

Clara Dettki & Rebecca Schuler

Zwischen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache – Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität im Fach DaZ

Abstract

Mit Blick auf sprachliche Bildung lassen sich im Fach Deutsch als Zweitsprache zwei zentrale Positionen verzeichnen: Der normorientierten ‚DaZ-Perspektive‘ steht die ressourcenorientierte ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ gegenüber. Der vorliegende Beitrag möchte das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Positionen aufzeigen und Überlegungen anstellen, wie angehende Lehrpersonen im Fach DaZ eine reflexive Professionalität innerhalb dieses Spannungsverhältnisses entwickeln können.

With regard to language education, two central positions can be noted in the subject of German as a second language: The norm-oriented „DaZ approach“ is contrasted with the resource-oriented multilingualism approach. This article aims to highlight the tension between these two positions and considers how prospective teachers of the subject German as a second language can develop a reflective professionalism within this tension.

Schlagwörter:

Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, sprachliche Bildung, reflexive Professionalität, universitäre Lehrer*innenbildung
Multilingualism, German as a second language, language education, reflective professionalism, academic teacher education

I. Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Kontext: Zwischen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

Als ein zentraler Gegenstand des Faches Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kristallisiert sich die Diskussion danach heraus, wie sprachliche Bildung im mehrsprachigen Kontext dahingehend gelingen kann, dass sprachliche Teilhabe am (außer)schulischen Geschehen für alle Schüler*innen ermöglicht werden kann (vgl. Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017; Geist & Kraft, 2017)¹. Diese Diskussion wird in zwei Strängen geführt: Die ‚DaZ-Perspektive‘, die vorwiegend systemlinguistisch orientiert ist, beschäftigt sich mit dem effektiven Auf- und Ausbau (bildungs)sprachlicher Fähigkeiten in der Umgebungssprache Deutsch und kompensatorisch ausgerichteten sprachbildenden Maßnahmen. Die soziolinguistisch geprägte ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ hingegen fokussiert auf die konkrete Sprachpraxis und ihre Sprecher*innen (García & Li Wei, 2014: S. 225)

¹ Selbstverständlich kann eine derartige Teilhabe nur gelingen, wenn sich das (außer)schulische Geschehen gleichermaßen für Mehrsprachigkeit öffnet.



und konzeptualisiert sprachliche Bildung unter Einbezug aller sprachlicher Ressourcen von Schüler*innen. Da sich die theoretischen Fundierungen sowie etablierten Konzeptionen von sprachlicher Bildung dieser beiden Positionen grundlegend unterscheiden bzw. zum Teil gegenseitig ausschließen, kann ihr Verhältnis als ambivalent bezeichnet werden.

Was bedeuten vorangehende Überlegungen für die Thematisierung der sprachlichen Bildung in der Lehrer*innenbildung im Fach DaZ? Vor dem Hintergrund, dass beide Positionen im Rahmen der bayerischen Ersten Staatsprüfung im Fach DaZ abgeprüft werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008), sehen wir uns als Dozierende im Fach DaZ mit der Herausforderung konfrontiert, wie spezifische sprachbildungsbezogene Wissensbestände zu beiden Positionen zu vermitteln sind und wie die Studierenden für das ambivalente Verhältnis sensibilisiert werden können.

Wenn man das Handeln von (angehenden) Lehrpersonen als ein von Spannungsverhältnissen gerahmtes Handeln – im vorliegenden Beitrag bezieht sich dies auf die sprachliche Bildung unter Rückbezug auf die beiden unterschiedlichen theoretischen Positionen – begreift (vgl. Helsper, 1996), ergibt sich die Konsequenz, dass „es grundsätzlich sinnvoll ist, eine reflexive Professionalität der Lehrer*innen zu ermöglichen, die ihnen einen reflexiven Umgang innerhalb der Widersprüche erleichtert und ermöglicht“ (Heinemann & Mecheril, 2018: S. 267). Reflexive Professionalität² verstehen wir als die Fähigkeit und Bereitschaft zur stetigen Reflexion des „erziehungswissenschaftliche[n], kulturelle[n] und alltagsweltliche[n] Wissen[s], das sich im pädagogischen Handeln“ niederschlagen kann (vgl. Heinemann & Mecheril, 2018: S. 268). Reflexive Professionalität kann dabei nicht schlicht eingefordert werden, sondern es müssen institutionelle Kontexte zur Verfügung gestellt werden, in denen Reflexion als kollektive Praxis eingeübt werden kann (vgl. Wyss, 2023: S. 21).

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag das Spannungsverhältnis zwischen der ‚DaZ-Perspektive‘ und der ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ aufzeigen und Überlegungen anstellen, wie angehende Lehrpersonen des Faches DaZ im Sinne einer reflexiven Professionalität einen Umgang mit und eine eigene Position in diesem Spannungsverhältnis entwickeln können.

Im Folgenden werden daher ausgehend von einer Gegenüberstellung unterschiedlicher Konstruktionen von Sprache (vgl. Kapitel 2) mit der ‚DaZ-Perspektive‘ und der ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ zwei Fachdiskurse zur Thematisierung von sprachlicher Bildung vorgestellt, um das Feld abzustecken und die Tendenzen beider Positionen zu charakterisieren (vgl. Kapitel 3). Unter Bezugnahme auf ein Beispiel aus der universitären Lehre im Fach DaZ an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München werden anschließend Überlegungen zur Thematisierung des erörterten Spannungsverhältnisses mit angehenden Lehrpersonen angestellt (vgl. Kapitel 4). Mit einem konzeptionellen Vorschlag als Beitrag zur Ausbildung einer reflexiven Professionalität für die Lehrer*innenbildung im Fach DaZ endet der Beitrag (vgl. Kapitel 5).

² „Professionalität [wird] als Individualmerkmal der einzelnen Lehrkraft“ (Herzog, 2011: S. 67) aufgefasst und als Abgrenzung zwischen Expert*innen und Noviz*innen herangezogen (vgl. Hericks, 2006: S. 100).

2. Sprache als System vs. Sprache als soziale Praxis

Unterschiedliche Perspektiven auf sprachliche Bildung im mehrsprachigen Kontext stehen in einem engen Zusammenhang mit unterschiedlichen Konstruktionen von Sprache. Wenn von ‚Sprache‘ im Kontext sprachlicher Bildung im amtlich deutschsprachigen Raum die Rede ist, werden zahlreiche höchst unterschiedliche Assoziationen hervorgerufen. Besonders häufig in diesem Kontext ist (sowohl im alltäglichen als auch im fachlichen Sprachgebrauch), dass der Begriff ‚Sprache‘ in allgemeingültigem Sinne genutzt wird, wenn eigentlich nur die deutsche Sprache gemeint ist – also nur ‚eine Sprache‘, nicht ‚Sprache im Allgemeinen‘ (vgl. Gogolin, 2020: S. 165).

Was genau unter Sprache(n) verstanden werden kann, wird in unterschiedlichen Fachdisziplinen immer wieder aufs Neue diskutiert. Als eine für das Fach DaZ relevante Bezugsdisziplin soll an dieser Stelle die (Sozio)Linguistik in den Blick genommen werden, die seit ihrem Bestehen Sprache als ihren Forschungsgegenstand definiert (vgl. Mesthrie, Swann, Deumert & Leap, 2009: S. 1). Für diesen kann festgehalten werden, dass sich zwei grundlegende Perspektiven entwickelt haben, die Sprache(n) unterschiedlich verstehen: Sprache als System und Sprache als soziale Praxis (vgl. Makoni & Pennycook, 2007: S. 16). Lange Zeit setzte sich ein Verständnis von Sprache(n) als abgeschlossene Einheit(en) durch, deren Strukturen man untersuchen, systematisieren und unterrichten kann. In dieser Perspektive existieren klar voneinander abgrenzbare Sprachsysteme (Sprache X, Sprache Y, Sprache Z), die sich beispielsweise hinsichtlich ihrer Wortstellung, Deklination und Morphologie unterscheiden oder ähneln sowie in Wörterbüchern oder Grammatiken aufbereitet sind (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019: S. 21). Betrachtet man allerdings die alltägliche Sprachpraxis von Sprecher*innen, Gruppen, Institutionen und Gesellschaften wird deutlich, dass klare Trennungen von Sprachen im Gebrauch oft nicht bestehen, weil mehrere Sprachen gleichzeitig verwendet werden und Sprachen unter- und aufeinander wirken können (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019: S. 21). Wird Sprache demzufolge als soziale Praxis verstanden, steht nicht die Analyse von sprachlichen Systemen im Zentrum, sondern die sprechenden Personen und die Art und Weise, wie sie sprechen³ (vgl. Androutsopoulos, 2017: S. 55). Pennycook (2010: S. 2) stellt in diesem Zusammenhang resümierend fest: „To look at language as a practice is to view language as an activity rather than as a structure, as something we do, rather than a system we draw on, as a material part of social and cultural life rather than an abstract entity“. Die Perspektive verschiebt sich also von abgrenzbaren Einzelsprachen hin zum Sprachgebrauch von Sprecher*innen in spezifischen Kontexten. Diesen Wandel hin zu einer Fokussierung auf die sprachlichen Praktiken machen Autor*innen im englischsprachigen Raum über die Verwendung des Begriffs „*linguaging*“ anstelle von „*language*“ deutlich (vgl.

³ Und wie bzw. von wem sie gehört werden, d. h. es geht dabei nicht nur um Sprecher*innen, sondern auch um die Hörer*innen („*listening subject*“), die je nach Machtposition diese Sprachpraxis bewerten können (z. B. (angehende) Lehrpersonen, Pädagog*innen) (vgl. Flores & Rosa, 2015: S. 149).

Canagarajah, 2007; Makoni & Pennycook, 2007; García & Li Wei, 2014), womit das sprachliche Handeln von Sprecher*innen in einem fortlaufenden und aktiven Prozess der Bedeutungs-aushandlung betont werden soll. Aus der Perspektive ‚Sprache als soziale Praxis‘ wird Sprache also weder als ein System von Strukturen noch als ein im Kopf von Sprecher*innen befindliches Produkt verstanden. Vielmehr handelt es sich dabei um einen sozialen Prozess „constantly reconstructed in sensitivity to environmental factors“ (Canagarajah, 2007: S. 94).

Wird Sprache in diesem Sinne als soziales Konstrukt verstanden und damit auch ihre Unabgeschlossenheit betont, stellt sich die Frage nach der Benennung des Gegenstands in der Linguistik neu. Somit wird in einer u. a. von poststrukturalistischem Denken geprägten Soziolinguistik nicht mehr von Sprache(n) gesprochen, sondern von dem auf den englischen Anthropologen und Linguisten Gumperz zurückgehenden „sprachlichen Repertoire“ (vgl. Busch, 2012). Das sprachliche Repertoire, so Gumperz (1964: S. 138), „contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the everyday weapons of communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meaning they wish to convey“. Das sprachliche Repertoire wird dabei als etwas Ganzes begriffen, das alle Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen beinhaltet, die für die alltägliche Interaktion von Bedeutung sind. Das Konzept stellt – auch mit Blick auf sprachliche Bildung – einen wichtigen Schritt dar, da es nicht einzelne Sprachen oder Varietäten als gegeben in den Mittelpunkt stellt, sondern von der sprachlichen Vielfalt innerhalb der Interaktion ausgeht (vgl. Busch, 2012: S. 14). Während Gumperz (1964) das sprachliche Repertoire eher in einer Sprecher*innengemeinschaft verortet, entwickelte Busch (2021) dieses Konzept hinsichtlich eines subjektorientierten Ansatzes weiter, welcher das sprachliche Repertoire beim individuellen Subjekt verankert. Sie definiert das sprachliche Repertoire deshalb als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die Sprecher*innen zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch, 2021: S. 21).

3. Zwei Positionen und ein ambivalentes Verhältnis

Im Folgenden werden mit der ‚DaZ-Perspektive‘ und der ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ zwei Positionen im Fachdiskurs über sprachliche Bildung dargestellt und zu den beschriebenen Konstruktionen von Sprache in Bezug gesetzt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Aspekten, die mit Blick auf schulische Lehr-Lern-Prozesse, in denen sprachliche Bildung im Fokus steht, von besonderer Bedeutung sind. Das umfasst unter anderem die Erläuterung von mit der jeweiligen Position einhergehenden zentralen Begrifflichkeiten und Konzeptionen sprachlicher Bildung sowie deren kritische Diskussion.

3.1 Position I: ‚DaZ-Perspektive‘

Von sprachlicher Bildung wird – wenngleich die Verwendung des Begriffes und die damit einhergehenden Ziele und eingesetzten Methoden nicht einheitlich festgelegt sind (vgl. Grimm & Christante, 2022: S. 22) – vordergründig mit Blick auf die Vermittlung von bildungssprachlichen Fähigkeiten im schulischen Kontext gesprochen (vgl. Gogolin & Lange,

2011). Dabei wird auf eine Anpassung an monolinguale Standards abgezielt. Impliziert wird folglich ein Verständnis von sprachlicher Bildung vor allem im Sinne einer Anpassung an die bestehenden sprachlichen Rahmenbedingungen von Institutionen (vgl. Bjegač, 2020: S. 78). Die Sprachbildungsprozesse „in der Schule setzen voraus, dass die jeweiligen Sprachhandlungsfähigkeiten von Lernenden und ihre Entwicklung beschrieben werden können – zum einen als sprachliche Vorerfahrung, zum anderen aber auch als Ziel des schulischen Unterrichts“ (Topalović & Settinieri, 2023: S. 36). Hierfür werden „je nach Wissenschaftsdisziplin und -tradition [...] unterschiedliche Bezeichnungen für Erwerbstypen bzw. für Erwerbsreihenfolgen von Sprachen etabliert“ (Topalović & Settinieri, 2023: S. 16). In der ‚DaZ-Perspektive‘ werden die erworbenen Sprachen oftmals gemäß der Reihenfolge (Erst-, Zweit- und Drittsprache) kategorisiert und über den Sprachaneignungskontext unterschieden (vgl. Ahrenholz, 2017: S. 13). Die Beschreibung des jeweiligen Erwerbsmusters wird dahingehend spezifiziert, ob die Sprachen simultan oder sukzessive erworben werden. Eine weitere Spezifizierung erfolgt unter Bezugnahme auf die von Klein (2001: S. 606) unterschiedenen prototypischen Erwerbstypen. Dahingehend wird unterschieden, ob es sich um einen monolingualen Erstspracherwerb, einen ungesteuerten Zweitspracherwerb (im Kindesalter abhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn oder im Erwachsenenalter), einen gesteuerten traditionellen Fremdspracherwerb handelt oder um eine der zahlreichen Zwischenstufen dieser drei Prototypen. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass „einfache Zuschreibungen zu klar abgrenzbaren Erwerbstypen verzerrend sein können“ (Topalović & Settinieri, 2023: S. 17); offenbart doch „der Blick auf die sprachlich-familiären Hintergründe der einbezogenen Kinder [...], dass diese unter sehr heterogenen Bedingungen aufwachsen“ (Kaiser-Kratzmeier & Sachse, 2022: S. 297).

In der ‚DaZ-Position‘ allgegenwärtige Spracherwerbshypothesen zielen mit Blick auf den Zweitspracherwerb darauf ab, generalisierbare Aussagen darüber zu treffen und Erklärungen dazu zu liefern, wie sich dieser vollzieht und durch welche Faktoren er beeinflusst wird. Vielzitierte Grundlagenwerke und Fachtexte liefern „Beispiele dafür, wie in pädagogischen aber auch wissenschaftlichen und alltagsweltlichen Zusammenhängen ‚Wahrheiten‘ über den mehrsprachigen Spracherwerb zum Ausdruck kommen“ (Dirim & Khakpour, 2018: S. 214). Zu den in diesem Zusammenhang am häufigsten rezipierten Zweitspracherwerbshypothesen zählen die Kontrastivhypothese (vgl. Lado, 1957), die Identitätshypothese (vgl. Bausch & Kasper, 1979) und die Interlanguage-Hypothese (vgl. Selinker, 1972). Vereinfacht dargestellt, wird in diesen Hypothesen beschrieben, wie sich der Zweitspracherwerbsprozess gestaltet und wie sich Erst- und Zweitsprache hierbei zueinander verhalten; ob sie sich in Abhängigkeit voneinander entwickeln, ob ein ‚positiver‘ oder ‚negativer‘ Einfluss verzeichnet werden kann. Darüber hinaus liefern die Inputhypothese (vgl. Krashen, 1985), die Outputhypothese (vgl. Swain, 1997) sowie die Noticing-Hypothese (vgl. Schmidt, 1990) einen Beitrag für die Konzeption von Unterricht, die sich vereinfacht dargestellt der Interaktion zwischen Sprachlernen und -lehren widmen.

Die aufgeführten Sichtweisen werden vor allem aus einer linguistischen Sicht vertreten und sind daher im Fachdiskurs über sprachliche Bildung kein Konsens. Diesen lässt sich aus einer migrationspädagogischen Perspektive beispielsweise die Kritik entgegenhalten (vgl. nähere Ausführungen in Kapitel 3.2), dass durch diese „Spracherwerbshypothesen die migrationsgesellschaftliche Sprachenvielfalt auf die Ebene von Nationalsprachen (vgl. Dirim & Knappik, 2014) reduziert wird, die vermeintlich abgegrenzt voneinander und nacheinander erworben werden“ (Dirim & Khakpour, 2018: S. 215).

Die im DaZ-Kontext gängige „Bezeichnung aufgrund der statischen Zuordnungen zu zwei **distinkten Erwerbsgruppen** (DaZ vs. DaE) [kann] als ausgrenzend oder gar stigmatisierend wahrgenommen werden“ (Topalović & Settinieri, 2023: S. 18 Hervorh. i. Orig.; vertiefend vgl. Dirim, 2015: S. 300). Dies lässt sich auch daran erkennen, dass mit diesen Bezeichnungen eine entsprechende Polarisierung dahingehend stattfindet, dass – so die Vorannahme der ‚DaZ-Perspektive‘ – Schüler*innen ‚mit nicht deutscher Erstsprache‘

beim Erwerb des Deutschen grundsätzlich zu unterstützen sind. Da hier keine verbale Differenzierung stattfindet, suggeriert die Wortwahl den pauschalen Deutschförderbedarf bei o.g. Schüler*innen. Sie reproduziert somit den Diskurs über Migration und (Zweit-)Sprache, in dessen Mittelpunkt die Figur der/des – zumindest bezogen auf die deutsche Sprache – defizitären und förderbedürftigen Deutsch als Zweitsprache-Schüler*in steht (Hodaie, 2021: S. 48).

Was oder wer genau hier unterstützt werden soll, ist somit offensichtlich; es geht um migrantisierte Schüler*innen und/oder Schüler*innen ‚mit nicht deutscher Erstsprache‘. Dies erfolgt wohlgerne in nicht wenigen Fällen entlang der Kategorien *andere Erstsprache* und/oder *mit sogenanntem Migrationshintergrund* und zwar ohne die tatsächlichen Deutschkenntnisse zu erheben (vgl. Pokitsch & Bjegač, 2022: S. 83).

Wenn der Diskurs über sprachliche Bildung aus der ‚DaZ-Perspektive‘ genauer betrachtet wird, fällt somit ins Auge, dass sprachliche Bildung zum Thema wird, wenn es darum geht, dass der sukzessive Erwerb der deutschen Sprache neben einer weiteren Sprache für Schüler*innen als ‚Risikofaktor‘ für ein schlechteres Abschneiden in der Schule erkannt wird (vgl. Stošić, 2017). Die Sichtweise auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, und vor allem auf ihre sprachlichen Fertigkeiten bezogen auf die deutsche (Bildungs)Sprache, mutet, mit nur wenigen Ausnahmen, deutlich problembehaftet und defizitär an. Es überwiegen Beschreibungen, die mit dem Attribut ‚DaZ‘ automatisch einen Sprachförderbedarf verknüpfen, wie sich im nachfolgenden Zitat zeigt:

„Sprachförderung bezeichnet kompensatorisch-unterstützende Maßnahmen, die Kindern und Jugendlichen helfen sollen, das sprachliche Niveau Gleichaltriger zu erreichen. Sie ist nicht per Definition auf mehrsprachige Kinder begrenzt, jedoch bilden insbesondere Kinder mit DaZ aufgrund ihres erwartungsgemäßen sprachlichen Rückstands gegenüber gleichaltrigen monolingualen Kindern die Hauptzielgruppe von Sprachfördermaßnahmen“ (Grimm & Christante, 2022: S. 67).

Der wissenschaftlich-didaktische Diskurs macht vor dem Hintergrund der vorherrschenden ‚DaZ-Perspektive‘ demnach deutlich, dass die im Fach DaZ rezipierte Konzeptualisie-

rung von sprachlicher Bildung weitestgehend an monolingualen und standardsprachlichen Normen orientiert ist. Diesem liegt ein additives Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde, demzufolge eine mehrsprachige Person als mehrfach monolinguale Person konzeptualisiert wird (vgl. García, 2009: S. 142). Damit sprachliche Bildung erzielt werden kann, ist es demnach erforderlich, spezifische additive Sprachkompetenzen zu fördern, die wiederum lediglich als Zusatzkompetenz zur bildungsdominanten Sprache Deutsch (re)konstruiert wird.

Die Ausführungen machen deutlich, dass die ‚DaZ-Perspektive‘ vorwiegend einer systemlinguistischen Logik folgt, die Sprachen als klar voneinander abgrenzbare Entitäten betrachtet und insofern „Sprachen nicht ausgehend von den Sprecher*innen und ihren Praktiken, sondern ausgehend von den Gemeinschaften, denen sie zugeordnet werden, als abgeschlossene Systeme denkt“ (Pokitsch & Bjegač, 2022: S. 92f.).

3.2 Position 2: ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘

Der ‚DaZ-Perspektive‘ soll nun die ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ gegenübergestellt werden, die ressourcenorientiert auf das sprachliche Repertoire von Schüler*innen blickt und ausgehend davon Konzepte sprachlicher Bildung entwickelt (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019: S. 8). In diesem Zuge werden Konzeptualisierungen von Sprache und Mehrsprachigkeit, die sich an Monolingualität und damit vorwiegend an der ‚DaZ-Perspektive‘ orientieren, kritisch hinterfragt. Grundlegend für die in diesem Teilkapitel skizzierten Entwicklungen, Begrifflichkeiten und pädagogisch-didaktischen Konzepte von sprachlicher Bildung ist die konzeptionelle Wende zur Mehrsprachigkeit, die im englischsprachigen Raum als „multilingual turn“ (vgl. Coneth & Meier, 2014) bezeichnet wird und sich – in unterschiedlicher Ausprägung – auf die in Kapitel 2 skizzierten Entwicklungen in der Soziolinguistik zu einem Verständnis von ‚Sprache als sozialer Praxis‘ bezieht. Mehrsprachigkeit wird im Anschluss daran im Sinne eines sprachlichen Gesamtrepertoires verstanden (vgl. Busch, 2021; García & Li Wei, 2014), was unter anderem darauf verweist, dass jeder Mensch mehrsprachig ist (vgl. Busch, 2012). Denn auch vermeintlich und auf den ersten Blick ‚einsprachige‘ Menschen erwerben im Laufe ihres Lebens ein breites Spektrum an unterschiedlichen Varianten, Stilen und Codes (z. B. informelle Umgangssprache, Dialekte, Sozio- und Ethnolekte wie Jugendsprache, bildungs- und fachsprachliche Register). Die Koexistenz unterschiedlicher sprachlicher Mittel ist daher das Ergebnis eines jeden Sprachaneignungsprozesses abhängig von den individuellen Erfahrungen mit unterschiedlichen Kontexten, Gesprächspartner*innen und kommunikativen Anforderungen (vgl. Tracy, 2014: S. 18).

Demnach ist es ein grundsätzlicher Widerspruch, dass alle Schüler*innen und Lehrpersonen, die diesem Verständnis nach mehrsprachig sind, mit Eintritt in Bildungseinrichtungen mit einer einsprachigen Realität konfrontiert werden, in der Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag und im didaktischen Handeln wenig Berücksichtigung findet. Das monolinguale Selbstverständnis schulischer Institutionen und die damit einhergehende Marginalisierung mehrsprachiger Schüler*innen wurde bereits Mitte der 1990er-Jahren von Gogolin in ihrer Untersuchung zum monolingualen Habitus der multilingualen Schule

kritisiert (vgl. Gogolin, 1994). Gogolin zeichnete für Deutschland nach, wie sich zeitgleich mit der Herausbildung des Deutschen als Nationalsprache, die in Bildungseinrichtungen zu vermitteln sei, die Vorstellung von der Einsprachigkeit der Schüler*innenschaft entwickelte und verfestigte (vgl. Gogolin, 1994: S. 41f.). Jahrzehntlang wurden Lehrpersonen entlang dieser Linien ausgebildet sowie ihre Handlungskompetenzen und Auffassungen entsprechend geformt. Im Einklang damit wurde sprachliche Bildung kompensatorisch, im Sinne einer Anpassung an die monolingualen Verhältnisse, ausgerichtet (vgl. z. B. Ausländerpädagogik) und tradiert auf diese Weise monolinguale Normen und Praktiken (vgl. Montanari & Panagiotopoulou, 2019: S. 8). Mehrsprachigkeit wird demnach als Abweichung von einer einsprachigen Norm konstruiert, was zur Folge hat, dass mehrsprachige Schüler*innen aus einer defizitorientierten Perspektive betrachtet werden und ihnen eine nicht erwartungsgemäße Beherrschung der deutschen (Bildungs-)Sprache attestiert wird (vgl. Dirim & Khakpour, 2018: S. 203). Die Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie PISA haben dazu beigetragen, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und Familien noch immer als ‚Risiko‘ für den Bildungserfolg propagiert wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Aus Kritik an dieser Sichtweise prägte Gogolin Anfang der 2000er-Jahre das Konzept der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (vgl. Gogolin, 2004) und betont damit, dass sich Mehrsprachigkeit häufig nicht als differenzierte Sprachkompetenz in den entsprechenden Einzelsprachen zeigt, sondern darin „Sprachen und Register in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Trennung und Mischungen derselben, je nach Erfordernis und Kontext, zu verwenden“ (Dirim & Khakpour, 2018: S. 210).

Diese Entwicklungen fließen in Konzeptualisierungen sprachlicher Bildung insofern ein, als dass die im monolingualen Habitus unsichtbar gemachte sprachliche Vielfalt und die damit einhergehende Notwendigkeit thematisiert wird, dass die für schulisches Lernen erforderlichen sprachlichen Fertigkeiten in der Schule selbst vermittelt werden müssen (vgl. Quehl, 2018: S. 385). Ausgehend davon ist im Rahmen des Modellprogramms FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung entwickelt worden (vgl. Gogolin, Lange, Hawnighorst, Bainski, Heintze, Rutten & Saalman, 2011). Das Konzept zielt auf die Unterstützung sich entwickelnder einzelsprachlicher wie auch sprachübergreifender Fähigkeiten über die gesamte Bildungsbiografie ab. Im Kern steht dabei „die Aneignung und Entwicklung von Sprache als Werkzeug und bedeutender Grundlage für Bildung“ (Gogolin, 2020: S. 165). Mehrsprachigkeit wird damit als Bildungsressource anerkannt und bestehende sprachliche Erfahrungen und Ressourcen werden als relevante Anknüpfungspunkte für sprachliche Bildung angesehen (vgl. Gogolin, 2020: S. 171). Das Konzept bringt der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen Wertschätzung entgegen, betrachtet Sprachen aber dennoch getrennt von- und in einem hierarchischen Verhältnis zueinander.⁴

⁴ So wird der Begriff der Bildungssprache fast ausschließlich mit dem Deutschen in Verbindung gebracht, sodass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche von ihnen beherrschte nicht-deutsche Bildungssprachen in der Regel nicht miteinbringen können.

Beispielhaft für Konzepte sprachlicher Bildung, welche die translinguale Sprachpraxis mehrsprachiger Sprecher*innen als Ausgangspunkt nehmen und in die pädagogische Praxis integrieren, soll an dieser Stelle das Konzept des Translanguaging stehen. Translanguaging versteht sich als umfassendes Konzept mehrsprachiger und machtkritischer Bildung (vgl. García & Flores, 2012). Der Begriff ‚Translanguaging‘ stammt von dem walisischen Wort *trawesieithu* und bezieht sich in seiner ursprünglichen Verwendung auf eine pädagogische Praxis, bei der Schüler*innen gebeten wurden, Sprachen für den rezeptiven und produktiven Gebrauch zu wechseln; zum Beispiel sollten die Schüler*innen etwas auf Englisch lesen und anschließend auf Walisisch verschriftlichen und umgekehrt (vgl. García & Li Wei, 2014: 20). Seitdem ist der Begriff von unterschiedlichen Autor*innen weiterentwickelt worden (vgl. z. B. Backledge & Creese, 2010; Canagarajah, 2007; García & Li Wei 2014). Otheguy, García & Reid (2015: S. 281) definieren Translanguaging als „the deployment of speaker’s full linguistic repertoire without watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages“. Damit wird die Vorstellung von Sprachen als klar voneinander abgrenzbaren Einheiten hinterfragt, indem deutlich gemacht wird, dass es sich bei Sprachen um sprachideologische Konstrukte handelt. Gleichzeitig wird betont, dass mehrsprachige Sprecher*innen sprachliche Mittel weniger aus getrennten, sozial konstruierten Einzelsprachen, sondern aus einem sprachlichen Repertoire auswählen; damit wird an Überlegungen der kritischen Soziolinguistik angeschlossen (vgl. Sprache als soziale Praxis, Kapitel 2).

Translanguaging beschreibt zum einen die kreativen und dynamischen sprachlichen Praktiken von Sprecher*innen aber zum anderen auch eine Pädagogik – „translanguaging pedagogy“ (vgl. García & Li Wei, 2014: S. 20). In diesem Sinne kann Translanguaging sowohl als (Lern)Strategie verstanden werden, die mehrsprachige Sprecher*innen zur Kommunikation oder zur (Ko)Konstruktion von Wissen nutzen, als auch als Lehrstrategie, auf die Lehrpersonen zurückgreifen können, um *translanguaging spaces* anzubieten (vgl. Kirsch & Mortini, 2016: S. 25). Schüler*innen werden auf diese Weise Räume ermöglicht, in denen sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire beim und zum Lernen einsetzen können: „a translanguaging space allows multilingual individuals to integrate social practices (and thus 'language codes') that have former been practiced separately“ (García & Li Wei, 2014: S. 24).

Die Ausführungen verdeutlichen die Ressourcenorientierung der ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘, die sich mit Bezug auf die sprachliche Bildung darin zeigt, dass das gesamte sprachliche Repertoire im Unterricht in den Blick genommen wird.

4. Ein Beispiel aus der universitären Lehrer*innenbildung im Fach DaZ an der LMU München

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass sich die beiden Positionen, die im Diskurs des Faches DaZ vorherrschend sind, in ihrer Konzeptualisierung von Sprache(n) und sprachlicher Bildung in vielerlei Hinsicht grundlegend unterscheiden bzw. zum Teil auch

gegenseitig ausschließen. Vor diesem Hintergrund gilt es mit Blick auf die Praxis der Lehrer*innenbildung Überlegungen anzustellen, wie das erörterte ambivalente Verhältnis mit den Studierenden des Faches DaZ thematisiert werden kann und welche Impulse für die Gestaltung der Lehrer*innenbildung daraus abgeleitet werden können. Unter Bezugnahme auf eigene Erfahrungen als Dozierende im Fach DaZ möchten wir im Folgenden diesen Fragen nachgehen.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Grundlagen Deutsch als Zweitsprache: Sprache und Kommunikation“ im Fach DaZ an der LMU München, die im Modulplan als Grundlagenveranstaltung zu Beginn des Studiums vorgesehen ist, erfolgte im Wintersemester 2022/23 die Thematisierung der beiden Positionen folgendermaßen: Zur Vorwissensaktivierung wurden die Studierenden in der ersten Seminarsitzung gebeten, in schriftlicher Form unter Zuhilfenahme der Software Mentimeter (Mentimeter, o. J.)⁵ ein Brainstorming zunächst zu dem Stichwort ‚Kind mit DaZ‘ und in einem zweiten Schritt zum Stichwort ‚Mehrsprachigkeit‘ durchzuführen. Die Ergebnisse des Brainstormings wurden in Form der folgenden zwei Wortwolken präsentiert und mit den Studierenden im Plenum besprochen. Je größer ein Wort in der Wortwolke erscheint, desto häufiger wurde es von den Studierenden genannt.



Abb. 1: Wortwolke als Ergebnis des Brainstormings der Lehramtsstudierenden zum Stichwort ‚Kind mit DaZ‘

⁵ Mentimeter ist eine Software, die darauf ausgerichtet ist, interaktive Präsentationen zu erstellen. Neben vielen anderen Funktionen bietet Mentimeter die Möglichkeit, aus Brainstorming-Stichworten „Wortwolken“ zu generieren – je häufiger ein Wort dabei eingegeben wird, desto größer erscheint es in der Wortwolke.

sie daher erstaunlich sei, dass diese beiden Stichworte, die sich ja eigentlich sehr nah stünden, so unterschiedliche Assoziationen hervorrufen würden.

Für uns zeichnet sich in diesem knapp skizzierten Beispiel ab, dass die Auseinandersetzung mit den Wortwolken – im weiteren Sinne also mit der Ambivalenz der beiden Positionen – bei den Studierenden zu einer Art ‚Aha-Erlebnis‘ geführt zu haben scheint und somit zu einem Reflexionsmoment beitragen konnte. Daher kommt an dieser Stelle die in Kapitel 1 bereits näher ausgeführte professionelle Reflexivität zum Tragen. Wird Reflexion als eine Praxis „der Überprüfung der eigenen handlungsleitenden Orientierungen und einer reflexiven Auseinandersetzung mit der (antinomischen) Struktur des Feldes“ (Ohm, Karakaşoğlu, & Mecheril, 2022, S: 279) verstanden, ergeben sich aus unserer Sicht zwei zentrale Aspekte für die Thematisierung des aufgezeigten Spannungsverhältnisses in der universitären Lehre des Faches DaZ: Zum einen sollten die Studierenden zunächst für eigene Vorannahmen und Deutungsmuster sensibilisiert werden, wie beispielsweise mithilfe der Mentimeter-Wortwolken.⁷ Zum anderen erachten wir es als relevant, den Studierenden im Laufe ihres Studiums nicht nur Wissen über die beiden aufgezeigten Positionen getrennt voneinander zu vermitteln, sondern sie mit dem Spannungsverhältnis sowie der Komplexität und Widersprüchlichkeit des fachlichen Diskurses über sprachliche Bildung zu konfrontieren. Schließlich scheint gerade die Thematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen den beiden Positionen, das – selbstverständlich sehr vereinfacht – über die Wortwolken für die Studierenden erkennbar wurde, zwar zunächst Irritationen ausgelöst zu haben. Weiterführend wurde allerdings auch ein Anreiz für eine Reflexion als kollektive Praxis geschaffen (vgl. Wyss, 2023: S. 21), auf deren Grundlage reflexive Professionalität entstehen kann (vgl. Heinemann & Mecheril, 2018: S. 265).

5. Fazit – Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität

Im vorliegenden Beitrag wurde ausgehend von der Betrachtung unterschiedlicher Konstruktionen von Sprache(n) und Sprecher*innen das Spannungsverhältnis zwischen der ‚DaZ-Perspektive‘ und der ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ als zwei sich gegenüberstehenden Positionen im Fachdiskurs über sprachliche Bildung aufgezeigt. Anschließend wurden mithilfe eines Beispiels aus der Lehre an der LMU München Überlegungen angestellt, wie das erörterte Spannungsverhältnis mit Studierenden des Faches DaZ thematisiert werden kann und welche Impulse für die Gestaltung der Lehrer*innenbildung daraus abgeleitet werden können.

Hierfür zentral wird erachtet, dass die angehenden Lehrpersonen eine reflexive Professionalität ausbilden, die es ihnen ermöglichen soll, im Spannungsfeld dieser zwei, sich

⁷ Für eine ähnliche Vorgehensweise sprechen sich auch Triulzi und Maahs (2021) aus, die mit Studierenden zu Beginn ihres Seminars „Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung“ über grundlegende Begriffe wie ‚Sprache‘ oder ‚mehrsprachig‘ sprechen, die in der Alltagssprache relativ pauschal angewendet werden, deren Reflexion die Autor*innen für eine aufgeklärte Unterrichtspraxis für dringend notwendig erachten.

zuweilen ausschließenden Positionen zu handeln und einen reflexiven Umgang damit zu entwickeln. Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität ist es aus unserer Sicht wichtig, zunächst eine multiperspektivische Betrachtung auf sprachliche Bildung in der Lehrer*innenbildung im Fach DaZ zu etablieren, in dem Sinne, dass beide Positionen (und nicht nur eine) mit den ihnen zugrundeliegenden theoretischen Fundierungen vorgestellt, aufeinander bezogen, in ihren Annahmen reflektiert und auf diese Weise in ihren Widersprüchlichkeiten für angehende Lehrpersonen ersichtlich werden. Das bedeutet demnach, neben der Vermittlung der überwiegend linguistisch-sprachdidaktisch orientierten ‚DaZ-Perspektive‘ eine gleichberechtigte Auseinandersetzung mit der soziolinguistisch-pädagogisch geprägten ‚Mehrsprachigkeitsperspektive‘ (oder umgekehrt) sowie deren jeweiligen umfassenden theoretischen Grundlagen zu ermöglichen. In diesem Zuge gilt es mit den Studierenden über Zielsetzung(en) von sprachlicher Bildung zu reflektieren und deutlich zu machen, dass das mit der ‚DaZ-Perspektive‘ einhergehende Ziel – die sprachlichen Leistungen der Schüler*innen an monolinguale Standards anzupassen – mit einer starken deutschbezogenen Defizitorientierung verbunden ist (vgl. Döll, Settineri & Hägi-Mead 2017). Stattdessen kann „Mehrsprachigkeit als Ziel allgemeiner sprachlicher Bildung“ (Gogolin 2017: 107) in der Lehre etabliert werden (vgl. auch Krumm & Jenkins 2001; Krumm & Reich 2013). Auf diese Weise werden ergänzend zu den bislang vorherrschenden vorwiegend linguistisch und sprachdidaktisch ausgerichteten Kompetenzmodellen (Sprachförderkompetenzmodell von Hopp, Thoma & Tracy 2010 und DaZKom-Modell von Ohm, 2018) auch migrationspädagogische Aspekte des Lernens in der Migrationsgesellschaft einbezogen. Demnach wird nicht ausschließlich „die Fähigkeit der Lehrkräfte zur Unterstützung der sprachlichen Assimilation der Schüler*innen“ (Döll & Guldenschuh, 2021: S. 68) fokussiert, mit der verstärkt eine ausgeprägte Defizitperspektive auf die Deutschkompetenz mehrsprachiger Schüler*innen einhergeht. Vielmehr sind die (angehenden) Lehrpersonen darin zu unterstützen, ein Bewusstsein bezogen auf die Vielschichtigkeit migrationsgesellschaftlicher sprachlicher Phänomene auszubilden sowie „sprachliche Binaritäten und die damit verbundene Konstruktion von Zugehörigkeitsverhältnissen wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen“ (Hodaie, 2021: S. 56). Vor diesem Hintergrund erachten wir es als lohnenswert sich auf den Weg zu einer reflexiven Professionalität zu machen und die Studierenden in der Lehre kontinuierlich mit Irritationen im Kontext sprachlicher Bildung zu konfrontieren. Dies soll eine „Perspektiverweiterung, ein Umdenken und entsprechend auch neue Betrachtungsweisen“ (Al-Diban, 2020: S. 225) auf sprachliche Bildung ermöglichen, die es Studierenden erlaubt, eine eigene Position zu entwickeln.

Anknüpfend an die hier vorliegenden Überlegungen gilt es die konkrete Umsetzung in den Lehrveranstaltungen der universitären Lehrer*innenbildung im Fach DaZ weiter zu erproben und zu konkretisieren.

6. Literatur

- Al-Diban, Sabine (2020). Reflexionsfähigkeit als Ziel und als Weg zur Professionalisierung – das Einzelvorhaben Info-Scouts. In Ertl-Schmuck, Roswitha & Hoffmann, Jeanette (Hg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung – Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 223-246.
- Ahrenholz, Bernt (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*. (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-20.
- Androutopoulos, Jannis (2017). Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. In *Der Deutschunterricht* 4 (17), S. 53-63.
- Backledge, Adrian & Creese, Angela. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London, New York: Continuum.
- Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele (1979). Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen. In *Linguistische Berichte* 64, S. 3-35.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-43a (zuletzt aufgerufen am 08.01.2024).
- Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbstpositionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen: Barbara Budrich.
- Busch, Brigitta (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt: Drava.
- ___ (2021). *Mehrsprachigkeit*. (3. Auflage). Wien: facultas.
- Canagarajah, Suresh A. (2007). The Ecology of Global English. In *International Multilingual Research Journal*, 1 (2), S. 89-100.
- Coneth, Jean & Meier, Gabriela (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education*. Bristol: New Perspectives on Language and Education.
- Deutsches PISA-Konsortium. Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dirim, İnci (2015). Hochschuldidaktische Interventionen, DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 299-316.

- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2014). Das ‚andere‘ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In *MitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik* (2), S. 5-22.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-225.
- Döll, Marion & Guldenschuh, Sabine (2021). Perspektiven von Primarstufenlehramtstudierenden auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen. In Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (Hg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 61-80.
- Döll, Marion; Settinieri, Julia & Hägi-Mead, Sara (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph, Witte, Annika (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. (Sprachliche Bildung, Band 2). Münster: Waxmann, S. 203-215.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Idologies and Language Diversity in Education. In *Harvard Educational Review* 85 (2), S. 149-171.
- García, Ofelia (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert; Mohanty, Ajit K. (Hg.), *Social Justice through Multilingual Education*. Toronto: Multilingual Matters, S. 140-152.
- García, Ofelia & Flores, Nelson (2012). Multilingual Pedagogies. In Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian & Creese, Angela (Hg.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, S. 232-246.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Geist, Barbara & Krafft, Andreas (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- ___ (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Bausch, Karl-Richard (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 55-61.
- ___ (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementarbereich*, 10 (2), S. 102-110.
- ___ (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-173.

- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Gomolla, Mechthild & Fürstenau, Sara (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Grimm, Angela & Christante, Valentina (2022). *Deutsch als Zweitsprache – DaZ*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Gumperz, John (1964). 'Linguistic and social interaction in two communities,' In *American Anthropologist* 66 (6/2), S. 137-153.
- Heinemann, Alisha M. B. & Mecheril, Paul (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In Dirim, İnci & Mecheril, Paul (in Zusammenarbeit mit Heinemann, Alisha M. B.; Khakpour, Natascha; Knappik, Magdalena; Thoma, Nadja; Thomas-Olalde, Oscar; Shure, Saphira & Vorrink, Andrea) (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-270.
- Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Combe, Arno (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 521-580.
- Herzog, Walter (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In Berner, Hans & Isler, Rudolf (Hg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-77.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hodaie, Nazli (2021). Migrationsmehrsprachigkeit zwischen Heteroglossie und Diglossie – eine Perspektive auf Lehrer*innenbildung. In Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (Hg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 43-59.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2011). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), S. 609-629.
- Kaiser-Kratzmann, Jens & Sachse, Steffi (2022). Sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen einbinden. In Kaiser-Kratzmann, Jens & Sachse, Steffi (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der frühen Bildung*. Münster: Waxmann, S. 295-300.
- Kirsch, Claudine & Mortini, Simone (2016). Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. In *Sprachbildung*, September 2016, S. 23-25.
- Klein, Wolfgang (2001). Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: DeGruyter, S. 604-616.
- Krashen, Steven (1985). *The Input Hypothesis*. London.

- Krumm, Karl-Heinz & Jenkins, Eva- Maria (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2013). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://www.oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.01.2024)
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Makoni, Sifree & Pennycook, Alistair (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mentimeter [Software]. (o. J.). Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/de-DE>.
- Mesthrie, Rajend; Swann, Joan; Deumert, Ana & Leap, William (2009). *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Montanari, Elke G. & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). *Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann, S. 73-91.
- Ohm, Vanessa; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (2022). Reflexivität und (Nicht-)Wissen. Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In Ivanova-Chessex, Oxana; Shure, Saphira & Steinbach, Anja (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 278-294.
- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In *Applied Linguistics Review* 6 (3), S. 281-307.
- Pennycook, Alistair (2010). *Language as a Local Practice*. London: Routledge.
- Pokitsch, Doris & Bjegač, Vesna (2022). Die Sprache(n) des Subjekts: Subjektivierung durch, in und über Sprache. In Bosančić, Saša; Brodersen, Folke; Pfahl, Lisa; Schürmann, Lena; Spies, Tina, & Traue, Boris (Hg.), *Positioning the Subject: Perspektiven der Subjektivierungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-114.
- Quehl, Thomas (2018). Die sprachlichen Verhältnisse der Schule. Überlegungen zum schulischen Spannungsfeld zwischen neo-linguizistischen und pädagogischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ**. Opladen: Barbara Budrich.
- Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. In *Applied Linguistics*, 11, S. 129-158.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. In *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, S. 1-4.
- Stošić, Patricia (2017). *Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems*. Wiesbaden: Springer VS.

- Swain, Merrill (1997). The output hypothesis, focus on form and second language learning. In Wendell, Berry (Hrsg.). *Applying Linguistics*, Hong Kong, S. 1-21.
- Topalović, Elvira & Settinieri, Julia (2023). *Sprachliche Bildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In Krifka, Manfred; Blaszczyk, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Steibels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer VS, 13-33.
- Triulzi, Marco & Maahs, Ina-Maria (2021). "Eine fortlaufende Bewusstseinsbildung" - Das Seminar *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* im Kölner Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache. In *die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* 7, 237-250.
- Wyss, Corinne (2023). Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung gestalten und fördern. Überlegungen zu einer herausfordernden Aufgabe. In Mientus, Lukas; Klempin, Christiane & Nowak, Anna (Hg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung – Empirisch, Phasenübergreifend, Interdisziplinär*. Universitätsverlag Potsdam, S. 19-24.

Über die Autor*innen

Clara Dettki ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit in Kindheit und Familie, sprachliche Bildung im Primarbereich sowie ethnografische und partizipative Forschungsmethoden.

Korrespondenzadresse: clara.dettki@germanistik.uni-muenchen.de

Dr.' Rebecca Schuler ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleitung des Förder- und Beratungsprogramms „Schule für Alle“ am Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Sprachförderung sowie sprachliche Bildung in Verbindung mit Mehrsprachigkeit und mit Virtual Reality. Zentrales Anliegen ist dabei das Stärken der Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis.

Korrespondenzadresse: r.schuler@lmu.de