nun die Positionierung der linguistisch mehrsprachigen Figur ebenso untersucht werden wie die Frage, ob es sich bei

8 Roman ist bei Bachtin ein übergeordneter Begriff für alle Formen der Prosa.

einem vermeintlich mehrsprachigen Text überhaupt um eine mehrperspektivische Darstellung der Figuren und der Erzählinstanz handelt.

Nun hat der auktoriale Erzähler in der Kinder- und Jugendliteratur bereits seit Jahren eine Verdrängung von pluralistischen Figurenkonstellationen erfahren. Stimmen der Figuren spielen eine selbstverständliche Rolle, die Erzählinstanz tritt meist zurück oder erhält bestenfalls ein Wissen über die Figuren und die Geschehnisse, das aus der Nullfokalisierung entsteht – das also nicht mehr ist, als das der Figuren. Was sich als Tendenz zwar sowohl in der Erzählung als auch im Kinderhörspiel erkennen lässt, ist dennoch keine Selbstverständlichkeit. Als besonders pädagogisch initiierte Texte lassen auch Kinderstimmen wieder völlig verschwinden und sie bestenfalls zu Bestätigungsäußerungen der erwachsenen pädagogischen Ansprüche werden⁹. Dass ein Mehr an Perspektive ein Mehr an Sprache hervorbringt, zeigt sich exemplarisch am Buch „Stimmen im Park“ von Anthony Brown (2010). Hier wird die gleiche Szene hintereinander von vier Figuren erzählt und jedes Mal erweist sich die jeweilige Perspektive als Grundlage einer völlig verschiedenen Lesart dieser Szene. Auf diese Weise führt das Mehr an Perspektive zu einem Mehr an Erzählung, denn die Szene wird nun als mehrdeutig erfahrbar.

Auch im Gedicht ist diese Asymmetrie in der Perspektive erkennbar. Beschäftigt man sich mit der Entwicklung der Lyrikdidaktik¹⁰ ist ein erstaunlicher Wandel in der Funktion des Kindergedichts als auch im Umgang mit demselben zu verzeichnen. Diente das Gedicht lange Zeit als erziehende Instanz, die Normen und Regularien des gesellschaftlichen Miteinander sprachlich eingängig transportierte, erhielt es um 1900 im poetischen Anschauungsunterricht eine Memorierfunktion, bis es sich schließlich mit der kommunikativen Wende als Sprachrohr kindlichen Erlebens wandelte und somit zu einer Verschiebung der Perspektivierung und Hierarchie beitrug, wie das folgende Gedicht exemplarisch zeigt:

Trump

Die Entscheidungen triffst nicht nur du,
denn die Gesetze müssen sein,
und du bist klein.

Dieses Gedicht des Viertklässlers Levin Tempel ist im Schuljahr 2016/17 entstanden. Es handelt sich um eine schulische Einsendung – ob der Schüler von dem Ziel der Einsendung von Texten aus der Klasse zu einem Wettbewerb während des Schreibens wusste, ist nicht bekannt. Unter formalen Gesichtspunkten handelt es sich um eine poetologisch freie Form – also kein vorgegebenes oder genutztes Sprachspiel oder Baupattern, das eine festgelegte Struktur vorgibt wie z. B. ein Rondell, Haiku oder das beliebte Elfchen. Die Lehrkraft sendet auch noch weitere Gedichte von Levin ein, die alle die gleiche Struktur aufweisen: Es handelt sich jeweils um einen hypotaktischen Satz,

9 Als Vergleich sei hier die Serie der „Connie“-Bücher genannt. Liane Schneiders „Connie kümmert sich um die Umwelt“ ist in der Hörspielfassung ein beredtes Beispiel für die Zurücknahme der Kinderstimme zugunsten der Erwachsenen pädagogischen Intention.

10 vgl. Karst „Kinderlyrik in Bewegung“ i. V.

der stark verdichtet wurde und damit eine hohe Aussagekraft aufweist – eben klein, aber keine Kleinigkeit. In diesem Fall gibt es einen Paarreim im zweiten und dritten Vers. Die Verslänge nimmt vom ersten zum dritten Vers ab, sodass sich eine Spannungssteigerung hin zu einem Höhepunkt entwickelt.

Das lyrische Ich erhebt hier seine Stimme gegen einen der 2017 mächtigsten Staatsmänner der Welt und stellt sich mit ihm auf eine Stufe, indem er ihn zweimal mit der persönlichen Anredeform „du“ anspricht. Eine ähnliche Wirkung erzielt der Titel des Gedichts „Trump“. Hier reduziert Levin den Präsidenten auf den Nachnamen, statt Donald Trump oder gar Präsident Donald Trump zu schreiben. Eine solche Bezeichnung in diesem brief förmigen Gedicht in Zusammenhang mit der persönlichen Anredeform also „Trump, du“ ist dabei eher mit Abwertung verbunden. Dementsprechend enthält allein der Titel bereits eine negative Konnotation, die eine entsprechende Antizipation bzw. Lesart des Gedichts nach sich zieht.

Levins Ansprache zeigt eine Form der Ermächtigung – gegen den großen – Staatsmann aufzubegehren und im Sinne der freien Meinungsäußerung und Demokratie seine Stimme zu erheben und Kritik zu äußern und wenigstens indirekt auf sein Mitbestimmungs- oder Mitspracherecht zu verweisen: „Die Entscheidungen triffst nicht nur du“. Levin ermächtigt sich mit dieser Aussage selbst – um mit Bachtin zu sprechen – nimmt schreibend am politischen Diskurs teil und entmachtet dabei einen der größten politischen Staatsmänner: „du bist klein“. Dadurch entsteht ein innertextliches Figurenverhältnis, welches die kindliche Autorfigur mit dem beschriebenen erwachsenen Staatsmann auf eine gleichwertige Stufe stellt. Im Akt des verdichteten Schreibens wird diese Perspektive manifest und erzielt durch die lyrische Form – im Gegensatz zur Prosa – eine besondere Wirkung. Eine Wirkung, welche den sozialen Status des lyrischen Ichs aufwertet. Die soziale Rolle des Angesprochenen wird hingegen ihrer (implizit) erfassten höheren Sprecherrolle beraubt, seine Stimme als eine unter vielen charakterisiert. Somit sind der sozialen Sprecherfunktion mehrere andere Sprecher zur Seite gestellt und dadurch als ein Mehr an Sprechern erfahrbar.

Mehrperspektivität stellt in ihrer Mehrdeutigkeit von Sprechsituationen also einen Aspekt der Mehrsprachigkeit als Gebrauchssystem dar. Doch bei aller Aussagekraft der Perspektive über das *Mehr an Sprache* zeigt sich der von Genette eingeführte Fokus auf die Stellung der Figur und der Erzählinstanz bei einigen Momenten des erzählerischen Prinzips als nicht ausreichend, wenn die Mehrdeutigkeit der Figuren und ihrer Stimmen untersucht werden. Hier ergänzt die Positionierung von Erzählinstanz und Figuren als psychologisches Prinzip nach Pfister die Erfassung eines *Mehr an Sprache*. In seiner Dramentheorie (Pfister 1977, S. 90 ff.) stellt er Perspektive als subjektorientiertes literaturwissenschaftliches Merkmal dar, als „Eigenschaftsspektrum (und) die individuelle Wirklichkeitssicht“ (Surkamp 2004, S. 209) der Figur oder des Erzählers. Im Falle eines mehrdeutigen Sprechens einer Figur ist in diesem Sinne auch die Frage gestellt, ob die Figur sich von sich selbst sprachlich entfernen kann, ob eine Entwicklung stattfindet und wie breit gefächert diese Entwicklung hinsichtlich der Erwartungen an die Figur bzw. ihren Typus ist. Alles in Allem – ob eine Stimme ein Mehr an Sprache über sich selbst ist, oder ob sie einsprachig das Sprechen über

sich wiederholt. Diese Mehrdeutigkeit der Figur selbst wird im nächsten Punkt genauer untersucht – in der Kategorie der Stimme.

3.2 Stimme

In der phänomenologischen Definition von Stimme aus der Musikwissenschaft finden sich stilistische Mittel, welche die Erfahrbarkeit von Stimme aufzeigen und damit auf die Entwicklung der Figur verweisen. Angelehnt an Jakob Böhmes „De Signatura Rerum“ sei Stimme ein Nachklingen des Körpers, der sie produziert, als „Artikulation leiblicher Anwesenheit“ (Böhme 2009, S. 28), die sich als eine Anwesenheit von etwas ganz Konkretem, etwas, dass an seiner Stimme (und seinem Geruch) als einzigartig wiedererkennbar wird (Böhme 2009, S. 28). Diese Körperlichkeit erachten wir als besonders tauglich, um das ästhetische Funktionieren der Stimme als Kriterium der Mehrsprachlichkeit auszutariieren.

Hören und Sprechen, so formuliert es Doris Kolesch, ist eine räumliche Angelegenheit (Kolesch 2009, S. 13 ff.) Die Stimme verweist auf einen Leib, dem sie „entkommt“ und einen auf den sie verweist. Sie enthält Hinweise auf Alter, Gender, sprachliche, historische und soziale Herkunft und Verortung ebenso wie auf die Verortung des Adressaten/der Adressatin. Stimmen sind daher sowohl mit einem Leib, als auch mit einem Raum und einer emotionalen Adaption verbunden. Es gibt Stimmen, die abstoßend sind, andere liebevoll, manche gerne gehört, andere mit Abscheu belegt. Stimmen evozieren Erinnerungen und Vorstellungen bezüglich des Besagten ebenso wie bezüglich des/der Redenden.

Wird diese Erfahrbarkeit der Stimme nun aus festgezurrtten Erwartungen gelöst, so entsteht dabei ein Mehr an Deutungsmöglichkeiten der Stimme (vgl. Schrödl 2009, S. 145, Kolesch u. a. 2009, S. 9), das auch immer ein Mehr an Beziehungsvarianten der Figuren untereinander ermöglicht. Wir möchten die doppelte Mehrdeutigkeitserfahrung des Prinzips Stimme an zwei Beispielen ausführen: An Fabrizio Sileis *Der Bus von Rosa Parks*, illustriert von Marizio A. C. Quarello (Silei & Quarello 2011) und an dem Kindergedicht *Nur noch wenig Zeit* aus dem Schreibaufruf „unfrisiert und unzensiert“.



Abbildung 1: Die Verlagerung der Stimme in den Körper (Quelle: Silei & Quarello (2011, S. 14))

Der Bus von Rosa Parks demonstriert eine Verschiebung der Stimme als eine Zurückweisung der Erfahrungen und Erwartungen an die Figur. In einer Rahmenhandlung gehen ein Großvater und sein Enkel auf einen Ausflug, um den Bus von Rosa Parks zu besichtigen, in welchem sie ihr berühmtes „Nein!“ formuliert hatte, welches zur Beendigung der rassistischen Praxis der Platzzuweisungen in den öffentlichen Verkehrsmitteln der USA führte. In der Binnenhandlung sehen wir die Historie dieser Erzählung. In ihr erfolgt eine Aushandlung innerhalb der Sprache als Machtverschiebung. Am offensichtlichsten ist das auf der Ebene der Stimme. Hier sind in der Binnenhandlung nämlich ausschließlich die Stimmen der Weißen zu hören (lesen). Interne Fokalisierung der Schwarzen Figuren gibt es nicht. Ihre Gefühle und Gedanken sind nur über körperliche Ausdrucksformen zu erfahren, wie die geballte Faust des Vorarbeiters Jeremy in der Auseinandersetzung mit seinem Chef.

Dabei zeigt sein Schweigen in Verbindung mit der geballten Faust, die er nicht hebt, sondern die herabhängt, den unterdrückten Wunsch zu reden. Dass die Stimmen der Schwarzen bis zur Mitte des Buches unterdrückte Stimmen sind, wird besonders an der Szene offensichtlich in der Jeremy des nachts vom Klu-Klux-Clan zusammengeschlagen wird (Bus Rosa Parks 16 f.). Die Schwarz-Weißzeichnung lässt die Klu-Klux-Clan-Schläger von vorne links und rechts aus der Dunkelheit ins Licht treten, sie laufen auf den Lichtkegel zu, der spitz nach hinten läuft und in dessen hinterem Winkel Jeremy gedrängt steht – in die Ecke gedrängt von seinen Peinigern mit Fokussierung auf ihn. Dieser Lichtkegel schiebt die Perspektive Jeremy in den Vordergrund, obwohl die Lesenden ihn mit einer Außensicht betrachten. So kann Distanz gewahrt werden (um das Unerträgliche auszuhalten) und dennoch aus der Perspektive Jeremy gesprochen werden.

Die Stimmlosigkeit der Schwarzen Figuren steht damit in unauflöslichem Zusammenhang mit der Unterdrückung durch die Weißen Figuren. Auf diese Weise bedeutet die Einnahme der wörtlichen Stimme durch Rosa Parks einen entscheidenden Wandel für die Beziehungen der Figuren. Ich möchte das an der Szene erläutern, in



Abbildung 2: Rosa Parks bei der Aufforderung, den Sitzplatz im Bus frei zu geben (Quelle: Silei & Quarello (2011, S. 25))

welcher Rosa Parks aufgefordert wird, sich vom Sitz zu erheben. Das Schwarz-Weiß-Bild (im Übrigen sind alle Bilder der Binnenhistorie in Schwarz-Weiß, welches sowohl die Vergangenheit der Geschehnisse als auch teilweise die Bedrohungen für die Schwarze Bevölkerung transportiert) zeigt von Rosa Parks nur den oberen Teil ihres Kopfes bis zum Ansatz des Nasenknorpels. Dadurch nimmt die Leser:in die Perspektive einer Betrachter:in ein, die Rosa Parks von oben, also im Stehen sieht. Rosa Parks Augen wirken groß durch die Brillengläser und die abgeschnittene Gesichtsdarstellung spielt mit dem Ausdruck der Augen, der hier – in der Position von unten nach oben hinauf – eine Warnung suggeriert.

Auf diese Weise wird das Schweigen der Schwarzen Figuren keineswegs zur Sprachlosigkeit (vgl. Waldenfelds 2006, S. 209). Auch wenn keine Stimmen zu lesen sind, so sind sie doch in den Mimiken und Gesten zu erkennen. Und während die Bilder die ganze Zeit über die lautlosen Stimmen der Schwarzen Figuren als brodelnde Warnung „hörbar“ machen, mündet die Erzählung von einer Nullfokalisierung plötzlich in eine interne Fokalisierung Rosas durch die wörtliche Rede „Nein!“ (Bus Rosa Parks 26). Dieses Nein! ist fettgedruckt und nimmt den Raum von vier Zeilen in der Höhe ein. Der Letter zeigt uns hier die Stärke der Stimme, die zusätzlich als Antwort auf das vorangegangene fettgedruckte „Whites only“ (Bus Rosa Parks 10) zu lesen ist. Auf der konkreten Bildebene wandert der Blick von Rosa Parks oberer Gesichtshälfte aus der Vogelperspektive der vorherigen Seite in eine leichte Froschperspektive von schräg unten auf die untere Gesichtshälfte und den oberen Oberkörper von Rosa Parks.



Abbildung 3: Rosa Parks sagt „NEIN!“ (Quelle: Silei & Quarello (2011, S. 27))

Ihre Lippen sind noch leicht geöffnet vom Wort, dass soeben über sie gekommen ist und die Mundpartie ist stark betont – das Wort hat also ad hoc von einer Seite auf die nächste die Sicht auf die Figur verändert. Derart ertönt der Laut durch den Letter, durch die damit entstandene Betonung „fällt [der Ton der] Stimme ins Wort“ (Weigel 2006, S. 20), ihr Klang trägt eine andere Bedeutung als der Signifikant des geschriebenen Wortes. Das Wort hat einen Nachhall, ein Phantom im Sinne Weigels (Weigel 2010, S. 32 ff.), welches sich auf das „Leben und die Geheimnisse anderer [bezieht], auf dunkle Stellen in dem, was sie von sich mitgeteilt oder auf andere Weise vermittelt

haben [...]“ (Weigel 2006, S. 33). Dieser Nachhall ist nicht nur das Wort NEIN, sondern auch die Stummheit und die Gewalt hallen nach. „Die Phantomstimme (ist) eine Figur des Wiedergängers“ (Weigel 2010, S. 34). Aber anders als in griechischen Tragödien ist diese Phantomstimme keine „Heimsuchung der Lebenden durch die Toten“ (Weigel 2010, S. 34), sondern stellt ein Band zwischen Lebenden und Toten her. Denn im weiteren Anschluss ist im Bus von Rosa Parks dieser Nachhall der Stimme bis zu den Enkel:innen der Black-Power-Bewegung unterwegs, die hier – vertreten durch den Jungen – nicht vergessen sollen. Die nachhallende Aufforderung erfahren wir durch die Stimme der Beharrlichkeit des Großvaters, der darauf besteht, dem Enkel einen alten Bus zu zeigen (Bus Rosa Parks 7 f.). Am Ende hat der Junge verstanden, warum dieser alte Bus für den Großvater aber auch für ihn selbst wichtig ist und hat damit den Faden der Geschichte aufgenommen: „Sie machen sich auf den Weg zum Café. Mit ein paar Schritten durchheilen sie über sechzig Jahre Geschichte und landen wieder in der Gegenwart.“ (Bus Rosa Parks 37) Dieses „Ereignis des Lautwerdens“ (Waldenfelds 2006, S. 208) markiert demnach eine Änderung auf Dauer, bricht mit einer Tradition, die sich in der abschließenden Rahmenhandlung zu einer neuen Tradition erzählt. Denn dort sitzen der Großvater und der Enkel in einem Diner, die Zeichnung ist wieder farbig geworden, der Enkel isst Eis und der Großvater liest eine Zeitung, auf deren Frontpage Barack Obama abgedruckt ist. Als Leser:in weiß man nun nicht nur, dass der Großvater und der Enkel eine Stimme haben, denn die waren ja schon in der Eingangsrahmenhandlung zu lesen. Die Stimme wird hier vielmehr noch einmal auf eine andere Ebene gehoben, indem in der Zeitung – einem Synonym für Sprachrohr – ein Schwarzer Präsident zu erkennen ist (Bus Rosa Parks 38 f.). Rosas Stimme wird so wie ein Echo in den Stimmen des Großvaters, des Enkels und Barack Obamas hörbar.

Das Beispiel *Der Bus von Rosa Parks* zeigt in seinem Zusammenspiel der Stimme mit Gesten, Verstumung und sprechenden Medien, wie ein einziges Wort, die Stimme einer Figur (in dem Falle auch teilweise der Person, auf die ja verwiesen wird) eine Neuaushandlung der Verhältnisse der Figuren zu sich, zu anderen und zur außer-erzählerischen Welt initiiert. Im Sinne Bachtins und der Adaption durch Martinez heißt eine solche „[...] sprachliche Kommunikation zu verstehen [...], sie als Szenario einer Auseinandersetzung widerstreitender Weltansichten zu erkennen“ (Martinez 1996, S. 433). Als solches ist dieses Szenario ein mehrdeutiges *Mehr an Sprache*, dessen divergente Deutungen des Geschehens durch das Spiel der Figurenbeziehungen erfahrbar wird.

Anders als bei Rosa Parks wird in einem ausgesuchten Kindergedicht der Fünftklässler Lars Eschenbach und Daniel Buhe eine Stimme hörbar, die sich im Erklingen selbst wieder verstummen lässt:

Nur noch wenig Zeit

Was ist das für ein Erdenleben, in der die Menschen

Nur nach Unmöglichem streben.

In einer Welt, in der die Natur nichts mehr

Zu sagen hat, haben die Menschen sie denn

endgültig satt?

Mit ihrer Technik und der Gier nach Geld,
 verschandeln sie die ganze Welt!
 Die Welt, in der wir alle leben, in der wir Müll
 Nur sinnlos liegen lassen, bleibt uns nur
 Noch wenig Zeit, beendet doch das große Leid,
 schützt die Natur, die Tiere und uns, öffnet
 die Augen und kommt zur Vernunft.

30 Jahre vor Levis Ermächtigung seiner selbst auf die perspektivische Ebene des US-amerikanischen Präsidenten klingt die Stimme dieses lyrischen Ichs in erster Linie ermahrend. Das lyrische Ich bewertet das Verhalten der Erwachsenen extrem negativ, was sich v. a. in einzelnen Wörtern wie „unmöglich“, „satthaben“, „Gier“, „sinnlos“ zeigt. Damit stellt sich das Ich als ohnmächtig den vielen großen gesellschaftspolitischen Problemlagen gegenüber dar, wie sie auch Klafki (1998) in seinen epochaltypischen Schlüsselproblemen zusammenfasst (vgl. ebd.). Diese Ohnmacht zeigt sich insbesondere im ersten Teil des Gedichts, der in gleichmäßigem Metrum und Paarreim verfasst wurde. Mit dem Wechsel zum Pronomen „wir“ verortet sich das lyrische Ich als Teil des Problems und mündet dort in einer Verzweiflung, welche das menschliche Handeln als „sinnlos“ kategorisiert. Dass die eigene Stimme nicht als wirkmächtige zu lesen ist, offenbart sich schließlich vollends in der Ansprache an „die Erwachsenen“. Diese sollen aktiv werden, was sich an den Imperativformen „beendet“, „schützt“, „öffnet die Augen“, „kommt zur Vernunft“ zeigt.

Das *Mehr an Sprache* in der Figurenentwicklung kann damit ermächtigend sein und eine Vielheit der Identitätszuschreibungen initiieren, wie es bei Silei & Quarello (2011) erkenntlich wurde. Das gleiche *Mehr an Sprache* offenbart jedoch auch ein Mehr an Sprachlichkeit, das eine scheinbare Zwiesprache als einsprachig entlarvt.

3.3 Neologismen, Absurdes und Nonsens

Der Sinnüberschuss eines Zeichens und damit seine Mehrdeutigkeit zeichnen sich als besonders deutlich erkennbar beim Nonsens und dem Absurden. Für diese literarischen Formen gilt exponentiell, was Dembeck und Uhrmacher für das literarische Spiel mit Sprache feststellen: Nämlich, dass sie „sich von Vorschriften befreien, Neues erfinden, Sprache klingen lassen, subversiv sein [kann]“ (Dembeck & Uhrmacher 2016, S. 10). Im literarischen Bildungsprozess stellen damit Nonsens und Absurdes ein breites Portfolio bereit, sich mit dem Arbiträren von Sinn in der Sprache zu beschäftigen und somit Mehrdeutigkeit als Mehrsprachlichkeit zu erfahren.

Saša Stanišić bringt in seinem Buch *Hey, hey, hey, Taxi!* (2021) mit einer selbst- und sprachbewussten, geradezu schnoddrigen Selbstverständlichkeit die Sprache zum Tanzen, entlockt ihr Bedeutungen und Formen, und lenkt so (bewusst oder unbewusst) auf den sprachlichen Ausdruck, der im Begriff enthalten ist. Oder wie soll man Wiederholungen wie „explodierende Explosionen“ oder „teichende Teiche“ sonst verstehen, die in so manchem Deutschauflatz die Lehrperson geradezu zum Griff nach dem Rotstift auffordert?! Dieser Bruch mit den stilistischen Regeln ist einerseits ein Kunstgriff, der schon immer Teil der Literatur ist (Kilchmann 2012, S. 13), er kann

auch Teil des Spracherwerbs sein oder der Markierung einer Sprachreflexion dienen. An seinem jeweiligen Ort sind Bruch mit Orthografie, Grammatik oder Stilistik dadurch auch immer ein Verweis auf Machtverhältnisse. In der Schule unterliegt der Bruch (oftmals) der Kategorie des Noch-nicht-könnens, des Fehlerhaften, des nicht an die Norm heranreichenden. In der Literatur wiederum markiert der Bruch mit eben dieser Sprachnorm eine Selbstermächtigung der Sprache als eigenen Ausdruck (vgl. Schnitzer 2020, S. 21). Sprachliches Unterlaufen bremsst den Lesefluss aus, lässt ihn (sprachlich, bildlich oder dramatisch) stocken und zurückgehen, lässt überprüfen, entautomatisieren und neuen Anschluss suchen – kurzum die Vielheit der Ordnungsbrüche verweisen in *Hey, hey, hey, Taxi!* (im Folgenden als Sigle HT) auf ein bewusstes Neu-Fokussieren der Sprache: „Um für uns die Wahrnehmung des Lebens wiederherzustellen, die Dinge fühlbar, den Stein steinig zu machen, gibt es das, was wir Kunst nennen.“, zitiert Kilchmann Šklovskij (Kilchmann 2012a, S. 116). Wir möchten am Beispiel des Kinderbuchs HT zeigen, wie diese Neu-Fokussierung, dieses *Mehr an Sprache* ausgestaltet werden kann:

Neologismen – das Mehr in der Sprache

Eine offensichtliche Verschiebung von Sprache findet sich im literarisch-ästhetischen Feld in den Neologismen. Eine solche Sprachmischung kann sowohl auf die Funktion einer abgebildeten Sprachrealität, einer politisch-kulturellen Beziehung von Sprachgruppen oder auf die Dekonstruktion von Denkkordnungen zurückgeführt werden (vgl. Dembeck 2020, S. 150 f.) oder Sichtbarmachen eines Code-Switchings sein (Dembeck 2020, S. 151). In jedem Fall erfolgt in einer Zusammenfügung zweier eigentlich nicht-zusammenpassender Wörter oder einer Veränderung von Morphologie und Syntax ein Bruch mit der Sprache, der die/der Leser:in Aufmerksamkeit entgegenbringen muss. In einer Zusammenfügung zweier eigentlich nichtzusammenpassender Wörter oder einer Veränderung von Morphologie und Syntax erfolgt ein Bruch mit der Sprache, die die/der Leser:in folgen muss. Ein solcher Bruch des Komischen verlangsamt das Lesen bzw. Vorlesen und Sprechen und öffnet das einst bekannte Wort der mehrsprachigen Reflexion. Dieser Bruch oder dieses Stocken ist nun ihrerseits nichts weniger als ein erneutes Mehr an Sprache. Wenn Wörter oder Wortteile ins Deutsche hinzukommen, wenn neue Betonungen neue Verweise der Wörter untereinander schaffen, wenn „durch die Aufnahme etwas Neues entsteht, kann dies auch zur Stärkung und Ausdifferenzierung der jeweils ‚eigenen‘ Sprache beitragen“ (Dembeck & Uhrmacher 2016, S. 10).

Neologismen stellen also immer wieder ein *Mehr an Sprache* dar und verweisen darauf, dass die Normsprache nicht allgemeingültig ist, sondern auch auf der Ebene des Signifikats eine Veränderung – ein *Mehr an Sprache* – auftreten kann.

Die Geschichten in HT sind eine außerordentliche Quelle für Neologismen, von denen im Folgenden nur Beispiele herausgegriffen werden können, um an ihnen das *Mehr der Sprache* auf der Ebene des Zeichens und der Semantik ausführen zu können:

Als Wortformen der Genauigkeit fungieren im Deutschen insbesondere Komposita und Adjektive. Sie werden in HT durchgehend verändert oder verstellt – aber

nicht, um des Sprachspiels willen allein, sondern besonders, um eine Genauigkeit auszudrücken, die erzählerisch formuliert werden muss.

In der Geschichte „Blitzig“, in der eine Taxifahrerin besonders rasant fahren soll, nimmt die Taxifahrerin diese Funktion der Genauigkeit auf und verschärft sie, überzieht sie: „Wie wird es?“ ,Blitzig! Zackzackzacklig! Leopardürlich! ,Meinen Sie schnell?‘ ,Schnell? Nein. Schnell kann jeder. Stürmö! Das kann nur ich!“ (HT: Blitzig)

Als sich der Fahrgast auf diese Genauigkeit einlässt und die Adjektivneologismen übernimmt, wird die gemeinsame Fahrt möglich. Mehr-Sprachigkeit ist in diesem Zusammenhang zum einen ein Sich-Einlassen auf den Bruch in der eigenen Sprache seitens des Fahrgastes und zum anderen ein Sich-einlassen auf die parole der Sprache – die Genauigkeitsfunktion der Adjektive bei der Taxifahrerin. Die Fülle der veränderten Adjektive in HT, das permanente Spiel mit diesen bedingt also einen neuen Blick auf die Genauigkeit des (fremden) Worts, das sich als treffender als das Bekannte erweist. Besonders offensichtlich erscheint mir dies bei der Verwendung der Deminutive in der Geschichte der Waldkita (HT: Waldkita). Zebrachen und Kälbchen sind kleine Varianten ihrer älteren Artsverwandten, so weit, so bekannt. Aber Eichhörnchenchen und Kaninchenchen? (HT: Waldkita) Spielerisch wird hier das Morphem der Kleinheit weiterentwickelt und wiederholt, das Prinzip weitergeschrieben und ein neuer Blick auf die Genauigkeitsfunktion des Morphems ermöglicht. Eine solche Fortführung der Genauigkeitsprinzipien deutscher Sprache zieht sich durch alle Geschichten der Taxifahrten. Das Adjektiv als Beschreibungswort wiederholt die Seinsweisen seiner nominalen Bezüge. So haben die Piraten piratige Stimmen (Odjo, Odjo), eine Explosion ist nicht nur ein Knall, sondern eine explosive Explosion (Zwerg und Drache 1), die Ferne ist den ruhebedürftigen Piraten eine „gefährliche Ferne“ und die Trompeten der Polizisten spielen ein noch „tanzigeres Stück“ (HT: Bus), und so weiter.

Die Genauigkeit, die sich beim genauen Hinsehen hinter den Neologismen findet, auch im Sinne von Wortneuschöpfungen, deren Sinn uns zunächst verborgen bleibt, offenbart damit ein Mehr an Sprache, das nicht nur additiv entsteht, sondern dem scheinbar einsprachigen Text eine mehrsprachige Qualität entlockt. Ähnliches wird auch bei folgendem Gedicht¹¹ aus dem Korpus des Schreibaufrufs *Unzensiert und unfrisiert – Erzählt uns was!* sichtbar.

Lebensraum

Zelt

drehu sibirie

she wire du dreckü

wis mürren she schützen

Lebensräum

¹¹ Das Gedicht entstand im Rahmen einer Schreibwerkstatt der Arche Nebra und wurde von einem Autor:innenkollektiv ohne Nennung der Autor:innen beim genannten Schreibwettbewerb im Schuljahr 2010/2011 eingereicht.

Welt
 Dreht sich
 Sie wird verdreckt
 Wir müssen sie schützen
 Lebensraum

Im ersten Teil des Elfchens – einer besonders verdichteten Bauform – begegnen den Lesenden zunächst vertraut anmutende Wörter, die jedoch ohne vermeintlichen Sinnzusammenhang erscheinen. Das bekannte Wort *Zelt* – eine Hülle, ein Schutzraum leitet das Elfchen ein, während das Wort *Lebensraum* es abschließt. Es könnte gefragt werden, ob die Autoren hier das Suffix vergessen haben und von *Lebensräumen* die Rede sein könnte, denn so würde sich das Geschriebene an dem Titel orientieren. Zwischen dem *Zelt* und dem *Lebensraum* – wobei ein *Zelt* als abgeschlossener Lebensraum gefasst werden könnte – ist zunächst große Verwirrung. Alles steht Kopf, könnte man meinen. Es mutet an, als würde hier die Literatur die Vernunft zum Schweigen bringen wollen und sprachlich durch die Wortneuschöpfungen ad absurdum führen. Denn die erste Strophe, bzw. das erste Elfchen (das wie eine Übersetzung des zweiten fungiert) nimmt vorweg, dass die bestehende Ordnung sich als sinnlos erweist, die Schutzfunktion (im Wort *Zelt* angelegt) der Welt zu erhalten. Damit weisen die Autoren das bestehende Vernünftige zurück und stellen ihm eine Verrückung voran, welche die Vernunft des Verständlichen und Bestehenden ad absurdum führt (vgl. Foucault 1987, S. 11). Die schreibenden Schüler verschaffen sich somit durch eine Zurückweisung der Sprachlogik Gehör und weisen in der Verfremdung der Sprache das Bestehende zurück. Es ist untauglich geworden, die Welt als Schutzraum zu erhalten wie es sich in der Verfremdung der Sprache (*Zelt* – *Welt*) erweist. Das Spiel mit der Sprache verweist in diesem Gedicht besonders auf die Mehrdeutigkeit der Sprache und sie nutzen das Komische der Neologismen (wenn auch unbewusst) als „Systemsprenger“, wie Horn über die komische Funktion des verfremdeten Wortes feststellte:

„Der Grund der Komik scheint hier in zweierlei zu liegen: einerseits darin, dass hier die Sprachmischung und damit die Inkongruenz ad absurdum geführt und daher am augenfälligsten ist (es werden ja Grundeinheiten erlebter Wörter angetastet, gesprengt, miteinander vermischt); andererseits ist wohl auch das spielerische Element verantwortlich für die komische Wirkung. Man spürt ein fröhliches Befreitsein von dem Zwang zur Norm, letztlich Zwecklosigkeit, A-praktizität.“ (Horn 1981, S. 235)

Nonsens und Eigensinn – die nie endende Sinnsuche des Absurden

Nonsens, Unsinn, ein blöder-Sinn, Quatsch als eine literarische Spielart ist „unter den Aspekten der Logik und der Semantik unsinnig“ (Döhl 1990, S. 481). Er entsteht in erster Linie durch die Lösung des Zeichens vom Gegenstand. Dem Zeichen seinen (angenommenen immanenten) Sinn zu entziehen, ist die grundlegendste Form des Nonsens und eine Bedingung von Mehrsprachigkeit. Das Infragestellen der Gültigkeit von sprachlichen Zuschreibungen durch den heterolingualen Text (vgl. Kilchmann 2012a, S. 127) geschieht nicht nur durch Normabweichungen von der deutschen Sprache und ihrem Gebrauch. Wir können im Nonsens ein immer weiterlaufendes Prinzip des

Nichtverstehens sehen, des Hinaustretens als Widerstand gegen die Zweckrichtung, als Zaudern und Verlangsamung erkennen (vgl. Lötscher 2020, S. 35).

„(...) das Spannungsfeld zwischen Nonsense und Inszenierung der Materialität (fordert) ein Nachdenken heraus – ein Theoretisieren über die Produktion von Sinn, über die prozesshafte, nicht zur Ruhe kommende Bewegung zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen, zwischen Nicht-Verstehen-Wollen und doch Sinn-machen-Müssen.“ (Lötscher 2020, S. 153)

Die sprachliche Irritation als literarisches Mittel (vgl. Dembeck & Uhrmacher 2016, S. 12) initiiert den Moment des Innehaltens als ein Nicht-Verstehen, als ein Wundern, das zum Nachdenken über die Lücke reizt. Insofern ist die Irritation wohl das häufigste Kriterium eines *Mehr an Sprache*. Mit dem Nonsens seiner Sprachschöpfungen stellt Stanišić auch die Gültigkeit der Normsprache als herrschendes Konzept der Sinnproduktion infrage. (vgl. Kilchmann 2012a, S. 127). Wir möchten beispielhaft an der Geschichte „Gurkenampeln, ja“ (HT 2020) aufzeigen, wie diese Sinn-Infragestellung literarischen Raum erhält. Hier wird der Erzähler in eine Situation hineingezogen, in der alle Ampeln plötzlich in Gemüse verwandelt sind. Ein Zauberer zeigt sich dafür verantwortlich. Der Erzähler kann diesen Un-Sinn nur aushalten, indem er sich zum Wächter des Sinns macht, der den Verantwortlichen für den Zeichen-Nonsens mit ihm geläufigen Strategien und Sprechakten zur Rückkehr in die Sinnhaftigkeit bewegen möchte: „Mit dem Essen spielt man nicht‘, sage ich. ‚Das sagen Eltern ständig‘, sagt der Zauberer. ‚Ich finde‘, sagt er. ‚wenn das Essen aufgegessen wurde, dann darf man damit auch gespielt haben.‘“ (Gurkenampeln ja) Im Un-Sinn der nachträglichen Erlaubnis, mit dem Essen spielen zu dürfen, wenn man es aufgegessen habe, was man ja noch nicht wissen kann, während man damit spielt, wird nicht nur der Anspruch an die Sinn-Hoheit zurückgewiesen, sondern es beinhaltet auch einen Verweis auf den Un-Sinn der elterlich-autoritären Regel.

Einmal entzogen gelingt es nun dem Erzähler auch nicht mehr die Diskurshoheit zurückzugewinnen. In der Folge werden alle Argumentationen des elterlich-mahnenden Erzählers Stück für Stück im Nonsens kolportiert – nicht im Sinne eines Gegenarguments, sondern mit Antworten, die auf keinen Sinn verweisen, geschweige denn in die Sinnproduktion des Erzählers einsteigen und damit seine Argumente erst recht unterlaufen: Erzählers Argument gegen die Gemüseampeln: „Die Autofahrer sind verwirrt! Unfälle werden passieren!“ Antwort des Zauberers: „Die Vögel mögen die neuen Ampeln“ (Gurkenampeln, ja).

Ein letztes Mal versucht der Erzähler den Diskurs der Zeichenverwirrung in seinem Sinn zurückzugewinnen, indem er sich Gründe für diese Sinn-Verschiebung sucht: „Warum haben Sie die Ampeln in Gemüse verwandelt?“ Dieses Einlassen öffnet eine gemeinsame Sprache, der Zauberer gibt eine Antwort, die für den Erzähler funktioniert: „Ich war wütend“ und der Erzähler wähnt sich auf dem Weg, durch diese Aussage wieder einen ihm erfassbaren und v. a. handhabbaren Sinn überführen zu können. Er ordnet die Aussage über den Grund ein und belehrt, dass man sich auch bei Gefühlen unter Kontrolle haben müsse und nicht den „Himmel in Heidelbeerpud-

ding“ verwandeln könne, sprich, die Gewissheiten der Sinnordnung unterlaufen könne – Auch dieses Unterfangen wird dem Erzähler nicht gelingen.

Das Rückführen des Nonsens in eine Sinnordnung wird so in HT ständig verunmöglicht. Auf diese Weise wird die Norm des Sinns deutlich zurückgewiesen.

Das Nicht-Verstehen wird zur ständigen Möglichkeit von Sprache – im literarischen Bildungsprozess ist somit das Nicht-Verstehen gelöst von einem linguistischen Sprachwechsel und verweist stattdessen auf menschliche Kommunikation überhaupt. Im literarischen Unterlaufen der Norm entsteht damit eine Mehr-Sprachlichkeit und mit ihr eine bildungspraktische Sprachreflexion, „Nicht-Verstehen bedeutet [...] nicht nur Verzweiflung und Ohnmacht angesichts undurchschaubarer Verhältnisse, sondern zugleich auch Lust am Ausbruch, an der Befreiung von den Regeln des Verhaltens und Redens, des Denkens und Fühlens“ (Lötscher 2020, S. 4). Nicht-Verstehen und seine Praktiken des Absurden erweisen sich damit als lustvolle Bedingung des Mehr an Sprache.

4 Fazit

Mehrdeutige und mehrsprachige Literatur ist auf besondere Art eine Grenzgängerin. Zwar verfügt Literatur an sich schon immer über ein *Mehr an Sprache*, da diese immer schon in der Literatur ‚fremdartig wird‘. In der Gegenwartsliteratur findet sich nach langen Dekaden der vereinheitlichten Hochsprache von Literarizität ein bewusstes Unterlaufen der grammatikalischen wie orthografischen Regeln der „Normsprache“ (vgl. Kilchmann 2012a, S. 109). Auf der dramatischen und epischen Ebene kommt hinzu, dass Literatur Phänomene, Beziehungen oder Gegenstände verfremdet, sobald sie zum Sujet der Literatur werden – die Dinge werden in der Literatur mehrdeutig (als Beispiele unter vielen: Özdamar, Zaimoğlu, Şenocak, Gardi, Akin, Bronsky), wie auch in der Literaturwissenschaft (Bürger-Koftis 2010, Schmeling & Schmitz-Emans 2002, Kremnitz 2004, Schmitz-Emans 2004).

An dieser Stelle berührt die interkulturelle/mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur das Prinzip der Mehrdeutigkeit besonders. Das Label der interkulturellen und mehrsprachigen KJL ist von da aus „gezwungen“ die Mehrdeutigkeit zu integrieren, wenn sie sich von der „Repräsentation des Anderen [...] als Inszenierung von Ethnizität“ (Eder 2018, S. 196) lösen will und darüber hinaus berücksichtigt, dass sie mit Literatur operiert und nicht mit Gebrauchstexten.

Wenn im Text eine vielfache Sinngebung durch das verfremdete Wort entsteht (Horn 1981, S. 233), so zeigt sich darin die Ästhetik des Ausdrucks. In diesem Sinn ist die Mehrdeutigkeit des fremden oder verfremdeten Wortes auch eine Aussage über den ästhetischen Gehalt des kinderliterarischen interkulturellen Werkes.

Mehrdeutigkeit ist damit nicht nur ein Prinzip der Literatur und ihrer Analyse, sie berührt durch ihre erzählerischen Mittel die Mehrsprachigkeit. Denn jedes Mal, wenn einem Sprechenden die Möglichkeit fehlt, etwas Spezielles und Neues auszudrücken,

so muss er sich erzählerischer Mittel bedienen, um zumindest symbolisch das Gemeinte zum Ausdruck zu bringen

Die (kommunikative wie literarische) Bearbeitung von Mehrdeutigkeit wohnt damit einer (kommunikativen wie literarischen) Begegnung mit Mehrsprachigkeit und ihrem Fluid zwischen Verstehen und Nichtverstehen inne. Literatur, die per se außer-literarische Diskurse bündelt, zeichnet sich auch durch ein Amalgam der Mehrsprachigkeitspraktiken aus. Mehrdeutigkeit ist damit nicht die einzige Form der Mehrsprachigkeit, aber eine wichtige. Denn da als mehrsprachig nicht nur bezeichnet werden kann, was unterschiedliche Syntax, Lexik und Morphematik hat, sondern die (literarische) Sprache darüber hinaus ein System von Bedeutungen ist, deren Zeichen arbiträr zueinander stehen, muss mit Kilchmann Mehrsprachigkeit als ein der Literatur immanentes Prinzip erfasst werden, das als Verfahren während des Sprechens stattfindet (vgl. Kilchmann 2012, S. 11) und sich an der Schnittstelle von Mehrdeutigkeit, Mehrstimmigkeit und der Arbitrarität der Zeichen ansiedelt.

Literatur

Primär

- Autorenkollektiv (2010/11): *Lebensraum*. Schuleinsendung zum Schreibaufruf „Unfrisiert und unzensiert – Erzählt uns was!“. Archiviert im Archiv für Kindertexte Eva Maria Kohl der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Buhe, Daniel & Eschenbach, Lars (1994/95): *Nur noch wenig Zeit*. Schuleinsendung zum Schreibaufruf „Unfrisiert und unzensiert – Erzählt uns was!“. Archiviert im Archiv für Kindertexte Eva Maria Kohl der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Tempel, Levin (2016/17): *Trump*. Schuleinsendung zum Schreibaufruf „Unfrisiert und unzensiert – Erzählt uns was!“. Archiviert im Archiv für Kindertexte Eva Maria Kohl der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Silei, Fabrizio & Quarello, Maurizio A. C. (2011): *Der Bus von Rosa Parks*. Berlin: Jacoby&Stuart.
- Stanišić, Saša (2021): *Hey, hey, hey, Taxi!* Hamburg: Mairisch Verlag.

Sekundär

- Bachtin, Michail M. (1973): *Chronotopos*. Aus dem Russischen von Michael Dewey, mit einem Nachwort von Michael C. Frank und Kirsten Mahlke. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bachtin, Michael (1979): Das Wort im Roman. In: Ders. *Die Ästhetik des Wortes*. Herausgegeben von Rainer Gröbel. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 154–300.
- Böhme, Gernot (2009): Die Stimme im leiblichen Raum. In: Kolesch, Doris & Pinto, Vita & Schrödl, Jenny (Hg.): *Stimmwelten – philosophische, medientheoretische und ästhetische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript, S. 23–32.
- Bürger-Koftis, Michaela u. a. (Hg.) (2010): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens.

- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838547893>
- Dembeck, Till (2020): Sprachwechsel/Sprachmischung. In: Dies. (Hg.) unter Mitarbeit von Thomas Küpper: *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 125–166.
- Dembeck, Till & Parr, Rolf (2020): Mehrsprachige Literatur. Zur Einleitung. In: Dies. (Hg.) unter Mitarbeit von Thomas Küpper: *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 9–14.
- Dembeck, Till & Uhrmacher, Anne (2016): Vorwort: Erfahren oder erzeugt? Zum literarischen Leben der Sprachdifferenz. In: Dies. (Hg.): *Das literarische Leben der Mehrsprachigkeit. Methodische Erkundungen*. Heidelberg: Universitätsverlag, S. 9–17.
- Döhl, Reinhardt (1990): Unsinnspoese. In: Schweikle, Günther & Irmgard: *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler², S. 481/Sp. 1. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03285-0_1
- Eder, Ulrike (2018): HIC SUNT LEONES. Mehrsprachigkeit und Intertextualität in einem Bilderbuch von Michael Stavarič und Renate Habinger. In: Bart, Andrea & Brendel-Perpina, Ina (Hg.): *Ästhetische Grenzüberschreitungen. Eine literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Erschließung des Werks von Michael Stavarič*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 191–210.
- Foucault, Michel (2015): *Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Genette, Gérard (1994): *Die Erzählung*. München: Fink.
- Hille, Amuth & Schiedermaier, Simone (2021): *Literaturdidaktik als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Horn, András (1981): Ästhetische Funktion der Sprachmischung in der Literatur. In: Vladimir Biti & Vivian Liska (Hg.): *Arcadia International Journal of Literary Culture/Internationale Zeitschrift für literarische Kultur*. vol. 16, no. 1–3, 1981, pp. 225–241. <https://doi.org/10.1515/arca.1981.16.1-3.225> (Zugriff am 11.02.2023).
- Iser, Wolfgang: *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa* (Konstanzer Universitätsreden. 28). Konstanz: Universitätsverlag, 1970. 8°. 38 S., *Poetica*, 4(2), 267–277. <https://doi.org/10.30965/25890530-00402008>
- Jakobson, Roman (2005/dt. 1971/engl. 1960): *Linguistik und Poetik*. In: Holenstein, Elmar & Schelbert, Tarcisius (Hg.): *Roman Jakobson. Poetik*. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp, S. 83–121.
- Janle, Frank & Klausmann, Hubert (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kilchmann, Esther (2012a): Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik*. 12/2, hrsg. von Dieter Heimböckl u. a. *Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur*. Bielefeld: Transcript, S. 11–17. <https://doi.org/10.14361/zig.2012.0203>

- Kilchmann, Esther (2012b): Poetik des fremden Worts. Techniken und Topoi heterolingualer Gegenwartsliteratur In: Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik. 12/2, hrsg. von Dieter Heimböckl u. a. *Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur*. Bielefeld: Transcript, S. 109–129. <https://doi.org/10.14361/zig.2012.0210>
- Klafki, Wolfgang (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule — Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Meyer, M. A. (Hg.): *Pluralität und Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11056-9_14
- Kolesch, Doris & Krämer, Sybille (Hg.) (2006): *Stimme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kremnitz, Georg (2004): *Mehrsprachigkeit in der Literatur: wie Autoren ihre Sprachen wählen: aus der Sicht der Soziologie der Kommunikation*. Wien: Praesens.
- Kurz, Gerhard (1999): *Macharten. Über Rhythmus, Reim, Stil und Vieldeutigkeit. Kleine Reihe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lötscher, Christine (2020): *Die Alice-Maschine. Figurationen der Unruhe in der Populärkultur*. Berlin: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05707-5>
- Martinez, Matias (1996): Dialogizität, Intertextualität, Gedächtnis. In: Arnold, Heinz Ludwig & Detering, Heinrich (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv.
- Meyer-Fraatz, Andrea (2017): Dialogizität – Intertextualität – Ambiguität. Dialogizität. Zur Einführung in die Thematik. In: Dies. (Hg.) unter Mitarbeit von Olga Sazontchik und Thomas Schmidt: *Dialogizität – Intertextualität – Ambiguität Ehrensymposium für Reinhard Lauer zum 80. Geburtstag*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 3–6. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11sn4p8.4>
- Patrut, Iulia-Karin & Bauer, Matthias (2017): Facetten des Vielfältigen in der Lyrik, Interferenz und interkulturelle Literatur. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 2/2017, 53–72. <https://doi.org/10.14361/zig-2017-0207>
- Pfister, Manfred (1977): *Das Drama*. München, Fink.
- Rösch, Heidi (2020): Poetische Mehrsprachigkeit. In: *Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe*: Dialog. 07/2020. Verfügbar unter: <https://www.ph-karlsruhe.de/hochschule/publikationen> (Zugriff am 08.10.2022).
- Schmeling, Manfred & Schmitz-Emans, Monika (2002): *Multilinguale Literatur im 20. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmitz-Emans, Monika (2004): *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron.
- Schnitzer, Anna (2017): *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim&Basel: Beltz Juventa.
- Schrödl, Jenny (2009): Erfahrungsräume. Zur Einführung in das Kapitel. In: Kolesch, Doris & Pinto, Vita & Schrödl, Jenny (Hg.): *Stimmwelten – philosophische, medientheoretische und ästhetische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript, S. 145–156.
- Surkamp, Carola (2004): Perspektive. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 208–210.

- Waldenfels, Bernhard (2006): Das Lautwerden der Stimme. In: Kolesch, Doris & Krämer, Sybille (Hg.): *Stimme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 191–210.
- Weigel, Sigrid (2006): Die Stimme als Medium des Nachlebens: Pathosformel, Nachhall, Phantom, kulturwissenschaftliche Perspektiven. In: Kolesch, Doris & Krämer, Sybille (Hg.): *Stimme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 16–39.

Autorinnen

Henning-Mohr, Astrid Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Literaturwissenschaftlerin, Studium Germanistik und Geschichtswissenschaft an der Universität Hamburg. Promotion im Fach Germanistik an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: u. a. Literarische Mehrsprachigkeit, (historische) Kinder- und Jugendliteratur, Deutschunterricht unter den Bedingungen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.

Karst, Raila, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sprach- und Literaturdidaktikerin, Studium der Grundschulpädagogik mit erstem und zweitem Staatsexamen an den Universitäten Erfurt und Halle. Laufende Promotion in der Deutschdidaktik zur Lyrik und ihrer Didaktik. Forschungsschwerpunkte: u. a. Literarische Mehrsprachigkeit, Schriftspracherwerb und Early Literacy in inklusiven und mehrsprachigen Kontexten, Familienbilder und Geschwisterbeziehungen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur.

Mehrsprachigkeit und Digitalisierung – Potenziale webbasierter mehrsprachiger Buchportale im Vergleich

JULIANE DUBE, SANDRA SCHWINNING & JULIJA FILIPOVIC

Zusammenfassung

Die Herausforderung individuelle Mehrsprachigkeiten von Schüler:innen stärker in den Deutschunterricht einzubinden, nehmen in jüngster Zeit verschiedene digitale Plattformen an, indem sie mehrsprachige, digital aufbereitete Bilderbücher sowie ergänzende didaktische Materialien zur Verfügung stellen. Damit werden Voraussetzungen geschaffen, die dazu beitragen, die Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft in (in-)formellen Bildungskontexten stärker in der Sprach- und Leseförderung zu berücksichtigen bzw. Lerngelegenheiten zu ihrer Förderung zu schaffen. Ausgehend von einem nach wie vor stark monolingual geprägten Deutschunterricht stellt der Beitrag zunächst die Potenziale vor, die mit einer stärkeren Einbindung digital aufbereiteter, mehrsprachiger Literatur verbunden sind und fragt anschließend kritisch, ob das reichhaltige Potenzial auf aktuellen digitalen mehrsprachigen Bilderbuch-Portalen tatsächlich auch ausgeschöpft wird.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit; Digitalisierung; Buchportal; digitale Bilderbücher

Abstract

The challenge of addressing individual multilingualism of students more strongly in German classes is taken up by various digital platforms. They provide multilingual, digitally prepared picture books as well as supplementary didactic materials. This offers the opportunity to integrate the multilingualism in (in-)formal educational contexts and create learning opportunities for its promotion. Starting from German classes that are still strongly monolingual in character, the article presents the potentials associated with a stronger integration of digitally prepared multilingual literature at first and then asks critically whether the rich potential is actually utilized on current digital multilingual picture book services.

Keywords: multilingualism; digitalization; picture book services; digital picture books

Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit – eine schwierige Geschichte

Ein Blick ins Klassenzimmer einer deutschen Großstadt zeigt häufig ein gemeinsames Lernen von Kindern, die nach der Kriegsflucht ihrer syrischen oder afghanischen Eltern in Deutschland geboren wurden und im Klassenzimmer neben Kindern sitzen, deren Großväter durch eines der Anwerbeabkommen mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) oder Jugoslawien (1968) nach Deutschland gekommen sind und seit Jahren in Deutschland leben. Trotz hoher Zuwanderungsquoten im Zuge dieser Anwerbeabkommen hat sich Deutschland lange nicht als Einwanderungsland verstanden.

Nach vielen Jahren scheint die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Tatsache mit Blick auf Bildungspläne und Curricula inzwischen jedoch ein bildungspolitischer Konsens zu sein (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2021). Trotz des dort formulierten umfassenden Bekenntnisses zu einer mehrsprachigen Gesellschaft zeigt der persönliche Blick in die Praxis, dass sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit, abgesehen von der Einrichtung von Förderklassen für Schüler:innen mit Deutsch als Zielsprache, im Deutschunterricht in den letzten Jahrzehnten hingegen kaum verändert hat.

Während mehrsprachige Bilder- und Kinderbücher seit den 1960er-Jahren als wichtige Lernmedien für die Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation in den USA (vgl. Gawlitze & Kümmerling-Meibauer 2013, S. 7) und in den letzten Jahren auch in der Schweiz, Südtirol, Belgien oder Spanien eingesetzt werden, fristet „mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur auf dem deutschsprachigen Markt ein Nischendasein“ (Ballis et al. 2018, S. 3). Selbst im Förderunterricht für Deutsch als Zielsprache oder in der außerschulischen Literaturarbeit der Kinder- und Jugendbibliotheken haben sich mehrsprachige Texte trotz eines wachsenden Angebots, z. B. aus dem *Talisa Verlag*, der *Edition bi-libri*, dem *Anadolu Verlag* oder der *Edition Orient*, und einer stärkeren wissenschaftlichen Thematisierung (vgl. u. a. Rösch versch. Schriften; Gawlitze & Kümmerling-Meibauer 2013, Ballis et al. 2018; Schastak & David-Erb in diesem Band) bisher kaum etabliert. Thoma & Knappik (2015, S. 9) halten demnach fest: „Mehrsprachigkeit ist ein charakteristisches Merkmal von Migrationsgesellschaften. Nichtsdestotrotz sind Bildungseinrichtungen [...] so organisiert, als wären ihre Mitglieder einsprachig“. Mit Blick aufs eigene Fach zeigt sich, dass die Diskussion zur Reflexion von migrationsbezogener Differenz und (Bildungs-)Ungleichheit gerade erst beginnt (vgl. u. a. David-Erb 2019, Kißling 2020).

Mit der Verbreitung von mehrsprachigen Buchportalen wird nun ein niedrigschwelliger Zugang zu mehrsprachigen Texten und damit zu einem mehrsprachigen, translingualen Deutschunterricht geschaffen. So könnten nicht nur die Bereitstellung von mehrsprachigen Audios, sondern auch von entsprechenden sprachsensiblen Materialien den Einsatz im Unterricht erleichtern. Die Arbeit mit mehrsprachigen Bilderbüchern könnte damit zum zentralen Bestandteil einer multilingualen Didaktik werden, die Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ (Rösch 2013, S. 146) begreift. Mehrsprachige Bilderbücher besitzen jedoch zugleich auch eine kulturpolitische Funktion, weil sie dazu

beitragen „der sprachlichen Realität pluriethnischer Lebensräume Rechnung zu tragen“ (Hodaie 2018, S. 128), indem sie zur Beschäftigung mit anderen Sprachen anregen, auf Sprachgrenzen aufmerksam machen, diese reflektieren und überschreiten oder aber auch die Machtbeziehungen zwischen Sprachen bewusst machen (ebd.). Mehrsprachige Texte sind damit sowohl ein Zugang zu inneren und aus Perspektive diverser Leser:innen fremden Welten als auch „Sprachlernetexte“ (Eder 2009, S. 37). Damit kann der Deutschunterricht einen weiteren Schritt tätigen, um über Literatur und Sprache „für das Verständnis für das Fremde und den Umgang damit“ (Honnef-Becker 2007, S. 206) zu sensibilisieren.

Die Ansprüche an mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur (KJL) sind demnach hoch, sodass sich ein genauer Blick auf das um Vorlese-, Übersetzungs- und Spielfunktion erweiterte digitale Angebot lohnt. Mit einem interdisziplinären Blick aus der Sprach- und Literaturdidaktik sowie Mehrsprachigkeits- und Mediendidaktik soll geprüft werden, wie die Werke mehrsprachig auf aktuellen Buchportalen didaktisch aufbereitet werden.

Mehrsprachige Bilderbücher im DaZ- und Deutschunterricht

Das Bilderbuch hat in den letzten Jahren „tiefgreifende Entwicklungen in ästhetischer, narrativer und buchgestalterischer Hinsicht“ durchlaufen (Kurwinkler 2020, S. 15). Dazu gehört auch die zwei- oder mehrsprachige Aufbereitung des Mediums.¹

Als Vertreter mehrsprachiger Bilderbücher im engeren Sinne gelten nach Kümmerling-Meibauer Werke, die „mindestens zwei verschiedene Sprachen aufweisen“ (2013, S. 52). Mehrsprachig verfasste Werke sollen dabei einerseits für ein „die Gleichwertigkeit der Sprachen abzielendes Mehrsprachigkeitsverständnis“ sensibilisieren und andererseits eine „an die mehrsprachigen Realitäten angepasste Literacy-Erziehung“ (Kümmerling-Meibauer 2013, S. 103) ermöglichen.

Neben einer Vielzahl an parallel zweisprachigen Bilderbüchern, u. a. aus der *Edition bi:libri*, sind mehrsprachige Bilderbücher, die über die Zweisprachigkeit hinausgehen und mindestens noch eine weitere Sprache anbieten, jedoch eher selten. Eines der wenigen Werke ist z. B. das Bilderbuch *Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur* (Ravishankar 2013), das je nach Ausgabe in den Sprachen Hindi, Bengali, Urdu und Deutsch oder in den Sprachen Englisch, Tamil, Malayalam und Deutsch angeboten wird.

Neben jener additiv mehrsprachigen Literatur (Eder 2009, für die Kümmerling-Meibauer 2013 den Begriff parallel mehrsprachige Bilderbücher verwendet) finden sich jedoch auch Texte, in denen einzelne Textteile in unterschiedlichen Sprachen verfasst sind. In diesem Fall spricht man von „integriert mehrsprachiger Literatur“ (ebd., S. 102). Mehrsprachigkeit wird in diesem Fall innertextlich dargestellt (vgl. Eder 2009, S. 22). Weil auch einsprachige Kinder integriert mehrsprachige Bilderbücher verstehen sollen, dominiert i. d. R. die deutsche Sprache. Folglich werden meist „nur einzelne Wörter

1 In Grundlagenwerken zum Bilderbuch (u. a. Kurwinkler 2020, Kurwinkler & Schmerheim 2020) wird diese bislang nicht berücksichtigt.

oder Wendungen [...] in einer anderen Sprache wiedergegeben“ (Eder 2009, S. 24). Dennoch ist dem Grad der Sprachmischung keine Grenze gesetzt. Während in den meisten Bilderbüchern einzelne Wörter und idiomatische Wendungen in der Herkunftssprache in den zielsprachlichen Text eingebunden sind und ausschließlich in Fußnoten, im Glossar oder am Textrand ins Deutsche übersetzt werden, integriert Manjula Padmanabhan ganze Sätze in anderen Sprachen in ihr Bilderbuch *Ich bin einmalig! Kannst du mich finden* (2007). So wird in dem Sprach-Spiel-Suchbuch jede Szene mit dem Satz „Kannst du mich finden?“ eingeleitet – jedes Mal in einer anderen Sprache. Im Bilderbuch „Subway Sparrow“ von Leyla Torres (1997) wird die Integration verschiedener Sprachen innerhalb eines Werkes noch stärker vorangetrieben, indem ein englischsprachiges Mädchen, ein spanischsprachiger Mann und eine polnischsprachige Frau gemeinsam versuchen, einen Spatz zu retten, der in ihrem U-Bahn-Wagen gefangen ist.

Die Integration zweier Sprachen findet zudem nicht nur auf sprachlicher Ebene statt, sondern wird häufig, beispielsweise im Bilderbuch „Am Tag als Saida zu uns kam“ (Gómez Redondo 2016) auch auf die Ebene der Schrift ausgeweitet, wenn z. B. arabische und lateinische Schriftzeichen präsentiert werden.

Zuletzt gibt es auch Bilderbücher, die ohne Text auskommen. Auch sie werden bisweilen als mehrsprachige Bilderbücher bezeichnet, da sie sprachübergreifend verständlich sind (vgl. Rösch 2013, S. 163).

Potenziale mehrsprachiger (digitaler) Bilderbücher

Eng verbunden mit der Art der Präsentation des mehrsprachigen Textes ist die Frage ihres Potenzials im Hinblick auf die Initiierung von sprachpolitischen, literarischen und sprachdidaktischen Lernprozessen. Mit Blick auf das aktuelle Angebot an digital mehrsprachig aufbereiteter Literatur auf eigenen Plattformen soll zudem auch der Blick darauf gerichtet werden, wie die digitale Inszenierung mehrsprachiger Texte die zuvor beschriebenen Potenziale verstärkt.

Das sprachpolitische Potenzial von mehrsprachiger Literatur

Mehrsprachige Bilderbücher bieten eine Lerngelegenheit, um alle Schüler:innen für das Leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft bzw. für die „Normalität dieser Mehrsprachigkeit“ (Eder 2009, S. 36) zu sensibilisieren. Durch unterschiedliche Darstellungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit werden gesellschaftliche Machtverhältnisse jedoch entweder verstärkt oder geschwächt und damit interkulturelle Lernprozesse angestoßen. So können auf gestalterischer Ebene laut Eder durch eine ausgeglichene Darstellung der deutschen Sprache und der Minderheiten- bzw. Fremdsprache innerhalb eines Textes „autochthone und allochthone Minderheitensprachen aufgewertet werden“ (vgl. Eder 2016, S. 8). Im Gegensatz dazu birgt die unausgeglichene Darstel-

lung unterschiedlicher Sprachen die Gefahr, zur „Ausübung sozialer, ethnischer und kultureller Macht“ (ebd.) genutzt zu werden. Neben der gestalterischen Ebene kann Mehrsprachigkeit auf inhaltlicher Ebene auch zur Konstruktion individueller und kollektiver Identitäten, Stigmatisierung, Diskriminierung sowie Sprachlosigkeit als Mittel der Ausgrenzung und Ausdruck von Machtlosigkeit genutzt werden. Demnach sollten die ausgewählten Werke auch danach befragt werden, inwieweit die Darstellung von Mehrsprachigkeit den Austausch über diese fördert (vgl. u. a. Eder 2009, 2016, Raabe 2018, Vishek 2019, Hodaie 2020).

Kriterien zur Reflexion der Darstellung von Mehrsprachigkeit:

- Wie verhalten sich die Sprachen im Satzspiegel zueinander? Werden die Sprachen in Bezug auf die Positionierung, Schriftgröße, Schriftfarbe und Leserichtung gleichwertig dargestellt?
- Sind die fremdsprachlichen Textteile für das Verständnis des Bilderbuches von Bedeutung? Kommt es zu einer Aufwertung von Minderheitensprachen oder dominieren die deutschsprachigen Textteile, sodass ein sprachliches Machtverhältnis entsteht?
- Zeichnet die Darstellung der Mehrsprachigkeit ein realistisches Bild mehrsprachiger Gesellschaften? Kommt es bei mehrsprachigen Figuren zu sogenanntem Code-Switching und Sprachmischungen oder werden Sprachen als abgrenzbar dargestellt?
- Wer schreibt, illustriert und übersetzt die mehrsprachigen Erzählungen?

Das literarische Potenzial von mehrsprachiger Literatur

Mit Bezug zum Konzept von *Literature Awareness* respektive Literatur/en/bewusstheit (Rösch 2017) geht es aber auch darum, sich über mehrsprachige Texte „Wissen über Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Literatur, ihre Formen, Strukturen, Funktionen, ihren Gebrauch, Erwerb und ihre Vermittlung“ (Rösch 2017, S. 39) anzueignen/zu reflektieren. In Anlehnung an Becker (2012), Mikota & Oehme (2013), Raabe (2018) und Kurwinkel (2020) sollen die Texte demnach auch hinsichtlich ihres narratologischen und ästhetischen Gehalts befragt werden.

Kriterien zur Reflexion des literarischen Potenzials:

- Was wird erzählt (Handlung, Figuren, Motive und Themen, Raum)?
 - Welche Textsorten werden angeboten: „Sind es Märchen, Mythen oder moderne Geschichten? Werden werthaltige Themen wie Migration, Globalisierung und Identitätssuche behandelt oder eher harmlose Alltags- und Abenteuer Geschichten?“ (Raabe 2018, S. 190).
 - Wird an vorhandenes Weltwissen der Leser:innen angeknüpft bzw. dieses systematisch differenziert und erweitert?

- Sind die Erzählungen polyvalent gestaltet und eröffnen sie Deutungsspielräume zur Ausbildung von Imaginationsfähigkeit?
- Gibt es Anknüpfungspunkte zur Selbst- und Fremdwahrnehmung?
- Wie wird erzählt (Erzählebenen, -situationen, Bildtext bzw. Interdependenz von Bild und Text)? Welche Botschaften vermitteln die Illustrationen? Wird auf eine universale, internationale Bildsprache zurückgegriffen?

Das sprachdidaktische Potenzial von mehrsprachiger Literatur

Bilderbücher bieten darüber hinaus immer auch eine sprachliche Lernsituation (vgl. Becker 2019). Das mehrsprachige Bilderbuch stellt dabei aus (mehr)sprach(en)didaktischer Perspektive eine in besonderer Weise komplexe Lernsituation dar: Die Präsentationsform des parallel oder integrativ mehrsprachigen Bilderbuchs begünstigt sowohl für Erst- als auch Zweitsprachenlernende eine vertiefte Auseinandersetzung mit bekannten und noch unbekannten (Schrift-)Sprach- und Symbolsystemen.

Mittlerweile liegen viele Forschungsbefunde vor, die den Einfluss von (Vor-)Lese-situationen und den Einfluss des Bilderbuches als sprachliches Modell für die kindliche Sprachentwicklung näher beleuchten (z. B. Apeltauer 2013, Lehmden et al. 2013, 2017). Im Kontext von Forschungen zur Mehrsprachigkeit (Marx & Steinhoff 2021) wird zudem deutlich, dass sprachliche Fähigkeiten auf Text- und Diskursebene sprachübergreifend verfügbar sind und ihr Aufbau damit didaktisch weitgehend sprachenunabhängig modelliert werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Studien sind die Texte nach ihrem phonetisch-phonologischen, lexikalisch-semantischen, grammatischen, syntaktischen, graphematischen und pragmatischen Reflexionspotenzial zu befragen.

Kriterien zur Reflexion des sprachdidaktischen bzw. sprachreflexiven Potenzials:

- Begünstigt der Grad an Sprachanregung, verstanden als der Umfang, in dem Reime oder Sprachspiele auftreten, Einsichten in die phonetisch-phonologischen Sprachstrukturen zur Anbahnung oder Vertiefung phonologischer Bewusstheit? Treten beispielsweise Wiederholungen auf, die vertiefende Einsichten in Artikulations- und Intonationsmuster ermöglichen?
- Welche neuen Wörter, wie Nomen, Adjektive, oder z. B. auch komplexe Verben treten auf? Ergeben sich Gelegenheiten zur vertieften Auseinandersetzung mit der Bedeutungsdimension von Wörtern?
- Wie sind die Wörter/sprachlichen Einheiten mit Blick auf morphosyntaktische Aspekte aufgebaut? Gibt es Gelegenheiten über Silbenstrukturen, Morphematik oder Wortbildungsmechanismen nachzudenken?
- Wie sind die Sätze der sprachlichen Vorlage aufgebaut? Wie variabel ist der Satzbau? Welche Funktionen haben die (Teil-)Sätze?
- Wie nah oder fern sind sich die repräsentierten Schriftsysteme im herkunfts- und zielsprachlichen Text? Eröffnen sich Möglichkeiten auf die (Schrift-)Form, ihre

Verbundenheit und Realisationsformen (Druckschrift, Kurrentschrift), Schreibrichtung oder das Vorhandensein von Diakritika nachzudenken?

- Welche sprachlichen Handlungen, wie z. B. Erklären, Beschreiben, Argumentieren, treten auf? Kommen unterschiedliche Textsorten im Werk vor und wenn ja, welche?

Da das Bilderbuch einen in der Regel überschaubaren Textanteil aufweist, bietet es sich auch als Erwerbskontext für komplexe Strukturen in besonderer Weise an. Die parallel mehrsprachige Präsentation kann den Zugang zu diesen komplexen (bildungs-)sprachlichen Strukturen für Mehrsprachige erleichtern.

Das Potenzial von digital mehrsprachig aufbereiteter Literatur

Die Medialisierung der Gesellschaft hat in den letzten Jahren auch zu einer medialen Entgrenzung des Bilderbuches geführt (vgl. Kurwinkel 2020, S. 58). Insbesondere digitale (Bilder-)Bücher in Form von *e-books*, *enhanced e-books* und zunehmend auch als *Bilderbuch-Apps* verzeichnen bereits seit einigen Jahren steigende Absätze (vgl. Weidenbach 2021).

Mit Blick auf das sich durch die Digitalisierung ergebende Potenzial haben sich in jüngster Zeit Portale etabliert, die (auch) mehrsprachige digitale Bilderbücher anbieten. Dabei erlaubt das mehrsprachige Bilderbuch im digitalen Raum, unabhängig von der Plattform durch Vorlesefunktion und mehrsprachige Aufbereitung einen selbstgesteuerten, interessengeleiteten Umgang mit dem Medium, für den beispielsweise Apeltauer (2013) plädiert. Parallel zum analogen Bilderbuch ist die Rezeption der Werke dabei weitgehend von einer linearen Rezeption entbunden und ermöglicht neben einer vor- und zurückgreifenden, auch eine wiederholende Rezeption durch die Lernenden. Die große Auswahl an Bilderbüchern fördert zudem über die Themenvielfalt und die mannigfachen Möglichkeiten der digitalen Aufbereitung, z. B. durch Animationen und Vorlesefunktion, eine erhöhte Lern- und Lesemotivation.

Über einen technisch variablen Grad an Interaktivität, z. B. durch das Angebot eines digitalen Wörterbuchs oder das Anpassen von Schriftgrößen sowie die Vorlesefunktion gelingt es medial aufbereiteten Texten, die Monomedialität der Textebene aufzubrechen. Je größer die sinnstiftende Interaktivität des Mediums, desto eher kann davon ausgegangen werden, dass sie „einen Mehrwert gegenüber analogen Bilderbuchangeboten entfalten [können], um zentrale Ziele des Literaturunterrichts“ (Knopf 2018, S. 37) wie z. B. „die Förderung der Imaginationsfähigkeit durch animierte Bilder [sowie] die Förderung von Lesekompetenz durch die Vorlesefunktion“ (Knopf 2018, S. 37) zu erreichen. Inwieweit diese Potenziale jedoch tatsächlich eingelöst werden, muss angesichts der hohen Qualitätsunterschiede im Segment im Vorfeld kritisch geprüft werden (vgl. u. a. Knopf 2019a, Knopf 2019b, Dube & Helm 2022, eingereicht).

Kriterien zur Reflexion des Potenzials der medialen Inszenierung mehrsprachiger Literatur:

- Kann die Erzählung im digitalen Bilderbuch interaktiv von den Rezipierenden gestaltet werden?
- Wie sind die mehrsprachigen Texte und ihre Illustrationen medial aufbereitet:
 - Wird die Erzählung qualitativ um akustische Elemente (z. B. Geräusche, Musik) und interaktive Elemente ergänzt, welche die Narration tragen und nicht überlagern?
 - Gibt es Elemente zur interaktiven Gestaltung des Leseprozesses (z. B. über eine Vorlesefunktion, Zoom-Funktionen, hinterlegte Worterklärungen, eine Aufnahmefunktion etc.)? Und wie sind diese im Einzelnen umgesetzt und welche Qualität hat z. B. die Vorlesefunktion?
- Wie ist die Präsentationsebene der Plattform gestaltet?²

Mehrsprachige Buchportale

Aktuell bieten vier Plattformen mehrsprachige Bilderbücher an. Sie sollen im Folgenden kurz in ihrer Desktopversion vorgestellt werden³. Hierbei wird insbesondere reflektiert, inwiefern Mehrsprachigkeit und Medialität in digital aufbereiteten, mehrsprachigen Bilderbüchern einander bedingen und unterstützen (vgl. Ballis et al. 2018, S. 2), bevor anschließend an einem Beispiel exemplarisch auch das literarische und sprachdidaktische Potenzial der mehrsprachigen Texte in den Blick genommen wird. Didaktische Begleitmaterialien, sofern sie denn auf den Plattformen bereitgestellt sind, werden zwar vorgestellt, aufgrund des Umfangs des Angebots aber nicht in die Betrachtung einbezogen.

Mehrsprachigkeit und Medialität im Buchportal *Amira Pisakids*

Bei dem webbasierten mehrsprachigen Buchportal *Amira Pisakids* (<http://www.amira-pisakids.de/>) handelt es sich um ein Leseprogramm, das unter der Projektleitung von Elisabeth Simon entstand. Aktuell werden 33 Geschichten kostenlos und werbefrei zur Verfügung gestellt, die hauptsächlich von der Gründerin Simon in Kooperation mit zahlreichen deutschsprachigen Illustrator:innen und internationalen Übersetzer:innen für das Buchportal verfasst wurden. Nach Angaben der Betreiber:innen richtet sich das Portal an Grundschüler:innen (mit multikulturellem Hintergrund) im Alter

² Da keine der Plattformen Lerner:innendaten erhebt, wurde die Frage des Datenschutzes ausgeklammert.

³ Die Wahl fiel auf die Desktopversion, da einerseits mehrere der untersuchten Portale keine Tablet- und Handyversion zur Verfügung stellen und andererseits sich in der Analyse gezeigt hat, dass die Tablet- und Handyversionen mit Blick auf die jeweiligen Funktionsumfänge teilweise von der Desktopversion abweichen.

von sechs bis zehn Jahren und an Lehrpersonen, die in einem separaten Bereich ergänzende didaktische Materialien und Literaturhinweise vorfinden.

Während auf der Einstiegsseite Animationsmöglichkeiten vielseitig genutzt werden, weisen die Bilderbücher hingegen keine Animationen auf.⁴ Sie sind unter der Rubrik „lesen“ zu finden und können ebenfalls als gedruckte Exemplare erworben werden. Diese sind dabei nach Textlänge in drei Lesestufen eingeteilt: *einfach*: 60–150 Wörter, *mittel*: 150–500 Wörter und *schwer*: 500–1200 Wörtern. Die Themen, Personen und Schauplätze der Alltagsgeschichten, Märchen und Sagen stammen aus der ganzen Welt. Die Geschichte *Spaß mit Müll* handelt z. B. von der Armut in Kenia und dem dadurch häufigeren Einsatz von Upcycling. Zusätzlich bietet das Portal zu jeder (Bilderbuch-)Geschichte acht Spiele an.

Die einzelnen Bücher können als textloses Bilderbuch oder in den neun angebotenen Sprachen (Deutsch, Italienisch, Türkisch, Russisch, Arabisch, Englisch, Polnisch, Farsi und Spanisch) ausgewählt werden. Dabei sind die Sprachen einzeln, jedoch nicht gleichzeitig, anwählbar. Folglich handelt es sich bei den Bilderbüchern *nicht* um klassische, parallel mehrsprachige Repräsentationen. Vielmehr können die Leser:innen zwischen mehreren monolingualen Übersetzungen hin und her wechseln. Bei der monolingual deutschen Version fallen typografische Hervorhebungen auf, die auf Bestandteile von Komposita verweisen und nach Auskunft der Redaktion leserleichternd wirken sollen. Es kann jedoch beobachtet werden, dass diese Markierungen nicht konsequent sind. In den anderen Sprachausgaben sind keine Äquivalente feststellbar.

Im Schrifttext kann eine Sprache gewählt werden, während für die auditive Wiedergabe eine andere hinzugezogen werden kann. Zusätzlich liegen die Geschichten unter der Rubrik „hören“ ebenfalls als Hörbücher vor, die allerdings nur in der deutschen Sprache vorhanden sind.

Zu allen Bilderbüchern wird zusätzlich eine mehrsprachige Vorlesefunktion angeboten. Hierbei fällt auf, dass es sich um weibliche und männliche Vorlesende handelt und ein bewusst langsames Vorlesetempo gewählt wurde, möglicherweise um den Kindern das Mitlesen zu erleichtern. Weder das Vor- noch das Zurückspulen sowie das Pausieren oder Wiederholen der Wiedergabe innerhalb der Audioversion ist möglich. Des Weiteren ist keine Mitlesefunktion, bei der die vorgelesenen Wörter farblich hervorgehoben werden, gegeben und die Erzählungen werden weder qualitativ um akustische Elemente ergänzt, noch existieren weitere Elemente zur interaktiven Gestaltung des Leseprozesses wie eine Zoom-Funktion, hinterlegte Worterklärungen oder eine Aufnahmefunktion.

4 Die einzige Ausnahme stellt das Bilderbuch „Amira“ (o. J.) dar.

Mehrsprachigkeit und Medialität im Buchportal *Bilingual Picturebooks*

Das Buchportal *Bilingual Picturebooks* (<https://www.bilingual-picturebooks.org/>) wurde im Zuge der Projekte des Vereins *Bücherpiraten* und des *Lübecker Literaturhauses* entwickelt. Im kostenfreien Buchportal können ‚Leseförderer aus der ganzen Welt‘ seit 2013 Geschichten von Kindern hochladen. Mittlerweile haben in diesem Zusammenhang über 200 Kinder aus vier Kontinenten 27 Bücher veröffentlicht und über 250 Ehrenamtliche die Bücher in über 65 Sprachen übersetzt. Aktuell stehen bei *Bilingual Picturebooks* 36 Titel, überwiegend Tiergeschichten, zur Verfügung. Dabei ist die angebotene Sprachvielfalt hoch: Der laut Portal am häufigsten aufgerufene Titel *Der flammende Fuchs* (2019) ist aktuell in 33 Fremdsprachen und 26 fremdsprachigen Audios verfügbar.

Als Besonderheit fällt auf, dass das Buchportal selbst in sieben Sprachen (Arabisch, Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch, Russisch, Chinesisch) verfügbar ist und damit einer mehrsprachigen Schülerschaft besonders Rechnung trägt. Eingelöst wird der Interkulturalitätsanspruch auch in der visuellen Gestaltung der Hauptseite, indem Fantasiewesen sowie vier Kinder mit sichtbar unterschiedlichen multikulturellen Hintergründen dargestellt werden. Über die Auswahl der Sprache, deren Angebot sich je nach Bilderbuch unterscheidet, gelangt man von der Hauptmenüseite zu den Büchern. Beim Herunterladen der Werke können die beiden Sprachen, in denen das Buch ausgegeben werden soll, sowie im nächsten Schritt das *Format*, das *Papierformat*, die *Druckart* und die *Ringung* bestimmt werden. Im Tablet- und Handyformat wird zu einigen Büchern sprachabhängig eine Audioversion als Extra-Datei oder im PDF-Format angeboten.

Die Präsentationen der Sprachversionen erfolgen getrennt nebeneinander: Links wird die erste gewählte Sprache angezeigt, rechts die zweite. Die Übersetzungen werden dabei parallel, jedoch nicht zeilengetreu wiedergegeben. Die gewählte *Sprache 1* wird schwarz auf weißem Hintergrund, *Sprache 2* blau auf weiß präsentiert. Typografische Hervorhebungen werden nicht eingesetzt.

Die Audios werden wahlweise in einer ZIP-Datei zur Verfügung gestellt oder auf der ersten Seite des Buchs per Doppelklick extern geöffnet. Die Audios können gebunden an den Text oder separat als Hörbuch heruntergeladen werden. In der Audioversion lässt sich das Lesetempo nicht individuell anpassen. Der Titel *Der flammende Fuchs* (2019) wird zusätzlich durch Musik untermalt, wobei die Lautstärke der Musik und Lautstärke der Vorlesestimme nicht individuell gesteuert oder jeweils abgeschaltet werden können. Die technischen Möglichkeiten digitaler Bilderbücher werden nicht ausgeschöpft. Es sind weder interaktive Elemente und Animationen, noch Aufnahme- oder Abspielfunktionen gegeben. Entsprechend ist auch das Einblenden von Wort-erklärungen nicht möglich.

Mehrsprachigkeit und Medialität im Buchportal *Polylino*

Der digitale Bilderbuchservice für Kindergärten und Grundschulen stammt aus Schweden und steht seit 2019 unter dem Namen *Polylino* auch in Deutschland zur Verfügung. Inzwischen u. a. mit dem BELMA 2020 (Best European Learning Materials Award) ausgezeichnet, richtet sich *Polylino* trotz des *Home Access Modus*, vordergründig an Bildungseinrichtungen und kann nur von solchen kostenpflichtig in Anspruch genommen werden.⁵ Das werbefreie Buchportal, das Versionen für Kitas und auch Grundschulen bereitstellt, wird professionell betreut und mitgestaltet. Didaktische Zusatzmaterialien zu den Bilderbüchern werden über das Portal jedoch nicht angeboten. Aufgrund der für diesen Artikel anvisierten Zielgruppe wird der Fokus nachfolgend auf die Webversion von *Polylino Schule* (<https://app.polylino.de/>) gelegt.

Beim Aufruf des Buchportals können zunächst mehrere Profile erstellt werden. Diese Funktion ist insofern vorteilhaft, als Lehrpersonen oder Klassen einer Schule ein eigenes Profil anlegen können. Die Hauptmenüseite zeigt alle vorhandenen Bücher und beinhaltet eine Leiste, in der die drei Rubriken *Bücherregale*, *Sprachregale* und *Kategorien* vorzufinden sind. Unter ersterem sind einige Bücher bereits nach Themen sowie nach Textsorten ausdifferenziert und geordnet.

Die auf dem Portal vorhandenen, von unterschiedlichen Verlagen zur Verfügung gestellten 543 Bücher sind auf medial schriftlicher Ebene lediglich auf Deutsch vorzufinden und damit monolingual. Allerdings kann zu den einsprachigen deutschen Texten über die Vorlesefunktion eine Audioversion in höchstens 56 Sprachen frei hinzugewählt werden, wobei die zur Verfügung stehenden Sprachen bei den Büchern variieren.

Die Lesegeschwindigkeit kann ebenso wie die Lautstärke individuell auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt und eingestellt werden. Das automatische Umblättern sowie die Mitlesefunktion bei den 138 Büchern können zusätzlich aktiviert oder deaktiviert werden. Das Deaktivieren der Vorlesefunktion ist allerdings nur durch das Setzen des Lautstärkereglers auf null möglich. Zusätzlich kann vor- und zurückgespult sowie die Wiedergabe gestoppt werden. Animationsmöglichkeiten werden nicht genutzt und es findet keine Ergänzung der Geschichten um akustische oder interaktive Elemente statt.

Mehrsprachigkeit und Medialität im Buchportal *Mulingula Praxis*

Bei dem kosten- und werbefreien Buchportal *Mulingula* (<https://www.mulingula-praxis.de/>) handelt es sich um ein Kooperationsprojekt verschiedener kommunaler Institutionen, das mit zahlreichen Preisen u. a. dem *Deutschen Lesepreis 2020* der *Stiftung Lesen* ausgezeichnet wurde und aus einem Projekt zur mehrsprachigen Leseförderung aus der Praxis heraus entstanden ist.

5 Berechtigt sind hierbei Kindertagesstätten, Grund- und Vorschulen sowie Bibliotheken.

Die Hauptmenüseite ist übersichtlich und gut strukturiert. Die Navigation ist intuitiv und zeigt alle vorhandenen Bücher. Zudem ist eine Rubrik *Materialien für Lehrkräfte* vorzufinden. Die Bücher sind aufsteigend nach Jahrgängen sortiert. Mit der weißen Hintergrundfarbe sowie der dargestellten Maus und dem Elefanten als *Freunde fürs Lesen* auf der linken Seite wurden kindgerechte, aber nicht explizit interkulturelle Symbolträger gewählt. Aktuell erstreckt sich das Angebot auf zwölf parallel mehrsprachige Bilderbücher von z. T. namhaften und beliebten deutschen Autoren und Autorinnen in sieben Sprachen: Arabisch, Farsi, Romani, Russisch, Tamil und Türkisch. Deutsch wird jeweils parallel als Zielsprache anvisiert. Thematisch werden u. a. Alltagsgeschichten auch mit Bezug zu Diversität angeboten und teilweise vom eigenen Team illustriert. Zu jeder Geschichte werden zudem Lernangebote zum Hören, Lesen und Schreiben bereitgestellt.

Die Bilderbücher können sowohl in der Herkunftssprache als auch auf Deutsch oder in beiden Sprachen gelesen und gehört werden. Beide Textfassungen werden jeweils in gleicher Schriftgröße und -farbe angeboten. Allerdings ist der herkunftssprachliche Text jeweils gelb hinterlegt und unterhalb des deutschen Textes platziert, wodurch implizite Aussagen über ein bestehendes Machtgefälle nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Vishek 2019, S. 27). Jedoch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bei der Auflistung der möglichen Sprachkombinationen, in denen das Buch gehört und gelesen werden kann, das Gegenteil der Fall ist. Hier wird Deutsch als zweite Sprache aufgeführt, sodass Aussagen zur Reproduktion von Machtverhältnissen über die räumliche Anordnung der herkunfts- und zielsprachlichen Texte relativiert werden.

Die Vorlesefunktion ist einfach zugänglich. Allerdings kann innerhalb dieser weder vor- noch zurückgespult oder pausiert werden. Auch eine individuelle Anpassung des Lesetempos oder qualitative Ergänzung der Erzählungen um akustische Elemente, die die Rezeption stützen, werden nicht bereitgestellt. Dasselbe gilt für interaktive Elemente oder hinterlegte Worterklärungen.

Wie bereits eingangs ausgeführt, eröffnen mehrsprachige Bilderbücher vielfältige Lernmöglichkeiten. Überblicksartig wurde bereits spezifisch für jedes Portal herausgearbeitet, inwieweit die dort präsentierten Texte Mehrsprachigkeit abbilden und individuelle Rezeptionsweisen unterstützen. Im Folgenden soll nun noch ein exemplarischer Blick auf das literarische und sprachdidaktische Potenzial eines mehrsprachigen Bilderbuchs geworfen werden. Hierfür wurde das mehrsprachige Bilderbuch *Eine haarsträubende Geschichte* von Achim Bröger gewählt, das von Julius Thesing illustriert und von Fatma Murat übersetzt wurde, da es einerseits von der preisgekrönten Plattform Mulingula stammt und andererseits nach Rücksprache mit den Portalbetreibern das am stärksten nachgefragte Buch der Plattform ist.

Teilanalyse des Bilderbuchs: *Eine haarsträubende Geschichte des Portals Mulingula Praxis*

Das Cover sowie die übrigen Bilder des digitalen Bilderbuchs *Eine haarsträubende Geschichte* zeichnen sich durch eine digitale Machart mit schlichten Farbtönen aus. Das Werk thematisiert dabei, wie aus einer vagen Vermutung, die mehrfach weitergetragen wird, eine verfälschte Geschichte entsteht. Damit greift die Parabel nicht nur eine Thematik auf, die bereits mehrfach u. a. von Paul Watzlawick in der kurzen Erzählung *Die Geschichte vom Hammer* (1983) oder bei Anushka Ravishankar in der mehrsprachigen Erzählung *Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur* (engl. *The Rumour* 2008) literarisch aufbereitet wurde, sondern auch an die Lebens- und Erfahrungswelt junger Leser:innen anknüpft, wenngleich kindliche Bezugspersonen, welche Möglichkeiten zur Perspektivübernahme bieten, in der Erzählung fehlen.

Inhaltlich schult das Bilderbuch, in dem die Bilder eine rein illustrative Funktion übernehmen, demnach sowohl Reflexions- als auch Urteilsfähigkeit und ermöglicht auf diese Weise zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine literarische Anschlusskommunikation. Darüber hinaus bietet das Bilderbuch zumindest auf Textebene viel Deutungsspielraum, insbesondere in Bezug auf die bis zum Schluss ungeklärte Anfangssituation und fördert damit gleichzeitig die Imaginationsfähigkeit der Leser:innen. Die gewählte Figurenkonstellation ist analog zu den bereits erwähnten literarischen Vorlagen allerdings komplex, denn auf jeder neuen Seite wird die Begegnung mit einer neuen Figur wiedergegeben, wobei eine Nullfokalisierung des Erzählers vorliegt. Wenngleich diese eindimensional bleiben und flach konzipiert sind, wobei vorrangig äußere Merkmale auf der Textebene thematisiert werden, stellt die Rekonstruktion der einsträngig chronologischen Handlung dadurch eine Herausforderung dar. Da zusätzlich auch Hinweise zu Gedanken und Gefühlen sowie Charaktereigenschaften der Figuren auf der Textebene fehlen und auch die Illustrationen kaum Rückschlüsse auf diese zulassen, könnten Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung insbesondere bei schwachen Leser:innen erschwert werden. Dabei erhalten die Schüler:innen auch wenig Unterstützung durch den Vorleser, der die Erzählung sehr monoton und wenig emotional wiedergibt und die Hörfassung damit diametral zur Textebene distanziert vorstellt.

Während hinsichtlich der Rahmenerzählung sowohl von dem Erzähler als auch von den Figuren keine Wertungen auszumachen sind und den starken Leser:innen damit die Möglichkeit geboten wird, diese selbst zu hinterfragen und ihre moralische Urteilsfähigkeit weiterzuentwickeln, können auf intradiagetischer Ebene Wertungen seitens der Figuren erfasst werden.

Für die Gestaltung von Begleit- und Anschlusskommunikation muss außerdem berücksichtigt werden, dass zwischen den einzelnen Gesprächen immer zeitraffend erzählt wird, wohingegen während der Dialoge die Erzählzeit und die erzählte Zeit zusammenfallen. Die langwierige Entwicklung der Ereignisse wird zwar im für Kinder geeigneten Umfang zusammenfassend dargestellt, andererseits wird an entscheiden-

den Stellen der Eindruck erweckt, das Ganze werde unmittelbar präsentiert. Dadurch können Verständnisprobleme für die Leser:innen entstehen.

Sprachdidaktische Analyse des Bilderbuchs: *Eine haarsträubende Geschichte des Portals Mulingula Praxis*

Der Titel setzt als sprachliches Gestaltungsmittel fast ausschließlich auf direkte, wörtliche Redewiedergabe. Durch den hohen Dialoganteil ist der schlichte Stil weitgehend durch Phänomene der gesprochenen Sprache charakterisiert. Entsprechend sind typisch umgangssprachliche Formen zu finden, darunter ein besonders hohes Maß an elliptischen Konstruktionen (Satzellipsen, Subjektellipsen), aber auch Enklitika (z. B. „Wie geht’s?“, „die wird’s“).

Bis auf die Figuren, denen der Konflikt zugeschrieben wird (Herr Felix, Herr Konrad), werden für die neu eingeführten Figuren allgemeine Bezeichnungen gewählt, die durch ein Präpositionalattribut ergänzt werden („Frau mit Blümchenhut“, „Mann mit Regenschirm“, „Frau mit Dackel“). Die sprachliche Vorlage kürzt an dieser Stelle auch das grammatische Lernpotenzial, das mit der am Artikel sichtbar werdenden Kasusreaktion für Mehrsprachige verbunden wäre.

Lexikalisch-semantisch zeigen diverse Komposita, wie „Regenschirm“, „Krankswagen“, „bitterböse“ oder „Blümchenhut“ (ebd., 6) eine hohe Varianz im Bereich komplexer, jedoch aus dem Alltag weitgehend vertrauter Wörter. Die hochfrequenten Redebegleitsätze sind syntaktisch in der Regel nachgestellt, variieren hingegen semantisch recht breit (*sagen, fragen, wiederholen, grüßen, murmeln, wundern*).

Eine sich wiederholende, asyndetisch reihende Satzkonstruktion („Dann geht er/sie weiter, trifft an der nächsten Ecke [...]“) leitet inhaltlich jeweils eine neue Episode ein. Die Geschehnisse werden im Gespräch der Figuren erörtert und mit Partizipien, geradezu mnemotechnisch, zusammenfassend wiederholt. Im Verlauf der Geschichte werden diese dann sowohl inhaltlich als auch sprachlich variiert und elaboriert, z. B. „Nicht begrüßt und bitterböse angesehen“ wird zu „Der Herr Felix und der Herr Konrad haben sich nicht begrüßt. Bitterböse angesehen haben sie sich, außerdem sind sie wütend aneinander vorbeigegangen.“ Mehr als ein Drittel der Sätze weisen auch Partikelverben im Partizip Perfekt auf, wie z. B. „angesehen“ oder „umgestoßen“. So entstehen – trotz einer dramaturgisch recht einfach dargestellten Handlung – mehrmals verschachtelte, komplexe Satzstrukturen wie „Der Felix, der Lumpenkerl, hat den armen Herrn Konrad nicht begrüßt, bitterböse angesehen, mit der Faust aufs Auge gehauen, vor das Schienbein getreten, auf die Straße geworfen, dass er beinahe unter ein Auto gerollt wäre.“ (ebd., 10). Syntaktisch ist ebenso auf Topikalisierung hinzuweisen, mit der die emotionale Involvierung der Wiedergebenden signalisiert wird („Mit der Faust hat er ihm gedroht“, „Auf die Straße geworfen hat er ihn auch“, „Bitterböse angesehen haben sie sich“). Die recht komplexe Syntax wirkt hier schwierigkeitsgenerierend und kann gerade Lerner:innen mit wenig ausgeprägten Deutschkenntnissen den Zugang zum Text erschweren.

Eine sprachliche Lerngelegenheit ergibt sich aus der Perspektive einer funktionalen Sprachbetrachtung, bei der die sprachliche Form und ihre Funktion bzw. Wirkung im Dienste der Geschichte steht, vorrangig durch die extensive Repräsentation des Partizips Perfekt im Text. Diese kann einerseits zur Auseinandersetzung mit dieser Form – auch im Kontrast zu jeweiligen fremdsprachlichen Korrelaten – und andererseits prospektiv zu seiner Verwendung in Partizipialgruppen sowohl als literarisches Stilmittel als auch als stilistische Alternativen zu Nebensatzkonstruktionen in schriftlichen Texten bedeutsam werden.

Fazit und Ausblick

Zusammengenommen bieten alle Plattformen ein reichhaltiges, allerdings ganz unterschiedlich zusammengestelltes Angebot an überwiegend mehrsprachigen Texten und ergänzen dieses durch ein großes Angebot an mehrsprachigen Audios. Dadurch können in mehrsprachigen Lerngruppen einerseits Sprach(en)reflexionen angeregt werden, in der Kinder mit Minderheitensprachen zu Sprachexpert:innen werden. Andererseits können Lernende die Texte, insbesondere wenn sie zusätzlich digitalisiert angeboten werden, als „Semantisierungshilfe für den deutschen Text“ (Rösch 2013, S. 53) nutzen, um sich mit allen im Anschluss an die Präsentation über die Erzählungen auszutauschen.

Thematisch und inhaltlich fällt jedoch auf, dass, analog zur Kritik von Hodaie an einem überwiegend parallel mehrsprachigen Printangebot, keine authentische Darstellung (migrations-)gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit geboten wird (ebd. 2018, S. 129), sodass auch im untersuchten Textkorpus ein binäres Sprachenverständnis in Form abgrenzbarer Einheiten vorliegt. „Eine real praktizierte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die bekanntermaßen nicht vor (konstruierten) Sprachgrenzen haltmacht“ (ebd., S. 130), ist folglich in keinem der Online-Werke vorzufinden. Dass sich die gewählten mehrsprachigen Texte fast ausschließlich auf ihre Funktion als Semantisierungshilfe beschränken, verdeutlicht nicht nur die Wahl der Themen, Figuren und Handlungsplätze, der Autor:innen sowie Illustrierenden, die überwiegend aus der „westlichen“ Welt stammen, sondern auch das beschränkte sprachdidaktische Potenzial. Im Sinne einer sprachintegrativen Sprach- und Leseförderung wäre es folglich wünschenswert, wenn bereits solche Texte zur Verfügung gestellt werden könnten, die sich aufgrund ihrer sprachlichen und grammatischen Gestaltung zur systematischen Spracharbeit mit DaZ-Lernenden eignen. In diesem Zusammenhang wäre es auch lohnenswert das sprachdidaktische Potenzial der nicht-sprachlichen Texte einmal genauer zu untersuchen, was im Rahmen dieses Beitrages nicht geleistet werden konnte.

In Bezug auf die mediendidaktische Aufbereitung der Texte und Begleitmaterialien fällt zusammenfassend auf, dass fast ausschließlich mit Digitalversionen von Bilderbüchern und *pdf*-Dokumenten gearbeitet wird, die über die Ergänzung der mehrsprachigen Audios zwar eine wichtige Hilfe für einen mehrsprachigkeitsorientierten

Deutschunterricht bilden, die Möglichkeiten zum E-Learning allerdings – vermutlich auch aus Kostengründen – bisher nur begrenzt ausnutzen. Den Digitalversionen fehlt es folglich häufig an akustischen Elementen, zusätzlichen Individualisierungsoptionen in Bezug auf die Audios oder interaktiven Contents u. a. zur Spracharbeit z. B. in Form eines interaktiven Wörterbuches oder *Augmented Reality*-Technik. Letztere wird von Schüler:innen nicht nur gern genutzt (vgl. Billinghamurst & Duenser 2012), sondern fördert nachweislich auch den Prozess des Wortlernens bzw. verringert die Angst der Schüler:innen bei Leseaktivitäten (vgl. Piriyaawong 2020).

Wie die herausgearbeiteten Potenziale und Grenzen der Plattformen zusammenfassend zeigen, sind Fördermittelgeber und Wissenschaft in den nächsten Jahren stark gefragt, bestehende, überwiegend kostenfreie Konzepte weiterzuentwickeln und v. a. auch intensiv darüber nachzudenken, wie analoge und digitale Lerngelegenheiten in der mehrsprachigen Schulpraxis gewinnbringend miteinander verbunden werden können, um die Nachteile des jeweils anderen Mediums zu kompensieren.

Literatur

Primärliteratur

- Bröger, A. (o. J.). *Eine haarsträubende Geschichte*. Verfügbar unter: <https://www.mulingulapraaxis.de/buch/eine-haarstraeubende-geschichte> (Zugriff am 02.10.2022).
- Breitsameter, K., Davidsmeyer, F., Davidsmeyer, K., Jacobsen, T., Kolterjahn, R., Rahlf, J. & Rahlf, N. (2019). *Der flammende Fuchs*. Verfügbar unter: <https://www.bilingual-picturebooks.org/de/buchdetail?buch=20> (Zugriff am 06.11.2021).
- Gómez Redondo, S. (2016). *Am Tag als Saida zu uns kam*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Padmanabhan, M. (2007). *Ich bin einmalig! Kannst du mich finden*. Hannover: Talisa.
- Ravishankar, A. (2013). *Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur*. Berlin: Edition Orient.
- Torres, L. (1997). *Subway Sparrow*. Sunburst Books.
- Watzlawick, P. (1983). Die Geschichte vom Hammer. In ders. (Hg.), *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper-TB.

Sekundärliteratur

- Apeltauer, E. (2013). Mehrsprachigkeitserziehung mit Märchen? In Ira Gawlitzek & Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, S. 215–238. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ballis, A. & Burkhard, M. (2014). *Kinderliteratur im Medienzeitalter. Grundlagen und Perspektiven für den Unterricht in der Grundschule*. Berlin: Schmidt. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-15540-8>
- Ballis, A., Pecher, C. M. & Schuler R. (2018). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, S. H. (Hg., 2012). *99 neue Lesetipps. Bücher für Grundschulkinder*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Becker, T. (2019). Sprachliches Lernen an Bilderbüchern. In J. Knopf & U. Abraham (Hg.), *BilderBücher*. Band 1: Theorie. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage (Deutschdidaktik für die Primarstufe), S. 155–165. Baltmannsweiler: Schneider.
- Billinghurst, M. & Duenser, A. (2012). *Augmented Reality in the Classroom*. *Computer* 45 (7), S. 56–63. https://www.researchgate.net/publication/234793015_Augmented_Reality_in_the_Classroom (Zugriff am 01.10.2022). <https://doi.org/10.1109/MC.2012.111>
- David-Erb, M. (2019). Postkoloniale Theorie im DaZ-Modul. Ein Plädoyer. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht*, S. 231–243. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_13
- Dube, J. & Helm, G. (2022, eingereicht). Hingeschaut – Bilderbuch-Apps zum literarischen Lernen im inklusiven Deutschunterricht. *MedienPädagogik*.
- Eder, U. (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Eder, U. (2016). Alles doch nicht ganz so einfach. Analyse eines zum frühen Fremdsprachenlernen ungeeigneten mehrsprachigen Kinderbuches. *Forschung Sprache* 2, S. 3–18. Edition bi:libri. <https://www.edition-bilibri.com/>
- Gawlitzeck, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (2013). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach.
- Hodaie, N. (2018). Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen Einsatzfelder. In A. Ballis, C. M. Pecher & R. Schuler (Hg.), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur*, S. 127–141. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hodaie, N. (2020). Interkulturalität. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*, S. 322–333. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_36
- Honnef-Becker, I. (2007). Empathie und Reflexion. Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik. In dies. (Hg.), *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Diskussionsforum Deutsch Band 24, S. 201–236. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis.
- Knopf, J. (2018). Bilderbuch-Apps im Kindergarten und in der Primarstufe. Potential für das literarische Lernen?! In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hg.), *Digitalisierung und Bildung*, S. 23–38. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_2
- Knopf, J. (2019a). Lehr- und Lernsoftware. In T. v. Brand & F. Radvan (Hg.), *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahme, Analyse und didaktische Reflexion*, S. 51–59. Hannover: Kallmeyer.
- Knopf, J. (2019b). Webbasierte Lehr- und Lernplattformen. In T. v. Brand & F. Radvan (Hg.), *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahme, Analyse und didaktische Reflexion*, S. 332–340. Hannover: Kallmeyer.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2013). Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In dies. (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, S. 47–71. Stuttgart: Fillibach.

- Kurwinkel, T. (2020). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. 2., aktual. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554792>
- Kurwinkel, T. & Schmerheim, P. (Hg.) (2020). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2>
- Lehmden, F. von, Kauffeld, J., Belke, E. & Rohlfing, K. (2013). Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. *Praxis Sprache* 58 (1), S. 18–27.
- Lehmden, F. von, Porps, L. & Müller-Brauers, C. (2017). Grammatischer Sprachinput in Kinderliteratur – eine Analyse von Genus-Kasus-Hinweisen in input- und nicht input-optimierten Bilderbüchern. *Praxis Sprache* (2), S. 44–61.
- Marx, N. & Steinhoff, T. (2021). Können einzelsprachliche Interventionen sprachenübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), S. 819–839. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01032-5>
- Mikota, J. & Oehme, V. (2013). *Literarisches Lernen mit Kinderliteratur. Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren*. Siegen: Universitätsverlag Siegen. <https://d-nb.info/105311947X/34>
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf (Zugriff am 10.01.2022).
- Piriyasurawong P. (2020). Scaffolding Augmented-Reality-Modell zur Verbesserung der Deep-Reading-Fähigkeit. *TEM-Journal* 9 (4), S. 1760–1764. <https://doi.org/10.18421/TEM94-58>
- Raabe, C. (2018). Jede Sprache sieht die Welt anders. Mehrsprachigkeit in internationalen Bilderbüchern. In A. Ballis, C. M. Pecher & R. Schuler (Hg.), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur*, S. 189–209. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rösch, H. (2013). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In I. Gawlitzeck & B. Kümmerling-Meibauer (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*, S. 143–169. Stuttgart: Fillibach.
- Rösch, H. (2017). Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In U. Eder & İ. Dirim (Hg.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*, S. 35–56. Wien: Praesens Verlag.
- Thoma, N. & Knappik, M. (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. In dies. (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*, S. 9–24. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-intro>
- Vishek, S. (2019). Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In Y. Danilovich & G. Putjata (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*, S. 15–32. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_2

Weidenbach, B. (2021). *Umsatzanteil von E-Books im Buchmarkt bis 2021*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/303339/umfrage/umsatzanteil-von-e-books-im-buchmarkt/> (Zugriff am 07.09.2022).

Autorinnen

Dube, Juliane Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal. Literatur-/Lese- und Mediendidaktikerin, 1. & 2. Staatsexamen für Deutsch und Sozialwissenschaften (HRGe) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Universität Duisburg-Essen sowie Lehrertätigkeiten an Grundschule und Gesamtschulen. Promotion zum Dr. phil. an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: u. a. Literarisches und ästhetisches Lernen (mit digitalen Medien) in heterogenen Lerngruppen der Grund- und Sekundarschule sowie Förderung von Lesekompetenz und -motivation.

Schwinning, Sandra Dr., Akademische Rätin a. Z. an der Bergischen Universität Wuppertal, Studium der Kommunikationswissenschaft, Germanistik und Psychologie an der Universität Duisburg-Essen, Promotion zum Dr. phil. an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: u. a. Schreibdidaktik, Professionsforschung, inklusive Deutschdidaktik.

Filipovic, Julija, Master-Studentin an der Bergischen Universität Wuppertal, Lehramt an Grundschulen (sprachl. und mathematische Grundbildung sowie Natur- und Gesellschaftswiss.), BA-Thesis mit dem Titel: „Mehrsprachigkeit im digitalen Zeitalter. Eine vergleichende Analyse webbasierter mehrsprachiger Buchportale“ wurde 2022 zur besten Bachelorthesis im Teilfach der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal gewählt.

Eignung mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen

MARTIN SCHASTAK & MELANIE DAVID-ERB

Zusammenfassung

Kooperationen von Familie und Schule in Family Literacy Programmen können herkunftssprachliche Ressourcen für Lernprozesse adressieren und implementieren. Mehrsprachige Bilderbücher scheinen hierbei vielversprechende Materialien zu sein, da diese sich potenziell für das Vor- und Erstlesen in Familien und Unterricht eignen. Es stellt sich allerdings die Frage, welche Merkmale mehrsprachige Bilderbücher aufweisen müssen, um mehrsprachigkeitssensibel für beide Kontexte gewinnbringend verwendet werden zu können. Im vorliegenden Beitrag werden lese- und mehrsprachigkeitsdidaktische Kriterien zur Analyse der Eignung mehrsprachiger Bilderbücher für die Verknüpfung familialer Vorlesepraktiken und schulischen Erstleseunterrichts bei Schulanfänger:innen reflektiert und evaluiert. Diese werden auf ein Bücherkoffer-Korpus des Family Literacy-Projekts des Vereins „coach@school“ angewandt. Es zeigt sich u. a., dass sich Teile des Korpus zur Verbindung familialer Vorlesepraktiken und schulischen Erstleseunterrichts unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit eignen und anregende Lerngelegenheiten bieten, insbesondere in Bezug auf Sprachvergleiche. Durch die Beschränkung auf additiv mehrsprachige Bilderbücher im Korpus werden allerdings Vorstellungen von Sprachen als getrennte, geschlossene Entitäten bestärkt und z. T. Sprachhierarchien reproduziert.

Schlüsselwörter: Mehrsprachige Bilderbücher; Family Literacy; Lesen; Vorlesen; Grundschule

Abstract

Cooperation between families and schools in family literacy programs can fruitfully address and implement multilingual resources for learning processes. Multilingual picture books seem to be promising materials in those programs, as they are potentially suitable for both reading (out loud) in families and classrooms and include different languages. However, it is unclear, which characteristics multilingual picture books must have in order to be used in a multilingual-sensitive way for both contexts together profitably. In this contribution, we reflect and evaluate criteria for analysing the suitability of multilingual picture books for linking family reading practices and school-based first reading instruction for school beginners. These criteria are applied to a book corpus of the family literacy project of the non-profit association “coach@school”. Among other, it

is shown that parts of the corpus are excellently suited for linking family reading practices and school-based first reading instruction under consideration of multilingualism and offer stimulating learning opportunities, especially with regard to cross-linguistic language comparisons. However, by restricting the corpus to additive multilingual picture books only, notions of languages as separate, closed entities are reinforced and, in some cases, language hierarchies are reproduced.

Keywords: Multilingual picture books; Family Literacy; Reading; Reading aloud; Primary School

1 Einleitung

Familie und Schule sind zentrale Instanzen für die Entwicklung von Literacy. In mehrsprachigen Familien erfolgen (vor-)schulische Literacypraktiken auch oder ausschließlich in der Herkunftssprache¹ (HS), während in der Regelschule submersiver Unterricht vorherrscht (vgl. Stevens & Dworkin 2019). Kooperationen von Familie und Schule im Rahmen von Family Literacy (FL)-Programmen können herkunftssprachliche Ressourcen für Lernprozesse einbeziehen und weisen positive Effekte zur Förderung der Literalität auf (vgl. z. B. Rabkin u. a. 2018). Mehrsprachige Bilderbücher scheinen hierbei vielversprechende Materialien zu sein, da sie sich für das Vorlesen in Familien sowie für den Gebrauch im (Erstlese-)Unterricht eignen. Es stellt sich die Frage, welche Merkmale mehrsprachige Bilderbücher aufweisen müssen, um mehrsprachigkeitssensibel für Schulanfänger:innen in beiden Kontexten verwendet werden zu können.

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Kriterien zur Analyse der Eignung mehrsprachiger Bilderbücher für die Verknüpfung familialer Vorlesepraktiken und schulischen Erstleseunterrichts bei Schulanfänger:innen reflektiert und angewandt. Hierfür werden zunächst grundlegende Aspekte und Mechanismen von FL-Programmen mit dem Fokus auf Vorlesen dargestellt, Heterogenität im Erstleseunterricht problematisiert und die Eignung von (mehrsprachigen) Bilderbüchern als Materialien für diese beiden Kontexte reflektiert. Ausgehend von einem didaktisch orientierten Translanguaging-Begriff des systematischen Einbezugs von mehr als einer Sprache für Bildungsprozesse (vgl. Baker 2011) werden verbale, narrative, intermodale und mehrsprachigkeitsdidaktische Kriterien zur Eignung von mehrsprachigen Bilderbüchern für das Vorlesen im familialen Kontext und für den Erstleseunterricht begründet. Diese werden auf das Korpus des FL-Projekts von coach@school angewandt.

1 Im Folgenden wird der Begriff Herkunftssprache zur Bezeichnung natürlich erworbener Sprachen neben der Verkehrssprache gewählt, da dieser verschiedene natürliche Spracherwerbstypen umfasst und Fremdsprachenerwerb ausschließt.

2 Family Literacy und Erstleseunterricht

Literalität entwickelt sich innerhalb eines Bedingungsgefüges aus reziprok interagierenden individuellen, familialen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren (vgl. Nickel 2005). Die Familie stellt hierbei die früheste und wirksamste Instanz des Literalitätserwerbs dar (vgl. Hurrelmann 2004). Ein anregungsreiches familiales Umfeld, in welchem (prä- und para-)literale Praktiken gelebt werden, wirkt sich positiv auf die Literalitätsentwicklung aus (vgl. z. B. Whitehurst & Longian 1998). FL-Programme versuchen die Quantität und Qualität literaler Praktiken im familialen Umfeld auf Grundlage des ORIM-Modells (Opportunities, Recognition, Interaction, Modelling) (vgl. Hannon 1997) zu erhöhen. Meta-Analysen bestätigen die Effektivität von FL-Programmen (vgl. Sénéchal & Young 2008; van Steensel u. a. 2011). Eine positive literale Umwelt in der Familie kann den negativen Einfluss von einem niedrigen sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund auf Vorläuferfähigkeiten mildern (vgl. Niklas & Schneider 2013).

Beim Vorlesen können Kinder schriftbezogener Sprache begegnen, auch wenn sie noch nicht oder nur rudimentär lesen können. Relevant für die Qualität der Vorlesesituation ist die Art der Interaktion zwischen Eltern und Kind. Als förderlich gilt das „Dialogic Reading“ (vgl. Whitehurst u. a. 1988). Eltern und Kinder tauschen sich dabei gleichberechtigt über das Gelesene aus, indem z. B. offene Fragen gestellt, Antworten der Kinder modifiziert und erweitert, Nacherzählungen vorgenommen sowie persönliche Verknüpfungen hergestellt werden. Insbesondere für Leseanfänger:innen lassen sich hierbei auch Aspekte des „Print Referencing“ (vgl. Justice & Ezell 2004) einbinden, bei welchem Eltern die Aufmerksamkeit ihrer Kinder stärker auf Form, Funktion und Eigenschaften von Schrift lenken.

Vorlesen ist auch im schulischen Kontext des Erstleseunterrichts eine geeignete Methode, um mündliche Kompetenzen und schriftsprachliche (Vorläufer-)Fähigkeiten zu fördern (vgl. Kraft & Müller 2019). Für Leseanfänger:innen ist hierbei die Selektion von angemessenem Textmaterial insbesondere hinsichtlich eigener Leseprozesse relevant. Zwar zeichnet sich der Erstleseunterricht durch Heterogenität bezüglich der Lesefähigkeit von Schüler:innen aus, allerdings steht bei allen das Decodieren im Fokus. Durch die Auswahl von geeignetem Textmaterial kann die Wahrscheinlichkeit von Erfolgserlebnissen beim Decodieren erhöht werden, was sich positiv auf die Lesemotivation auswirken kann, die wiederum zu gesteigerter Lesehäufigkeit und damit zu verbesserter Lesefähigkeit führen kann (vgl. Möller & Schiefele 2004).

Vorlesen im familialen und unterrichtlichen Kontext weist aufgrund von Unterschieden in Gruppengröße, Beziehung und Expertise je andere Vorteile auf. Im familialen Kontext kann die Vorlesesituation in enger emotionaler Bindung sowie individueller Anpassung an die Voraussetzungen und Bedürfnisse des Kindes erfolgen und diesem einen hohen Redeanteil zugestehen. Im Unterricht können mehr Perspektiven ko-konstruktiv zur mentalen Modellbildung eingebracht und didaktisch aufbereitete Lernangebote sowie Leseunterstützung angeboten werden. Diese Vorteile lassen sich synergetisch verbinden, wenn das gleiche Buch in beiden Kontexten vorgelesen wird,

wobei sich ein verstärkter Fokus im familialen Kontext auf das Verständnis der Geschichte und im unterrichtlichen Kontext auf Decodierprozesse anbietet.

Ein Angebot, das familiales und unterrichtliches Vorlesen bei ein- und mehrsprachigen Schulanfänger:innen zur Leseförderung verbindet, ist das Bücherkoffer-Projekt von coach@school. Das Projekt wächst als „Social Franchise“ und wird von verschiedenen Trägern an unterschiedlichen Standorten angeboten. Hierbei rotieren Koffer mit Büchern in ersten und zweiten Klassen primär in Schulen mit natio-ethno-kulturell (Mecheril 2003) gemischten Schülerschaften sowie niedrigem Sozialindex. Die Koffer enthalten zwölf mehrsprachige, interkulturelle und inklusive Kinderbücher, wobei jede:r Schüler:in den Koffer zweimal pro Schuljahr für eine Woche mit nach Hause nimmt (vgl. Masanek 2022). Die Eltern erhalten einen Flyer mit Tipps zum Vorlesen in 18 verschiedenen Sprachen und das Angebot einer Fortbildung. Die Lehrer:innen bekommen Unterrichtsmaterial zu ausgewählten Büchern und ebenfalls ein Fortbildungsangebot. Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder werden dazu angehalten, diejenigen Bücher, die ihre HS enthalten, in dieser/n Sprache(n) vorzulesen. Im Unterricht sollen ausgewählte Bücher aus dem Koffer im Deutschen unter Wertschätzung der HS der Schüler:innen behandelt werden (vgl. ebd.).

Dieses Vorgehen als systematischer Einbezug von mehr als einer Sprache für Lernprozesse (vgl. Baker 2011) weist theoretisch eine Vielzahl von Potenzialen auf. So kann z. B. akademisch-sprachliches Wissen (CALP) zwischen den Sprachen transferiert (vgl. Cummins 2000), die intersprachliche Verknüpfung von Vokabular verstärkt (vgl. Bosma u. a. 2022), ein tieferes Verständnis durch die Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires samt einer zweisprachigen Durchdringung der Inhalte erzeugt (vgl. Baker 2011, 289 f.) und Zweisprachigkeit als Expertise durch explizite Integration in Lehr-Lernprozessen anerkannt werden (vgl. Schastak 2020). Von Sprachvergleichen sollte die Sprachbewusstheit aller Schüler:innen profitieren. Dialekte sowie Soziolekte sind als Anknüpfungspunkt für monolinguale Schüler:innen nutzbar.

Der Verein coach@school knüpft somit an begünstigende Bedingungen, Praktiken und Kompetenzen in mehrsprachigen Familien an. So geben z. B. in der BiPeer-Studie (vgl. ebd.) 52–57% der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund an, ihren Kindern nur in der HS oder in der HS und Deutsch vorgelesen zu haben. Die Fallstudie von Baird u. a. (2015) zeigt, dass beim Vorlesen von herkunftssprachlichen Geschichten stärker das Verständnis der Geschichte und bei verkehrssprachlichen Geschichten stärker die Aussprache der Wörter sowie deren Übersetzung in die HS fokussiert werden. Bilinguale Kinder, denen im Familienkontext in ihrer HS und im institutionellen Kontext in ihrer L2 vorgelesen wurde, haben größere Zuwächse im L2-Vokabular als bilinguale Schüler:innen, denen zuhause auch in der L2 vorgelesen wurde (Roberts 2008). Méndez u. a. (2015, 2018) weisen ebenfalls die Überlegenheit mehrsprachiger Vorleseinterventionen für den Lexikerwerb in L1 und L2 nach.

3 Mehrsprachige Bilderbücher

Bilderbücher kombinieren Text und Bild zur Narration einer Geschichte. Es kann zwischen bildlicher und textlicher Erzählinstanz unterschieden werden, die aufeinander bezogen werden müssen (vgl. Staiger 2014, 18). Beide Instanzen tragen in unterschiedlicher Weise zur Narration der Geschichte bei. So eignen sich Bilder z. B. zur Darstellung von Gegenständen, Menschen sowie Orten, während Text sich zur Darstellung von Abstraktion, Kommunikation und Reflexion empfiehlt (vgl. ebd., 19).

Bei mehrsprachigen Bilderbüchern werden zwei Sprachen textlich integriert oder additiv implementiert (vgl. Anselm 2018, 48 f.). Bei der integrativen Implementation werden zwei oder mehr Sprachen im selben Text verwendet, ohne die jeweiligen Teile in der anderen Sprache zu übersetzen. Es handelt sich um Texte mit Sprachwechseln und -mischungen, mit welchen sowohl stilistische und ästhetische Ziele als auch politische Intentionen wie z. B. das Überschreiben von Machtverhältnissen verfolgt werden können (vgl. Hodaie 2018, 128). Bei integrativen mehrsprachigen Bilderbüchern müssen beide Sprachen zwingend zum Textverständnis genutzt werden. Bei fehlendem Verständnis einer Sprache gilt es die entstandene Leerstelle auf Basis des bisherigen mentalen Modells zu antizipieren oder weitere Ressourcen heranzuziehen. Bei der additiven Implementation werden zwei einsprachige Texte gemeinsam präsentiert. Häufig werden hierfür bereits bestehende Bilderbücher in weitere Sprachen übersetzt und anschließend in verschiedenen Sprachausgaben angeboten. Unterschiedliche Formen der Textrezeption sind denkbar. So kann nur ein Text, beide Texte sukzessiv oder abwechselnd gelesen sowie auf die andere Sprache nur bei Bedarf zurückgegriffen werden. Wenn Sprache und Kultur hierbei essenzialistisch als starre, gegebene Entitäten (vgl. Hu 2007) vermittelt werden, tragen additiv mehrsprachige Bilderbücher eventuell eher zur Manifestierung sowie Legitimierung statt Überwindung von Sprachgrenzen und Machtverhältnissen bei. Auch negative Wirkmechanismen wie ein unterschiedliches Etikettieren potenzieller Zielgruppen (vgl. Hodaie 2018, 130) in Abhängigkeit von Sprachenhierarchien sind denkbar, wenn z. B. Eltern und Lehrer:innen deutsch-englische Sprachausgaben zur Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs rahmen, aber deutsch-polnische Sprachausgaben aus einer Defizitperspektive als Zeichen mangelhafter Deutschkenntnisse interpretieren.

Während für Bilderbücher als Medium bereits eine Tradition der gemeinsamen Rezeption im familialen Kontext, zumindest in Familien aus bestimmten Milieus, zu finden ist, spielen Bilderbücher in den KMK-Standards der Primarstufe (2004) keine Rolle, obwohl sie sich zur Förderung einer Vielzahl von Kompetenzen eignen (vgl. Abraham & Knopf 2018). Im Anfangsunterricht können sie z. B. zur Sprech- und Hörerziehung, zum Erstlesen sowie Erstschreiben eingesetzt werden (vgl. Becker 2014; Kraft & Müller 2019). Der systematische Einbezug von zwei Sprachen beim Vorlesen kann sich auch positiv auf den Erwerb der Verkehrssprache auswirken. So profitiert z. B. der Erwerb von Zweitsprachenvokabular bei Kindern durch herkunftssprachliche Definitionen (vgl. Leacox & Jackson 2014; Lugo-Neris u. a. 2010) oder durch das geson-

derte Herausheben von einzelnen zweitsprachlichen Wörtern in primär herkunftssprachlichen Büchern (Read u. a. 2020).

4 Eignung mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken

Auf Basis des fünfdimensionalen Modells zur Bilderbuchanalyse von Staiger (2014) werden Kriterien für die Analyse mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen abgeleitet. Für die vorliegende Fragestellung der Bilderbuchanalyse sind Aspekte der 1) narrativen, 2) verbalen und 3) intermodalen Dimension sowie 4) mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte relevant.

1. Bei der narrativen Dimension ist v. a. die Geschichte bedeutsam, wobei der Fokus auf dem Thema, der Handlung und den Figuren liegt. Für mehrsprachige Bilderbücher können sich Themen eignen, die Aspekte der Inklusion und Vielfalt behandeln (vgl. Anselm 2018, 46 f.). Das in Literatur enthaltene Potenzial der Erfahrungsevokation (Nünning 2000, 105) lädt Schüler:innen ein, „individuelle Wertentscheidungen zu diskutieren, das Selbst- und Weltverhältnis zu hinterfragen und sich als Teil eines geistes- und kulturgeschichtlichen Bezugsfeldes verstehen zu lernen“ (Anselm 2018, 45). Geschichten, die sich z. B. mit kultureller Identität, interkulturellem Zusammenleben oder mehrsprachigen Praktiken beschäftigen und diese mit positiv besetzten, nicht stereotypisierten Identifikationsfiguren ausagieren, können mehrsprachig aufwachsende Kinder zu Reflexion und Probehandeln auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen motivieren und vermeintlich monolinguale und monokulturelle Normalitätsvorstellungen infrage stellen. Dabei ist es nicht notwendig, Aspekte von Vielfalt und Inklusion zum thematischen Kern zu machen. Vielmehr können sie sich auch beiläufig als Teil der „Normalität“ ereignen.
2. Textgestaltung, Satzbau und Wortwahl der verbalen Dimension sind relevante Kriterien für die Analyse. So sollte der Text in einer für Grundschüler:innen angemessenen Sprache formuliert sein, die sie auch konzeptionell schriftlicher Sprachverwendung begegnen lässt. Gleichzeitig sollte sich der Text aber, zumindest in Teilen, als Material zum Erstlesen eignen. Brügelmann und Brinkmann (2021, 8) legen einen geringen Buchumfang nahe, damit die Leseanfänger:innen die motivierende Erfahrung machen können, ein ganzes Buch gelesen zu haben („wholebooksuccess“). Dementsprechend schlagen sie vor, dass Erstlesebücher 8–16 Seiten mit jeweils ein bis fünf Wörtern pro Seite umfassen sollen, bevor die Wortanzahl auf 10–15 Wörter pro Seite und schließlich die Seitenanzahl auf bis zu 24 Seiten und 20 Wörter pro Seite erhöht wird. Weiterhin sollte der Satzbau mit fünf bis sieben Wörtern pro Satz, einfachen, parataktischen Konstruktionen sowie der Wiederholung von Satzmustern simpel gehalten werden (vgl. ebd., 18). Angesichts der Wortwahl sollten mündlich bekannte, schriftlich häufig genutzte,

kurze und graphematisch einfach konstruierte Wörter dominieren (eine Liste geeigneter Wörter ist bei Brügelmann (2021) zu finden). Wichtige Wörter sollten zudem wiederholt, lange Wörter graphisch strukturiert und unbekannte Wörter eingeführt werden. Solche Texte unterstützen Prozesse des Erstlesens und eignen sich für eine parallele Auseinandersetzung mit beiden Sprachen. Die Reduktion passt sich auch an geringe herkunfts- und verkehrssprachliche Kompetenzen an, lässt mehr Lernzeit für alle Sprachen und lädt zu Vergleichen ein.

3. In Anlehnung an Nikolajeva und Scott (2006) können sich Text und Bild a) *symmetrisch* verhalten und die gleichen Informationen vermitteln, b) *zueinander komplementär* stehen, c) sich gegenseitig durch weitere Informationen *erweitern*, d) unterschiedliche Informationen *kontrapunktisch* vermitteln oder e) widersprüchliche Informationen *syllaptisch* transportieren. a), b) und c) bieten sich für Schulanfänger:innen an, da sehr viele Informationen zum Verständnis der Geschichte aus den Bildern entnommen werden können, während bei d) und e) herausfordernde Integrationsprozesse erforderlich sind. Es ist allerdings weder davon auszugehen noch zu empfehlen, dass sich eine dieser Formen durch ganze Bilderbücher zieht, sondern es durchaus zu Mischformen kommt (vgl. Staiger 2014, 22). Hierdurch entsteht nicht nur Abwechslung und Überraschung, sondern die Schüler:innen lernen, beide Informationsquellen für Verständnisprozesse flexibel einzusetzen.
4. Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive gilt es zwischen additiven und integrativen mehrsprachigen Bilderbüchern zu unterscheiden. Bei integrativen mehrsprachigen Bilderbüchern sollten Sprachdominanz, Sprachwechsel und -mischungen näher geprüft werden. Bei additiven mehrsprachigen Bilderbüchern ist eine Prüfung der Reihenfolge, Anordnung und Druckbilder der beiden Sprachen relevant. Zudem sollte geprüft werden, ob Mehrsprachigkeit und kulturelle Unterschiede auch in den Bildern umgesetzt werden, sodass schriftsprachliche Elemente in den Bildern in beiden Sprachen und sich in Kulturen unterscheidende Symboliken (vgl. Anselm 2018, 50) parallel dargestellt werden. Letztlich sollten noch die verfügbaren Sprachversionen recherchiert werden, um die Breite der Zielgruppe und damit die Einsetzbarkeit in sprachlich heterogenen Klassen zu ermitteln.

Aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive weisen additive mehrsprachige Bilderbücher andere Potenziale als integrative auf, da durch die Darstellung beider Sprachen die Sprachwahl und -nutzung weitestgehend freigestellt ist und sich Transfer-, Translanguaging- und Vergleichsprozesse initiieren und umsetzen lassen. Die Sprachen werden hierbei im besten Falle in alternierender Reihenfolge präsentiert, unterscheiden sich zur Vermeidung von impliziten Sprachhierarchien nicht in ihren Druckbildern und sind satzweise vertikal arrangiert, um Vergleichsprozesse zu vereinfachen. Bücher mit vielen verschiedenen Sprachausgaben sind zu präferieren, um möglichst viele HS potenziell miteinbeziehen zu können. Allerdings weisen auch integrative mehrsprachige Bilderbücher ein hohes Potenzial für Prozesse des Translanguaging auf, da beide Sprachen zum

Verständnis eingesetzt werden. Zudem kann die Möglichkeit von Sprachwechseln und -mischungen typische mehrsprachige Praktiken sichtbar machen, normalisieren und durch die schriftsprachliche Fixierung in besonderer Weise legitimieren.

4.1 Korpus

Für die Analyse wird auf den Bücherkoffer des Frankfurter Standortes zurückgegriffen. In diesem Bücherkoffer sind zwölf Titel enthalten, von denen neun mehrsprachig und zwei einsprachig Deutsch sind. Zudem gibt es ein Wimmelbuch ohne Text.

In „Otto-die kleine Spinne“ (Deutsch + zwölf weitere Sprachen) versucht die Spinne Otto mit anderen Tieren in Kontakt zu treten, aber diese flüchten stets, ohne dass Otto sich vorstellen kann. Nach der letzten Begegnung offenbart Otto, dass er Geburtstag hat und seinen Geburtstagskuchen teilen möchte.

In „Eine Kiste nichts“ (Deutsch-Farsi) schenkt ein Hase einem Huhn eine leere Pappkiste. Nach anfänglicher Verwirrung des Huhnes erläutert der Hase, auf welche Weisen man die Kiste nutzen kann.

In „Schlaf gut, kleiner Wolf“ (Deutsch-Portugiesisch) kann Tim nicht einschlafen, da er seinen Plüschwolf nicht finden konnte. Tim geht in der Nacht auf den Spielplatz, um ihn zu suchen. Hierbei stoßen drei Kinder hinzu, die ebenfalls Sachen suchen und diese wiederfinden. Ihre Eltern kommen auf den Spielplatz und nehmen ihre Kinder wieder mit.

In „Heule Eule“ (Deutsch-Arabisch) bringt eine weinende Eule die Tiere im Wald in Aufruhr. Sie versuchen mit verschiedenen Mitteln, die Eule zu beruhigen, aber sie weint weiter. Erst als die Eule wieder zu ihrer Mutter fliegt, hört sie auf zu weinen.

In „Das kleine Ich bin ich“ (Deutsch-Serbisch-Türkisch-Kroatisch) ist ein Wesen auf der Suche danach, wer oder was es ist. Hierbei vergleicht es sich mit verschiedenen Tieren, mit welchen es einzelne Gemeinsamkeiten hat, die allerdings das Wesen nicht als ihresgleichen akzeptieren. Das Wesen kommt zu dem Schluss „ich bin ich“. Die Geschichte ist in Versform verfasst, die bei der mehrsprachigen Übersetzung berücksichtigt wurde.

In „Ritter Winzig“ (Deutsch-Türkisch) geht es um den Ritter Ferdinand, der sehr klein ist. Als ein Riese angreift und alle Ritter in einem Sack verschnürt, kann Ferdinand ihn mit einer List zu Fall bringen. Die geringe Größe von Ferdinand erweist sich als Stärke.

In „Kleiner Eisbär. Lars, bring uns heim“ (Deutsch-Griechisch) trifft der kleine Eisbär beim Spielen auf einen Dackel, der Teil eines wissenschaftlichen Teams am Nordpol ist. Das Team hat zwei kleine Eisbären gerettet, die auf einer Scholle abgetrieben sind. Lars nimmt sich ihrer an und bringt sie nach Hause zu ihrer Mutter.

„Ich bin einmalig! Kannst du mich finden“ ist ein Rätselbuch, bei dem in einer Reihe von gleichen Gegenständen ein Gegenstand anders abgebildet ist, den es zu identifizieren gilt. Zu jedem Rätsel ist die Frage „Kannst du mich finden“ in eine andere Sprache übersetzt, wobei die Aussprache in deutscher lautgetreuer Schreibung angegeben ist.

„Kinderverse in über 50 Sprachen“ enthält insgesamt 67 Kinderverse in über 50 Sprachen. Jeder Kindervers enthält Illustrationen, eine Übersetzung der Aussprache in deutscher lautgetreuer Schreibung, die deutschsprachige Übersetzung sowie z. T. zusätzliche Anmerkungen.

„Du gehörst dazu. Das große Buch der Familien“, „Heute bin ich“ und „Nacht-Wimmelbuch“ sind nicht mehrsprachig konzipiert. Beim erstgenannten Buch wird Vielfalt hinsichtlich verschiedener alltäglicher Aspekte von Familien thematisiert. In „Heute bin ich“ werden verschiedene Emotionen benannt und mit Fischen dargestellt. Das „Nacht-Wimmelbuch“ stellt verschiedene Szenerien einer Stadt bei Nacht dar. Manche Protagonist:innen sind auf allen Seiten wiederzufinden, sodass anhand dieser einzelne Geschichten im Verlaufe des Buches entstehen.

4.2 Vorgehen und Analysekriterien

Die verbale Dimension wird für alle Bücher mit Ausnahme des Wimmelbuches und des Buches mit Kinderversen analysiert, da diese keinen Text enthalten respektive zu heterogen sind. Es werden Wort- und Satzanzahl, durchschnittliche Wort- und Satzlänge, Anzahl der Nebensätze, Anzahl und Prozentsatz drei- und mehrsilbiger Wörter, Type-Token-Ratio (TTR) und der LIX mit dem Analysetool „Regensburger Analysetool für Texte“ (RATTE) (Wild & Pissarek 2022) erfasst². Hinsichtlich der narrativen Dimension werden die Handlung sowie Thema und Protagonist:in betrachtet. Die Einschätzung der intermodalen Dimension orientiert sich an dem Modell von Nikolajeva und Scott (2006). Die mehrsprachigkeitsdidaktische Dimension wird für die neun mehrsprachigen Werke hinsichtlich der folgenden Aspekte ausgewertet: Anzahl der Sprachen, Sprachausgaben, Reihenfolge, Anordnung und Druckbild der Sprachen, Umsetzung der Umbrüche, Mehrsprachigkeit in Bildern, Zusatzmaterial. Die Ergebnisse der einzelnen Dimensionen werden im Folgenden tabellarisch als Überblick aufbereitet, beschrieben und eingeschätzt (Abschnitt 4.3), bevor das Korpus insgesamt sowie bezüglich der Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen (Abschnitt 5) bewertet wird.

4.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der verbalen sowie narrativen Dimension sind in Tabelle 1 und der intermodalen Dimension und die mehrsprachigen Aspekte in Tabelle 2 aufbereitet.

2 Die ermittelten Indizes geben einen guten ersten Eindruck zur Textschwierigkeit, die allerdings auch vor dem Hintergrund weiterer Aspekte wie z. B. Inhalt und Stil reflektiert werden sollte.

**) Das Buch enthält nur einzelne Wörter (als Sätze), sodass der LIX hier auf einen hohen Anteil langer Wörter hinweist.

Länge und Komplexität der Texte sind heterogen. Die Textlänge weist im unteren Bereich mit einer Wortanzahl zwischen 4 und 329 mit sechs Büchern Heterogenität auf, während jeweils nur zwei Werke den mittleren (627 und 766) sowie den oberen Bereich (1153 und 1207) abdecken. Die durchschnittliche Wortlänge rangiert bei allen Werken mit Ausnahme von zwei Titeln (5,21 und 7,75) unter fünf Buchstaben und die durchschnittliche Satzlänge bewegt sich beim Großteil zwischen vier und acht Wörtern pro Satz. Der LIX liegt bei einer Spannbreite von 10–30, wobei der Großteil im 20er-Bereich liegt, was für Kinderliteratur angemessen ist (vgl. Lenhardt & Lenhardt 2022)³. Die Anzahl drei- und mehrsilbiger Wörter (0 %–25 %) sowie die TTR (0,38–1) weisen eine größere Varianz auf. Die sprachlich einfachste Geschichte des Korpus ist „Schlaf gut, kleiner Wolf“. Sie hat eine kurze Textlänge, durchschnittliche Wort- und Satzlänge sowie einzelne bis wenige, meist basisgraphematische Worte je Seite, enthält kaum Nebensätze sowie keine drei- oder mehrsilbigen Wörter und wiederholt Wortmaterial. Im Gegensatz hierzu ist „Das kleine Ich bin ich“ das sprachlich anspruchsvollste Werk im Korpus. Auch wenn einige Indikatoren auf sprachliche Einfachheit hindeuten (z. B. durchschnittliche Wortlänge, TTR, LIX), ist die Geschichte aufgrund des Versmaßes, der durchschnittlichen Satzlänge, der Anzahl der Nebensätze samt deren Verschachtelung und der Textlänge sprachlich herausfordernd.

Die Heterogenität der Länge und der sprachlichen Komplexität der Bücher berücksichtigt die Varianz (schrift-)sprachlicher Kompetenzen von Schulanfänger:innen, auch wenn in den mittleren und hohen Bereichen weniger Bücher vorliegen. Durch das Vorlesen der Bücher im familialen und unterrichtlichen Kontext sowie der Verständnisunterstützung der Bilder können mentale Modelle der jeweiligen Geschichten konzipiert sowie zentrale, sich wiederholende und herausfordernde Wörter und Konstruktionen hinsichtlich ihres Schriftbildes eingeübt werden, was das Erstlesen entlastet. Kinderliteratur mit einer geringen TTR operiert häufig systematisch mit Wiederholungen auf Wort- und Satzebene, sodass zentrale Begriffe und Wendungen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit in den Sichtwortschatz aufgenommen werden können. Die Bücher im unteren Bereich eignen sich nach den Empfehlungen von Brügelmann und Brinkmann (2021) für fortgeschrittene Erstleser:innen, die 80 bis 480 Wörter lesen, und ermöglichen diesen einen potenziellen „wholebooksuccess“. Die Bücher im mittleren und hohen Bereich dürften nur von wenigen lesestarken Schüler:innen alleine gelesen werden können: das untere Quartil und der Median der Leseflüssigkeit von Grundschüler:innen, gemessen als korrekt gelesene Wörter pro Minute, liegen am Ende der ersten Klasse bei 17 und 29, zu Beginn des zweiten Schuljahres bei 20 und 35, in der Mitte des zweiten Schuljahres bei 26 und 47 (vgl. Walter 2009).

4.3.2 Narrative Dimension

Das Korpus operiert primär mit Menschen und Tieren als Protagonist:innen und deckt ein breites Spektrum verschiedener Themen ab, wobei ein Schwerpunkt auf Vielfalt und Inklusion liegt. In einigen Büchern wird der Schwerpunkt explizit adressiert, wie

3 „Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?“ und „Heute bin ich“ sind aufgrund der Reduktion auf einen Satz respektive einzelne Wörter bezüglich des LIX nicht sinnvoll interpretierbar und nicht als Narrationen anzusehen.

z. B. über Stereotypisierung und Toleranz in „Otto-die kleine Spinne“ oder Identität und Individualität in „Das kleine Ich bin ich“. In anderen Büchern werden diese Themen eher implizit einbezogen. So wird z. B. in „Schlaf gut, kleiner Wolf“ und in „Das große Buch der Familien“ natio-ethno-kulturelle Vielfalt auf der Bildebene durch die Darstellung der Protagonist:innen einbezogen, während (Kategorien-)Zugehörigkeit und Individualität zentrale Prinzipien des Suchspiels „Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?“ sind. Bei einer Vielzahl von Werken kann ein narratives Schema bestehend aus Exposition – replizierende Handlungen – Problemlösung/Auflösung identifiziert werden. Bei den replizierenden Handlungen werden stets nur einzelne Aspekte bei gleichbleibender Dramaturgie variiert. Diese inhaltlichen Wiederholungen schlagen sich auch sprachlich nieder, sodass bestimmte Wortklassen, Satzkonstruktionen und Wendungen wiederkehrend eingesetzt werden.

Die thematische Fokussierung von Vielfalt und Inklusion weist diverse Anknüpfungspunkte zu Erfahrungswelten von Kindern mit deprivilegierten Formen von Mehrsprachigkeit auf, ohne diese explizit in den Büchern zu exponieren. Die Bücher, die explizit Vielfalt und Inklusion adressieren, konstruieren allerdings die Protagonist:innen primär auf phänotypischer Ebene als „Andere“, was zu deren Ausschluss führt, auch wenn am Ende stets eine positive Auflösung erfolgt. Dem Anerkennungsparadox (vgl. Do Mar Castro Varela & Mecheril 2010) entsprechend werden hierbei Individualität sowie spezifische Eigenschaften zwar anerkannt, aber gleichzeitig auch als abweichend von der Norm etikettiert. Bücher, die implizite Adressierungen von Andersartigkeit z. B. auf Bildebene vornehmen und eine konkrete Beschreibung der ange deuteten Diversität unterlassen, stellen natio-ethno-kulturell divers lesbare Protagonist:innen als normal dar. Allerdings präsentiert kein Buch explizit (Praktiken der) Mehrsprachigkeit, obwohl diese sich für interkulturelle Lernprozesse eignen. Denn so können z. B. Aspekte der Identität von Schüler:innen angesprochen werden, ohne sie zu stark zu exponieren (vgl. Schader 2012, 52 ff.).

4.3.3 Intermodale Dimension

Tabelle 2: Intermodale Dimension und Aspekte der Mehrsprachigkeit mehrsprachiger Bilderbücher

Titel	Intermodalität	Anzahl Sprachen	Sprachausgaben	Additiv: Reihenfolge	Additiv: Anordnung	Additiv: Druckbild	Additiv: Umbrüche	Mehrsprachigkeit in Bildern	Zusatzmaterial
Otto – die kleine Spinne	Symmetrisch	12	1	Deutsch zuletzt	horizontal	Größen- und Farbunterschied	Nein	Nein	–
Eine Kiste nichts	Symmetrischerweiternd	2	9	Deutsch zuerst	vertikal	Farbunterschied	Ja	Ja	Hör-CD
Schlafgut, kleiner Wolf	Symmetrischerweiternd	2	4	Deutsch zuerst	vertikal	Farbunterschied	Ja	Ja	Download Hörbuch und Ausmalbilder
Heule Eule	Symmetrisch	2	9	Deutsch zuerst	vertikal	Größenunterschied(?)	Ja	Nein	Hör-CD
Das kleine Ich bin ich	Symmetrisch	4	1	Deutsch zuletzt	horizontal	Gleich	Ja	Nein	Bastelanleitung
Ritter Winzig	Symmetrischerweiternd	2	7	Deutsch zuerst	Primär horizontal	Farbunterschied	Ja	Nein	Hör-CD
Der kleine Eisbär	Symmetrisch	2	7	Deutsch zuerst	Vertikal	Farbunterschied	Ja	Nein	Download Hörbuch
Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?	Kontrapunkt	16	1	Deutsch zuerst	seitenweise	–	Nein	Nein	Texte zu sprachlich kultureller Vielfalt und Sprachen

Text und Illustrationen stehen zum Großteil symmetrisch zueinander und weisen nur selten zusätzlich erweiternde Darstellungen auf. Lediglich „Das große Buch der Familien“ operiert konsequent visuell erweiternd, da abhängig vom Thema eine Vielzahl von weiteren Konstellationen, Gegenständen, Handlungen und Emotionen dargestellt wird. Dementsprechend verfolgen die Illustrationen primär eine verständnissichernde Funktion, sodass die Lesenden und Hörenden weniger abhängig von sprachlichen Informationen sind, woraus sich didaktische Potenziale für das Nacherzählen und Erstlesen der Geschichten ergeben. Allerdings führt die geringe Heterogenität in der Text-Bild-Integration zu wenigen Differenzierungsmöglichkeiten.

4.3.4 Mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekte

Das Korpus enthält Texte in über 50 Sprachen, wobei fünfmal Türkisch, viermal Arabisch⁴ sowie Kroatisch und jeweils dreimal Chinesisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Farsi, Polnisch, Portugiesisch und Spanisch auftreten. Türkisch, Arabisch, Griechisch, Portugiesisch und Farsi sind hierbei exponiert, da diese Sprachen im Korpus mit einem zweisprachigen Buch vertreten sind. Das Korpus enthält keine integrativen mehrsprachigen Bilderbücher. Für den Großteil der Bücher liegen weitere zweisprachige Ausgaben vor, die stets Deutsch und eine weitere Sprache beinhalten. Einzig für „Schlaf gut, kleiner Wolf“ gibt es weitere Ausgaben, die Kombinationen ohne das Deutsche bereitstellen. Gemäß der Leserichtung von links nach rechts und oben nach unten platzieren zwei Drittel der Werke den deutschsprachigen Text zuerst. Der Großteil der Werke arrangiert die Texte vertikal, seltener horizontal oder alternierend. Zur Trennung der verschiedenen Sprachen wird häufig mit Farbunterschieden operiert und seltener mit Größenunterschieden, wobei in diesen Fällen das Deutsche stets das größere Schriftbild einnimmt. Bei den meisten Werken werden die Textumbrüche in beiden Sprachen parallel gehalten. Mehrsprachigkeit wird lediglich bei den Kinderverse visuell präsentiert, sodass auch nicht-deutsche Wörter in den Bildern auftreten. Zwar sind in „Eine Kiste nichts“ und „Schlaf gut, kleiner Wolf“ andere Sprachen als das Deutsche in den Bildern notiert (Englisch bzw. Französisch), allerdings nicht diejenigen, die der jeweiligen Sprachausgabe zugrunde liegen. Der Großteil des Korpus stellt Audioversionen der Sprachen im Buch sowie weitere Sprachen anderer Ausgaben entweder in Form einer CD oder als Download zur Verfügung. Bei „Kinderverse in 50 verschiedenen Sprachen“ fällt zudem auf, dass einigen Sprachen nationalstaatliche Gebrauchskontexte zugeschrieben werden, (z. B. Kurdisch Sorani (Irak), anderen nicht (z. B. Hebräisch)).

Insbesondere durch Bücher mit vielen Sprachen in einem Werk wird eine Vielzahl potenziell in Frankfurter Grundschulen zu findender Mehrsprachigkeitskonstellationen abgedeckt. Die im Korpus häufig vorhandenen und/oder durch eigene zweisprachige Sprachausgaben exponierten Sprachen spiegeln allerdings nur z. T. die prozentuale Aufteilung der Verkehrssprachen der Herkunftsländer von in Frankfurt lebenden Familien mit Migrationshintergrund wider (vgl. AMKA 2017, 39). Die beiden majoritä-

4 In „Kinderverse in 50 Sprachen“ sind fünf Kinderverse in weiteren Varietäten des Arabischen enthalten, die „Arabisch“ zugeordnet werden.

ren Herkunftskontexte Türkei und Kroatien werden im Korpus entsprechend berücksichtigt, die darauffolgenden Gruppen Italien und Polen sind nur in einzelnen Werken als Audio-Versionen verfügbar. Durch das Fehlen integrativ mehrsprachiger Bücher werden mehrsprachige Praktiken des Code-Switching und -Mixing ausgeblendet und es bleibt die Möglichkeit ungenutzt, solche Praktiken als funktional, normal und legitim widerzuspiegeln. Die Fokussierung auf additive Mehrsprachigkeit (re-)produziert insbesondere durch Anordnung, Reihenfolge und Druckbild Sprachtrennung und -hierarchisierungen. Die häufig genutzten Farbunterschiede der jeweiligen Sprachen implizieren eine klare Einteilung in geschlossene Entitäten, die monosprachige Normalitätsvorstellungen implizit bekräftigen. Unterschiede in der Schriftgröße zugunsten des Deutschen sowie die Anordnung der Sprachen, bei der das Deutsche i. d. R. an erster Stelle steht, kann als Hierarchisierung von Sprachen interpretiert werden. Selbst bei Werken wie „Otto – die kleine Spinne“ und „Das kleine Ich bin ich“, in denen das Deutsche nach den anderen Sprachen angeordnet ist, tritt das Deutsche in exponierter Position auf. Treten die weiteren Sprachen nach dem Deutschen auf oder in einer weniger exponierten Form, kann der Eindruck von Mehrsprachigkeit als ein nachgeordnetes Anhängsel entstehen. Zudem kann die teilweise explizit vorgenommene Verbindung von Sprache und Nation in „Kinderverse in 50 Sprachen“ zur Exotisierung bestimmter Sprachen sowie zur Verfestigung monolingualer-mononationaler Normalitätsvorstellung führen. Gelebte und auch staatlich legitimierte Mehrsprachigkeit in Ländern wie z. B. Eritrea wird ausgeblendet und Sprachgebrauch an Nationalstaatlichkeit gekoppelt. Allerdings weisen die additiv mehrsprachigen Bücher ein hohes Potenzial für Sprachvergleiche und Wortschatzarbeit auf, die durch gleiche Umbrüche in den jeweiligen Sprachen vereinfacht wird. Z. B. ermöglichen die sprachliche Reduktion und vertikale Anordnung in „Schlaf gut, kleiner Wolf“, die gleiche Struktur, aber verschiedene Interjektionen in „Otto – die kleine Spinne“ oder wiederholende Wendungen, Reime sowie Sprachmelodie bei „Das kleine Ich bin ich“ didaktisch vielversprechende Lerngelegenheiten. Zudem können bei unterschiedlichen Schriftsystemen weitere textuelle Hinweise wie Satzzeichen, Markierung von direkter Rede, Formatierung und Wortlängen herangezogen werden, um grundlegende Unterschiede wie z. B. Leserichtung oder Agglutination zu entdecken.

5 Fazit

Mehrsprachige Bilderbücher eignen sich prinzipiell für die Verknüpfung familialer Vorlesepraktiken in der HS und schulischem Erstleseunterricht unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bei Schulanfänger:innen. Angesichts der (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten von Schulanfänger:innen sollten diese allerdings keine allzu hohe sprachliche Komplexität aufweisen, inhaltlich an die Erfahrungswelten der Schüler:innen anknüpfen, Illustrationen primär symmetrisch-erweiternd zum Textmaterial anbieten und Mehrsprachigkeit nicht nur additiv, sondern auch integrativ implemen-

tieren, um natürliche Mehrsprachigkeit in ihren Bedingungen und Praktiken widerzuspiegeln.

Das untersuchte Korpus erfüllt diese Kriterien weitgehend: die sprachlichen Anforderungen weisen Heterogenität auf und bieten insbesondere im unteren Bereich Differenzierungsmöglichkeiten. Die Geschichten liefern Anknüpfungspunkte für Schüler:innen und können insbesondere mit dem Schwerpunkt auf Vielfalt und Inklusion potenzielle Erfahrungen der Zielgruppe adressieren. Die symmetrischen Illustrationen können zur Verständnissicherung beitragen und in manchen Fällen durch Erweiterung zusätzliche Gesprächsanlässe bieten. Die vielen inkludierten Sprachen sowie additive Werke mit mehr als zwei Sprachen beziehen eine Vielzahl möglicher HS ein. Das Korpus ist geeignet, um familiäre Vorlesepraktiken und schulischen Erstleseunterricht unter Einbezug von Mehrsprachigkeit zu verknüpfen und Eltern-Schulkooperation zu inspirieren sowie zu intensivieren.

Angesichts des Korpus und der intendierten monolingual herkunftssprachlichen sowie verkehrssprachlichen Nutzung abhängig vom Kontext ist es wichtig, Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lernressource für die ganze Klasse einzubeziehen. Es darf durch die Sprachseparation nicht der Eindruck entstehen, dass HS lediglich im familiären Kontext funktional sind, sondern ebenfalls in institutionalisierten Lernkontexten als Bildungsressource fungieren können. Hierfür könnten Ausnahmen zum grundlegenden Konzept des sukzessiven und individuellen Erhalts des Koffers eingeführt werden. So könnten Werke mit einer Vielzahl von Sprachen wie „Otto – die kleine Spinne“ an alle Schüler:innen zur selben Zeit verteilt werden. Somit könnte das Buch im familiären Kontext und im Unterricht von der ganzen Klasse behandelt werden. Das im familiären Kontext gewonnene Verständnis kann im Unterricht eingebracht werden und im Klassenkontext Sprachvergleiche vorgenommen werden. Schüler:innen, deren Sprachen nicht in dem Werk vertreten sind, können eigene herkunftssprachliche Versionen in Zusammenarbeit mit ihren Eltern erzeugen, die schriftlich oder auditiv festgehalten und geteilt werden können. Da für einige häufig in Deutschland auftretende Mehrsprachigkeitskonstellationen keine Werke im Korpus vorliegen, sollten teilnehmende Eltern zusätzlich zum dialogischen Vorlesen auch über Möglichkeiten der Recherche, Akquise und Adaptation mehrsprachiger (Bilder-)Bücher (vgl. Schastak 2023) informiert werden. Durch die Beschränkung auf additive Mehrsprachigkeit sowie hierarchisierende Druckbilder werden z. T. Normalitätsvorstellungen von Sprachen als getrennte Entitäten und Sprachhierarchien implizit bekräftigt, während typische Phänomene der Mehrsprachigkeit wie Code-Switching und -Mixing ausgeblendet werden. Hier könnten integrativ mehrsprachige Werke in das Korpus inkludiert oder selbst im Klassenkontext erstellt werden.

Additive und integrative Formen mehrsprachiger Bilderbücher stellen nicht zwingend unvereinbare Gegensätze dar, sondern können kombiniert werden. So könnten wie bei additiven Formen, die Texte in mehreren Sprachen übersetzt, und wie bei integrativen Formen, direkte Rede von Protagonist:innen Code-Switching und -Mixing aufweisen. So könnten abhängig vom Adressaten Sprachen gewechselt und bei Sprachmischungen diese gleich bleiben oder dieselben Teile eines Satzes in verschiedenen

Sprachen übersetzt werden. Einzelne Protagonist:innen könnten auch weitere Sprachen nutzen, die weder in der jeweiligen Sprachausgabe enthalten sind noch übersetzt werden, sodass Leerstellen entstehen, die aufgeklärt oder inferiert werden müssen. Auch metasprachliche Perspektiven könnten z. B. in Dialogen oder in der Erzählerstimme integriert werden. Es scheint, dass additiv-integrative mehrsprachige Bilderbücher mit funktionalem und kreativem Einbezug von Code-Switching und -Mixing sowie metasprachlichen Perspektiven weitere Potenziale für translinguales Sprachhandeln beim (Vor-)Lesen enthalten, die bisher noch nicht ausgeschöpft wurden.

Literatur

- Abraham, U. & Knopf, J. (2019). Bilderbücher in den Bildungsstandards und im Deutschunterricht. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *BilderBücher. Band 2: Implikationen für die Praxis*, S. 3–11., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AMKA) (2017). *Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring. Partizipation und Lebenslage der Bevölkerung*. Verfügbar unter: https://amka.de/sites/default/files/2018-05/Frankfurter%20Integrations-%20und%20Diversit%C3%A4tsmonitoring_2017_0.pdf. (Zugriff am 21.07.2022).
- Anselm, S. (2018). Was ist gute mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur? Didaktische Denkanstöße zur Wertereflexion. In A. Ballis, C. M. Pecher & R. Schuler (Hrsg.), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*, S. 39–63. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Becker, T. (2014). Sprachliches Lernen an Bilderbüchern. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *BilderBücher. Bd. 1: Theorie*, S. 155–165. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L. & Blom, E. (2002). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, Online first.
- Brügelmann, H. (2021). „Einfache“ Wörter für Leseanfänger. Kriterien und Auswahllisten „leseleichter“ Wörter. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219258 – <https://doi.org/10.25656/01:21925>
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2020). Was ist leicht zu lesen für echte Leseanfänger:innen? Kriterien zur Textgestaltung am Beispiel der Regenbogen-LeseKiste. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205269. <https://doi.org/10.25656/01:20526>
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2021). Erstlesebücher und -hefte: Können sie inhaltlich interessant, sprachlich anspruchsvoll und zugleich einfach zu lesen sein? Eine Problem-Analyse mit Beispielen aus der „Regenbogen-LeseKiste“. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-216670 – <https://doi.org/10.25656/01:21667>

- Do Mar Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung*, S. 89–118. Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768394_004
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Hodaie, N. (2018). Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik: Formen, Funktionen, Einsatzfelder. In A. Ballis, C. M. Pecher & R. Schuler (Hrsg.), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*, S. 128–138. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hu, A. (2007). Mehrsprachigkeitsforschung, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In A. Hu & I. De Florio-Hansen (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*, S. 1–24. Tübingen: Stauffenburg Hurrelmann, 1998.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*, S. 169–201. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 185–193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
- Kraft, T. & Müller, A.-K. (2014). Bilderbücher im Deutschunterricht der Schuleingangsphase. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Bilderbücher. Bd. 1: Theorie*, S. 138–147. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Zugriff am 18.07.2022).
- Leacox, L. & Jackson, C. W. (2014). Spanish vocabulary-bridging technology-enhanced instruction for young English language learners' word learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14, 175–197. <https://doi.org/10.1177/1468798412458518>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014–2022). *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*. Verfügbar unter: <http://www.psychometrica.de/lix.html> (Zugriff am 18.07.2022). Detelbach: Psychometrica.
- Lugo-Neris, M. J., Jackson, C. W. & Goldstein, H. (2010). Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 314–327. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0082\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0082))
- Masanek, N. (2022). Mit dem Bücherkoffer Lernlücken aufholen. *Pädagogik*, 2, 58–59. <https://doi.org/10.3262/PAED2202058>
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

- Méndez, L. I., Crais, E. R., Castro, D. C. & Kainz, K. (2015). A culturally and linguistically responsive vocabulary approach for young Latino dual language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(1), 93–106. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-12-0221
- Méndez, L. I., Crais, E. R. & Kainz, K. (2018). The impact of individual differences on a bilingual vocabulary approach for Latino preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 897–909. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0186
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1>
- Nickel, S. (2004). Family Literacy – Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In A. Panagiotopoulou & U. Carle (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*, S. 71–83. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nünning, A. (2000). Intermisunderstanding. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivübernahme. In L. Bredella [u. a.] (Hrsg.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?*, S. 84–132. Tübingen: Narr.
- Rabkin, G., Geffers, S. & Hanemann, U. (2018). Hamburg's Family Literacy project (FLY) in the context of international trends and recent evaluation findings. *International Review of Education*, 64, 651–677. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9720-3>
- Read, K., Contreras, P. D., Rodriguez, B. & Jara, J. (2020). ¿Read Conmigo?: The Effect of Codeswitching Storybooks on Dual-Language Learners' Retention of New Vocabulary. *Early Education and Development*, 32, 516–533. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1780090>
- Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43, 103–130. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.1>
- Salem, T. & Rabkin, G. (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5, 385–396. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-354774>
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schastak, M. (2020). *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742378>

- Schastak, M. (2023). Einsatz digitaler Medien für bilinguale Lernarrangements in der Submersion. Chancen, Herausforderungen und Forschungsdesiderata. In K. Scheiter & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft* (Edition ZfE). Heidelberg: Springer, S. 57–80. <https://link.springer.com/book/9783658378943>
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Bilderbücher. Bd. 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–25.
- Stevens, P. & Dworkin, A. G. (2019). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2>
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J. & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69–96. <https://doi.org/10.3102/0034654310388819>
- Walter, J. (2009). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wild, J. & Pissarek, M. (2022). *Ratte. Regensburger Analysetool für Texte. Version 1.6.1*. Verfügbar unter: www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/downloads/ratte/index.html (Zugriff am 18.07.2022).

Autor und Autorin

Schastak, Martin Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Bildung und Entwicklung“ am DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt/Main. Studium der Germanistik, Pädagogik und Psychologie an der Goethe-Universität in Frankfurt/Main, Promotion in den Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität in Frankfurt/Main. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Bildung, Translanguaging, Digitale Medien zum Lehren und Lernen, Mixed Methods, Anerkennungstheorie.

David-Erb, Melanie Dr., PostDoc im Arbeitsbereich Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt. Studium der Erziehungswissenschaften, Germanistik und Philosophie an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und der Université Lumière Lyon II, Promotion an der Ruhr-Universität Bochum im Bereich Sprache und Bildung im Kontext Afrikas. Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, Sprache und Bildungsgerechtigkeit, transnationale Bildungslaufbahnen.

III Mehrsprachige Bildungspraxis an Universitäten

„Gehört [das Albanische] überhaupt in die Schule?“ Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Schulkontext aus Sicht einer Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund¹

JULIA KERN

Zusammenfassung

Im Kontext eines universitären Seminars entstand das Promotionsprojekt, in welchem die Professionalisierungswege von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund im Zentrum standen. Dabei wurde u. a. untersucht, wie die befragten Studierenden auf den Seminarimpuls reagierten, ihre Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Ressource für den Schulalltag wahrzunehmen. Eine zentrale theoretische Grundlage dieser Studie bildet die Professionstheorie bzw. der berufsbiografische Ansatz (vgl. Terhart 2013; Fabel-Lamla 2018). Mit den Lehramtsstudierenden wurden narrative Interviews nach Schütze (1983) durchgeführt und narrationsanalytisch ausgewertet. Bei der Auswertung des Datenmaterials ist deutlich geworden, dass die meisten Lehramtsstudierenden den Seminarimpuls eher ablehnten und zur Reproduktion des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) tendierten. Zudem ist ersichtlich geworden, dass die befragten Studierenden ein jeweils unterschiedliches Verständnis von dem Einsatz der eigenen Mehrsprachigkeit im Schulkontext aufweisen, wie dies exemplarisch anhand des Interviews mit Albina Kacanik aufgezeigt wird.

Schlüsselwörter: Biografie; Migration; Mehrsprachigkeit; Professionalisierung; Lehrer:innenbildung

Abstract

The doctoral project, in which the professionalization paths of student teachers with a migration background were focused, arose in the context of a university seminar. Among other things, it was investigated how the interviewed students reacted to the seminar impulse to perceive their multilingualism and intercultural competence as a resource for everyday school life. A central theoretical foundation of this study is professional theory or the professional biographical approach (cf. Terhart 2013; Fabel-

¹ Die Kategorie bzw. die Adressierung „mit/ohne Migrationshintergrund“ wurde bereits bei der Planung des PRONET-Projekts, der Konzeption und der Durchführung des Projektseminars verwendet. Aus diesem Grund wurde diese (Differenz-)Kategorie auch im Kontext der Datenerhebungsphase eingesetzt. Unter Migrationshintergrund wurden eigene Migrationserfahrung (1. Migrationsgeneration) und die Migrationserfahrung der Eltern (2. Migrationsgeneration) verstanden.

Lamla 2018). Narrative interviews according to Schütze (1983) were conducted with the student teachers and evaluated using narrative analysis. When analyzing the data material, it became clear that most student teachers tended to reject the seminar impulse and tended to reproduce the "monolingual habitus" (Gogolin 1994). In addition, it has become apparent that the interviewed students each have a different understanding of the use of their own multilingualism in the school context, as it will be exemplified by the interview with Albina Kacanik.

Keywords: Biography; Migration; Multilingualism; Professionalization; Teacher Education

1 Einleitung

Im Kontext des Projektes „Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET)“² an der Universität Kassel wurde das Seminar „Interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit als Ressourcen für den Lehrberuf“³ konzipiert. Das am Empowerment-Ansatz orientierte, zielgruppengerechte Seminarformat wurde im bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium angeboten. In diesem von Sommersemester 2016 bis 2017 angebotenen Seminar wurden Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ermutigt, ihre Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Ressource für den späteren Lehrberuf wahrzunehmen. Auf diese Weise wurde angenommen, dass Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz für angehende Lehrpersonen mit Migrationshintergrund spezifische Ressourcen darstellen und im Schulkontext zur Geltung gebracht werden können bzw. sollen.

Im Rahmen des Projektseminars entstand das Promotionsprojekt⁴, in welchem die Professionalisierungswege von angehenden Lehrer:innen mit Migrationshintergrund in den Blick genommen wurden. Dabei wurden Lebensgeschichten von Studierenden mit Migrationshintergrund erhoben und analysiert. Untersucht wurde u. a. wie die interviewten Lehramtsstudierenden auf den bereits erwähnten Seminarimpuls reagierten. Bereits bei der Analyse des Datenmaterials wurde deutlich, dass die befragten Lehramtsstudierenden über ein jeweils unterschiedliches Verständnis von Mehrsprachigkeit verfügten. Dies konnte auf die verschiedenen sprachlichen Erfahrungen im Laufe der Biografie zurückgeführt werden.

2 Die Lehrveranstaltung wurde im Rahmen des Teilprojekts „Inklusion durch Vernetzung und Empowerment im Bereich interkultureller Kompetenzen in der LehrerInnen-Bildung (IVE_interKom)“, geleitet durch Prof. Dr. Friederike Heinzl, konzipiert. Das Projekt gehört zum Projekt „PRONET-Professionalisierung durch Vernetzung“, welches im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert wurde.

3 Mehr zum Projektseminar und zur Seminarevaluation ist im Beitrag Kern (2022), Kern (2021) sowie in Heinzl & Kern (2019) nachzulesen. In Kern & Zeybek (2022) werden weitere Biografien von befragten Studierenden mit Fokus auf Mehrsprachigkeit im Unterricht fokussiert.

4 Die Dissertation mit dem Titel „Professionalisierungswege von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund. Eine biografieanalytische Studie“ wurde im Februar 2023 verteidigt. Die Arbeit wurde durch die Graduiertenförderung der Universität Kassel gefördert.

Im Rahmen dieses Artikels wird exemplarisch anhand des Interviews mit Albina Kacanik⁵ aufgezeigt, welches Verständnis sie von Mehrsprachigkeit aufweist und welche Bedeutung für sie ihre eigene Mehrsprachigkeit im Schulkontext spielt. Zuerst wird der theoretische und methodische Rahmen (Kapitel 2 und 3) des Promotionsprojektes umrissen. Als Nächstes wird die untersuchte Frage anhand der Analyse des biografischen Interviews mit der Seminarteilnehmerin Albina Kacanik (Kapitel 4) fokussiert. Zum Schluss werden theoretische Bezüge und Implikationen für die Praxis der Lehrer:innenbildung (Kapitel 5) dargelegt.

2 Theorie

Mehrsprachigkeit wird in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert. Mehrsprachig können nicht nur Individuen sein, sondern auch Gesellschaften und Institutionen (vgl. Riehl 2014, S. 9; Franceschini 2009, S. 64). Im Rahmen des Dissertationsprojektes stand Mehrsprachigkeit von Individuen bzw. angehenden Lehrer:innen im Mittelpunkt. Aus diesem Grund liegt der Fokus im Folgenden auf individueller und weniger auf gesellschaftlicher oder institutioneller Mehrsprachigkeit.

In Hinblick auf die individuelle Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass es ein weites und ein enges Verständnis von Mehrsprachigkeit gibt. So prägte Wandruszka (1979, zit. n. Fürstenau 2011, S. 28 f.) ein weites Verständnis von Mehrsprachigkeit. Seiner Ansicht nach ist jeder Mensch mehr oder weniger mehrsprachig. Denn jeder Mensch kommt bereits in seiner Kindheit mit verschiedenen Personen und gleichzeitig Sprachformen wie z. B. Dialekten, Ethnolekten und Soziolekten in Berührung. Im Gegensatz dazu gibt es ein enges Verständnis von Mehrsprachigkeit, das sich auf die Migration bezieht. So hat Gogolin (2005) den Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit geprägt, um die Mehrsprachigkeit von Kindern aus allochthonen bzw. eingewanderten sprachlichen Minderheiten zu beschreiben. Diese Gruppe von Kindern in deutschen Schulen wächst stetig, so dass man sagen kann, dass ein bedeutender Teil der Bevölkerung in Deutschland „migrationsbedingt mehrsprachig“ (Gogolin u. a. 2020, S. 2) ist. Unter lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wird „diejenige Form betrachtet, in der sich eine Person ihre Sprachkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begegnung mit mehr als einer Sprache aneignet“ (Gogolin u. a. 2020, S. 3). Interessant ist, dass Gogolin u. a. (2020, S. 3) lebensweltliche Mehrsprachigkeit insbesondere als eine Form der Sprachaneignung darstellen. Die Autorinnen schlussfolgern, dass „Mehrsprachigkeit eine Lebensbedingung und Bildungsvoraussetzung für die gesamte Schülerschaft in Deutschland“ (ebd.) ist. Um das subjektive Verständnis Lehramtsstudierender von Mehrsprachigkeit zu untersuchen ist dafür die Berücksichtigung des gesellschaftlichen und institutionellen Kontextes wichtig. Denn Biografie ist nicht das Ergebnis eines individuellen Konstruktionsprozesses, sondern sie verweist auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie Regeln, Diskurse etc. (vgl. Lutz, Schiebel & Tuiider 2018, S. 3; Spies 2018, S. 538). Aus

5 Es handelt sich um ein Pseudonym, wie dies auch bei anderen später erwähnten Interviewenden ist.

diesem Grund werden im Folgenden einige Charakteristika von Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften fokussiert.

Migrationsbewegungen kennzeichnen nicht nur heutige Gesellschaften, sondern sie waren schon immer ein Merkmal europäischer Gesellschaften (vgl. Mecheril 2010, S. 7 f.; Yildiz 2011, S. 33 f.). Das gilt selbstverständlich auch für Deutschland. Die gesellschaftlichen Veränderungen u. a. durch Migration beeinflussen auch die verschiedenen Bildungsinstitutionen wie z. B. Schulen. Migration ist eine der Quellen von Mehrsprachigkeit im weiten Verständnis. Am Beispiel von Mehrsprachigkeit konnte Gogolin (1994) dies bereits in den 1990er-Jahren festhalten. So ist die multilinguale Schule in Deutschland von einem monolingualen Habitus geprägt. Einsprachigkeit ist trotz der faktischen Mehrsprachigkeit die schulische Norm. Der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) wird in vielen gesellschaftlichen Bereichen reproduziert und dort, wo Mehrsprachigkeit akzeptiert wird, „dient dieses Zulassen oft gerade der Herstellung von Migrationsanderen⁶, der Markierung des Nicht-Wir“ (Knappik & Thoma 2015, S. 10). Der Zugang zu Bildung ist somit an die legitime Sprache bzw. die Sprache der Mehrheitsgesellschaft gebunden. Auf diese Weise kommt es über die Differenzkategorie Sprache zu ausgrenzenden Effekten (vgl. Knappik & Thoma 2015, S. 10).

Bei der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Sprache nicht nur Kommunikationsmittel, sondern „ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (Dirim & Mecheril 2010, S. 100) ist. So haben Sprachen in vielen Schulen in Deutschland ein unterschiedliches Ansehen. Bei den statushohen bzw. legitimen Sprachen handelt es sich um die Sprachen, die in den deutschen Schulen unterrichtet werden, wie z. B. Englisch⁷, Französisch oder Spanisch. Die Kenntnis dieser Sprachen wird positiv und erstrebenswert angesehen. In diesem Kontext spricht man auch von „fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit“ (Gogolin u. a. 2020, S. 3), die insbesondere durch (Fremdsprachen-)Unterricht angeeignet wird. Zu den statusniedrigen bzw. illegitimen Sprachen gehören v. a. Sprachen wie z. B. Türkisch, Polnisch oder Russisch. In diesen Fällen wird lebensweltliche Mehrsprachigkeit oft negativ angesehen. Folglich regelt die Anerkennung von Sprachen und Sprachvarianten den Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten (vgl. Gogolin u. a. 2020, S. 3; Dirim & Mecheril 2010, S. 100 f.; Dirim & Khakpour 2018, S. 215 f.).

Im Folgenden wird nun der methodische Zugang der Studie dargelegt (Kapitel 3) und anschließend steht die Analyse einiger ausgewählter Passagen aus dem Interview mit Albina Kacanik (Kapitel 4) im Zentrum.

6 Die Bezeichnung „Migrationsandere“ verweist u. a. auf „Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen“ (Mecheril 2010, S. 17; H. i. O.).

7 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die englische Sprache auf den ersten Blick eine legitime Sprache im schulischen Kontext darstellt. Bei näherer Betrachtung gelten die britische und amerikanische Variante des Englischen als wertvoll. Es sind v. a. die (post-)kolonialen Varietäten des Englischen, die im schulischen Kontext eher abgewertet werden (vgl. Dirim & Khakpour 2018, S. 215 f.).

3 Methodischer Zugang

Im Rahmen des Promotionsprojektes wurden Lebensgeschichten von angehenden Lehrer:innen mit Migrationshintergrund mittels narrativer Interviews nach Schütze (1983, 2016) erhoben. Es entstanden insgesamt 21 Interviews⁸ als Datenmaterial, die anschließend transkribiert und anonymisiert wurden.

Die Interviewten waren gleichzeitig die Seminarteilnehmer:innen des PRONET-Projektseminars, die über einen fremd- und/oder selbstzugeschriebenen Migrationshintergrund verfügten. Das narrative Interview besteht aus drei Teilen: Nach der Erzählaufforderung⁹ folgt eine Haupterzählung, dann ein immanenter und exmanenter Nachfrageteil. Im Rahmen des immanenten Nachfrageteils werden Fragen gestellt, die sich insbesondere auf das zuvor Erzählte beziehen. Im exmanenten Nachfrageteil stehen Fragen rund um den Forschungsgegenstand im Mittelpunkt (vgl. Schütze 1983, S. 285). Im Rahmen dieses Artikels werden v. a. Daten aus dem exmanenten Nachfrageteil fokussiert. In diesem dritten Interviewteil wurden u. a. Fragen nach dem Verständnis von (eigener) Mehrsprachigkeit, der Selbsteinschätzung in Hinblick auf die vier Sprachfertigkeiten in der Familiensprache(n)¹⁰ sowie nach konkreten Einsatzmöglichkeiten eigener Familiensprache(n) im schulischen Kontext gestellt.

Das Sample dieser Studie zeichnet sich durch eine hohe Heterogenität in Hinblick auf die gesprochenen Familiensprache(n), die selbsteingeschätzten Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, die Anzahl der gesprochenen Sprachen, den Kontext und die Häufigkeit der Verwendung sowie das Sprachprestige aus. Insgesamt sprechen die befragten Studierenden, neben im Schulunterricht vermittelten Fremdsprachen, dreizehn verschiedene Familiensprachen. Beispielsweise Dilan Celik spricht Arabisch, Kurdisch und Türkisch seit seiner Geburt. Isabell Schmidt wuchs ebenfalls mit drei Familiensprachen auf: Deutsch, Armenisch und Griechisch. Hingegen sprechen z. B. Dilara Aldemir und Aylin Gül Türkisch mit ihren Familien. Die Lehramtsstudierenden verfügten außerdem über sehr unterschiedliche Kompetenzen in ihrer/n Familiensprache(n). So kann Regina Bregovic nur einige Wörter auf Bosnisch, da ihr Vater in ihrer Kindheit vorwiegend Deutsch mit Regina sprach. Fadim Akan schätzt seine Türkischkenntnisse v. a. im mündlichen Bereich sowie im Lesen und Hören als sehr gut ein. Dies führt er auf seine regelmäßige Nutzung der türkischen Sprache sowie auf das Turkologie-Studium zurück. Interessant erschien zudem der Verwendungskontext der Familiensprache(n). Albina Kacanik spricht ausschließlich Albanisch mit ihren Eltern

8 Von 21 erhobenen narrativen Interviews wurden 15 Interviews in die Auswertung im Rahmen der Dissertation miteinbezogen.

9 Der Erzählimpuls lautete: Ich interessiere mich für die Lebensgeschichten von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund und möchte dich daher bitten, mir deine Lebensgeschichte so ausführlich wie möglich zu erzählen. Du kannst dir dafür so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dir jetzt ruhig zuhören und erstmal nicht unterbrechen. Ich werde mir einige Notizen machen zu den Fragen, die mir während deiner Erzählung in den Sinn kommen, und werde auf diese dann später eingehen.

10 Im Rahmen dieses Beitrages wird der Begriff Familiensprache(n) verwendet. Gemeint ist/sind damit die Sprache(n), die ungesteuert v. a. innerhalb einer Familie erworben wird/werden. Es wird davon ausgegangen, dass dieser Terminus im Vergleich zu anderen Begrifflichkeiten wie Migrantensprache, Herkunftssprache, Muttersprache und Erst- bzw. Zweitsprache neutraler ist. An dieser Stelle kann aus Platzgründen auf die Kritik bei der Verwendung dieser Termini in Fürstenau (2011) hingewiesen werden.

und Deutsch mit ihren Geschwistern. Dana Kemal beispielsweise spricht mit ihrer Mutter Kurdisch und mit dem Vater Deutsch und Kurdisch. Mit ihrem Mann spricht sie Türkisch und mit ihrer Tochter kommuniziert sie auf Deutsch. Der Mann von Dana spricht außerdem Zazaki mit der Tochter. In Hinblick auf den Kontext und die Häufigkeit der Verwendung von Familiensprache(n) zeichnet sich ein heterogenes Bild. Manche angehenden Lehrer:innen verwenden ihre Familiensprache(n) ausschließlich in der Kommunikation mit sowohl innerhalb als auch außerhalb Deutschlands lebenden Familien und Verwandten. Andere Studierende nutzen ihre Familiensprache(n) auch, um mit Freunden und Bekannten zu kommunizieren.

Die erhobenen narrativen Interviews wurden mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983; 2016) ausgewertet. Dieses Verfahren eignet sich, um spontane Erzählungen bzw. Narrationen von Personen zu interpretieren und auf diese Weise einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit aus Sicht von Befragten zu bekommen. Dieses Auswertungsverfahren fokussiert nicht nur die Analyse von subjektiv erlebten Ereignissen, sondern auch von biografischen Prozessen (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013, S. 64). Zentral bei diesem Vorgehen ist die sequenzanalytische Auswertung des erhobenen Datenmaterials: Es ist wichtig,

„von Anfang an die zeitliche, die ‚sequentielle‘ Struktur der Lebensgeschichte des Biografträgers im Auge zu haben [, denn sie] ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich geordneter Prozeßstrukturen [sic!]“ (Schütze 1983, S. 284).

Die Auswertung der Daten mittels Narrationsanalyse¹¹ erfolgt in sechs Schritten. Die ersten vier Schritte beziehen sich auf einen Einzelfall bzw. ein narratives Interview: 1. Schritt: formale Textanalyse, 2. Schritt: strukturelle inhaltliche-Beschreibung, 3. Schritt: analytische Abstraktion, 4. Schritt: Wissensanalyse. Die letzten beiden Schritte beziehen sich auf weitere Einzelfälle: 5. Schritt: Fallvergleich, 6. Schritt: Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. Schütze 1983, S. 286 ff.). Die ausgewählten Interviews wurden im Kontext von Forschungs- und Interpretationswerkstätten¹² vorgestellt und diskutiert. Im Rahmen der Dissertation wurden insgesamt drei autobiografisch-narrative Interviews von Christina Nohl, Dilan Celik und Fadim Akan vollständig narrationsanalytisch ausgewertet und dargestellt. Weitere zwölf Interviews wurden aus forschungspraktischen Gründen einer Kernstellenanalyse¹³ nach Hanses (2003) unterzogen.

11 Die einzelnen Schritte sind ausführlich z. B. in Schütze (1983, 2016) erläutert.

12 An dieser Stelle möchte ich mich für die wertvollen Hinweise und kritischen Anmerkungen zum Interview „Albina Kacanik“ bei Prof. Dr. Fritz Schütze und Prof. Dr. Karin Bräu sowie den Teilnehmer:innen der Arbeitsgruppe 8 des Magdeburger Methodenworkshops in 2017 bedanken.

13 Folgende Analyseschritte wurden vollzogen: a) Formale Textanalyse, b) Kernstellenanalyse und c) Fallverdichtung (vgl. Hanses & Richter 2009, S. 74 f.). Der Schritt der formalen Textanalyse ähnelt dem narrationsanalytischen Vorgehen. Bei der Kernstellenanalyse geht es v. a. darum, diese Stellen aus der Fallanalyse begründet zu ermitteln und sie sequenzanalytisch auszuwerten. Beim Schritt der Fallverdichtung werden die bedeutenden Perspektiven der analysierten Lebenserzählung in Hinblick auf bestimmte Fragen, wie z. B. nach in der biografischen Gesamtgestalt eingelagerten wichtigen Lebensthemen und Sinnkonstruktionen von Erzählpersonen, biografischen Verlaufsprozessen oder Ressourcen, gebündelt (vgl. Hanses & Richter 2009, S. 75).

Im Folgenden wird das Interview mit Albina Kacanik¹⁴ vorgestellt. Zunächst wird kurz der rekonstruierte biografische Verlauf dargestellt (Unterkapitel 4.1) und vor diesem Hintergrund sowie unter Einbezug des exmanenten Nachfrageteils wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit herausgearbeitet. Dabei wird zwischen dem theoretischen (Unterkapitel 4.2) Verständnis von Mehrsprachigkeit und der praktischen Bedeutung (Unterkapitel 4.3) von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, unter Einbezug eigener schulischer Erfahrungen, unterschieden.

4 Albina Kacanik und die Bedeutung ihrer Mehrsprachigkeit

4.1 Rekonstruktion des biografischen Verlaufs

Albina Kacanik war zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und studierte Deutsch und Englisch für das Lehramt an Gymnasien im 8. Fachsemester. Ihre Eltern flüchteten 1994 aus dem Kosovo nach Deutschland. Albina ist 1995 in einer deutschen Kleinstadt geboren und aufgewachsen. Zu Hause haben die Eltern großen Wert darauf gelegt, dass die albanische Sprache von allen Kindern erworben wird.

Albina erzählte ihre Lebensgeschichte vor dem Hintergrund der Adressierung „mit Migrationshintergrund“¹⁵. In der Haupterzählung fokussierte sie thematisch die Herkunft ihrer Eltern und deren Ankommen in Deutschland. Auf Details zur Migration wie z. B. ihren Grund ging sie nicht ein. Ebenfalls sehr knapp stellte sie ihre Kindheit in einer kleinen deutschen Stadt dar: Albina ging nicht in den Kindergarten und verbrachte sehr viel Zeit mit ihren Geschwistern und Kindern aus der Nachbarschaft. Bereits in dieser Lebensphase setzte die Erzählerin die nationale Zugehörigkeit relevant. Albina spielte gern mit einem „serbische[n] Kind“ (Z. 18). Beim Erzählen ihrer Lebensgeschichte orientierte sie sich an den von ihr besuchten Bildungsinstitutionen wie z. B. Grundschule, Gymnasium und Universität. In ihrer Schulklasse war Albina etwas Besonderes, denn sie war „das einzige ausländische Kind“ (Z. 22). Die Grundschulzeit verband sie insbesondere mit dem Sprechen der deutschen Sprache („das erste Mal als ich wirklich Deutsch geredet habe“, Z. 26). Nach der Grundschule kam Albina auf ein Gymnasium, das sie erfolgreich mit einem Abitur abschloss. Auf dem Gymnasium machte sie ebenfalls Differenzenerfahrungen, da sie „auch das einzige ausländische Kind“ (Z. 38) in ihrer Klasse war. In ihrer Erzählung der Gymnasialzeit fokussierte Albina sehr stark die Diskriminierungserfahrungen und ihren Umgang damit. In verschiedenen Situationen schrieben ihr die Lehrer:innen den Status einer Migrationsanderen aufgrund verschiedener Differenzmarker wie z. B. Religion, Herkunft, Familiensprache zu. Sie erlebte ihre Herkunft im schulischen Kontext als etwas

14 Das narrative Interview mit Albina wurde am 02. Juni 2016 durchgeführt und hatte eine Dauer von ca. 1 Stunde.

15 Diese Adressierung führt dazu, dass Albina sehr stark im Rahmen des Interviews argumentiert und weniger ihre Lebensgeschichte erzählt. Sie argumentiert entweder für die Identifikation mit der Kategorie „Migrationshintergrund“ oder für die Abgrenzung von diesem Etikett. Dies macht sie, indem sie immer wieder auf die Selbst- und Fremdbilder (z. B. „ich wurde dann auch hier geboren“, Z. 10 vs. ich war „das einzige ausländische Kind, Z. 25) eingeht.

Negatives bzw. als ein Defizit. Ihre Fremdpositionierung als „Ausländerin“ (Z. 41) hatte dabei aber sowohl negative als auch positive Auswirkungen. Auf diese Weise wurde sie als Migrationsandere in bestimmten Situationen diskriminiert und in anderen privilegiert. So übertraf sie beispielweise die (negativen) Erwartungen der Lehrer:innen, die sie für ihre guten Schulleistungen besonders lobten. Auf dem Gymnasium lernte die Erzählerin neben Englisch auch Spanisch und Französisch. Immer wieder stellte sie im Laufe des Interviews fest, dass ihr beim Erwerb dieser Sprachen die Kenntnisse der albanischen Sprache zugutekamen. Allerdings brachte sie diese (Sprach-)Lernstrategien und generell ihre Sprachbewusstheit nicht mit ihrem zukünftigen Lehrberuf in Verbindung.

Albina gab während ihrer Schulzeit oft Nachhilfe in sprachlichen Fächern. Sie stellte fest, dass ihr das Unterrichten Freude bereitet. Dies gab sie neben ihrem Interesse an Sprachen als einen der Gründe ein Lehramtsstudium anzunehmen. Sie nannte die Hilfsbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen als ein wichtiges Kriterium für ihre Berufswahl. Im Gegensatz zum Schulkontext erfuhr Albina im Rahmen des Nachhilfeunterrichts eine positive Bewertung ihrer Religionszugehörigkeit. Mit Albinas Religion verbanden die Eltern der Nachhilfeschüler:innen Vertrauenswürdigkeit, wohingegen in Albinas Wahrnehmung ihre Lehrerin ihre Religionszugehörigkeit mit fehlender Sozialkompetenz gleichsetzte. Außerdem schrieb ihr die Lehrerin, gemäß Albinas Darstellung, Hilfsbedürftigkeit zu.

In der Darstellung ihrer Lebensgeschichte sprang Albina von der Schulzeit zum Zeitpunkt des Studiums. Ihr Lehramtsstudium setzte sie in der gesamten Haupterzählung nicht relevant und ging weder auf ihre Studienwahl noch auf -inhalte ein. Während des Studiums absolvierte Albina die Schulpraktischen Studien (SPS 1 und 2¹⁶), auf die sie im Nachfrageteil einging. Dabei thematisierte sie weniger ihre unterrichtlichen und/oder methodisch-didaktischen Erfahrungen, sondern legte den Fokus auf den Umgang mit ihrer Andersartigkeit im Praktikum. Sie erzählte zunächst retrospektiv und reflektiert von ihren Erfahrungen an einer Gesamtschule. Anhand ihrer Erzählung wurde ersichtlich, dass sie über ein hohes Bewusstsein für die professionelle Paradoxität¹⁷ verfügt. Sie war in der Lage, durch ständiges Abwägen Dilemmata in ihrem Handeln zu erkennen und zur Sprache zu bringen. Beispielsweise stellte Albina fest, dass ihre Andersartigkeit sowohl ein Vorteil als auch ein Nachteil für die Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung darstellen kann. Sie kann sich zum einen positiv auf den Beziehungsaufbau durch z. B. das Sprechen der gleichen Familiensprache mit den Schüler:innen auswirken. Zum anderen kann der (angenommene) gemeinsame Erfahrungshorizont zu Rollen- und/oder Loyalitätskonflikten beitragen („die so ein bisschen erwartet haben, dass ich mit denen per du bin oder total freundschaftlich bin“, Z. 229 f.).

16 „SPS 1/2“ ist eine Abkürzung für „Schulpraktische Studien 1/2“. Die Schulpraktischen Studien 1 sind dem erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium zugeordnet. Die Schulpraktischen Studien 2 werden in den Fachdidaktiken beider Studienfächer absolviert.

17 Paradoxien des professionellen Handelns sind unaufhebbare Dilemmata des Handelns in professionellen Kontexten. Sie „sind der paradoxe Interaktions- und Arbeitsausdruck der Strukturkomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession“ (Schütze 2017, S. 187).

Sehr detailliert beschrieb Albina eine Situation im Praktikum, in welcher sie das Sprechen des Albanischen mit einer Schülerin in der Pause zuließ, merkte aber, dass dies seitens der anderen Schüler:innen keinen eindeutigen Zuspruch fand. Daraufhin reflektierte Albina die Frage, ob bzw. inwieweit sie ihre Familiensprache im schulischen Kontext zur Geltung bringen darf: „ich wusste halt auch nicht DARF man das eigentlich in der Schule oder [...] gehört [das Albanische] überhaupt in die Schule“ (Z. 241–243). Auch an dieser Stelle wird eine Paradoxie deutlich: Sie nutzte ihre Kenntnisse der albanischen Sprache, um Zugang zu der Schülerin zu bekommen und gleichzeitig behinderte sie die schulische Norm der Einsprachigkeit, diese Sprachkenntnisse einzusetzen. Auf die Idee, über Sprache(n) und Sprachgebrauch mit allen Schüler:innen offen zu sprechen, um auf diese Weise Mehrsprachigkeit als Normalität bzw. Realität darzustellen, kam Albina nicht. Sie hinterfragte das Sprechen des Albanischen in der Schulpause und tendierte dazu, das Albanische im beruflichen Kontext zu tabuisieren und zu verheimlichen.

Albina besuchte das Projektseminar „Interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit als Ressourcen für den Lehrberuf“ im Sommersemester 2016. Im Interview wurde deutlich, dass die Erzählerin auf dem Weg ist zu erkennen, dass sie über sprachlichen Ressourcen verfügt:

„es [ist] wirklich das ERSTE Seminar bisher [...] wo ich gelernt habe, dass durch meine Kultur oder durch meinen Hintergrund ich eigentlich auch ähm ja, MEHR mehr zu bieten habe [...] eine andere eine neue Facette ist und ein neuer Blickwinkel, ähm den ich mitbringe, der halt auch Schülern helfen kann also, dass es ein Vorteil ist in der Schule, das habe ich halt bisher so in dem Seminar zum ersten Mal irgendwie gelernt und ähm das finde ich echt schön“ (Z. 675–681).

4.2 Verständnis von Mehrsprachigkeit

Zu Beginn des Projektseminars beschäftigten sich die Studierenden mit den Begrifflichkeiten „Mehrsprachigkeit“ und „interkultureller Kompetenz“. Die theoretische Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen wurde in der Antwort von Albina deutlich, als sie nach ihrem Verständnis von Mehrsprachigkeit im Kontext des autobiografischen Interviews gefragt wird. So definierte Albina Mehrsprachigkeit:

„also Mehrsprachigkeit für mich bedeutet wenn ein Mensch ähm, in der Lage ist, in mehr als einer Sprache also vielleicht zwei oder mehr ähm mit anderen Menschen zu sprechen und die zu verstehen, also wenn jemand z. B. eine andere Sprache spricht und ich das verstehe dann finde ich bin ich schon mehrsprachig also, es ist meiner Meinung nicht unbedingt wichtig ähm in einer anderen Sprache schreiben zu können, oder das auch nicht lesen zu können ich finde solange man sich auch mündlich unterhalten kann und das versteht ist das/ist man schon mehrsprachig also d. h. für mich halt dass man in mehreren Sprachen kommunikativ ähm sich verhalten kann“ (Z. 283–290, Albina).

Sie definierte Mehrsprachigkeit auf eine vage Art und Weise als eine Fähigkeit, in mehr als zwei Sprachen mit anderen Menschen interagieren zu können. Die verschiedenen Niveaustufen (z. B. nach GER) spielten dabei keine Rolle. Ihr weites, positives Verständnis von Mehrsprachigkeit deutete darauf hin, dass jeder Mensch mehrspra-

chig ist bzw. sein kann. Sie hatte zudem ein pragmatisches Verständnis von Sprache als einem Medium des Verstehens, sodass im Fokus eine gelungene Interaktion stand. Anhand der sprachlichen Darstellung wurde ebenfalls ersichtlich, dass keine Suchbewegungen stattfanden und sie somit ein klares Verständnis vom Konzept Mehrsprachigkeit besaß. Die häufige Verwendung der „ich“-Perspektive zeigte, dass sie sich auf ihre eigenen Erfahrungen bezieht und nicht auf theoretische Konzepte.

4.3 Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Schulkontext

Im weiteren Verlauf des Interviews, in welchem Albina u. a. ihre Sprachpraxis schilderte, wurde sie seitens der Interviewerin nach der Bedeutung ihrer Mehrsprachigkeit für ihren zukünftigen Beruf gefragt. Sie antwortete daraufhin Folgendes:

„ähm ja also ich glaube dass/ähm das kann mir schon helfen, weil es gab ja auch jetzt so eine Welle im letzten Jahr oder in den letzten zwei Jahren von albanischen Migranten die/okay die wurden teilweise viele zurückgeschickt aber ähm, ich glaube schon dass mir das hilft, weil es schon viele albanische Kinder einfach gibt und ähm, auch viele, die einfach hier geblieben sind jetzt aus der letzten Zeit, und wenn die dann halt auf der Schule sind, ähm dann kann ich den auch wirklich helfen glaube ich, wenn es darum geht Sachen zu verstehen oder auch mit der Arbeit mit den Eltern, wenn die halt nicht so gut Deutsch können bei Elternabenden oder so was, dass ich mit denen auf Albanisch darüber reden kann und dass die halt/dass die Eltern auch Vertrauen haben, dass die jetzt sehen ‚okay da ist auch eine albanische Frau als Lehrerin mein Kind kann auch irgendwie an die Uni gehen und etwas studieren‘ und so, dass man so ein bisschen als Vorbild dient, für die Kinder die/für albanische Kinder aber auch für andere Kinder aus anderen Ländern, also da glaube ich schon, dass man/man kann halt nur profitieren, wenn es in der Zukunft albanische Kinder geben sollte, und ähm ja, man kann denen halt helfen sprachlich das glaube ich schon“ (Z. 429–442, Albina).

Bereits in den ersten Zeilen dieser Passage wird ersichtlich, dass Albina ihre Mehrsprachigkeit ausschließlich mit „albanischen Migranten“ in Verbindung brachte. Auf diese Weise verstand sie hier unter Mehrsprachigkeit ihre Sprachkenntnisse des Albanischen, ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit, und weniger die Kenntnisse der anderen (Fremd-)Sprachen, über die sie verfügt. Von ihrer Mehrsprachigkeit können nur „albanische Kinder“ profitieren und nicht alle Schüler:innen. Den Einsatz des Albanischen legitimierte sie mit der Präsenz von Menschen mit albanischer Nationalität in Deutschland, deren Kinder in Schulen Unterstützung benötigen werden. Albina schrieb auf diese Weise den „albanischen Kindern“ Hilfsbedürftigkeit zu und nahm gleichzeitig eine defizitorientierte Sicht auf diese konstruierte Gruppe von Kindern ein. Ihre Aufgabe sah sie in Übersetzungstätigkeit für Schüler:innen und deren Eltern. Sie ging unmittelbar davon aus, dass diese Gruppe von Menschen über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen und ihre Hilfe z. B. bei Elternabenden brauchen werden. Außerdem nahm Albina die Rolle der Vertrauten und des Vorbildes ein.

Die Interviewerin stellte eine weitere Frage in Hinblick auf die prospektive Verwendung des Albanischen in der Schule. Daraufhin antwortete Albina:

„(3) also ich glaube/ich finde es ist schwierig meine Sprache im Unterricht zu benutzen, ähm z. B. wenn, wenn Kinder die auch Albanisch sind fragen können sie uns es auf Albanisch sagen, ich weiß nicht ähm, so z. B. vor allen Kindern weiß ich halt nicht ob man so etwas machen darf oder da frage ich mich immer überschreite ich gerade eine Grenze wenn ich das jetzt machen würde aber aktiv würde ich die z. B. im Einzelgespräch verwenden jetzt auch wo ich in der Klasse bin wenn es z. B. Gruppenarbeitsphase ist und denn wenn ein albanisches Kind Probleme hat dann würde ich schon zu dem Kind hingehen und wenn es wirklich starke Probleme hat mit dem auch auf Albanisch darüber reden [...] aber ich kann mir nicht vorstellen dass ich ähm, ähm irgendwie so ein Sprachkurs oder so was geben würde auf Albanisch in der Schule weil/erstens finde ich dafür bin ich nicht unbedingt die kompetenteste Person also ich würde halt auch was weitergeben wo ich mir hundert Prozent sicher bin dass ich das ganz genau so richtig mache und da finde ich braucht man schon mehr auch theoretisches Wissen einfach nicht so Intuitives, [...] ja, so jetzt z. B. in so einem Deutsch Intensivkurs vielleicht ähm, wo es jetzt nur albanische Kinder sind/kann ich mir so auch ein bisschen vorstellen, aber wenn da jetzt mehrere Kinder sitzen also mehrere Nationen und ich da einfach Albanisch rede mit albanischen Kindern finde ich das halt doof dass sich die anderen/viele vielleicht vernachlässigt fühlen weil nur weil die kein Albanisch können haben wir jetzt schon wieder Nachteil oder wie also, ja, ich bin da halt so ein bisschen zwiespalten, dass ich halt auch/ich möchte nicht dass sich andere Kinder vernachlässigt fühlen oder dass die denken dass ich bevorzuge die anderen Kindern [...] ich kann mir vorstellen dass andere Eltern das auch blöd finden, also jetzt nicht albanische Eltern dass die sagen, was soll denn das sie reden hier mit den Kindern Albanisch und was machen die anderen Kinder dann oder so, ja“ (Z. 447–476, Albina).

In dieser Passage wurde Albinas Unsicherheit in Hinblick auf die Verwendung des Albanischen im schulischen Kontext deutlich, indem sie längere Pausen machte und Ausdrücke wie „ich weiß nicht“, „da frage ich mich immer“ etc. nutzte. Sie hatte noch keine klare Vorstellung wie sie ihre Mehrsprachigkeit bzw. die Familiensprache in der Schule einbringen soll. Sie zog als Nächstes einige Möglichkeiten in Erwägung, wie sie das Albanische im schulischen Kontext einsetzen kann. Dabei wurde der starke Legitimationsdruck deutlich. Erstens zog sie den Einsatz des Albanischen in Einzelgesprächen mit Schüler:innen und im Kontext von Gruppenarbeit in Betracht. Dabei sollte jedoch ein Kriterium erfüllt werden: Das „albanische Kind“ soll „Probleme“ im Verstehen der deutschen Sprache aufweisen, um erst dann die Verwendung des Albanischen legitimieren zu können. Zweitens wäre die Verwendung des Albanischen in Form eines Sprachkurses möglich. Dabei war ihr ihre Professionalität und Anerkennung als Lehrerin wichtig. Als Lehrerin der albanischen Sprache sah sie sich nicht kompetent und begründete dies mit mangelndem theoretischem Wissen. Für eine professionelle Sprachlehrerin reichte es nicht aus, ein intuitives Sprachwissen bzw. im Alltagskontext erworbenes Wissen zu besitzen. Erst der institutionalisierte Erwerb einer Sprache würde zum professionellen Unterricht beitragen. Eine weitere Option wäre das Durchführen eines Deutschkurses. Aber auch in diesem Kontext betonte Albina die Anzahl von „albanischen Kindern“ als Kriterium für das Sprechen des Albanischen. Der Gebrauch des Albanischen im Klassenzimmer mit Kindern verschiedener Familiensprachen bzw. „Nationen“ wurde daher tabuisiert. Das Albanische wollte sie in keiner Weise thematisieren und verband damit vielmehr die Exklusion „anderer Kinder“.

Aus ihren Ausführungen ging hier abermals hervor, dass sie die Gruppe von „albanischen Kindern“ konstruiert, ihnen Probleme (mit dem Deutschen) zuschreibt und sie im Schulunterricht in Form von privaten Räumen wie z. B. Einzelgesprächen exkludiert. Albinas Wunsch zur Hilfestellung war an zahlreiche Voraussetzungen gebunden (z. B. an Vorhandensein von (Verstehens-)Problemen, Erfüllung von formalen Kriterien). Ferner orientierte sich Albina an der Norm der Einsprachigkeit in der Schule und betrachtete ihre Familiensprache Albanisch als Tabu. Beim Einsatz des Albanischen orientierte sie sich an beiden Extremen: Entweder ist dafür ein Sprachkurs notwendig, ein Einzelgespräch mit dem/der Schüler:in oder das Albanische wird verheimlicht. Albina machte Kinder und Jugendliche mit albanischer Nationalität insgesamt an verschiedenen Stellen des Interviews zu Migrationsanderen, die auf Hilfe im schulischen Kontext angewiesen sind.

5 Diskussion und Fazit

Im universitären Projektseminar „Interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit als Ressourcen für den Lehrberuf“ wurden Lehramtsstudierende angeregt, interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit als Ressource im Schullalltag wahrzunehmen. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung entstand das Promotionsprojekt, in welchem die Frage nach der Gestaltung von Professionalisierungswegen von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund im Zentrum stand. Dabei wurde u. a. untersucht, wie die befragten Studierenden auf den im Seminartitel enthaltenen Seminarimpuls reagierten. Im vorliegenden Beitrag wurde exemplarisch anhand des Interviews mit Albina Kacanik aufgezeigt, was sie mit dem Einsatz von Mehrsprachigkeit verband.

Die Analysen des Datenmaterials zeigen, dass die Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, wenn sie theoretisch argumentieren, die Mehrsprachigkeit zuerst mit Bereicherung verbinden. Mehrsprachigkeit ist beispielsweise für Albina eine Fähigkeit, sich in mehr als einer Sprache zu verständigen. In diesem Fall ist der Besitz einer solchen Fähigkeit etwas Positives. Im Gegensatz dazu, verbinden die angehenden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit schulischem Einsatz von Mehrsprachigkeit eine Reihe von Hindernissen und Unsicherheiten. So versteht z. B. Albina unter dem Einbezug eigener Mehrsprachigkeit in den schulischen Kontext das Sprechen ihrer Familiensprache (wie z. B. in Einzelgesprächen mit Schüler:innen oder in der Elternarbeit). Zu beobachten ist an dieser Stelle erstens, dass Albina ausschließlich ihre Familiensprache in den Vordergrund stellt und ihre Fremdsprachenkenntnisse sowie ihr metasprachliches Wissen nicht berücksichtigt. Zweitens fällt hier auf, dass neben dem Sprechen des Albanischen kaum andere didaktische Möglichkeiten zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in Erwägung gezogen werden (z. B. Einsatz von Begrüßungs- und Verabschiedungsfloskeln, Vermittlung von Sprachlernstrategien und/oder metasprachlichen Wissen). Drittens ist bei Albina mit dem Einbezug der Mehrsprachigkeit das Ziel verbunden, v. a. albanischsprachigen Kindern und Jugendlichen zu helfen. Die Verwendung des Albanischen legitimiert sie mit der zugeschrie-

benen Hilfsbedürftigkeit von Albanischsprecher:innen. Das wird insbesondere anhand ihrer Bestrebung deutlich, ein Vorbild für diese Gruppe von Schüler:innen werden zu wollen. Man kann zusammenfassend festhalten, dass Albina das Albanische als Instrument der Hilfestellung betrachtet, mit deren Einsatz die eigene Familiensprache im schulischen Kontext legitimiert wird. Gleichzeitig zieht sie es vor, das Albanische in der Schule zu tabuisieren und zu verheimlichen. Schließlich geht aus Albinas biografischem Verlauf hervor, dass sie ihre Familiensprache bzw. das Albanische als illegitime Sprache in der Schule erfahren hat. Dies ist v. a. auf den wirkmächtigen, im Laufe der Schulbiografie erfahrenen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) zurückzuführen. Bereits diese Erfahrungen deuten darauf hin, dass Albina aus ihrer eigenen schulischen Lernbiografie nicht (ohne Weiteres) schöpfen kann, um ihre eigene „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2005) und die ihrer Schüler:innen im Schulalltag zu berücksichtigen.

Im bereits erwähnten Seminar wurde Mehrsprachigkeit als Ressource proklamiert. Anhand der Interviewanalyse wurde ersichtlich, dass es sich um eine widersprüchliche Zuschreibung handelt. Zum einen verbinden die adressierten Studierenden jeweils eine unterschiedliche Bedeutung. Zum anderen wurde deutlich, dass Mehrsprachigkeit weniger eine Ressource (im alltäglichen Sinne) ist, sondern eher einen Lebenskontext darstellt, aus welchem sich „metasprachliche Fähigkeiten“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2020, S. 200) wie z. B. Lernstrategien ergeben und zu Ressourcen werden (können).

In Hinblick auf einige Implikationen für die Praxis der Lehrkräftebildung lässt sich festhalten, dass die Beschäftigung mit eigenen und/oder elterlichen Migrationserfahrungen im universitären Rahmen für die Selbstreflexion anregend sein und zur Professionalisierung beitragen kann (vgl. Polat 2019, S. 469; Schondelmayer 2016, S. 275; Ruokonen-Engler 2019, S. 551). Insbesondere ist die Beschäftigung mit dem eigenen mehrsprachigen Sozialisations- bzw. Lebenskontext relevant, um auf diese Weise sich den eigenen „metasprachlichen Fähigkeiten“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2020, S. 200) bewusst zu werden. Eine ebenfalls wesentliche Rolle spielen die (oft prägenden) institutionellen Erfahrungen wie z. B. des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994). Beispielweise kann man sich in den entsprechenden universitären Lehrveranstaltungen mit folgenden Fragen beschäftigen: Mit welchen Sprachen bin ich aufgewachsen bzw. bin ich im Laufe meiner (Schul-)Biografie in Berührung gekommen? Über welche Kompetenz verfüge ich in meiner bzw. meinen Familiensprache(n)? Über welche sprachübergreifenden Fähigkeiten verfüge ich? Welche schulischen Erfahrungen machte ich in Hinblick auf meine Familiensprache(n)? Erst mit der Reflexion eigener Sprachbiografie und persönlichen „metasprachlichen Fähigkeiten“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2020, S. 200) kann eigene Mehrsprachigkeit zu einer Ressource im Schulkontext werden.

Literatur

- Franceschini, R. (2009). Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache*, 1(1), 62–67.
- Fürstenau, S. (2010). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–49). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13–24). Weinheim: Juventa.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium* (3., vollst. überarb. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838586069>
- Hanses, A. (2003). Angewandte Biographieforschung in der Sozialen Arbeit. Erörterungen zu „Abkürzungsverfahren“ biographischer Analysen in praxisorientierter Forschung. In H.–U. Otto, G. Oelerich & H.-G. Micheel (Hg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 259–277). München: Luchterhand.
- Hanses, A. & Richter, P. (2009). Biographieforschung. In I. Darmann–Finck, U. Böhnke & K. Straß (Hg.), *Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit* (S. 63–82). Frankfurt/Main: Mabuse.
- Heinzel, F. & Kern, J. (2019). Interkulturelle Sensibilisierung durch Kontakt. Übungen für Lehrende und Lernende. *Sachunterricht Weltwissen*, 2, 44–46.
- Kern, J. (2021). „Meine Muttersprache ist so eine private Sache“. Warum zukünftige Lehrkräfte Sprachressourcen verstecken. *Die Grundschulzeitschrift*, 35(328), 38–39.
- Kern, J. (2022). Kontakt und Wertschätzung von Ressourcen – Lehramtsstudierende im Austausch über Migrationsgeschichten. In F. Heinzel & B. Krasemann (Hg.), *Erfahrung und Inklusion: Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung* (S. 255–272). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4_14
- Kern, J. & Zeybek, D. (2022). „Ich wurde das auch nicht machen, mit denen Kurdisch oder Türkisch zu sprechen“ – Biografien von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden und ihre Sicht auf Mehrsprachigkeit im Unterrichtshandeln. In I. Naumann & J. Storck–Odabasi (Hg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 210–222). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8>

- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hg.), *Bachelor/Master: Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim: Beltz.
- Polat, A. (2019). „Ich habe nicht das Gefühl, dass ich jetzt über mehr interkulturelle Kompetenz verfüge.“ Migrationspädagogische Lehre zwischen Erwartungen und Ansprüchen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre, Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (S. 461–473). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_22
- Ruokonen-Engler, M.-K. (2019). Biografiesensible Hochschullehre. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre, Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (S. 539–558). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_26
- Schondelmayer, A.-C. (2016). „Aber bei uns gibt es keine Ausländer“. Interkulturelle Lernprozesse und Lebensrealitäten von Studierenden. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 261–278). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_14
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Schütze, F. (2016). Biographieforschung und narratives Interview. In F. Schütze, W. Fiedler & H.-H. Krüger (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 55–73). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn.6>
- Schütze, F. (2017). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl., S. 183–275). Frankfurt am Main: suhrkamp.

Autorin

Kern, Julia, ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel. Studium des Lehramtes für Gymnasien mit den Fächern Englisch und Spanisch. Promotion im Fach Erziehungswissenschaften an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Migration und Biografie, Professionalisierung in Lehrer:innenbildung.

Mehrsprachige Methoden in der universitären Lehrkräftebildung: Erfahrungen und Wünsche der Studierenden

EVGHENIA GOLTSEV & HELENA OLFERT

Zusammenfassung

Diese quantitative Umfragestudie erfasst Erfahrungen und Wünsche Lehramtsstudierender hinsichtlich der Verwendung mehrsprachiger Methoden in ihrem Studium. Die statistische Auswertung zeigt u. a., dass sie nur wenige und meist theoretische Erfahrungen damit sammeln und sich mehr Einsatz mehrsprachiger Methoden wünschen. Die Ergebnisse deuten ferner darauf hin, dass der Umfang bereits gesammelter Erfahrungen die Bereitschaft zur Nutzung mehrsprachiger Methoden im späteren Berufsleben verstärkt.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit; Lehrkräfteausbildung; mehrsprachige Methoden; Erfahrungen & Wünsche angehender Lehrkräfte; quantitative Befragung

Abstract

This quantitative survey study captures the experiences and wishes of future teachers regarding the use of multilingual methods in their university studies. The statistical evaluation shows that future teachers only gain little and mostly theoretical experience with multilingual methods and wish for more of their use. The results also indicate that the extent of experience they already gained increases their willingness to use multilingual methods in later professional life.

Keywords: multilingualism; teacher training; multilingual methods; experiences and wishes of future teachers; quantitative survey

1 Einleitung

Im Kontext der schulischen Bildung ist Mehrsprachigkeit in ihren unterschiedlichen Facetten Realität und Normalität. Sie ist eine Ressource für das Lernen von Sprachen, bietet allgemeine kognitive Vorteile und kann für viele Schüler:innen aufgrund der Familiengeschichte einen Teil ihrer Identität ausmachen (Gogolin, Hansen, McMonagle & Rauch 2020). Deshalb ist es für gelingende Bildungsprozesse zwingend notwendig, den Fokus nicht nur auf einen Teil des sprachlichen Repertoires der Schüler:innen – die Bildungssprache Deutsch – zu legen, wie dies aktuell häufig der Fall ist. Vielmehr

ist es unverzichtbar, ihr gesamtes sprachliches System in Lehr-/Lernprozesse einzubeziehen und es im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes im Unterricht produktiv zu nutzen.

Wichtige Akteur:innen des Bildungssystems, die durch ihre Haltungen und Handlungen den Status quo dahingehend verändern können, sind Lehrkräfte. Um Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorzubereiten, bedarf es entsprechender Aus- und Fortbildungsangebote, die die Umsetzung dieses ressourcenorientierten Ansatzes im schulischen und universitären Alltag vermitteln. Trotz gegenwärtig noch fehlender systematischer Implementierung in Schule und Hochschule (Bainski 2019; Dannerer & Mauser 2018) existieren national wie international bereits zahlreiche Vorstöße, im Rahmen derer eine Veränderung der aktuellen Lehrkräftebildung fokussiert und in innovativen Pilotprojekten die Öffnung von Lehr-/Lernprozessen für das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen ausprobiert wird (Hélot & Young 2006; Mary & Young 2017; Putjata 2018; Rosiers 2017). Auch in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eröffnen Dozent:innen im Rahmen von Vorbereitungsveranstaltungen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt vermehrt Räume für den Einbezug zusätzlicher sprachlicher Ressourcen und thematisieren nicht ausschließlich das Deutsche (Bredthauer 2018; Goltsev & Bredthauer 2020; Goltsev, Olfert & Putjata 2022; Triulzi & Maahs 2021).

Die hier vorgestellte Umfragestudie befasst sich mit dem ressourcenorientierten Ansatz während der ersten Phase der Lehrkräftebildung und erfasst Erfahrungen und Wünsche von Lehramtsstudierenden hinsichtlich solcher didaktischen Methoden und Ansätze, die auf die Förderung und Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires von mehrsprachigen Lernenden abzielen. Im zweiten Abschnitt des Beitrags wird zunächst der theoretische Hintergrund der Studie referiert. Hierbei wird in Abschnitt 2.1 auf die Notwendigkeit einer didaktisch-methodischen Nutzbarmachung von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Unterricht und auf die Rolle von Lehrkräften in diesem Prozess eingegangen. Abschnitt 2.2 widmet sich der gegenwärtigen Beschaffenheit der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften in Deutschland für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in ihrem Unterricht und stellt einzelne aktuelle Entwicklungen der Lehrkräftebildung in nationalen wie internationalen Kontexten dar, die sich an einer ressourcenorientierten Perspektive ausrichten. In Abschnitt 2.3 werden unterschiedliche didaktisch-methodische Möglichkeiten solch eines ressourcenorientierten Zugangs durch mehrsprachige Methoden wie Sprachbewusstheit, Sprachvergleich und Interkomprehension vorgestellt, die zugleich auch die Basis für die im dritten Abschnitt präsentierte Online-Befragung von 189 Lehramtsstudierenden bilden. Die Studie widmet sich der Frage nach den Erfahrungen Studierender mit mehrsprachigen Methoden, ihren diesbezüglichen Wünschen und ihrer Bereitschaft, mehrsprachige Methoden in der späteren beruflichen Praxis anzuwenden. Die jeweiligen Methoden wurden den Studienteilnehmer:innen in Fallvignetten präsentiert. Die quantitative deskriptive und inferenzstatistische Auswertung zeigt u. a., dass angehende Lehrkräfte weiterhin nur wenige Erfahrungen mit mehrsprachigen Methoden sammeln. Diese sind dabei überwiegend theoretischer Natur. Allerdings deuten

gleichzeitig einige Tendenzen darauf hin, dass bereits gemachte Erfahrungen die Bereitschaft zur Nutzung ressourcenorientierter Methoden im späteren Berufsleben verstärken. Abschließend werden im Fazit mögliche Implikationen für die Lehramtsausbildung formuliert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Dass mehrsprachige Individuen nicht mit mehrfachen Einsprachigen gleichzusetzen sind, gilt in der Forschung längst als Konsens (Grosjean 1985). Vielmehr handelt es sich bei Mehrsprachigkeit um eine anders gelagerte kognitive und damit auch sprachliche Kompetenz (Cook 2002; Herdina & Jessner 2002; Sambanis 2020), zu der eine transkulturelle Identität Mehrsprachiger hinzukommen kann, die untrennbar mit Sprachlichem verbunden ist (Fürstenau & Niedrig 2007; Krumm 2009). Entsprechend ist es für Lehr-/Lernprozesse von besonderer Wichtigkeit, Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen und im Unterricht wertschätzend zu nutzen. Immer mehr Studien belegen die Vorteile eines solchen ressourcenorientierten Ansatzes auch empirisch. Sie zeigen u. a., dass die bewusste Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen im Unterrichts- und Lernkontext zu einer Steigerung von Sprachbewusstheit und metasprachlichen Kompetenzen führt, Vorteile beim sprachlichen und fachlichen Lernen mit sich bringt, die Lernmotivation erhöht und förderlich für die Identitätsarbeit sowohl für mehr- als auch für einsprachig sozialisierte Schüler:innen ist (Bredthauer 2016; Collier & Thomas 2017; Dirim & Mecheril 2018; Gantefort & Maahs 2021; Gogolin & Duarte 2017; Jessner & Allgäuer-Hackl 2015; Wildemann & Bien-Miller 2022). Die Lehrkräfte selbst profitieren ebenfalls in höchstem Maße von solch einem Unterricht, da sie sich der Wechselwirkungen zwischen den Sprachen und der Bündelungseffekte der Lernstrategien bewusst werden und diese gezielt für die Steuerung der Lehr-/Lernprozesse nutzen können (Behr 2007).

Solch eine produktive Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden bedarf der Unterstützung und Beteiligung insbesondere der Lehrkräfte (Bravo Granström 2019; Blommaert 1999; Hattie 2008). Sie spielen erstens eine wichtige Rolle, wenn es um die Einbindung bzw. den Ausschluss bestimmter sprachlicher Ressourcen oder konkreter mehrsprachiger Methoden in der didaktischen Umsetzung von vorgegebenen inhaltlichen bzw. fachlichen Zielsetzungen im Unterricht geht (Goltsev, Olfert & Putjata 2022). Zweitens sind sie für die allgemeine unterrichtliche Rahmung verantwortlich, so beispielsweise hinsichtlich einer offenen Unterrichtsatmosphäre und einer wertschätzenden Haltung gegenüber allen (Einzel-)Sprachen und Varietäten, die den Einbezug des gesamten sprachlichen Systems in Lehr-/Lernprozesse erst möglich machen (Triulzi & Maahs 2021). Drittens fungieren sie als Multiplikator:innen, die den Wert bestimmter Sprachen und sprachlicher Kompetenzen an die Lernenden tradieren und so sozial konstruierte Ordnungen über Sprache reproduzieren (Blommaert 1999; Bourdieu 1990).

Trotz einiger jüngst sichtbarer positiver Entwicklungen im Bildungssystem (s. Abschnitt 2.2) ist in den Schulen allerdings nach wie vor der monolinguale Habitus vorherrschend (Gogolin 1994), der sich überwiegend in dem Verständnis von Einsprachigkeit bzw. von durch schulischen Fremdsprachenunterricht erworbener Mehrsprachigkeit als Normalität äußert (Fürstenau & Niedrig 2011; Lengyel 2016). Dies verhindert die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires als Ressource für Lehr-/Lernprozesse und verfestigt wiederum die bestehende monolinguale Normalitätsvorstellung (vgl. auch *plurilingual writing* in diesem Band).

Um diesen Kreislauf zu durchbrechen, ist es notwendig, bereits in der Lehrkräfteausbildung anzusetzen und den angehenden Lehrkräften nicht nur theoretisches Fachwissen zu Mehrsprachigkeit und Spracherwerb und fachdidaktisches Wissen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht zu vermitteln (Köker, Rosenbrock, Ohm u. a. 2015). Vielmehr bedarf es einer Reflexion ihrer Haltungen und Einstellungen zum Themenkomplex Mehrsprachigkeit (Fischer & Ehmke 2019; Schroedler & Fischer 2020) sowie genügend anwendungsorientierter Lerngelegenheiten während der Ausbildung, die die angehenden Lehrkräfte den Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires in Lehr-/Lernprozesse praxisorientiert erleben und ausprobieren lassen (Schroedler & Stangen 2019; Stangen, Schroedler & Lengyel 2020).

2.2 Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Relevanz von Sprachkompetenzen für Bildungsprozesse im Allgemeinen, aber auch die Bedeutsamkeit von Mehrsprachigkeit für sprachliche Bildung im Besonderen werden in Deutschland seit Jahrzehnten von der Wissenschaft sowie der Bildungspraxis und -administration hervorgehoben. Bedingt ist diese Entwicklung zum größten Teil durch den sogenannten PISA- bzw. Bildungsschock nach großangelegten Leistungsvergleichsstudien vor rund 20 Jahren (Bos, Lankes, Prenzel u. a. 2003; Hußmann, Wendt, Bos u. a. 2017; Reiss, Weis, Klieme u. a. 2019; Stanat, Schipolowski, Schneider u. a. 2022). In ihnen wurde das unterdurchschnittliche Abschneiden Deutschlands u. a. mit großen Disparitäten zwischen den Lernenden in Abhängigkeit vom sprachlich-kulturellen Hintergrund und somit von Kompetenzen im Deutschen als Erklärungsvariable zusammengebracht. Als eine Reaktion auf diese Ungleichheiten wurden vom Bildungswesen Schritte unternommen, zu denen u. a. die bildungspolitische Entscheidung gehörte, den Themenkomplex sprachliche Heterogenität bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung fest zu verankern (Baumann & Becker-Mrotzek 2014; Busse 2020; Winters-Ohle, Selpp & Ralle 2012). Ziel dieser Maßnahmen war es erstens, angehende Lehrkräfte für eine systematische Sprachförderung in Deutsch als Zweit- bzw. Bildungssprache vorzubereiten und für die gegenseitige Bedingtheit von fachlichem und sprachlichem Lernen zu sensibilisieren. Zweitens lautete eine explizite Empfehlung der KMK, auch eine Didaktik der Mehrsprachigkeit zu entwickeln (Cantone, Olfert, Gerhard u. a. 2022; KMK 2002). Im Zuge dieser Veränderungen wurden zusätzliche Lehrstühle für Deutsch als Zweitsprache eingerichtet und je nach Bundesland DaZ-Zusatzzertifikate, Studiengänge oder Studienschwerpunkte in der ersten Phase der Lehramtsausbildung eingeführt (Berkel-Otto, Hansen, Hammer u. a. 2021), wie bei-

spielsweise das systematische und verbindliche Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (sogenanntes DaZ- bzw. DSSZ-Modul) in NRW (Baur & Scholten-Akoun 2010).

Wie bereits an den Bezeichnungen der meisten Maßnahmen zu erkennen ist, fokussierten sich viele von ihnen lange Zeit auf die Vorbereitung zur Vermittlung und Förderung allein des Deutschen v. a. als Bildungssprache und vertraten damit oftmals eine Defizitperspektive auf mehrsprachige Lernende. Diese Ausrichtung belegen beispielsweise frühere Dokumentenanalysen von DaZ-Modulhandbüchern (Putjata, Olfert & Romano 2016), die zeigen, dass trotz gelegentlicher Bezüge zu ressourcenorientiertem Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie zu ihrer Nutzbarmachung im Unterricht an vielen Standorten primär kompensatorische Fördermaßnahmen des Deutschen im Zentrum standen. Umfrage- und Interviewstudien mit Studierenden zeigten ferner, dass der Besuch des DaZ-Moduls keinen positiven Effekt auf ihre Einstellung zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Heterogenität in der Klasse hatte (Cantone, Olfert, Gerhardt u. a. 2022; Kaplan 2020).

Die bildungspolitisch geforderte Didaktik der Mehrsprachigkeit, die u. a. eine Stärkung und Neupositionierung des Herkunftssprachlichen Unterrichts und seine Verzahnung mit dem übrigen Sprachunterricht beinhaltet (KMK 2002), wird erst in jüngerer Zeit aufgegriffen und in Maßnahmen in der Lehrkräftebildung implementiert. So wird ab dem Wintersemester 2023/2024 an der Universität Duisburg-Essen ein neuartiger Teilstudiengang „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ für das Grundschullehramt eingerichtet, der die Studienschwerpunkte „Grundbildung Mehrsprachigkeit“ und „Herkunftssprache Türkisch“ umfasst. Darüber hinaus haben sich manche Studienanteile und Module zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt seit ihrer Einführung weiterentwickelt und inhaltlich verändert, sodass hier das Thema Mehrsprachigkeit ebenfalls aus der Ressourcenperspektive thematisiert wird (Danilovich & Putjata 2019). Punktuell belegen denn auch aktuelle Studien eine positivere Einstellung der Studierenden zu Mehrsprachigkeit nach dem Besuch von diesbezüglichen Veranstaltungen (Schroedler & Fischer 2020; Schroedler, Rosner-Blumenthal & Böning 2022) und zeigen auf, wie bei entsprechenden Veranstaltungsinhalten den Studierenden eine Reflexion über ihre Normalitätsvorstellungen und Einstellungen zu sprachlicher Heterogenität ermöglicht wird (Bredthauer & Goltsev 2022; Hägi-Mead, Peschel, Atanasoska u. a. 2021; Putjata 2019). Zudem berichten einzelne in der universitären Lehrkräftebildung tätige Dozent:innen über die Thematisierung eines ressourcenorientierten Zugangs zu sprachlicher Bildung und vermitteln mehrsprachige Methoden (Goltsev & Bredthauer 2020; Goltsev, Olfert & Putjata 2022). Diese punktuell beobachteten Veränderungen und positiven Entwicklungen im Rahmen der ersten Phase der regulären Lehrkräftebildung werden gestützt durch die Ergebnisse von nationalen und internationalen Interventionsprojekten, die die positiven Auswirkungen von ressourcenorientierten Schulungen und Fortbildungsmaßnahmen für im Schuldienst tätige Lehrkräfte auf die allgemeine Schulentwicklung, auf ihre Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit sowie auf den Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen in ihren Unterricht empirisch belegen

(Duarte & Günther-van der Meij 2022; Fürstenau 2016; Gorter & Arocena 2020; Putjata 2018). Diese Erkenntnisse bekräftigen die gegenwärtige Entwicklung in der Lehrkräftebildung im Sinne der KMK-Forderung nach einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und verdeutlichen nochmals die Notwendigkeit einer systematischen Vermittlung des ressourcenorientierten Ansatzes für angehende Lehrkräfte.

2.3 Mehrsprachige Methoden

Um den oben genannten Forderungen nachzukommen, sind konkrete didaktisch-methodische Handlungsleitlinien nötig, die sich damit befassen, wie genau das gesamte sprachliche Repertoire Mehrsprachiger produktiv in Lehr-/Lernkontexte einbezogen werden kann. Hierzu existieren vielfältige pädagogische Ansätze, die zum Ziel haben, mehrere Sprachen oder sprachliche Varietäten in den Unterricht zu integrieren (Duarte & Günther-van der Meij 2018; Cenoz & Gorter 2021; Kirsch 2020). Dabei werden sie jeweils nicht nur genutzt, um Sprachen aus dem offiziell gültigen Kanon der Schulfremdsprachen einzubeziehen, sondern vornehmlich, um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Unterricht zu integrieren (Bredthauer 2018; Bredthauer, Kaleta & Triulzi 2021). Da mehrsprachige Methoden also ein breites Verständnis von Mehrsprachigkeit vertreten, adressieren sie stets die gesamte Klasse. Zu den übergeordneten Zielen mehrsprachiger Ansätze gehört es, durch den Einbezug auch minorisierter Sprachen sprachlich-kulturell bedingter Diskriminierung vorzubeugen (ebd.). Auf sprachlicher Ebene gilt es, den Schüler:innen einen integrativen Zugang zu Sprache zu ermöglichen und durch die Aktivierung des gesamten sprachlichen Repertoires an den bereits gemachten Sprach(lern)erfahrungen anzuknüpfen (Oleschko & Olfert 2014). Dabei haben die Methoden keinen Selbstzweck, sondern sollen zur Erreichung anderer, übergeordneter inhaltlicher und fachlicher Unterrichtsziele beitragen.

Die Ansätze selbst lassen sich auf einem Kontinuum anordnen und befinden sich zwischen Methoden zur Anerkennung und Wertschätzung aller sprachlichen Ressourcen auf der einen Seite und dem tatsächlichen Gebrauch sowie der Vermittlung von Sprachkompetenzen nicht nur in der Majoritätssprache auf der anderen. Duarte und Günther-van der Meij (2018) haben die unterschiedlichen mehrsprachigen Ansätze in ihrem holistischen Modell für Mehrsprachigkeit in der Bildung folgendermaßen zusammengefasst (Abbildung 1)¹:

1 Zusätzlich zu diesen fünf mehrsprachigen Methoden wird im Modell von Duarte & Günther-van der Meij (2018) auch die Methode des Translanguaging erwähnt. Allerdings stellt sie im Rahmen dieses Modells keine eigenständige mehrsprachige Methode auf dem Kontinuum dar, sondern kann als Kommunikationsmittel bei jeder der fünf Methoden zur Erreichung der Unterrichtsziele angewendet werden. Entsprechend wird sie in der vorliegenden Studie nicht aufgegriffen.



Abbildung 1: Mehrsprachige Methoden (Quelle: Darstellung aus dem „Holistischen Modell für Mehrsprachigkeit in der Bildung“ von Duarte & Günther-van der Meij (2018), Übersetzung durch die Autorinnen)

1. Bei dem Ansatz *Sprachbewusstheit* (bzw. Language Awareness) handelt es sich um ein Konzept, das das grundsätzliche Interesse der Schüler:innen an der Beschäftigung mit Sprache wecken soll. Gleichzeitig ist es sein zentrales Anliegen, auch minorisierte Sprachen durch eine Auseinandersetzung mit ihnen sichtbar zu machen, sie in der eigenen Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft wahrzunehmen und sie wertschätzen zu lernen. Hierdurch sollen die Schüler:innen für die Bedeutung von Sprache sensibilisiert werden und diese kritisch reflektieren sowie eine positive Einstellung gegenüber sprachlicher Diversität entwickeln (Gürsoy 2010; Luchtenberg 2010). Besondere Aufmerksamkeit hat hier in den letzten Jahren die Methode der Sprachenportraits erfahren, die die Reflexion der Lernenden über ihre eigenen und die Sprachbiografien ihrer Klassenkamerad:innen anregen kann (Busch 2012; Thüne & Nissen 2021).
2. Unter *Sprachvergleich* wird die Gegenüberstellung von bestimmten strukturellen oder konzeptuellen Merkmalen unterschiedlicher Sprachen verstanden, die durch diese Methode als komplexe sprachliche Systeme und somit als Bildungsressource anerkannt werden sollen (Bredthauer 2018; Moraitis 2021). Das Tertium Comparationis kann sich auf jeder linguistischen Ebene befinden und unterschiedlich breit gefasst sein. Auch muss der Vergleich nicht ausschließlich synchron erfolgen, sondern es kann auch das Phänomen des historischen Sprachwandels für einen Sprachvergleich hinzugezogen werden. Ziel dieser Methode ist es, durch die Gegenüberstellung konkreter sprachlicher Elemente metalinguistisches Wissen zu fördern. Da der Vergleich stets unter Nutzung mindestens einer den Schüler:innen bereits bekannten Sprache bzw. sprachlichen Varietät erfolgt, werden so potenzielle Transferbasen sichtbar gemacht (Mehlhorn 2011; Rothstein 2018). Sprachvergleiche können hierdurch als ein Bestandteil eines sprachreflexiven Grammatikunterrichts angewendet werden (Bredel 2007).
3. *Interkomprehension* bezeichnet eine Methode zur systematischen Nutzung bereits vorhandener Sprachkenntnisse, um rezeptive Kompetenzen in einer Sprache aus derselben Sprachfamilie aufzubauen (Mehlhorn 2014; Morkötter 2016). Dies gelingt durch einen Rückgriff auf (Fremd-)Sprachlernerfahrung der Lernenden durch die sogenannten Sieben Siebe, eine bewusste Strategie der Ausnutzung von form- und inhaltsbedingtem Vorwissen (Bär 2004; Doyé 2006; Lutjeharms 2006). Durch die Sichtbarmachung von Sprachverwandtschaft baut Interkomprehension auf dem Sprachvergleich auf, nutzt diesen systematisch zur Verdeutlichung von ähnlichen Strukturen und trainiert so die Analogiebildung. Grund-

sätzlich ist die Interkomprehensionsmethode ausschließlich für miteinander verwandte Sprachen entwickelt worden (für romanische Sprachen Klein & Stegmann (2000), für germanische Hufeisen & Marx (2007), für slawische Tafel (2009)). Bei nicht nah verwandten Sprachen gibt es für Interkomprehension häufig bis auf Internationalismen zu wenige Transferbasen. Der Grundgedanke der Interkomprehension kann jedoch auch verdeutlichen, dass bereits vorhandene Kompetenzen in einer Sprache genutzt werden können, um sich recht einfach und schnell auch andere, zunächst unbekannte Sprachen derselben Sprachfamilie zu erschließen. Somit ist jede Sprache von hohem Wert für den Erwerb von weiteren Sprachkompetenzen.

Den drei Methoden Sprachbewusstheit, Sprachvergleich und Interkomprehension ist gemeinsam, dass alle Sprecher:innen sie ohnehin bis zu einem bestimmten Grad unbewusst im Alltag anwenden. Bei ihrem Einsatz im Unterricht geht es jedoch um eine bewusste, zielgerichtete und systematische Nutzung dieser bereits unbewusst ablaufenden Prozesse (Oomen-Welke 2013). Zudem lassen sich die ersten drei Ansätze auf der Unterrichtsebene verorten, sodass eine Lehrperson sie auch dann selbstbestimmt einsetzen kann, wenn es auf Schulebene keine entsprechenden Regelungen gibt. Die letzten beiden Methoden – CLIL und Immersion – operieren hingegen ausschließlich auf Schulebene. Ferner beziehen sie sich aktuell zumeist auf Fremdspracherwerb und sollen deshalb nur kurz an dieser Stelle erläutert werden.

4. Unter *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) versteht man die Vermittlung ausgewählter fachlicher Inhalte in einer Sprache, die nicht die Erstsprache der Lernenden ist, typischerweise im bilingualen Sachfachunterricht (Sudhoff 2011). Hierbei werden die fachlichen Inhalte durch eine Fremdsprache vermittelt, deren Erwerb gleichzeitig als Unterrichtsziel gilt. In Deutschland findet CLIL meist an Gymnasien ab der Sek. I in den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch statt, in denen gesellschafts- oder naturwissenschaftliche Fächer unterrichtet werden.
5. *Immersion* bezeichnet schlussendlich eine Unterrichtsform, in der der gesamte Unterricht in einer anderen Sprache als der Erstsprache der Lernenden stattfindet (Niedrig 2011). Dies kann z. B. bei Auslandsschulen, in Schulen in autochthon mehrsprachigen Regionen, aber auch für Seiteneinsteiger:innen in allen Einwanderungsländern der Fall sein. Immersion gilt als ein überaus erfolgreiches Beschulungsmodell – allerdings vorrangig für Sprecher:innen der Majoritätssprache (ebd.).

3 Studie

Wie die bisherigen Ausführungen in Abschnitt 2 zeigten, ist die produktive Einbindung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen für gelingende Lehr-/Lernprozesse von großer Wichtigkeit und bringt, wie empirische Studien belegen,

auch zahlreiche Vorteile mit sich (s. Abschnitt 2.1). Auf diese Forschungserkenntnisse scheint auch die Lehrkräftebildung punktuell zu reagieren und setzt in den letzten Jahren stellenweise auf einen gesamtsprachlichen Zugang zum Themenkomplex sprachliche Bildung (s. Abschnitt 2.2). Der KMK-Forderung nach einer Didaktik der Mehrsprachigkeit lässt sich allerdings nur dann nachkommen, wenn eine systematische Berücksichtigung des ressourcenorientierten Ansatzes in der Lehrkräftebildung stattfindet. Dies kann durch die Beschäftigung mit mehrsprachigen Methoden erfolgen (s. Abschnitt 2.3).

Ausgehend von diesen Prämissen befasst sich die vorliegende Studie mit der Frage nach den Erfahrungen angehender Lehrkräfte mit unterschiedlichen didaktischen Methoden und Ansätzen, die auf die Förderung und Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires Mehrsprachiger abzielen. Das Erkenntnisinteresse richtete sich zum einen auf (1) die Teilnahmehäufigkeit an Unterricht unter Gebrauch mehrsprachiger Methoden während der eigenen Schulzeit und (2) während des Studiums sowie (3) die Häufigkeit der Thematisierung mehrsprachiger Methoden im Studium. Zum anderen wurden auch (4) Wünsche nach einem häufigeren Einsatz solcher Methoden im Studium erfasst sowie (5) die Bereitschaft, mehrsprachige Methoden in der späteren beruflichen Praxis anzuwenden. Abschließend sollte ein möglicher Zusammenhang zwischen den bereits wahrgenommenen Lerngelegenheiten zu mehrsprachigen Methoden und dem Wunsch nach ihrem Ausbau im Studium sowie der Bereitschaft zu ihrem späteren Einsatz überprüft werden.

3.1 Datenerhebung und -analyse

Die Daten wurden im Rahmen einer quantitativen Online-Befragung 2021 erhoben. Der mit dem Umfrageinstrument LimeSurvey erstellte Bogen enthielt je einen Block pro mehrsprachigen Ansatz (d. h. Sprachbewusstheit, Sprachvergleich, Interkomprehension, CLIL und Immersion, s. Abschnitt 2.3), eine kurze Abfrage soziodemografischer Daten und einen abschließenden Feedbackbereich. Innerhalb jedes Ansatzblocks wurden die Teilnehmer:innen gebeten, auf einer fünfstufigen Likert-Skala Aussagen zu bewerten zu (1) der Teilnahmehäufigkeit an dem jeweiligen mehrsprachigen Ansatz während ihrer eigenen Schulzeit und (2) während ihres Studiums, (3) der Häufigkeit der Thematisierung des jeweiligen Ansatzes im Studium, (4) der Erwünschtheit seines häufigeren Einsatzes sowie (5) der Bereitschaft der Person, den jeweiligen mehrsprachigen Ansatz in ihrer späteren beruflichen Praxis anzuwenden.

Die in der Umfrage fokussierten mehrsprachigen Ansätze wurden in Abschnitt 2.3 ausführlich vorgestellt und entstammen dem „Holistischen Modell für Mehrsprachigkeit in der Bildung“ von Duarte & Günther-van der Meij (2018). Den Studienteilnehmer:innen wurde zunächst eine prägnante Definition des jeweiligen Ansatzes präsentiert. Anschließend wurden pro Ansatz je zwei eigens für die Studie erstellte Fallvignetten gezeigt, in denen sein Einsatz sowohl in der Schule als auch an der Universität demonstriert wurde (s. Anhang A: Beispielvignetten zu Sprachvergleich). Die Fragen sowie die Fallvignetten wurden im Rahmen von kognitiven Interviews mit Vertreter:innen der Zielpopulation pilotiert.

Insgesamt nahmen an der Studie 189 Lehramtsstudierende unterschiedlicher Schulformen und Fächer teil (Tabelle 1).

Tabelle 1: Zusammensetzung der Studienteilnehmer:innen nach Abschluss, Schulform, Studienfach und eigener Mehrsprachigkeit in absoluten Werten (N=189)

Angestrebter Abschluss	Bachelor	67
	Master	61
	anderer	5
	k. A.	56
Angestrebte Schulform	Grundschule	54
	Sekundarstufe I	22
	Sekundarstufe II	49
	andere	8
	k. A.	56
Schulfächer	Deutsch	85
	andere Philologie	26
	Sachfach	21
	k. A.	57
Eigene Mehrsprachigkeit	ja	45
	nein	88
	k. A.	56

Ferner hatten die Studienteilnehmer:innen im Schnitt zwei Veranstaltungen zum Themenkomplex DaZ und Mehrsprachigkeit besucht ($M=2,01$; $SD=1,16$) und schätzten ihr praktisches Vorwissen in diesem Bereich als moderat ein ($M=2,86$; $SD=1,02$).

Die Auswertung der Daten erfolgte zum einen deskriptiv, zum anderen wurden nicht-parametrische Korrelationsanalysen und Mittelwertvergleiche im Rahmen der Inferenzstatistik durchgeführt.

3.2 Ergebnisse

Zunächst ließ sich mithilfe des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests (WSR) feststellen, dass die Studierenden angaben, mehr Erfahrungen mit mehrsprachigen Methoden an der Universität zu machen als in ihrer Schulzeit (s. Tabelle 2 für deskriptive Statistiken). Für die Methoden Sprachbewusstheit und Sprachvergleich sind diese Unterschiede signifikant bei einer mittleren Effektstärke, für Immersion bei einem geringen

Effekt (SB²: $z=-6,02$; $p<0,001$; $r=-0,44$; SV: $z=-6,22$; $p<0,001$; $r=-0,45$; IK: $z=-1,75$; $p=0,08$ (n. s.); CL: $z=-1,37$; $p=0,17$ (n. s.); IM: $z=-2,32$; $p<0,05$; $r=-0,17$).

Dabei zeigt sich zugleich, dass es sich bei diesen universitären Erfahrungen nach den Angaben der Teilnehmenden häufiger um theoretische Grundlagen im Rahmen der Wissensvermittlung handelte und seltener um die tatsächliche Anwendung der jeweiligen Methode. Hierbei liefert der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test für alle mehrsprachigen Methoden signifikante Ergebnisse, für Sprachbewusstheit und Interkomprehension bei mittlerer, für die anderen drei Methoden bei geringer Effektstärke (SB: $z=-4,82$; $p<0,001$; $r=-0,35$; SV: $z=-3,57$; $p<0,001$; $r=-0,26$; IK: $z=-3,95$; $p<0,001$; $r=-0,32$; CL: $z=-2,01$; $p<0,05$; $r=-0,17$; IM: $z=-3,32$; $p<0,001$; $r=-0,29$).

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken zur berichteten Teilnahmehäufigkeit an der jeweiligen mehrsprachigen Methode während der Schulzeit und während des Studiums sowie zur Häufigkeit der Thematisierung der jeweiligen Methode im Studium

	Mittelwert	Standardabweichung
Teilnahme an SB Schule	1,24	0,52
Teilnahme an SB Uni	1,80	1,02
Thematisierung SB Uni	2,10	0,97
Teilnahme an SV Schule	1,46	0,72
Teilnahme an SV Uni	2,02	1,06
Thematisierung SV Uni	2,20	1,01
Teilnahme an IK Schule	1,38	0,75
Teilnahme an IK Uni	1,52	0,82
Thematisierung IK Uni	1,74	0,85
Teilnahme an CL Schule	1,54	1,05
Teilnahme an CL Uni	1,70	1,17
Thematisierung CL Uni	1,86	0,97
Teilnahme an IM Schule	1,15	0,61
Teilnahme an IM Uni	1,34	0,92
Thematisierung IM Uni	1,59	0,76

($N=189$; 1 = „nie“, 5 = „sehr häufig“)

Zudem ließen sich deutliche Differenzen zwischen den einzelnen Methoden ausmachen: So lagen die meisten berichteten Erfahrungen der Lehramtsstudierenden mit Sprachvergleichen vor ($M=2,20$), während Erfahrungen mit Immersions- oder CLIL-

Ansätzen wesentlich seltener gemacht wurden ($M=1,59$ bzw. $M=1,86$; WSR: $z=-2,89$; $p<0,01$; $r=-0,25$ bzw. $z=-5,95$; $p<0,001$; $r=-0,51$).

In Bezug auf den Wunsch der Studierenden nach einem häufigeren Einsatz bestimmter mehrsprachiger Methoden in ihrem Studium zeigten die Ergebnisse des Friedman-Tests eine unterschiedliche Verteilung: $\chi^2(4) = 206,66$; $p<0,001$ (s. Tabelle 3 für deskriptive Statistiken). Post-hoc-Analysen mit dem Wilcoxon-Test belegten, dass der Einbezug von Sprachbewusstheit und Sprachvergleichen im Studium ähnlich stark gewünscht wurde, während die anderen drei Methoden signifikant weniger gewünscht bis abgelehnt wurden (SB vs. SV: $z=-1,18$; $p=0,24$ (n. s.); SV vs. IK: $z=-4,01$; $p<0,001$; $r=-0,32$; IK vs. CL: $z=-4,42$; $p<0,001$; $r=-0,37$; CL vs. IM: $z=-3,99$; $p<0,001$; $r=-0,34$).

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken zur Erwünschtheit eines häufigeren Einsatzes entsprechender mehrsprachiger Methoden im Studium

	Mittelwert	Standardabweichung
Wunsch nach SB	3,93	1,05
Wunsch nach SV	3,84	1,07
Wunsch nach IK	3,49	1,15
Wunsch nach CL	2,84	1,31
Wunsch nach IM	2,39	1,07

($N=189$; 1 = „stimme überhaupt nicht zu“, 5 = „stimme voll und ganz zu“)

Anschließend wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den bereits während des Studiums wahrgenommenen theoretischen oder praktischen Lerngelegenheiten zu mehrsprachigen Methoden und dem Wunsch nach ihrem Ausbau im Studium festgestellt werden kann (Tabelle 4). Hierbei zeigte sich, dass der Wunsch nach mehr Sprachbewusstheit oder Sprachvergleichen nicht mit den bereits damit gemachten Erfahrungen zusammenhängt (SB: $\tau_b=-0,02$ und $\tau_b=0,01$; SV: $\tau_b=0,04$ und $\tau_b=0,04$; p stets $>0,05$). In Bezug auf die anderen drei Methoden kann allerdings ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den theoretischen bzw. praktischen Erfahrungen mit der jeweiligen Methode und einem Wunsch nach ihrem häufigeren Einsatz bei geringer bis mittlerer Effektstärke ausgemacht werden.

Tabelle 4: Kendall-Rangkorrelationskoeffizienten zwischen dem Wunsch, eine bestimmte mehrsprachige Methode häufiger im Studium einsetzen zu können, und der Häufigkeit der bereits erfolgten Thematisierung der jeweiligen Methode an der Universität bzw. einer aktiven Teilnahme daran

	Thematisierung Uni	Teilnahme Uni
Wunsch nach SB	-0,02	0,01
Wunsch nach SV	0,04	0,04
Wunsch nach IK	0,10	0,19**
Wunsch nach CL	0,26**	0,27**
Wunsch nach IM	0,14*	0,29**

((n. s.) = nicht signifikant ($p > 0,05$); * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; einseitige Tests)

Auch im Hinblick auf die angegebene Bereitschaft der Studierenden, die jeweilige mehrsprachige Methode in ihrer späteren beruflichen Praxis anzuwenden, ließen sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Methoden ausmachen: $\chi^2(4) = 223,34$; $p < 0,001$ (s. Tabelle 5 für deskriptive Statistiken). Die Bereitschaft zum Einsatz einer mehrsprachigen Methode sinkt, je näher sich diese am Pol des tatsächlichen Sprachgebrauchs auf dem Kontinuum der mehrsprachigen Methoden befindet (Abbildung 1), wie Post-hoc-Auswertungen mittels des Wilcoxon-Tests belegten (SB vs. SV: $z = -3,87$; $p < 0,001$; $r = -0,28$; SV vs. IK: $z = -5,71$; $p < 0,001$; $r = -0,47$; IK vs. CL: $z = -2,77$; $p < 0,01$; $r = -0,24$; CL vs. IM: $z = -5,06$; $p < 0,001$; $r = -0,44$). Der Einsatz der Immersionsmethode wird von den Studierenden für ihren späteren Beruf abgelehnt³.

Tabelle 5: Deskriptive Statistiken zur Bereitschaft, mehrsprachige Methoden in der späteren beruflichen Praxis anzuwenden

	Mittelwert	Standardabweichung
SB im Beruf	4,31	0,90
SV im Beruf	4,09	0,99
IK im Beruf	3,49	1,18
CL im Beruf	3,09	1,27
IM im Beruf	2,51	1,13

($N = 189$; 1 = „stimme überhaupt nicht zu“; 5 = „stimme voll und ganz zu“)

Abschließend wurde der Frage nach einem Zusammenhang zwischen dem Umfang bisher wahrgenommener Lerngelegenheiten zu mehrsprachigen Methoden und der Bereitschaft der Studierenden, diese in ihrem späteren Unterricht einzusetzen, nachgegangen (Tabelle 6).

3 In den beiden Fallvignetten zu Immersion waren Deutsch und Chinesisch die jeweiligen Unterrichtssprachen.

Tabelle 6: Kendall-Rangkorrelationskoeffizienten zwischen der Bereitschaft, eine bestimmte mehrsprachige Methode im späteren Beruf einzusetzen, und der berichteten Häufigkeit der bereits erfolgten Thematisierung der jeweiligen Methode an der Universität bzw. einer aktiven Teilnahme daran

	Thematisierung Uni	Teilnahme Uni
SB im Beruf	0,08	0,06
SV im Beruf	0,09	0,05
IK im Beruf	0,14*	0,26**
CL im Beruf	0,23**	0,20**
IM im Beruf	0,24**	0,31**

(*n. s.*) = nicht signifikant ($p > 0,05$); * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; einseitige Tests))

Hier zeige sich erneut, dass kein Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Lerngelegenheiten in den Methoden Sprachbewusstheit und Sprachvergleich und der Bereitschaft, sie später im Berufsalltag einzusetzen, besteht (SB: $\tau_b = 0,08$ und $\tau_b = 0,06$; SV: $\tau_b = 0,09$ und $\tau_b = 0,05$; p stets $> 0,05$). Bei den anderen drei Methoden ist hingegen ein signifikanter positiver Zusammenhang bei geringer bis mittlerer Effektstärke zwischen den Variablen Lerngelegenheit im Studium und Bereitschaft im Berufsalltag zu verzeichnen.

3.3 Diskussion

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse zunächst feststellen, dass die angehenden Lehrkräfte laut eigener Aussage nach wie vor (s. Abschnitt 2.2) recht wenige Erfahrungen mit mehrsprachigen Methoden während ihres Studiums machen. Dies betrifft sowohl das Sprechen über die jeweiligen Methoden als auch ihr praktisches Kennenlernen und Ausprobieren (Tabelle 2). Die meisten Erfahrungen im universitären Bereich werden mit der Methode der Sprachvergleiche berichtet, allerdings liegt hier der Mittelwert ebenfalls im unteren Bereich ($M = 2,20$) bei einer relativ großen Varianz mit einer Standardabweichung von > 1 . Auch zeigte sich, dass die Studierenden nach eigenen Angaben häufiger theoretischen Input im Hinblick auf die Verwendung einer mehrsprachigen Methode hatten und seltener die Gelegenheit bekamen, selbst die jeweilige Methode aktiv anzuwenden (Tabelle 2). Dass dieser Unterschied von großer Relevanz ist, zeigen die Ergebnisse der Korrelationsanalysen (Tabelle 4 und Tabelle 6) zwischen der jeweiligen Art der Lerngelegenheit (theoretisch vs. praktisch) und dem Wunsch nach einem häufigeren Einsatz der jeweiligen Methode im Studium bzw. der Bereitschaft, die Methode auch im späteren Beruf einzusetzen. So sind die Korrelationskoeffizienten der Variable „Teilnahme“ fast durchgängig größer als die der Variable „Thematisierung“, was auf eine größere Effektivität eines praxisorientierten Zugangs zu mehrsprachigen Methoden hindeutet und in einem kausalen Design zu prüfen wäre.

Auffällig war ferner die durchgängige Zweiteilung im Antwortverhalten in Bezug auf die mehrsprachigen Methoden. So wurden die Methoden, die sich näher am Pol der

Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht befinden, konsequent positiver bewertet als solche, in denen stärker konkrete Sprachkompetenzen aufgebaut werden sollen (Tabelle 3 und Tabelle 5). Sprachbewusstheit und Sprachvergleich werden nicht nur häufiger im Studium als Studieninhalte gewünscht, sondern kommen für die Studierenden auch für einen Einsatz in der späteren beruflichen Praxis infrage. Eine mögliche Erklärung für diese zwiespältige Einordnung der mehrsprachigen Methoden durch die angehenden Lehrkräfte könnte darin liegen, dass anerkenntnisorientierte Methoden bereits bei erstem Kennenlernen einleuchtend, attraktiv und zudem grundsätzlich einfacher in der Umsetzung scheinen als gebrauchorientierte. So können sie beispielsweise von jeder Lehrkraft in jedem Unterricht und allen Schulstufen selbstbestimmt eingesetzt werden, ohne dass dazu ausgebaute Sprachkompetenzen vonnöten sind. Dies ist bei gebrauchorientierten Methoden, die auf den Erwerb von Sprachkompetenzen abzielen, deutlich anders. Diese Methoden sind erst mit älteren Lerner:innen vorstellbar und Konzepte wie CLIL sind insbesondere für Lehrkräfte eines Sachfachs attraktiv. Schließlich erfordern sie auch von der Lehrkraft selbst ein gewisses Maß an Sprachkompetenz, so zumindest bei CLIL und Immersion. So verwundert denn auch nicht, dass diese gebrauchorientierten Methoden nur dann vermehrt gewünscht werden und im späteren Unterricht einsetzbar erscheinen, wenn sie durch bereits gemachte eigene Erfahrungen der Studierenden gestützt werden, wie die Ergebnisse der beiden Korrelationsanalysen belegen (Tabelle 4 und Tabelle 6). Erst durch diese Selbsterfahrung wird die den jeweiligen Methoden entgegengebrachte Skepsis bis Ablehnung aufgebrochen (Tabelle 3 und Tabelle 5).

Einschränkend muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass an der Studie nur 189 Studierende teilnahmen, die über recht unterschiedliche Studienprofile und gleichzeitig über nur wenig Erfahrungen mit dem Themenkomplex DaZ und Mehrsprachigkeit verfügten (Tabelle 1). Eine feinere Differenzierung des Antwortverhaltens nach Studienfach und Erfahrungsumfang bei einer größeren Teilnehmendenanzahl würde hier genauere Ergebnisse im Hinblick auf die Bewertungen von mehrsprachigen Methoden in der Ausbildung angehender Lehrkräfte und in ihrem späteren Unterricht liefern. In gewisser Hinsicht ist ferner eine Positivauswahl für die vorliegende Studie anzunehmen und Effekte sozialer Erwünschtheit sind nicht auszuschließen, denn sie wurde zum großen Teil von den Autorinnen selbst verbreitet und der ressourcenorientierte Ansatz ergibt sich direkt aus ihrem Aufbau. Ergänzend wäre es interessant zu erfahren, auf welche Weise mehrsprachige Methoden in der universitären Lehre thematisiert bzw. eingesetzt werden. Interviews mit den Studierenden und Hospitationen in den universitären Veranstaltungen könnten das Bild vervollständigen.

4 Fazit

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie bildete die Forderung nach einer Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires Mehrsprachiger durch dessen systematischen Einbezug in Lehr-/Lernprozesse. Solch ein ressourcenorientierter Ansatz wird

durch zahlreiche Forschungsergebnisse gestützt (s. Abschnitt 2.1) und scheint auch Eingang in die Ausbildung angehender Lehrkräfte zu finden (s. Abschnitt 2.2). Unsere Studie konnte allerdings verdeutlichen, dass die Thematisierung und der Einbezug mehrsprachiger Methoden nach wie vor sehr selten geschehen und daher noch deutlich ausgebaut werden müssen. Ein hierfür geeigneter Rahmen sind sicherlich spezifische Veranstaltungen zur Vorbereitung auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Es wäre jedoch auch möglich, mehrsprachige Ansätze in die Vermittlung von Methoden der sprachlichen Bildung und Förderung bzw. des sprachsensiblen Arbeitens zu integrieren. Wichtig wäre es zudem, den Studierenden die mehrsprachigen Methoden nicht ausschließlich durch bloße Thematisierung näherzubringen, sondern ihnen ein Kennenlernen und Ausprobieren der Methoden zu ermöglichen, damit angehende Lehrkräfte selbst diese wichtigen Erfahrungen machen können. Relevant erscheinen vor diesem Hintergrund schließlich auch die Anzahl und Varianz der wahrgenommenen Lerngelegenheiten, denn nur von einem systematischen und häufigen Einsatz verschiedener Methoden wäre eine nachhaltige Wirkung auf die Studierenden zu erwarten.

Literatur

- Bainski, C. (2019). Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Erfahrungen, Erkenntnisse, Perspektiven. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen*, 191–196. Münster: Waxmann.
- Bär, M. (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baur, R. S. & Scholten-Akoun, D. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009*. Essen: Stiftung Mercator.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I: Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Berkel-Otto, L., Hansen, A., Hammer, S., Lemmrich, S., Schroedler, T. & Uribe, Á. (2021). Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States. In M. Wernicke, S. Hammer, A. Hansen & T. Schroedler (Hg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*, 82–103. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-007>
- Blommaert, J. (1999). The Debate Is Open. *Language Ideological Debates*, 1, 1–38. <https://doi.org/10.1515/9783110808049.1>

- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. (Hg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bravo Granström, M. (2019). *Teachers' beliefs and strategies when teaching reading in multilingual settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classrooms*. Berlin: Logos Verlag. <https://doi.org/10.30819/4842>
- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Brill, Schöningh/UTB.
- 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). „Aber diese verschiedenen Sprachen, die Teil der Klasse waren, wurden nie beachtet.“ – Grundlagen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kompetenzen in der Lehramtsausbildung. *die hochschullehre*, 4, 553–568.
- Bredthauer, S. & Goltsev, E. (2022). „Eine Vielzahl von Möglichkeiten [...], Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Unterricht zu integrieren“ – Mehrsprachige Ansätze in der Lehrkräfteprofessionalisierung. In G. Fenkart, K. Krainer, N. Maritzen & G. Khan (Hg.), *Kunst des Widerstandes*, 247–255. Innsbruck: Studienverlag.
- Bredthauer, S., Kaleta, M. & Triulzi, M. (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente – eine Handreichung für Lehrkräfte*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/mehrsprachige-unterrichtselemente (Zugriff am 22.07.2022).
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33 (5), 1–22. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 287–292. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_42
- Cantone, K., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In K. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen*, 17–48. Münster: Waxmann.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal*, 53 (2), 342–354. <https://doi.org/10.1177/00336882221082751>
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>

- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595851>
- Danilovich, Y. & Putjata, G. (2019). *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2>
- Dannerer, M. & Mauser, P. (2018). Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen. Vom Nutzen einer übergreifenden Perspektive. In M. Dannerer & P. Mauser (Hg.), *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*, 9–26. Tübingen: Stauffenburg.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Doyé, P. (2006). Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 17 (2), 245–256.
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5 (2), 24–43. <https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153>
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2022). ‘Just accept each other, while the rest of the world doesn’t’ – teachers’ reflections on multilingual education. *Language and Education*, 36 (5), 451–466. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2098678>
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fürstenau, S. (2016). Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools. In A. Küppers, B. Pusch & P. U. Semerci (Hg.), *Bildung in transnationalen Räumen*, 71–90. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_4
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2007). Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2 (3), 247–262.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 69–87. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_4
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2021). Mehrsprachiges reziprokes Lesen. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hg.), *Projekttatlas Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen von BiSS. Ergebnisse für den Elementarbereich und die Primarstufe*, 66–71. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

- Gogolin, I. & Duarte, J. (2017). Superdiversity, Multilingualism, and Awareness. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hg.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*, 3. Aufl., 375–390. Basel: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_24
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 1–10. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_1
- Goltsev, E. & Bredthauer, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *die hochschullehre*, 6 (1), 17–34.
- Goltsev, E., Olfert, H. & Putjata, G. (2022). Finding Spaces for all Languages. Teacher Educators' Perspectives on Multilingualism. *Language & Education*, 36 (5), 437–450. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085047>
- Gorter, D. & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6 (6), 467–477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. *Kompetenzzentrum ProDaZ*. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (Zugriff am 22.07.2022).
- Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A. C. & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37 (1), 25–44. <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.1.25>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hélot, C. & Young, A. (2006). Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary Level. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (Hg.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*, 69–90. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598968-004>
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hg.), *Mehr-Sprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, 209–229. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaplan, I. (2020). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweit-sprache-Moduls in NRW. In N. Masanek & J. Kilian (Hg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*, 63–89. Berlin: Peter Lang.
- Kirsch, C. (2020). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System*, 92, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102271>
- Klein, H. G. & Stegmann, T. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Köker, A., Rosenbrock, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S. & Koch-Priewe, B. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweit-sprache. In S. Hammer & B. Koch-Priewe (Hg.), *Welche Kompetenzen brauchen Lehramtsstudierende und angehende ErzieherInnen? Theoretische und empirische Zugänge*, 177–205. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krumm, H. J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – the bilingualism controversy*, 233–247. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_13
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 500–522. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-026>
- Luchtenberg, S. (2010). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 107–117. Berlin: De Gruyter.
- Lutjeharms, M. (2006). Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen. In H. Martinez & M. Reinfried (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen*, 1–11. Tübingen: Narr.
- Mary, L. & Young, A. S. (2017). From Silencing to Translanguaging: Turning the Tide to Support Emergent Bilinguals in Transition from Home to Pre-School. In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Hg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*, 108–128. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097821-009>
- Mehlhorn, G. (2011). Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In B. Rothstein (Hg.), *Sprachvergleich in der Schule*, 111–136. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mehlhorn, G. (2014). Interkomprehension im schulischen Russischunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 148–168.

- Moraitis, A. (2021). Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata. In P. Wolf-Farré, K. F. Cantone, A. Moraitis & D. Reimann (Hg.), *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata*, 11–46. Tübingen: Narr.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Niedrig, H. (2011). Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 89–106. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_5
- Oleschko, S. & Olfert, H. (2014). Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze. In N. Morys, C. Hirsch, I. de Saint-Georges & G. Gretsche (Hg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten. Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum*, 31–45. Frankfurt/Main: Lang.
- Oomen-Welke, I. (2013). Sprachvergleich und Sprachbewusstheit. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache*, 85–97. Baltmannsweiler: Schneider.
- Putjata, G., Olfert, H. & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls ‚Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte‘ in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32, 34–44. <https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34>
- Putjata, G. (2018). Multilingualism for life. Language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness*, 27(3), 259–276. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1492583>
- Putjata, G. (2019). Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Eine empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *ZDfm-Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 4 (1–2), 81–94. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.07>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Rosiers, K. (2017). Unraveling Translanguaging: The Potential of Translanguaging as a Scaffold among Teachers and Pupils in Superdiverse Classrooms in Flemish Education (Belgium). In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Hg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*, 148–169. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097821-011>
- Rothstein, B. (2018). *Sprachvergleich in der Schule*, 3. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Sambanis, M. (2020). Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 61–66. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_8
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (1), 49–72. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>

- Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H. & Böning, C. (2022). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975>
- Schroedler, T. & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*, 176–189. Weinheim: Beltz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2002). *Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002*.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen* [Datensatz]. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stangen, I., Schroedler, T. & Lengyel, D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, 123–149. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_6
- Sudhoff, J. (2011). Content and Language Integrated Learning/Bilingualer Unterricht – Verborgene Potenziale für DaZ-Kontexte. *proDaZ*. Verfügbar unter: https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/clil_sudhoff20110324.pdf (Zugriff am 22.07.2022).
- Tafel, K. (2009). *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: narr.
- Thüne, E.-M. & Nissen, A. (2021). *Sprachbiographisches Arbeiten in der Angewandten Linguistik*. Bologna: CeSLiC.
- Triulzi, M. & Maahs, I.-M. (2021). „Eine fortlaufende Bewusstseinsbildung“ – Das Seminar Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung im Kölner Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre*, 7, 237–250.
- Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Winters-Ohle, E., Selpp, B. & Ralle, B. (2012). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Autorinnen

Goltsev, Evghenia JProf. Dr., Juniorprofessur für Mehrsprachigkeit mit dem Schwerpunkt Deutsch als zusätzliche Sprache Universität Regensburg. Sprachwissenschaftlerin und -didaktikerin, Studium Lehramt Oberstufe Universität Hamburg. Promotion im DFG-GRK „Frequenzeffekte in der Sprache“ Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut Universität zu Köln. Vertretungsprofessur DaZ/DaF Universität Flensburg. Seit 2022 Juniorprofessorin Universität Regensburg. Forschungsschwerpunkte: Erwerb, Nutzung und Wahrnehmung sowie Bildung und Förderung des mehrsprachigen Repertoires von Individuen und Gruppen.

Olfert, Helena Dr., Akademische Rätin am Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Studium der Allgemeinen Sprachwissenschaft in Osnabrück, Promotion im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, Professionalisierung von Lehrkräften für Mehrsprachigkeit sowie Spracherhalt im Kontext von Migration und herkunftssprachlicher Unterricht.

Anhang A: Beispiel für die beiden Fallvignetten zum Sprachvergleich

Die Deutschlehrkraft einer zweiten Klasse bringt ein Arbeitsblatt zum Thema „Farben“ mit, auf dem unterschiedliche Farbbezeichnungen in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch notiert sind. Die SuS werden daraufhin aufgefordert, weitere Farbbezeichnungen in anderen Sprachen, die sie kennen, zu ergänzen. Im Plenum werden anschließend Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Bezeichnungen in den unterschiedlichen Sprachen besprochen.

In seinem Referat im Seminar „Kontrastive Linguistik“ stellt Nabil die Syntax des syrischen Arabischen im Vergleich zum Deutschen vor. Er betont dabei die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen, um so auf mögliche Erwerbschwierigkeiten und Anknüpfungspunkte im Deutschen für Personen mit Arabisch als Erstsprache hinzuweisen.

Mehrsprachige Bildungspraxis in universitären Lehrveranstaltungen – Bildungswissenschaften im Dialog mit romanischer, englischer und russischer Fremdsprachendidaktik

VERENA F. KEIMERL, THERESA SUMMER, BENNO BERSCHIN, SANDRA BIRZER, BEATE CONRAD & MIRIAM HESS

Zusammenfassung

Mehrsprachige Bildungspraxis im Lehramtsstudium birgt für angehende Fremdsprachenlehrkräfte das Potenzial, mit sprachlich-kultureller Vielfalt im Fremdsprachenunterricht adäquater umgehen zu können. Angesichts mangelnder mehrsprachiger und mehrsprachigkeitsdidaktischer Lehr-Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium, wird der Mehrwert der Interdisziplinarität zweier Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften in Kooperation mit der romanischen, englischen und russischen Fremdsprachendidaktik aus konzeptioneller und evaluativer Perspektive beleuchtet. Möglichkeiten interdisziplinärer Hochschullehre mit Theorie-Praxisverzahnung im Lehramtsstudium moderner Fremdsprachen werden hinsichtlich ihres Potenzials und ihrer Herausforderungen diskutiert.

Schlüsselwörter: mehrsprachige Bildungspraxis; multiprofessionelle Kooperation; Interdisziplinarität; sprachkulturelle Heterogenität; Mehrsprachigkeitsdidaktik

Abstract

Multilingual educational practice in teacher training offers pre-service foreign language teachers the potential to deal more adequately with linguistic and cultural diversity in foreign language teaching. In view of the lack of university courses on multilingual approaches to foreign language education in teacher training programmes, this article examines the benefits of the interdisciplinarity of two courses offered by the departments of educational sciences in cooperation with the departments of Romance, English, and Russian language education from a conceptual and evaluative perspective. In addition, this paper critically discusses the potential of interdisciplinary courses at university, which connect theory to practice in foreign language teacher training programmes.

Keywords: multilingual educational practice; interdisciplinary cooperation; interdisciplinarity; linguistic and cultural heterogeneity; multilingual pedagogy

1 Multiprofessionelle Kooperation im Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht

Zunächst soll dargelegt werden, wie mehrsprachige Bildungspraxis bisher dazu beitragen konnte, die Unterschiede von Schüler:innen, z. B. hinsichtlich verschiedener Herkunftssprachen, im Fremdsprachenunterricht verstärkt zu berücksichtigen.

1.1 Heterogene Lernvoraussetzungen im Fremdsprachenunterricht

Lernvoraussetzungen Fremdsprachenlernender fallen häufig sehr unterschiedlich aus: Vielfalt im fremdsprachlichen Klassenzimmer besteht u. a. hinsichtlich der Motivation, des Interesses an Fremdsprachen, der Leistungsfähigkeit, des Geschlechts, des sprachlichen Vorwissens, des Alters, des Lern-/Arbeitsverhaltens sowie der sozialen und ethnisch-kulturellen Herkunft (Trautmann & Wischer 2011). Eine zunehmend heterogene Schülerschaft (Bender-Szymanski 2007) stellt Lehrkräfte vor erweiterte Anforderungen, mit Heterogenität als Realität und Herausforderung für das Fremdsprachenlernen, der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung und der Organisation von Lerngruppen adäquat umzugehen. Folglich stellt ein möglichst optimaler Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft einen Kernauftrag des Fremdsprachenunterrichts und damit auch für alle drei Phasen der Fremdsprachenlehrkräftebildung dar. Besonders häufig verweisen Fremdsprachendidaktiker:innen auf die Bedeutsamkeit, der hohen sprachlich-kulturellen Heterogenität durch einen Fremdsprachenunterricht, der alle Sprachen wertschätzt, angemessen zu begegnen (vgl. Conteh & Meier 2014; Reimann, García & Prinz 2020).

Für eine erfolgreiche Berufsausübung sollten angehende Fremdsprachenlehrkräfte nicht nur die jeweilige Zielfremdsprache und die eigene Landessprache in Wort und Schrift beherrschen, sondern Möglichkeiten finden, ihr sprachliches Potenzial zu erweitern, um weitere Sprachen der Schüler:innen im Fremdsprachenunterricht anzuerkennen und integrieren zu können. Die damit einhergehende transnationale und translinguale Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht spiegelt sich in einer fremdsprachendidaktischen Trendwende im sogenannten „Multilingual Turn“ (Conteh & Meier 2014) wider, der auf die Notwendigkeit verweist, sprachkulturelle Heterogenität systematisch in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Dadurch sollte ein Strukturwandel von einem „aufgeklärt einsprachigen“ Unterrichtsduktus (Butzkamm & Caldwell 2012) hin zu einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ (Reimann 2016) im Fremdsprachenunterricht vollzogen werden.

1.2 Warum mehrsprachige Bildungspraxis?

Der Fokus auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht birgt das Potenzial, sprachliche Vielfalt in Bildungseinrichtungen noch stärker anzuerkennen, neue Sprachbildungsprozesse anzuregen, die allgemeine soziokulturelle Lernatmosphäre zu verbessern und Fremdsprachenlernen identitäts- und persönlichkeitsstiftend erfahrbar zu machen (Döll 2019). So erstaunt es kaum, dass positive Effekte auf allgemeine Sprach-

bewusstheit und metasprachliche Kompetenzen ermittelt werden konnten, wenn Mehrsprachigkeit als eine mögliche Umgangsform mit sprachkultureller Heterogenität aktiv in den Fremdsprachenunterricht Eingang findet (Spada & Tomita 2010). Der Mehrwert der Integration von Herkunftssprachen bei der Reflexion sprachlicher Phänomene wurde insbesondere deutlich, wenn komplexe sprachliche Phänomene von mehrsprachig aufgewachsenen und einsprachig aufgewachsenen Schüler:innen kollaborativ bearbeitet werden sollten (Bien-Miller, Akbulut & Wildemann 2017). Das Potenzial der eigenen Mehrsprachigkeit konnten Schüler:innen vor allem nutzen, wenn eine Aufgabenstellung geeignete Anlässe bot, was auf die Bedeutsamkeit der Kompetenz zur Aufgabenkonstruktion und Instruktion durch die Fremdsprachenlehrkraft verweist (Bialystok 2015).

1.3 Interdisziplinäre Kooperation zur Bewältigung heterogenitätsbezogener Problemstellungen

Trotz der hohen fachlichen Anforderungen an Fremdsprachenlehrkräfte im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik mangelt es nach wie vor an universitären mehrsprachigen Lerngelegenheiten zum selbsterfahrungsbasierten und ko-konstruktiven Umgang mit der eigenen sowie mit der allgemeinen sprachlich-kulturellen Heterogenität. Zahlreich sind die handlungsweisenden, jedoch häufig theoretischen Empfehlungen im Umgang mit sprach-kultureller Heterogenität (vgl. Reimann, 2016), dabei kommt die konkrete praktische Auseinandersetzung mit der Konzeption mehrsprachiger Lehr-Lern-Arrangements informellen Studierenden-/Dozierendeneinschätzungen zufolge häufig zu kurz, was einem optimalen Theorie-Praxis-Transfer von Mehrsprachigkeit in den eigentlichen Schulunterricht hinderlich sein kann. Gerade bei multilinguaalem Habitus in universitären wie schulischen Bildungsinstitutionen werden nach wie vor Kompetenzzweifel von (angehenden) Lehrkräften berichtet (vgl. Naglo 2007).

Obwohl zahlreiche akademische Initiativen existieren, angehenden Lehrkräften Professionswissen im Umgang mit Heterogenität zu vermitteln (z. B. 92 Einzel- und Verbundprojekte der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung; BMBF 2022), sollte eine ertragreiche Zusammenführung vielfältiger Perspektiven z. B. durch multiprofessionelle Kooperationen auf Lehrenden- und Studierendenseite präzise analysiert werden. So ging aus der Evaluation eines interdisziplinären Seminars der Grundschulpädagogik/-didaktik, Schulpädagogik, Allgemeinen Pädagogik und Psychologie zum Thema Heterogenität hervor, dass Studierende zwar vernetztes Wissen erwarben und die thematisierten Inhalte als hochrelevant für die Berufspraxis erachteten, aber die Übertragbarkeit der Inhalte auf fachspezifische Anwendungssituationen eher gering einschätzten (Heyne et al. 2019). Da fremdsprachendidaktische Handreichungen und fremdsprachendidaktische Curricula der ersten Phase der Lehrkräftebildung heterogenitätssensibles Unterrichten häufig eher implizit thematisieren (z. B. Leupold 2010; Grünewald & Küster 2018) und eine erziehungs-/bildungswissenschaftliche Perspektive konkreten Unterrichtsfachbezug vermissen lässt, sind strukturierte fachübergreifende Synthesebemühungen erforderlich, um von einem disziplinären Nebeneinander zu einer neuen interdisziplinären Perspektivierung im Umgang mit Heterogenität zu gelangen.

2 Innovative Lehrkonzepte auf Basis von Mehrsprachigkeit und Interdisziplinarität

Im Folgenden sollen zwei innovative interdisziplinäre universitäre Lehrkonzepte der Erziehungs-/Bildungswissenschaften mit englischer, romanischer und russischer Fremdsprachendidaktik mit mehrsprachigen Lehr-Lernsettings zu Heterogenität im Fremdsprachenunterricht vorgestellt werden.

2.1 Lehrveranstaltung 1: „Bildungswissenschaft trifft auf Fremdsprachendidaktiken: Heterogenitätsfacetten im modernen Fremdsprachenunterricht“

Planung, Inhalt, Methodik, Didaktik und Evaluation der obigen Lehrveranstaltung werden untenstehend detailliert betrachtet.

2.1.1 Lehr-Lernziele, Inhalte, Zielgruppe

Um Studierendenbedürfnisse nach hoher Übertragbarkeit des pädagogisch-psychologischen Professionswissens zu Heterogenität auf unterrichtliche Anwendungssituationen zu berücksichtigen, wurde an der Universität Bamberg die interdisziplinäre Lehrveranstaltung „Erziehungs-/Bildungswissenschaft trifft Fremdsprachendidaktiken: Heterogenitätsfacetten im modernen Fremdsprachenunterricht“ von insgesamt vier Dozierenden der interdisziplinären Erziehungswissenschaften sowie der romanischen, englischen und russischen Fremdsprachendidaktiken konzipiert. Das zentrale Thema der Lehrveranstaltung stellten Unterschiede zwischen Fremdsprachenlernenden im Hinblick auf Leistung (1), Motivation und Interesse (2), Geschlecht und Gender (3), Ethnizität und Herkunftssprache (4) sowie Lern- und Arbeitsverhalten (5) dar, wobei angehende Fremdsprachenlehrkräfte im Hinblick auf einen heterogenitätssensiblen förderdiagnostischen Umgang mit Fremdsprachenlernenden professionalisiert wurden.

Dabei wurde aufgezeigt, wie genannte exemplarische Heterogenitätsfacetten (z. B. Motivation und Interesse) auf Basis aktueller Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lernforschung (z. B. der Motivationsforschung) anhand allgemein- und fachdidaktischer Konzepte sowie „Good-Practice“-Beispiele für den Französisch-/Spanisch-/Englisch- und Russischunterricht (z. B. zu einem motivierenden Unterrichtseinstieg oder der Berücksichtigung spezifischer Lernendeninteressen) im modernen Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden können. Die hohe Parallelität der Lehrziele unterschiedlicher Fachdidaktiken des modernen Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich kommunikativer, interkultureller, methodischer sowie text- und medienbezogener Kompetenzen in Fremdsprachenlehrplänen ermöglichte eine Zusammenarbeit über Fachgrenzen hinweg. Die binnendifferenzierende Struktur der Lehrveranstaltung ermöglichte Studierenden, Anwendungssituationen des diversitätssensiblen und mehrsprachigen Fremdsprachenlernens in den eigenen Unterrichtsfächern sowie in Kombination mit weiteren Fremdsprachen zu entwickeln, zu sichten, zu beurteilen und weiterzuentwickeln.

2.1.2 Hochschuldidaktik: interdisziplinär und kompetenzorientiert

Wenngleich die „Zerstückelung“ der Lehre an Hochschule in Einzeldisziplinen Tradition hat und die dadurch eingeschränkte holistischen Auseinandersetzung mit Wissenschaft kritisch hinterfragt wird (z. B. Van Noorden 2015), mangelt es an erprobten hochschuldidaktischen Lehrkonzepten mit explizit interdisziplinärem Fokus. Um Lehrinnovation mit interdisziplinärem Mehrwert anzuregen, wurden bei der Planung der Lehrveranstaltung im Sinne des lernprozessorientierten „Constructive Alignments“ (Wildt 2017) vier Schritte angewandt: (1) die disziplinäre Identifikation von Lehrzielen (z. B. „Lehramtsstudierende sollen unterschiedliche Lern-/Leistungsstände im Russischunterricht mittels adaptiver Förderdiagnostik berücksichtigen“ (2) die Überprüfung der Lehrziele hin auf interdisziplinäre Gemeinsamkeiten und Unterschiede (z. B. „Inwieweit stellt obiges Lehrziel eine Notwendigkeit für den Englisch-/Spanisch-Französischunterricht dar?“), (3) die Verschränkung von Lehrzielen mit umfassend aktivierenden disziplinenübergreifenden anstatt ausschließlich darbietenden Lehrmethoden (vgl. 2.1.3) und (4) die Koppelung an adäquate Prüfungsformate (vgl. 2.1.4). So wurde beispielsweise im Prüfungsformat des Portfolios das Fazit der interdisziplinären Diskussionsrunde diskutiert, inwieweit das disziplinäre Lehrziel „Selbstwirksamkeit im Umgang mit heterogenen Lern-/Leistungsständen im Russischunterricht“ von (angehenden) Lehrkräfte eine besonders adaptive Förderdiagnostik durch vergleichsweise häufig stärker differierende Lern-/Leistungsstände verlangt, zumal das Unterrichtsfach Russisch – verglichen mit Spanisch oder Französisch – von mehr herkunftssprachlichen Sprecher:innen, aber gleichzeitig Sprachlernanfänger:innen an bayrischen Gymnasien gewählt wird.

Zwei besonders geeignete Formate interdisziplinärer Hochschullehre sollen im Folgenden vorgestellt werden: Mittels der komparatistischen Lehrwerksanalyse (1) sollten Lehramtsstudierende dafür sensibilisiert werden, ob kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Lehrwerksgestaltung, z. B. im Hinblick auf verschiedene Sprachvarietäten und kulturelle Hintergründe der Lehrwerkspersonen, intra- wie inter-/translingual über verschiedene Ausgaben von fremdsprachenbezogenen Lehrwerken hinweg berücksichtigt wurden. Darüber hinaus sollten von den Lehramtsstudierenden mehrsprachigkeitsdidaktische Lehr-Lernarrangements in Lehrwerken gesichtet und beurteilt werden. Beim Vergleich zwischen verschiedenen Fremdsprachendidaktiken wurde auf positive Rückkoppelungsprozesse zwischen den Lehramtsstudierenden unterschiedlicher moderner Fremdsprachen Wert gelegt, um kooperative anstatt kompetitive Interaktionen anzuregen.

Zudem sollten Lehramtsstudierende durch aufgabenorientierte Hochschullehre konzeptionelles Wissen im Design mehrsprachiger Aufgaben (2) in verschiedenen fremdsprachlichen Kompetenzdimensionen (z. B. mehrsprachige Sprachmittlungen; literarische Analyse und Kreation mehrsprachiger Gedichte) erwerben, die Sprachbewusstheit (z. B. durch Sprachenportfolios) und unterschiedliche Herkunftssprachen der künftigen Schüler:innen salient machen sollten. Die didaktische und motivationale Doppelfunktion der betrachteten Heterogenitätsfacetten bestand darin, einerseits mehrsprachige Lehr-Lernarrangements als zukünftige Lehrkraft selbst kennenzuler-

nen, zu bewältigen und auszuwerten sowie andererseits diese für schulische Lehrzwecke nutzbar zu machen. Hierfür wurden z. B. angeleitete mehrsprachige Partnerinterviews in möglichst vielen Sprachen, wie Französisch, Spanisch, Italienisch, Englisch und Russisch, z. B. zu Hobbys und Freizeitverhalten, geführt, wodurch eventuelle Hemmungen im freien Gebrauch verschiedener Fremdsprachen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Fremdsprachenstudierenden wahrgenommen und abgebaut werden sollten. Zugleich wurde mit dem Aufgabendesign darauf geachtet, nicht nur Sprachbildungsprozesse anzuregen, sondern Mehrsprachigkeitsdidaktik als persönlichkeits- und identitätsbildend zu vermitteln.

2.1.3 Interdisziplinärer Einblick: Konzeption mehrsprachiger Aufgabenbeispiele

Ein Teilziel der Lehrveranstaltung war es, Studierende zur Konzeption „mehrsprachiger Kurzinterventionen“ zu befähigen, die gleichzeitig curriculare Kompetenzziele der Zielfremdsprache ab dem ersten Lernjahr erfüllen. Dadurch soll der hohen Zeit- und Ressourcenknappheit im Fremdsprachenunterricht Tribut gezollt und anhand der Integration von Mehrsprachigkeitsdidaktik gleichzeitig weiterer Kompetenzaufbau in der Zielfremdsprache gewährleistet werden. Die Verschränkung fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher, bildungswissenschaftlicher und interdisziplinärer Lehrziele der Lehrveranstaltung wird anhand der Konzeption von Sprachmittlungen, z. B. aus dem Portugiesischen in die Zielfremdsprache Spanisch, illustriert. Eine Mediation bzw. Sprachmittlung zeichnet sich dadurch aus, dass mündlich und/oder schriftlich wesentliche Inhalte von Texten, Gesprächen oder Grafiken in Kommunikationssituationen adressatengerecht, situationsangemessen, kultursensibel und zweckgebunden sinngemäß aus einer Fremdsprache in eine andere Sprache übertragen werden (vgl. Königs 2016).

Unter fachdidaktischer Perspektive (1) wurden Studierende dazu angeregt, Qualitätskriterien einer Sprachmittlung in Bezug auf die sprachlich-kommunikative, interaktionale, trans-/interkulturelle und methodische Kompetenz der Studierenden zu entwickeln. Hierzu sollten neben der Festlegung von Lernzielen in der Zielfremdsprachen, wie hier dem Üben kommunikativer Basisformeln, eine quasi-authentische Sprachmittlungssituation mit Lebensweltbezug der Schüler:innen passend zum Ausgangstext formuliert werden (vgl. Abb. 1). Unter fachwissenschaftlicher Perspektive (2) sollen Möglichkeiten panromanischer komparatistischer Wortschatzarbeit, z. B. bezüglich lexematischer und morphosyntaktischer Besonderheiten, ausgelotet werden. Unter erziehungs-/bildungswissenschaftlicher Hinsicht (3) soll durch die Studierenden erörtert werden, wie Sprachmittlungen aus einer dem Gros der Schüler:innen kaum bekannten Gebersprache zur kognitiven Aktivierung genutzt und Differenzierungsmöglichkeiten in die Aufgabenstellung integriert werden können. Aus interdisziplinärer Sicht (4) soll exploriert werden, welche Gebersprachen sich für eine Sprachmittlung in die jeweilige Zielfremdsprache (z. B. Englisch, Spanisch, Französisch, Russisch) aufgrund hoher Transparenz, z. B. durch Sprachverwandtschaft, besonders eignen.

¡Por fin las vacaciones de verano! Estás de vacaciones en Salamanca, donde haces un curso de español. En la escuela de idiomas "Picasso" un amigo finlandés, Aleksí, y tú veis el anuncio de Luana. Ella es de Brasil y quiere chatear con personas de otros países. Alexsi quiere conocer a Luana, pero no entiende el anuncio porque no habla portugués.

Tu ves que entiendes mucho del anuncio y le resumes a tu amigo las informaciones principales en español.



Bom dia! O meu nome é Luana, tenho dezesseis anos e sou de Manaus, uma bela cidade na Amazônia. Esta é a minha rotina diária: Levanto-me às sete da manhã, tomo banho, bebo um café e como um pão de queijo. Em seguida vou para a escola.

O minha disciplina preferida na escola é matemática, gosto muito de números. Depois da escola gosto de praticar desporto com os meus amigos é também gosto de dançar.

No sábado durmo até às onze horas e à noite gosto de ir ao cinema ou a um bar com amigos. Domingo é dia da família, a minha tia vem nos visitar e fazemos um pequeno churrasco.

Também estou interessado em culturas, países e cidades estrangeiras e gostaria de ser um dia jornalista de viagens.

Um forte abraço,

Luana



Pão de queijo

Abbildung 1: Mediationsaufgabe aus dem Portugiesischen in die Zielfremdsprache Spanisch zur Übung kommunikativer Basisformeln, ab Mitte/Ende des ersten Lernjahres (© Keimerl et al. 2023)

2.1.4 Leistungsnachweis und Evaluation

Die unterschiedliche modulare Verbuchung der interdisziplinären Lehrveranstaltung in Romanischer (5 ETCS), Russischer (5 ETCS) und Englischer Fachdidaktik (4 ETCS) und den interdisziplinären Erziehungswissenschaften (3.5 ETCS) bedingte eine Anpassung des Leistungsnachweises, wofür entweder summativ eine Hausarbeit oder formativ eine unterschiedliche Zahl von Portfolioaufgaben entsprechend dem Umfang des Leistungsnachweises ausgewählt wurden.

Im Portfolio sollten Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens mit unterrichtlicher Praxis verzahnt werden, wobei Studierende zu jeder Heterogenitätsfacette, z. B. Leistung,

- (1) eigene „take-home-messages“ formulierten,
- (2) zu einer wissenschaftlichen Publikation zur entsprechenden Heterogenitätsfacette praktische Implikationen im Sinne methodisch-didaktischer Entscheidungen für eines ihrer Unterrichtsfächer entwickelten,
- (3) eine Lernaufgabe innerhalb eines Unterrichtsentwurf sichteten und für die Berücksichtigung von Leistungsheterogenität nutzbar machten und optimierten.

Eine Auswertung informeller Rückmeldungen der teilnehmenden Studierenden im Rahmen einer schriftlichen Kurzevaluation sowie der Portfolios und Hausarbeiten zeigten vielfach eine vertiefte Auseinandersetzung und positive Einstellungen im Hinblick auf die unterrichtliche Förderung Fremdsprachenlernender mit bi-/multilingualer

lem und -kulturellem Hintergrund, wobei das Problem sozialer Erwünschtheit der Antworten nicht kontrolliert werden konnte. Aufgrund zahlreicher zu erreichender lehrplanbezogener Kompetenzziele (z. B. Repetition von Vorwissen, Abdeckung des Stoffumfangs einer Klassenstufe) zeigten sich Studierende insbesondere an effizienten und motivierenden mehrsprachigen „Kurzinterventionen“ interessiert, die gleichzeitig dem Erreichen genuin curricularer Kompetenzziele in der Zielfremdsprache nicht entgegenstehen. Zudem wurde die logische Struktur und Vorbereitung der interdisziplinären Lehrveranstaltung sehr positiv durch die Studierenden hervorgehoben, wobei der Novitätseffekt einzelner Heterogenitätsfacetten in schriftlichen Portfolios und der Gesamtevaluation besonders hervorgehoben wurde.

- „Als Lehrkraft kann ich darauf achten, dass ich beispielsweise neue Grammatik nicht so erkläre, dass Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht deutsch ist, benachteiligt sind.“
- „Fremdsprachenunterricht sollte alle Sprachen wertschätzen, nicht nur die dem Fach entsprechende Sprache.“
- „Viele dieser Heterogenitätsfacetten sind einem von vornherein nicht klar, daher hat die Lehrveranstaltung ihren Zweck absolut erfüllt.“

Konstruktive-kritische Rückmeldungen von Studierendenseite bezogen sich vor allem auf die organisatorische Makrostruktur sowie die Verteilung der Redeanteile innerhalb der didaktischen Mikrostruktur:

- „Anstatt einer Blockveranstaltung würde ich mir lieber häufigere Lehrveranstaltungen oder längere Pausen innerhalb eines Blocks wünschen.“
- „Bei Sitzungsgestaltungen, in denen Studierende einen aktiven Part übernehmen, sollten Redezeiten der Dozierenden noch besser eingehalten werden.“

Eine informelle mündliche Evaluation der Lehrveranstaltung durch das Organisationsteam der Dozierenden zeigte, dass Lehramtsstudierende weiterhin häufiger im Laufe ihres Studiums befähigt werden sollten, fachdidaktische Konzepte und Methoden in übergeordnete pädagogisch-psychologische Forschungszusammenhänge einzubetten, um einem vorwiegend „praxeologischem“ fachdidaktischen Verständnis vorzubeugen und eine wissenschaftliche Fundierung fachdidaktischer Konzepte insbesondere im Hinblick auf unterrichtliche Tiefenstrukturen (vgl. Decristan et al. 2021; Hess & Lipowsky 2017) zu fördern. Es wurde von Dozierendenseiten geschlussfolgert, dass etwaige curriculare fachdidaktische Redundanzen – insbesondere für Lehramtsstudierende mit mehreren Fremdsprachen – durch die Synthese fachübergreifender fachdidaktischer Prinzipien reduziert werden konnten ohne relevante einzelsprachbezogene Nuancierungen zu vernachlässigen. Interdisziplinarität konnte hierbei einen Beitrag leisten, um einzelsprachliche Curricula zu verschlanken. Die Verwendung möglichst vieler Einzelsprachen – trotz unterschiedlicher Kenntnisstände der Studierenden – ermöglichte Studierenden eine identitäts- und persönlichkeitsbildende Selbsterfahrung in mehrsprachiger Bildungspraxis, die sich durch eine allgemeine positive Fehlerkultur mit dem Ziel der Verringerung von Sprachverwendungsängsten

kennzeichnete. Die hohe Beteiligung der Studierenden ($N=8$) durch ein abwechslungsreiches Methodenspektrum spiegelte sich in einer ebenso hohen Durchdringung der Seminarinhalte samt guten Studierendenleistungen ($M=1.81$, $SD=0.65$, Minimum: Note 1.0 [„sehr gut“], Maximum: Note 2.7 [„befriedigend“]) im formativen Leistungsnachweis wider.

Eine Herausforderung der interdisziplinären Zusammenarbeit lag im eher höheren Arbeitsaufwand für Dozierende durch die Verzahnung von Inhalten, der Konzeption von Ablaufplänen pro Seminarsitzung und der Modifikation von Prüfungsleistungen angesichts der fachspezifisch unterschiedlichen Anrechnung. Zudem nahmen eher wenige Studierende teil, was u. a. auf geringe Studierendenzahlen in den Fremdsprachendidaktiken und die Teilnahmeempfehlung ab dem zirka vierten Semester im an der Universität Bamberg zuvor neu implementierten Wahlpflichtfach „Interdisziplinäre Erziehungswissenschaften“ zurückgeführt werden kann. Da die Lehrveranstaltung jeweils das fachdidaktische Aufbaumodul der Fremdsprachendidaktiken ersetzte, war es nötig, die curricularen Inhalte entsprechend zu bündeln und auf interdisziplinäre Anschlussfähigkeit hin zu prüfen.

2.2 Lehrveranstaltung 2: „Between cultures, conflicts, and communications: Fremdsprachenlernen in einer globalen Welt“

Im Folgenden wird dargelegt, wie im Rahmen einer interdisziplinären Lehrveranstaltung Theorie und mehrsprachige Bildungspraxis verknüpft werden können.

2.2.1 Interdisziplinäres Seminarkonzept mit internationaler fremdsprachlicher „Summer School“

Um mehrsprachige Lerngelegenheiten systematisch in die erste Phase der Lehrkräftebildung zu integrieren, an internationale Kooperation anzugliedern und bestehende multiprofessionelle Teamarbeit zu vertiefen, wurde eine weitere aufbauende Theorie-Praxis-Lehrveranstaltung „Between cultures, conflicts, and communications: Fremdsprachenlernen in einer globalen Welt“ der Bildungswissenschaften in Zusammenarbeit mit romanischer, englischer und russischer Fremdsprachendidaktik entwickelt. Dabei nahmen sprachbildungspolitische Konzepte, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit, der heterogenitätssensible Umgang mit sprachkultureller Identität, die Entwicklung inter-/transkultureller Kompetenzen, Sprachenstatus und -prestige sowie die Entwicklung mehrsprachiger Lehr-Lern-Arrangements und deren Koppelung an tiefenstrukturelle Unterrichtsmerkmale einen besonderen Platz innerhalb der drei jeweils dreistündigen Seminarblöcke der Lehrveranstaltung für Lehramtsstudierende moderner Fremdsprachen ($N=18$) ein. Anschließend war die Mitgestaltung einer einwöchigen internationalen „Summer School“ mit Teilnahme am multilingualen Sprachencafé Voraussetzung, um die vollständige Anrechnung des Seminars zu erwerben. Dozierende und Studierende aus je einer deutschen, polnischen, französischen, österreichischen, norwegischen, finnischen und ukrainischen Partneruniversität traten hierbei in einen Austausch, um das Seminarthema multiperspektivisch zu betrachten.

2.2.2 Kompetenz- und handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen im multilingualen Sprachencafé

Das Englische ist als stellvertretende Lingua franca im Prozess der Internationalisierung vielfach zur unmarkierten Zweitsprache insbesondere im (inter-)nationalen Wissenschaftsdiskurs geworden, wie die wachsende Implementierung englischsprachiger Masterstudiengänge an deutschen Universitäten im Rahmen der Internationalisierung der Curricula (z. B. Kercher 2018) verdeutlicht. Umso bedeutsamer war es, neben der englischen Vormachtstellung weitere Bezugssprachen und -kulturen im Sinne der europäischen Idee supranationaler Identitätenbildung auf Grundlage sprachkultureller Pluralität (Europäische Kommission 2002) in die internationale „Summer School“ zu integrieren. Hierfür wurde ein multilinguales Sprachencafé entwickelt, dessen vorrangige Lehr-Lernziele darin lagen, Studierenden informelle selbsterfahrungs-basierte Sprachlernerfahrungen für das Spanische, Italienische, Russische, Französische, Lateinische, Deutsche und Englische sowie für besonders aktuelle Plansprachen (z. B. das 2001 entwickelte Toki Pona auf Grundlage von 123 Basiswörtern, vgl. Blahuš 2011) zu ermöglichen. Hierbei sollten Lehramtsstudierende befähigt werden, kommunikative Kompetenz mit einer positiven Fehlerkultur zu entwickeln, trans-/interkulturelle Erfahrungen und Sprachlernstrategien zu vertiefen, eine hohe Sprachbewusstheit über das eigene (varietäten-)linguistische Spektrum und interlinguale Transfereffekte zu erwerben sowie Transfermöglichkeiten der didaktisch-methodischen Gestaltung des Sprachencafés auf schulische Sprachlehr-Lernsettings auszuloten.

Um die soziale Dimension des Fremdsprachenlernens durch kommunikationsbasierte handlungsorientierte Sprachlernanlässe anzuregen, wurde eine mehrsprachiges Sprachencafé in einem ansprechend möblierten Seminarraum mit gruppierten Sprachlerntischen erschaffen: Sprachspiele unterschiedlicher Sprachlernniveaus, nationale Tageszeitungen, Zeitschriften, Populärliteratur, sprachspezifische QR-Codebasierte Musik-Wiedergabelisten, Lose mit offenen Fragen als Kommunikationsanlässe, Wort-Bild-Memories, Bildimpulse in Würfelform, Kreuzworträtsel, Zungenbrecher, Stellwände mit Trivia und Varia zu den Einzelsprachen, Share-Points zu metakognitiven Sprachlernstrategien, länderspezifisches Naschwerk mit Heißgetränken und sprachenbezogener Dekoration sollten eine kreativitätsförderliche, heterogenitätssensible Sprachlernatmosphäre generieren.

2.2.3 Kurzevaluation der internationalen mehrsprachigen „Summer School“

Im Rahmen einer Kurzevaluation zur internationalen „Summer School“ wurde evaluiert, (1) inwieweit die Lernaufgaben des Sprachencafés als kognitiv aktivierend wahrgenommen wurden, (2) inwiefern Lehramtsstudierende sich als selbstwirksam im adaptiven Unterrichten mit mehrsprachigen Lehr-Lernangeboten erachteten und (3) welche Globaleinschätzung mit qualitativem Feedback durch polnische, französische, österreichische und deutsche Studierende einer sprachbezogenen Geisteswissenschaft oder eines Lehramtsstudienganges erteilt wurde.

1. Die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit hinsichtlich des adaptiven Unterrichts mittels mehrsprachiger Aufgaben (vier Items, z. B. „Ich bin sicher, die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Schüler:innen produktiv im Fremdsprachenunterricht nutzen zu können.“; $\alpha = .73$) auf einer vierstufigen Likert-Skala (0 = „trifft gar nicht zu“, 4 = „trifft völlig zu“) fiel mittelhoch aus ($M = 3.13$, $SD = 0.71$).
2. Die mehrsprachigen Lernaufgaben im multilingualen Sprachencafé wurden auf einer ebenso vierstufigen Likertskala (sieben Items, z. B. „Die mehrsprachigen Aufgaben berücksichtigten das Vorwissen und die sprachkulturellen Vorerfahrungen“, $\alpha = .72$) als deutlich kognitiv aktivierend eingestuft ($M = 3.23$, $SD = 0.68$).
3. Insgesamt wurde die internationale „Summer School“ nach deutschem Notensystem (1 = sehr gut, 6 = ungenügend) mit „sehr gut“ ($M = 1.25$, $SD = 0.46$) bewertet. Sechs Studierende gaben an, ein gesteigertes Interesse an Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gewonnen zu haben, während das Interesse bei zwei Studierenden nach eigener Angabe gleich blieb.

Während der einwöchigen „Summer School“ wurden von allen acht Befragten die Sprachen Englisch und Deutsch genutzt, von vier Personen Französisch, dreimal Spanisch und jeweils einmal Polnisch und Russisch. Aus konstruktiv-kritischen Rückmeldungen wurde deutlich, dass in Workshops noch mehr unterschiedliche Sprachen neben dem Englischen und Deutschen hätten verwendet werden können und weitere informelle Lerngelegenheiten wie im multilingualen Sprachencafé erwünscht wären. Besonders positiv hervorgehoben wurde die Möglichkeit, mit Studierenden anderer Nationalitäten interkulturelle Erfahrungen zu machen, die Interdisziplinarität der Inhalte und der Wissenszuwachs über Mehrsprachigkeitsdidaktik, was auf eine insgesamt erfolgreiche Bilanz der Veranstaltung schließen lässt.

3 Diskussion innovativer mehrsprachiger Lehrkonzepte

Inwieweit Potenziale heterogener sprachlicher Lernvoraussetzungen können durch mehrsprachige Bildungspraxis ausgeschöpft werden können, soll diskutiert werden.

3.1 Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeit in der Lehrer:innenbildung

Ziel der Vorstellung unterschiedlicher Lehrkonzepte in der Fremdsprachenlehrkräftebildung zum Umgang mit Heterogenität im Bereich unterschiedlicher Herkunftssprachen war es, hochschuldidaktische Gestaltungsmöglichkeiten vorzustellen und auf ihre Vor- und Nachteile hin zu prüfen. Durch die Integration mehrsprachiger Lerngelegenheiten in die erste Phase der Fremdsprachenlehrkräftebildung konnte aufgezeigt werden, dass Hinweise auf eine erhöhte Selbstwirksamkeit und die Förderung positiver Einstellungen angehender Lehrkräfte im heterogenitätssensiblen Umgang mit unterschiedlichen Herkunftssprachen und der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im

Fremdsprachenunterricht vorliegen, wenngleich Evaluationen auf Basis größerer Stichproben wünschenswert sind. Durch die fachübergreifende Zusammenarbeit konnten mehrsprachige und pädagogisch reflektierte Anregungen geschaffen werden, um Lehramtsstudierende für lebenslanges Sprachenlernen und Mehrsprachigkeitskompetenz in der Bewältigung trans-/interkultureller Bewältigungssituationen zu motivieren.

Nichtsdestotrotz fällt die Bedeutsamkeit von Mehrsprachigkeitskompetenz in bundeslandspezifischen Fremdsprachenlehrplänen (z. B. ISB 2022), im „Gemeinsamen Europäischen Rahmen für Sprachen“ (GER 2022) und Modulhandbüchern des Lehramtsstudiums moderner Fremdsprachen (z. B. ZLB 2022) noch zu gering aus. Daher verwundert es nicht, dass Mehrsprachigkeitskompetenz häufig als fakultatives Additum angesichts der ohnehin hohen Zeit- und Ressourcenknappheit des unterrichtlichen Fachcurriculums der Zielfremdsprache begriffen wird. Die häufig monierte zu geringe Salienz von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der zweiten und dritten Phase der Fremdsprachenlehrkräftebildung (vgl. Bredthauer & Engfer 2016) verweist auf die Relevanz, die Konzeption und Evaluation mehrsprachiger Lehr-Lern- und Prüfungsformate im schulischen Fremdsprachencurriculum z. B. durch Lehrkraftfortbildungen anzuregen.

3.2 Ausblick: Interdisziplinarität als aktuelles Erfordernis von Mehrsprachigkeit

Das angemessenste Problemlösepotential für gemeinsame Zielstellungen durch das Zusammenwirken von Akteuren unterschiedlicher Fachdisziplinen bereitzustellen, bedeutet auch, dem Ziel der kompetenzorientierten universitären Lehre und verbesserten Berufsfähigkeit Lehramtsstudierender moderner Fremdsprachen (Frambach 2015) näherzukommen. Sich auf das interdisziplinäre Spiel der Kräfte im Bereich mehrsprachiger Bildungspraxis einzulassen, heißt auch, neue gemeinsame Perspektivierungen im professionellen Umgang mit sprachkultureller Heterogenität als transgressiven Raum zu entwickeln. Der Mehrwert der Interdisziplinarität liegt darin, unterschiedliche didaktischer Ansätze der englischen, romanischen und russischen Fremdsprachendidaktiken mit lernerfolgsrelevanten Unterrichtsmerkmalen (vgl. Kunina-Habernicht, Decker, & Kunter 2015) zu verbinden. Der fächerübergreifend wahrgenommene höhere Konstruktionsaufwand mehrsprachiger Lernangebote konnte anhand bildungswissenschaftlicher Qualitätsmerkmale von Lernaufgaben (vgl. Reusser 2013) reflektiert werden und Lehramtsstudierende hinsichtlich eigener Ambiguitätstoleranz bei zu geringer Kenntnis etwaiger Herkunftssprachen im fremdsprachlichen Klassenzimmer gestärkt werden. Mehrsprachigkeit als inklusives Bildungsziel zu begreifen, bedeutete auch, das Potenzial mehrsprachiger Lernangebote zur individuellen Förderung schulleistungstarker und -schwacher Fremdsprachenlerner:innen auszuloten. Im interdisziplinären Vergleich verschiedener Lehrwerke konnte dabei häufig auf rezeptive mehrsprachige Lernaufgaben verwiesen werden, sodass ein Desiderat nach Aufgaben zur produktiven Mehrsprachigkeit entstand. Die interdisziplinären Synthesebemühungen zeigten sich darin, sprachübergreifende Analogien systematisch auf-

zugreifen und generelle Lernstrategien im Fremdsprachenlernen zu erarbeiten, wobei die Konzeption mehrsprachiger Lernangebote neben Sprachmittlung auf einige weitere Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts (z. B. Hör-/Leseverstehen) ausgeweitet werden konnte. Mit der Verstetigung der bestehenden interdisziplinären Kooperation sowie struktureller Weiterentwicklung mehrsprachiger Bildungspraxis durch Theorie-Praxisverzahnung wurde ein bedeutsamer Schritt vom disziplinären Nebeneinander hin zu Interdisziplinarität gegangen. So sollen beide innovativen Lehrkonzepte auch dazu anregen, parallele interdisziplinären Lehrreihen (z. B. mehrere Naturwissenschaften mit Erziehungs-/Bildungswissenschaften) zu entwickeln und zu evaluieren, um gesellschaftliche Realität in Bildungsinstitutionen abzubilden und gemeinsam neu zu denken.

Literatur

- Bender-Szymanski, D. (2007). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. *Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). Migration als Herausforderung. Bonn: Bonner Universitätsdruckerei*, 161–194.
- Biggs, J. B. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveira.
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child development perspectives*, 9(2), 117–121. <https://doi.org/10.1111/cdep.12116>
- Bien-Miller, L. Akbulut, M. & Wildemann, A. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 193–211. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0740-8>
- Blahuš, M. (2011). *Toki Pona: eine minimalistische Plansprache*. Interlinguistische Informationen, 18, 51–55.
- BMBF – Qualitätsoffensive Lehrerbildung. (2022). *Heterogenität und Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion> (Zugriff am 12.11.2022).
- 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>
- Butzkamm, W. & Caldwell, John A. W. (2010). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1515/9783484431225.152>
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol/Toronto: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>

- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 102–116.
- Döll, M. (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35 (1 und 2), 191–206. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.191>
- Europäische Kommission (2002). *Europäischer Rat (Barcelona)*, 15. und 16. März 2002, *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Verfügbar unter <https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-BARCELONA-2002C/de> (Zugriff am 12.11.2022).
- GER – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2022). Verfügbar unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Zugriff am 12.11.2022).
- Grünewald, A. & Küster, L. (2018). *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Frambach, H. A. (2015). What remains of Humboldt at times of the Bologna Reform? In: Backhaus, J. (eds). *The University According to Humboldt. Springer Briefs in Economics*, vol. 89. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13856-5_4
- Heyne, N., Weber, J., Scheunpflug, A., Mann, D., Paetsch, J. (2019). *Erwerben Studierende vernetztes Wissen im Lehramtsstudium?* Posterpräsentation auf der Tagung für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (PAEPSY), Leipzig.
- Hess, M., & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In *Individualisierung im Grundschulunterricht* (pp. 23–31). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_3
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2022). *Lehrplan-Plus im Fach Französisch*. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/franzoesisch> (Zugriff am 12.11.2022).
- Kercher, J. (2018). *Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern*. Bonn: DAAD.
- Königs, F. G. (2016). Sprachmittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhor, C. Riemer, K. R. Busch, H. J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (111–116). Stuttgart/Tübingen: UTB/A. Francke Verlag.
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A. T., & Kunter, M. (2015). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*, 319–330.
- Leupold, E. (2010). *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Stuttgart: Klett.
- Naglo, K. (2007). *Rollen von Sprache in Identitätsbildungsprozessen multilingualer Gesellschaften in Euro*. Frankfurt: Lang.
- Reimann, D. (2016). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW–Theorie, Empirie und Praxis. *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, Vol. UNIKATE, 49, 56–67.
- Reimann, D., García García M. & Prinz, M. (2020). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.

- Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L*, (3), 4–6.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule – eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Van Noorden, R. (2015). Interdisciplinary research by the numbers. *Nature*, 525 (7569), 306–307. <https://doi.org/10.1038/525306a>
- Wildt, B. (2017). Verfahren und Ansätze im Coaching – Hintergründe und Handlungskonzepte im Vergleich. Eine Synopse. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 591–573). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8_14
- ZLB – Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (2022). *Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*. Verfügbar unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/abt-studium/Modulhandbuecher/Lehramt/allgemein/SnSS2014_MHB_LA.pdf (Zugriff am 12.11.2022).

Förderung

Dieser Beitrag wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung“ mit dem Projekt ProHet (Professionalisierung Lehramtsstudierender im Hinblick auf Heterogenität und Diversität) der Otto-Friedrich-Universität Bamberg von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt trägt das Autor:innenteam (Ansprechpartnerin: verena.keimerl@uni-bamberg.de).

Autorinnen und Autor

Keimerl, Verena Felicitas, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt ProHet (Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf Heterogenität und Diversität) und am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Erstes und zweites Staatsexamen in den Unterrichtsfächern Französisch und Spanisch für Gymnasiallehramt an der Ludwigs-Maximilians-Universität München und der Université Michel de Montaigne Bordeaux, Tätigkeit als Gymnasiallehrkraft, Promotionsvorhaben zur Diagnostik von Rechtschreib- und Interpunktionskompetenz in den Bildungswissenschaften an der Universität des Saarlandes. Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion im Fremdsprachenunterricht, Differenzierung/Individualisierung, inklusive Begabtenförderung, Rechtschreibdiagnostik und -förderung.

Summer, Theresa Prof. Dr., Juniorprofessorin für Fachdidaktik Englisch an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Erstes und zweites Staatsexamen in den Unterrichtsfächern Englisch und Musik für Realschullehramt an der Julian-Maximilians-Universität Würzburg, Tätigkeit als Realschullehrkraft, Promotion in der Englischdidaktik zur Evaluation methodologischer Optionen zur Grammatikinstruktion in Englischlehrbüchern. Forschungsschwerpunkte: Perspektiven von Schüler:innen auf den Englischunterricht im internationalen Vergleich, kritische Fremdsprachendidaktik, Popkultur, Globales Lernen, Grammatikunterricht.

Berschin, Benno Dr., Akademischer Oberrat der Fachvertretung für Didaktik der Romanischen Sprachen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Erstes und zweites Staatsexamen in den Unterrichtsfächern Französisch, Spanisch und Geschichte an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und der Universität Barcelona, Studienrat am Ursulinengymnasium Mannheim. Promotion in Romanischer Sprachwissenschaft am Heidelberger Graduiertenkolleg „Dynamik von Substandardvarietäten“. Forschungsinteressen: Didaktik der romanischen Sprachen, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Dynamik von romanischen Substandardvarietäten.

Birzer, Sandra Prof. Dr., Professorin für Slavische Sprachwissenschaft der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Studium der Ostslavischen und Englischen Philologie in Regensburg und St. Petersburg, Promotion in Slavischer Philologie an der Universität Regensburg zur Grammatikalisierung und Lexikalisierung der Konverbien im Russischen, Habilitation ebendort zu diskurstrukturierenden Elementen auf der Basis von *Verba dicendi* in den slavischen Sprachen. Akademische Positionen an der Universität Regensburg, der Paris-Lodron-Universität Salzburg, der Universität Hamburg und der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Forschungsinteressen: Kontaktlinguistik, Korpuslinguistik, Grammatikalisierungs- und Lexikalisierungsprozesse.

Conrad, Beate Studentische Hilfskraft im Projekt ProHet (Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität) und Studentin der Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (B. Sc.).

Hess, Miriam Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Studium des Lehramts an Grundschulen mit dem Hauptfach Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt an der Universität Bamberg, Promotion an der Universität Kassel zur Kognitiven Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule, akademische Positionen an der Universität Kassel im Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung sowie am Institut für Grundschulforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsinteressen: Einsatz von Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualität und Unterrichtsgestaltung, Kognitive Aktivierung, Feedback, Umgang mit Heterogenität im Unterricht.

Die Welt rückt näher zusammen. Menschen schreiben, sprechen, verstehen und denken zunehmend in mehreren Sprachen. Diese pluralen Sprachwelten erfahren die Menschen unabhängig von ihrer individuellen Mehrsprachigkeit in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten, zum Beispiel in der Bildung, der Technologie, der Wirtschaft, der Literatur, der Medizin oder der Freizeit. Für die Bildung stellt sich die große Frage, wie die sich immer weiterentwickelnde individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit eine fortwährende und zeitgemäße Resonanz in Bildungskontexten erhalten soll. Die Veränderungen von Sprache und von sprachlichen Fähigkeiten aufgrund der wachsenden Mehrsprachigkeit und der entstehenden pluralen Sprachwelten, die diese Veränderungen auslösen sowie vorantreiben und mit denen die Menschen tagtäglich konfrontiert werden, stehen in diesem Band im Mittelpunkt.



ISBN: 978-3-7639-7307-1