

Christina Winter, Ina-Maria Maahs & Evghenia Goltsev

Dinge beim Namen nennen? - Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung

Abstract

Eine Schwierigkeit sprachlicher Bildung besteht darin, auf individuelle Bedarfe zu reagieren, ohne bestimmten Personen pauschal Förderbedürftigkeit zuzuschreiben. Vor dem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, inwiefern Hochschulbildung dazu beitragen kann, bestimmte Bilder und Begriffe zu verfestigen oder eben aufzubrechen. Ziel ist es, durch die Diskussion verschiedener Dimensionen der Problematik deren Komplexität und die sich daraus ergebenden didaktischen Herausforderungen aufzuzeigen.

One difficulty of language education is to respond to individual needs without attributing a general need for support to specific individuals. Thus, this article asks to what extent higher education can contribute to consolidating, or dissolving, certain images and concepts. By discussing the different dimensions of the problem, the aim of this article is to show its complexity and the resulting didactic challenges.

Schlagwörter:

Lehrer*innenbildung, Sprachliche Bildung, Differenzdilemma, Deutsch als Zweitsprache, Hochschulbildung

Teacher education, language education, dilemma of difference, German as a second language, higher education

I. Einleitung

Sprachliche Kompetenzen machen einen wesentlichen Teil der Persönlichkeit eines jeden Individuums aus und stellen eine wichtige Ressource für den Bildungserfolg sowie die gesellschaftlich-soziale Teilhabe dar. Untersuchungen zeigen jedoch, dass gerade die im deutschen Bildungssystem geforderten bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen¹

¹ Bildungssprache ist ein bestimmtes sprachliches Register, das allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen umfasst. Diese sind nicht nur auf den Unterricht bezogen, sondern dienen insgesamt dazu, sprachliche bzw. kommunikative Anforderungen in fachlichen Lernkontexten zu bewältigen. Merkmale der (deutschen) Bildungssprache lassen sich auf Wort-, Satz- und Textebene wiederfinden (vgl. Feilke, 2012: S. 4-7). Bildungssprache überschneidet sich auch mit den Begriffen Schul- und Fachsprache. Schulsprache bezieht sich dabei auf unterrichts- und schulspezifische sprachliche Mittel. Fachsprache meint ein sprachliches Register, das zur effizienten und präzisen Kommunikation im Fachkontext dient (vgl. Gogolin & Lange, 2010: S. 112).

insbesondere für Lernende aus Familien mit geringer formaler Bildung, niedrigem sozio-ökonomischen Status oder Migrationshintergrund² oftmals eine große Herausforderung darstellen (vgl. Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016). Aus dem allgemeinen Anspruch der Lerner*innenorientierung, individuelle Ressourcen und Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen, leitet dies für Lehrkräfte die Aufgabe ab, alle Schüler*innen entsprechend ihrer individuellen Bedarfe zu fördern (vgl. Gogolin & Lange, 2010: S. 120-122). Das wiederum umzusetzen, ohne bestimmte bestehende Stigmata dieser Lerngruppen erneut zu replizieren, stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen und erfordert eine gute Aus- und Weiterbildung.

Um dem entgegenzukommen und die Bildungschancen aller Schüler*innen durch ein adäquates Maß sprachlicher Bildung zu erhöhen, wurde in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2009 das für alle Lehramtsstudierende verpflichtende Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DaZ-Modul) (LABG §11(8)) eingeführt. Studierenden wird dort u. a. vermittelt, dass ein gezieltes Angebot sprachlicher Hilfen in jedem Schulfach notwendig ist und dies eine Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen sowie eine Identifizierung möglicher Bedarfe voraussetzt. Die präzise Benennung dieser Bedarfe erfordert jedoch auch im Kontext bedarfsgerechter Förderung besondere Sensibilität, da mit jeder Bezeichnungspraktik von Individuen ebenfalls die Gefahr einer Etikettierung oder sogar Diskriminierung erfolgt (vgl. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma nach Powell & Pfahl, 2012 bzw. Differenzdilemma nach Kuhn, 2014).

Dieser Artikel soll die Vielschichtigkeit der Sprachsensibilität vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses beleuchten. Das primäre Ziel ist dabei nicht, konkrete Lösungen vorzuschlagen, sondern durch die Diskussion verschiedener Dimensionen der Problematik die Komplexität dieser Spannung und die sich daraus ergebenden didaktischen Herausforderungen in der Schule wie Hochschule aufzuzeigen. Im Fokus stehen dabei die Themenfelder ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘.

Zuerst wird aus Perspektive der kognitiven Linguistik beleuchtet, wie Begriffe die Wirklichkeit prägen (Kapitel 2). Anschließend wird im ersten der beiden Schwerpunktkapitel der Leitfrage nachgegangen, wie sprachsensibel sich die sprachliche Bildung selbst mit Blick auf Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zeigt. Dabei werden vorherrschende Prozesse der Heterogenitätskonstruktion transparent gemacht und die

² Wie bereits Kemper (2010) und Wenning (2013) herausgearbeitet haben, werden stets unterschiedliche Merkmale wie nichtdeutsche Erst- oder Familiensprache, Geburtsort des Kindes oder der Eltern, Nationalität etc. als mögliche Indikatoren für die Bestimmung eines ‚Migrationshintergrundes‘ herangezogen, weswegen eine klare Unterscheidung der Konstrukte nicht möglich ist. Auch die (inter-)nationalen Leistungsvergleichsstudien bestimmen den ‚Migrationshintergrund‘ über das Konstrukt der familialen Mehrsprachigkeit. Im Folgenden werden Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘, ‚Zuwanderungsgeschichte‘ oder ‚Deutsch als Zweitsprache‘ genutzt. Dabei ist uns bewusst, dass diese in Wissenschaft und Alltagspraxis diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander gebraucht werden (vgl. Mecheril, 2016: S. 15), wenn über Individuen oder Gruppen im Kontext von Migration gesprochen wird. Zum anderen zeigen solche Begriffe die Problematik im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs um Bildungs(un)gleichheit und werden hier speziell zum Thema gemacht.

sich daraus ergebenden Herausforderungen in der pädagogischen Praxis skizziert (Kapitel 3). Anschließend werden im zweiten Schwerpunktkapitel die Potenziale des DaZ-Moduls im Kontext der Sprachsensibilität und des Differenzdilemmas betrachtet. Es wird dargestellt, inwiefern das Modul dazu beitragen kann, bereits vorgeprägte Bilder und Begriffe im Kontext von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache zu verfestigen oder eben aufzubrechen. Darauf aufbauend wird diskutiert, welche Möglichkeiten sich in der Hochschulbildung allgemein bieten, um mehr Sensibilität im Umgang mit differenzherstellenden Bezeichnungen im Feld sprachlicher Bildung zu erreichen (Kapitel 4). Der Artikel schließt mit einem Plädoyer für eine umfassende sprachliche Sensibilität, welches die drängendsten Fragen und Handlungsbedarfe, aber auch Potenziale zu der Thematik zusammenfasst (Kapitel 5).

2. Wie Begriffe unsere Wirklichkeit prägen

Insbesondere in Debatten um Anti-Rassismus und Gendergerechtigkeit wird vorgebracht, dass Sprache Wirklichkeit konstruiert (vgl. z. B. AntiDiskriminierungsbüro Köln, 2013; Uphoff, 2017; Friesenbichler, 2008). Die Idee hinter der These lautet, dass es nicht unerheblich ist, mit welchen Worten wir Personen, Handlungen oder Prozesse benennen und beschreiben. Sprache kann bestimmte Personengruppen repräsentieren oder eben nicht, sie ein- oder ausschließen, auf- oder abwerten (vgl. Austin, 2010). Belegen lässt sich dies nicht nur aus der Theorie heraus, sondern auch empirisch. So zeigen beispielsweise in Bezug auf die Genderrepräsentation in Texten verschiedene Studien, „dass die konsequente Benutzung der männlichen Form nur ein eingeschränktes Textverständnis zulässt und eine kognitive Repräsentation von Frauen verhindert, d. h. Frauen nicht mitgedacht werden“ (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 2014: S. 8; vgl. Stahlberg & Sczesny, 2001; Heise, 2000). Entsprechend wird ein sensibler Umgang mit Sprache gefordert, der anti-diskriminierend, anti-rassistisch, gendersensibel und inklusiv ist. Was sich theoretisch als Maßgabe relativ einfach formulieren lässt, scheint in der Praxis jedoch nicht so leicht umsetzbar. Das mag zum einen daran liegen, dass zunächst ein grundlegendes Bewusstsein für die Problematik und die Bereitschaft zur Veränderung im eigenen Sprachhandeln vorliegen muss. Zum anderen sind die Schwierigkeiten auch in der Konstruktion und Funktionsweise von Sprache selbst angelegt.

In der Linguistik wird die These von der Konstruktion der Wirklichkeit durch Sprache seit der Sapir-Whorf-Hypothese 1954³ immer wieder kontrovers diskutiert. Heute ist

³ Diese bezog sich vor allem auf die Auswirkung der semantischen Struktur und des Wortschatzes von Einzelsprachen auf die Art des Denkens der Sprecher*innen dieser Sprachen (vgl. Hoiyer, 1954). Dazu wird z. B. auf die unterschiedliche Fülle und Präzision der Farbbegriffe in verschiedenen Sprachen verwiesen. Während es im Deutschen z. B. nur eine Grundfarbe für „blau“ gibt, existieren dafür im Italienischen zwei Grundfarben, die ein Himmelblau und ein dunkleres Blau differenzieren. Es ist jedoch umstritten, inwiefern das auch Einfluss auf das Denken hat (vgl. Zimmer, 2008: S. 193-201).

die empirische Datenlage dazu jedoch bedeutend besser als noch im 20. Jahrhundert, so dass unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Sprache, Denken und der Realitätskonstruktion genauer belegt werden können, wenngleich sicherlich noch nicht alle Prozesse in diesem weiten Feld erfasst wurden. An dieser Stelle wird sich auf die Vorstellung von zwei für die Fragestellung des Artikels besonders relevanten Thesen der kognitiven Linguistik beschränkt. Die erste These besagt, dass sprachliche Ausdrücke auf bestimmte mentale Modelle referieren, die als Wirklichkeit wahrgenommen werden (vgl. Ziem & Fritsche, 2018). Das bedeutet, Sprache kann niemals völlig objektiv sein. Sie bildet die Welt nicht einfach nur ab, sondern stellt sie immer auf irgendeine Art und Weise dar. Folglich darf

die Welt, auf die wir uns mit sprachlichen Ausdrücken beziehen, [...] nicht [...] als eine dem Bewusstsein objektiv zugängliche und extern vermittelte Welt aufgefasst werden, sondern muss als eine durch das menschliche Kognitionssystem konstruierte und damit intern erzeugte Welt betrachtet werden. (Schwarz, 2008: S. 211)

Die durch Sprache erzeugte Wirklichkeit wird demnach individuell konstruiert. Diese ‚interne Welt‘ kann sich je nach Leser*in oder Hörer*in unterscheiden, auch wenn es sich um ein und denselben sprachlichen Ausdruck handelt. Andererseits erfolgt diese Konstruktion nicht in einem Vakuum, sondern innerhalb eines allgemeinen Sprachgebrauchs, und bildet somit einen Diskurs ab (vgl. Ziem & Fritsche, 2018: S. 248). Wenn wir also bestimmte Begriffe und Bezeichnungen nutzen, sind diese nie eindeutig und können sich in ihrer Bedeutung und Konnotation auch wandeln (vgl. Butler, 1998: S. 27-28). Zudem entsteht historisch häufig erst allmählich ein gesellschaftliches Bewusstsein für z. B. diskriminierende Eigenschaften, die einem Begriff schon immer innewohnten, was nach langer allgemein anerkannter Nutzung eines Begriffs zur Suche nach terminologischen Alternativen führt. So spricht man im allgemeinen Diskurs heute beispielsweise von „Menschen mit Behinderung“ (UN-BRK, 2017: Art. 1) und verzichtet auf tradierte Bezeichnungen, die das Individuum selbst als defizitär darstellen. Zentral bleibt jedoch, welches innere Konzept die Sprecher*innen mit einem Begriff (ggf. auch unbewusst) verknüpfen.

Auch aus diskurstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich feststellen, dass

Begriffe und Bezeichnungspraktiken [...] Werkzeuge der Wahrnehmung [sind]. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen, andere ausblenden. [...] So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, bestimmte „Maßnahmen“ eronnen und zur Verfügung gestellt [...]. (Mecheril, 2016: S. 12)

Durchdenkt man dies für den Sprachbildungsbereich, wird die Bedeutung des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ (Böttinger, 2017: S. 18; Settineri & Jeuk, 2019: S. 16) schnell deutlich: Es scheint beinahe unmöglich, spezifische Bedürfnisse von Lerngruppen zu erkennen, zu benennen und zu berücksichtigen, ohne der Gefahr der Etikettierung von einzelnen Individuen zu begegnen, denen ggf. aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten (z. B. ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘, ‚Mädchen‘, ‚Lernende mit Deutsch als Zweitsprache‘) pauschal bestimmte Merkmale, Lerngewohnheiten oder Förderbedarfe zugeschrieben werden.

Welche weitreichenden Konsequenzen das haben kann, wird noch deutlicher, wenn wir eine weitere These der kognitiven Linguistik einführen, die besagt, dass „eine sprachvermittelte Verständigung über die außersprachliche ‚Wirklichkeit‘“ (Ziem & Fritsche, 2018: S. 263) ohne Framing nicht möglich ist (vgl. Barsalou, 1992: S. 21; Busse, 2012: S. 549). Bei diesen Framingprozessen handelt es sich um sprachlich evozierte Verknüpfungen zwischen bestimmten äußeren Ereignissen und einem im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissensrahmen (vgl. Ziem & Fritsche, 2018: S. 263; Ziem, 2008: S. 400-406), die einen erheblichen Einfluss auf subjektive Bewertungen nehmen können. So konnten Levin und Gaeth (1988) beispielsweise nachweisen,

dass unterschiedliches sprachliches Framing von Rindfleisch zu divergierenden Geschmacksbewertungen bei den Probanden/-innen führt. Rindfleisch, das als „75 % mager“ gerahmt wurde, wurde hinsichtlich des Geschmacks besser bewertet und als weniger fettig eingestuft, als dies bei einem alternativen Framing desselben Fleisches als „25 % fetthaltig“ der Fall war. (Ziem & Fritsche, 2018: S. 265)

Selbstverständlich lassen sich solche Beispiele nicht 1:1 auf den Bildungskontext übertragen, aber sie zeigen, dass allein die sprachliche ‚Verpackung‘ eines Sachverhalts entscheidend für damit einhergehende Einschätzungen und Handlungen sein kann, ohne sie bewusst wahrzunehmen. Dies wirft also die Frage auf, ob nicht die Bezeichnung bzw. das Framing bestimmter Lerngruppen ebenfalls zu bestimmten unbewussten Voreingenommenheiten und im Endeffekt auch Bewertungen führen kann. Wenn Begriffe wie ‚Deutsch als Zweitsprache‘, ‚DaZ‘, ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Zuwanderungsgeschichte‘ im Diskurs immer wieder mit Schlagwörtern wie ‚Förderbedarf‘, ‚Schwierigkeit‘, ‚Defizit‘ oder ‚Herausforderung‘ belegt werden, wäre es aus Sicht der kognitiven Linguistik nur folgerichtig, dass Lehrkräfte Lernenden, die diesen Gruppen zugeordnet werden, unbewusst skeptisch in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit begegnen. Dafür sprechen eine Vielzahl an Studien, die Zusammenhänge zwischen den Vornamen von Schüler*innen und deren schulischen Erfolgen herstellen. Diese zeigen nicht nur, dass bereits der Vorname ausreicht, damit „ein Mensch mit bestimmten Eigenschaften verbunden wird“ (Kleen & Glock, 2020: S. 100), sie belegen auch, „dass unterdurchschnittliche Schulleistungen mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund verbunden werden“ (ebd.). Allein aufgrund eines vermeintlich nichtdeutsch⁴ klingenden Vornamens werden Lernende demnach einer Gruppe bzw. Kategorie mit bestimmter Bezeichnung (‚Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘) zugeordnet, was wiederum das Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen und zu systematisch negativeren Bewertungen führen kann (vgl. Bonefeld & Dickhäuser, 2018).

⁴ Bereits die Verknüpfung von Namen und möglichen (Nicht-)Zugehörigkeiten zeigt die Konstruktion von ‚Migrationsanderen‘ in Abgrenzung zu fiktiven homogenen Normschüler*innen (vgl. Mecheril, 2004). Inwiefern Sprachprestige eine Rolle spielt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

3. Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung

3.1 Die Macht des Sprechens über Sprache(n)

Geht man also davon aus, dass mit Sprechen und der Veräußerung von Wörtern, Sätzen oder eben Sprache⁵ nicht nur Vorstellungen und Wahrnehmungen - quasi die soziale Welt - beschrieben, sondern mit dem Sprechen auch Handlungen vollzogen werden (vgl. Austin, 2010), bedeutet dies, dass durch Sprache(n) und Sprechen gesellschaftliche Strukturen sowie eine soziale Wirklichkeit überhaupt erst hergestellt werden. Wie über Menschen, Dinge oder Sachverhalte gesprochen wird und welche Namen oder Bezeichnungen ihnen gegeben werden, sagt viel darüber aus, welchen Wert und welchen Platz sie in der Gesellschaft haben (vgl. Roth, 2013; Mörgen & Schnitzer, 2015). Durch die wiederholte Verwendung bestimmter Begriffe und Äußerungen werden diese gesellschaftlichen Strukturen stets reproduziert und dabei die jeweiligen Akteur*innen – als Adressierte – auf unterschiedliche soziale Positionierungen im sozialen, politischen und ökonomischen Raum verwiesen (vgl. Mörgen & Schnitzer, 2015; Hornscheidt, 2017; Völker, 2013). Innerhalb dieses Prozesses bestärken „Referenzen, die häufig herangezogen werden, [...] auch oft – ungewollt – die Konstruktion einer Zielgruppe, die in inferiorisierte gesellschaftliche Positionen gedrängt wird“ (Dirim, 2015b: S. 308).

Sprechen heißt also, sich einer Ressource zu bedienen, die im Kontext sozialer Ungleichheit steht. Mit einem Sprechen über Sprache wird auch über legitime und illegitime Sprachen, Sprechweisen und Sprecher*innen gesprochen. Prestigehohe Sprachen und Sprechweisen werden markiert, indem diesen eine dominante Rolle u. a. durch die Kodifizierung und Vermittlung in Bildungsinstitutionen zugeschrieben wird. Gleichzeitig werden dadurch Dialekte, Migrationssprachen und kulturelle Sprachvarietäten als illegitime Sprachen oder Codes gekennzeichnet, um Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten (vgl. Roth, 2013; Bourdieu, 2017). Sprache(n) und Sprachkompetenz werden damit zu einem Instrument im Kampf um Distinktionsgewinne. Insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit ergibt sich daraus ein ambivalentes Verhältnis: Zum einen scheint Mehrsprachigkeit mit Blick auf den Erwerb von mehreren Fremdsprachen ein erstrebenswertes, öko-

5 Der Begriff ‚Sprache‘ kann unterschiedliche Gegenstände bezeichnen. Zum einen handelt es sich dabei um Sprache als Kommunikationsmittel. Zum anderen kann ‚Sprache‘ im Sinne von historisch gewachsener Einzelsprache verstanden werden (vgl. Roth, 2013, S. 13, S. 16-18). Im Diskurs um Sprachgebrauch, Sprachsensibilität und Sprachbildung sind die Grenzen dieser Definitionen jedoch nicht immer trennscharf. Wird im Beitrag über ‚Sprache als Kommunikationsmittel‘ gesprochen, wird der Begriff ‚Sprache‘ im Singular gebraucht. Sind hingegen ‚Einzelsprachen‘ gemeint, wird dies durch die Pluralmarkierung kenntlich gemacht. Soll explizit die Verwobenheit der Begriffe sichtbar gemacht werden, wird ‚Sprache(n)‘ gebraucht. An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass es nicht so einfach ist, diese Trennung zu vollziehen. Denn spricht man über die Förderung sprachlicher Kompetenzen, wird in der Regel eine einzelsprachliche Perspektive eingenommen und die jeweilige Amt- oder Schulsprache unmarkiert vorausgesetzt (vgl. Krüger-Potratz, 2013; Bourdieu, 2017). Dieses Dilemma soll hier im Artikel ebenfalls aufgegriffen werden.

nomisch verwertbares und gefordertes Bildungsideal, zum anderen wird Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration nach wie vor als Sonder- oder Problemfall betrachtet (vgl. Roth, 2013; 2017; Krüger-Potratz, 2013).

Dieses Differenzieren zwischen „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit“ (Krumm, 2013: S. 1) lässt sich nach Niedrig mit Rückgriff auf Bourdieu und dem Konzept des sprachlichen Markts erklären:

Bourdieu zufolge ist die Position eines jeden Sprechers und einer jeden Sprecherin in der sprachlichen Hierarchie bestimmt durch die jeweilige Nähe oder Distanz der eigenen Sprache zur „legitimen Sprache“ des jeweiligen sprachlichen Markts, das heißt zu der Sprachform, die von allen Mitgliedern einer „Sprachgemeinschaft“ stillschweigend als die einzig legitime Form des Sprechens in offiziellen Kontexten anerkannt wird. Die legitime Sprache gilt mithin nicht als eine Sprache unter anderen, sondern als *die* Sprache. (Niedrig, 2015: S. 76-77, Herv. i. O.)

In allen öffentlichen Bereichen und damit auch in Kindergärten, Schulen und Hochschulen der deutschen Bundesrepublik gilt die deutsche Sprache als unmarkierte und legitime Sprache, was wiederum auch Auswirkungen auf die sprachlichen Bildungsangebote haben kann. So wird sprachliche Bildung hier im Sinne eines sprachassimilativen Ansatzes (vgl. Döll, 2019) in vielen Kontexten per se als Bildung in der deutschen (Bildungs-)Sprache verstanden und kommuniziert. Dadurch manifestiert sich eine Monolingualität in den Bildungsinstitutionen, die zur Ausbildung eines sprachlichen Hierarchiesystems führen kann. Für (mehrsprachige) Schüler*innen kann deshalb der Eindruck entstehen, „dass Deutsch hierarchisch ganz oben und somit wichtiger ist und die nicht-deutschen Familiensprachen durch ihre niedrigere Position weniger wert sind“ (Tankir, 2018: S. 8; vgl. Schrodts, 2014: S. 125 ff.).

3.2 ‚Deutsch als Zweitsprache‘ als heterogenes begriffliches Konstrukt

Untersucht man den wissenschaftlich-didaktischen Diskurs, wird schnell deutlich, dass der Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Zum einen bezeichnet ‚Deutsch als Zweitsprache‘ die Erwerbsumstände des Deutschen und verweist auf Erwerbsbedingungen, die mit einem (späten) Zweitspracherwerb einhergehen. Zum anderen impliziert ‚Deutsch als Zweitsprache‘ sprachpädagogische oder didaktische Maßnahmen wie z. B. im Kontext von Deutschförderung für neu zugewanderte Schüler*innen oder des sprachsensiblen Unterrichts für alle Lernenden (vgl. Dirim, 2015a; Dirim & Pokitsch, 2017). Jedoch findet sich in der Verwendung des Begriffs auch eine Bezeichnungspraktik, die für Kategorisierungen von Personen gebraucht werden und somit die Personen auf dieses Merkmal reduzieren sowie auf eine niedrigere Position verweisen (vgl. Dirim & Pokitsch, 2017; Miladinović, 2014).

Eine solche Kategorisierung erfolgt entlang der Annahme von sprachkompetenten Erst- bzw. Muttersprachlicher*innen (*native speakers*) im Vergleich zu nichtsprachkompetenten Zweitsprachlernenden bzw. Nicht-Muttersprachler*innen (*non-native speakers*) (vgl. Khakpour, 2016; Holliday, 2014). Die Besserstellung von *native speakers* und der Abwertung und Delegitimierung von *non native speakers* wird nach Holliday als *native spea-*

kerism bezeichnet (vgl. Holliday, 2014: S. 1). Die Theorie kommt aus dem westlichen, englischsprachigen Kontext und kritisiert die „mystifiziert[e] Vorstellung von Sprachkompetenz [...], die ausschließlich ‚natürlich‘, also durch die Geburt, erlangt werden kann und sich allen anderen Aneignungsprozessen entzieht“ (Khakpour, 2016: S. 210). Diese Unterscheidung zwischen *native speaker* und *non native speaker* ist jedoch nicht neutral, sondern wirkt als ‚das sprachliche Äquivalent‘ zur Einteilung von Menschen nach ihrem Äußeren (vgl. Magalhães, 2019) und lässt sich stellvertretend für Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Kultur‘ nutzen (vgl. Miladinović, 2014; weiterführend Mecheril, 2004, 2016). ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) stellt in so einer Situation nicht nur ein abweichendes, sondern auch ein defizitäres Merkmal dar (vgl. Miladinović, 2014), welches zudem in institutionellen (und auch sozialen) Kontexten im Vordergrund steht und als Stigma wirken kann (vgl. Goffman, 1975).

Demzufolge ist mit der Verwendung des Begriffs ‚DaZ‘ als Personenmerkmal eine Unterordnung verbunden (vgl. Miladinović, 2014: S. 143 f.), die Sprecher*innen des Deutschen als Zweitsprache und Sprecher*innen des Deutschen als Erstsprache nicht nur in ein asymmetrisches, sondern auch in ein hierarchisches Verhältnis setzt. Insbesondere in der pädagogischen Praxis und in der Hochschullehre besteht dabei die Gefahr, eine Gruppe von vermeintlich ‚Hilfsbedürftigen‘ zu konstruieren (vgl. Dirim, 2015b: S. 308). „Spricht jemand mit einem ‚fremden‘ oder ‚ungewohnten‘ Akzent, so wird immer wieder die Frage nach der ‚eigentlichen‘ Herkunft gestellt, die die Angesprochenen als Subjekte markieren, die ‚hier‘ nicht unhinterfragt [hingehören]“ (Çiçek, Heinemann & Mecheril, 2014 zit. nach Mörgen & Schnitzer, 2015: S. 8). Auch die Frage nach der ‚Muttersprache‘ orientiert sich an eben diesen (Nicht-)Zugehörigkeiten (vgl. Mörgen & Schnitzer, 2015: S. 11 f.) und imaginiert Deutschland als ein einsprachiges Land, in dem weitere Sprachen nicht als mehrsprachige deutsche Realität wahrgenommen und als illegitime Sprachen gekennzeichnet werden (vgl. Thomasuske, 2015: S. 99; Bourdieu, 2017: S. 14).

Es gibt zwar keinen Zweifel daran, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche oder Angehörige einer Minderheitengruppe Kompetenzen in der jeweiligen Institutions- bzw. Bildungssprache erlangen, um handlungsfähig zu sein und am schulischen sowie gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015: S. 26 f.; Krüger-Potratz, 2013: S. 186). Trotzdem besteht die Gefahr der Legitimierung, andere Sprachen in Bildungseinrichtungen implizit und explizit zu verbieten, indem die Norm gesetzt wird, dass „hier Deutsch gesprochen wird“ (Thomasuske, 2015: S. 98). Problematisch wird es vor allem, wenn dies mit einer Abwertung von anderen Sprachen oder Sprachvarietäten einhergeht. Insbesondere wenn legitime Sprachkompetenzen belohnt und illegitime Sprachverwendungen sanktioniert werden, führt dieser Umstand unmittelbar dazu, dass Schüler*innen den Wunsch und die Notwendigkeit verspüren, die legitime Sprache zu beherrschen, was wieder die hegemonialen (sprachlichen) Machtverhältnisse aufrechterhält (vgl. Bourdieu, 2017: S. 14, S. 53-64; Fürstenau & Niedrig, 2010: S. 78).

3.3 Sprachsensibilität in der Lehrer*innenbildung

Setzt man sich genauer mit dem Thema ‚Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung‘ auseinander, wird deutlich, dass zwei zentrale Zugänge zu diesem Feld existieren. Einerseits handelt es sich dabei um den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht. Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Lernenden unabhängig von ihren individuellen sprachlichen Voraussetzungen am Unterricht teilnehmen können. Das bedeutet, dass die sprachlichen Anforderungen des Materials und des Unterrichts zunächst von der Lehrkraft analysiert, diese mit den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden abgeglichen und anschließend sprachliche Hilfen z. B. im Sinne des Scaffoldings bereitgehalten werden, um die Lernenden zu unterstützen, die fachlichen und sprachlichen Inhalte zu erlernen (vgl. Kniffka, 2012)⁶. Andererseits kommt im Kontext des Differenz- oder Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas vor allem die Bezeichnungspraktik in den Sinn (vgl. Kuhn, 2014; Powell & Pfahl, 2012): Wie kann man überhaupt über Personen(gruppen) sprechen, ohne diskriminierend oder stigmatisierend zu wirken? Dabei zeigt sich im Feld der sprachlichen Bildung auch eine Verwobenheit beider Ebenen unter der Frage: Wie können Praktiker*innen und Forscher*innen mit Sprache, mit der Sprachenwahl und dem Sprachengebrauch sensibel agieren? Das wiederum tangiert auch die Frage danach, wie Vorstellungen und Verhaltensweisen entsprechend eines sprachlichen Hierarchiegefüges aufgebrochen werden können, ohne bestehende Förderbedarfe zu marginalisieren. Diese schwer aufzulösende Ambivalenz zeigt sich auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung und deren Umsetzung.

Zwar „spricht sich die KMK in ihrer, von allen Bundesländern übernommenen Empfehlung zur ‚Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule‘ explizit für den Erhalt und die schulische Förderung der Herkunftssprache und einen ‚positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt‘ aus“ (Krüger-Potratz, 2013: S. 187 f.; vgl. KMK, 1996: S. 10 f. zit. nach Krüger-Potratz, 2013: S. 187 f.). In der Umsetzung rechtlicher Vorgaben wie z. B. in der Einführung des (Pflicht-)Moduls *Deutsch für Schülerinnen Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* für alle Lehramtsstudierenden scheint jedoch eine monolinguale Sicht vertreten zu sein (vgl. Krüger-Potratz, 2013: S. 187 f.)⁷. Denn auch wenn mehrsprachige Spracherwerbsbedingungen dabei berücksichtigt werden, heißt das nicht notwendigerweise, dass alle sprachlichen Kompetenzen als Ressourcen betrachtet und entsprechend eine mehrsprachige Bildung fokussiert wird.

Selbst wenn Programme und Bildungsangebote implementiert werden, die Mehrsprachigkeit als Ressource begreifen, besteht die Gefahr, dass die Adressierten aufgrund der einseitigen Fokussierung auf die Heterogenitätsmerkmale wie ‚Deutsch als Zweitsprache‘, ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Mehrsprachigkeit‘ besonders (vgl. Kuhn, 2013)

⁶ Sprachsensibler Fachunterricht zielt zwar primär auf die alltagsintegrierte Förderung der jeweiligen Institutions- bzw. Unterrichtssprache ab, welche in den meisten Fällen auch die legitime Sprachvarietät darstellt (vgl. Döll, 2019; Niedrig, 2015). Er ist jedoch nicht auf die legitime Sprache begrenzt, sondern kann auch weitere Sprachen und Sprechweisen wie z. B. Migrationsprachen berücksichtigen und einbeziehen (vgl. Dirim, 2015a).

⁷ Zum Wandel des DaZ-Moduls siehe Kapitel 4.

und wiederum als ‚Andere‘ bzw. ‚Nicht-Zugehörige‘ markiert werden (vgl. Kuhn, 2014; Mecheril, 2004). Insbesondere Programme wie z. B. das *HIPPY-Projekt*, *Rucksack-KiTa* etc. bergen das Risiko, vereinseitigende, pauschale Zuschreibungen zu verfestigen (vgl. Terhart & Winter, 2017: S. 19). Dies stellt insofern ein Problem dar, dass eben diese Merkmale als defizitär gelten und dass Individuen pauschal als förderbedürftig wahrgenommen werden (vgl. Miladinović, 2014; Dirim, 2015b). Mehrsprachige Bildungsprogramme und eine Orientierung an lebensweltlicher Mehrsprachigkeit eröffnen jedoch für pädagogische Einrichtungen und ihre Akteur*innen die Möglichkeit, mehrsprachige Ressourcen systematisch in der Bildungsarbeit im Kita- oder Schulalltag sowie in den Familien zu verzahnen und einen Perspektivwechsel zu bewirken (vgl. Roth, Terhart, Gantefort, Röglin, Winter & Anastasopoulos, 2015; Terhart & Winter, 2017).

4. Das DaZ-Modul als transformatorisches Element in der Lehrer*innenbildung

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, können zwei Aspekte der Sprachsensibilität unterschieden werden, und zwar der Fokus auf Sprache in allen Bereichen des Lehrens sowie der umsichtige Umgang mit dem Differenzierungs- und Diskriminierungspotenzial von Sprache. Als Stellen des Zusammentreffens der beiden Perspektiven von Sprachsensibilität in der Lehrer*innenbildung sind u. a. Hochschulmodule und -initiativen zu identifizieren, die sich schwerpunktmäßig mit sprachlicher Heterogenität befassen. Zu solchen Modulen zählt u. a. das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DaZ-Modul) in NRW.

4.1 Die Entstehung und Zielsetzungen des DaZ-Moduls

Die Ergebnisse der PISA Leistungserfassung aus dem Jahre 2001 machten die Relevanz der Fokussierung sprachlicher Kompetenzen für den Bildungserfolg von Schüler*innen deutlich und zeigten zugleich auch die vorhandenen Bedarfe auf. Aus den Ergebnissen gingen u. a. eindeutige Unterschiede in den Leistungen zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund hervor, die häufig durch Effekte sozioökonomischer Ungleichheit verstärkt wurden (vgl. Decker-Ernst, 2017: S. 25). Diese Disparitäten lösten eine breite Debatte um das deutsche Bildungssystem aus. Insbesondere wurde dabei diskutiert, wie Chancengleichheit vor dem Hintergrund vorhandener Heterogenität geschaffen werden kann. Die Veröffentlichung weiterer Leistungsuntersuchungen (z. B. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin & Walther, 2003) sowie Studien mit einem primären Fokus auf das Bildungssystem und den dort relevanten Akteur*innen (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012) machten die Notwendigkeit einer Lehrkräfteprofessionalisierung für die Arbeit in und mit sprachlicher Vielfalt deutlich. So zeigte die letztgenannte Studie, dass sich 66 % der befragten 512 Lehrkräfte weniger gut oder schlecht auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet fühlen. Dabei gaben 68 % der Beteiligten an, Deutsch als Zweitsprache sei nicht Teil ihrer universitären Ausbildung gewesen. Sogar 71 % äußerten den Wunsch nach einem höheren Anteil der Vorbereitung auf sprachförderliche Arbeit in der universitären Ausbildung.

Um solche Lücken in der Ausbildung für die künftigen Generationen von Lehrkräften zu decken, wurde basierend auf dem Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (LABG vom 12.05.2009 §11(7)) das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DaZ-Modul) in Kooperation der Stiftung Mercator, der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen und der Universität zu Köln ins Leben gerufen (vgl. Bauer & Scholten-Akoun, 2010). Das Modul ist zum aktuellen Zeitpunkt an allen Standorten in NRW angesiedelt und stellt einen verpflichtenden Teil des Lehramtsstudiums dar.

In der Umsetzung des Moduls gibt es jedoch universitäre Unterschiede: Einerseits variiert der Umfang von 20 Leistungspunkten (LP) in Duisburg-Essen bis zu den am häufigsten realisierten 6 LP wie in Köln oder Münster. Zudem wird das Modul zumeist nur in einer der Studiumsphasen (Bachelor oder Master) verortet. In der Ausgestaltung verfolgen die Standorte eine gemeinsame Leitlinie. Als gemeinsame Ziele gelten die Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Fokussierung sprachlicher Bildung in allen Fächern, die Vermittlung von Fachwissen in Bereichen wie Linguistik, interkulturelle Bildung und Deutsch als Zweitsprache sowie die Unterstützung beim Erwerb von Wissen bezüglich fachdidaktischer Fragestellungen, Förderkonzepte, Korrekturverhalten, Bedarfsanalysen und Sprachdiagnostik (vgl. Witte, 2017).

4.2 Die Potenziale und Grenzen des DaZ-Moduls

Wenn wir Sprachsensibilität als Phänomen mit zwei Facetten verstehen, das sich auf Sprache entweder als Objekt oder als Instrument beziehen kann, lässt sich bei Betrachtung des aktuellen Status quo der Umsetzungen des Moduls feststellen, dass die o. g. Schwerpunkte mit Hinblick auf einen sprachsensiblen Unterricht entstanden sind, dessen Verständnis sich in sehr umfassender Art und Weise auf das Objekt Sprache bezieht. Seltenere wurde dagegen die Sprache als Instrument bzw. Medium der Sprachsensibilität begriffen oder diese Funktion der Sprache überhaupt thematisiert. Die Modulbeschreibungen legen nicht fest – und können auch nicht festlegen – wie die Sprache selbst für die Vermittlung der Sprachsensibilität sprachsensibel verwendet werden kann. Fragen, die sich daraus ergeben und bislang weiter unbeantwortet bleiben⁸, sind z. B.: Wie können vermeintliche Bedarfe und Defizite adressiert werden, ohne sie defizitär erscheinen zu lassen, oder sie gar als Defizite zu konstruieren? Wie kann konstruktiv über Heterogenität und Homogenität gesprochen werden, ohne dabei (Ab-)Wertungen oder Hierarchisierungen zu erzeugen?

Zudem ist auffällig, dass in der Vermittlung der Sprachdiagnostik mögliche diagnostizierte Förderbedarfe in aller Regel hinsichtlich der Kompetenz in der deutschen Bildungssprache formuliert werden (vgl. Putjata, Olfert & Romano, 2016). Damit erscheint Einsprachigkeit als Norm, wohingegen die mehrsprachige Lebenswelt der Schüler*innen als abweichend und sogar defizitär wahrgenommen wird (vgl. Putjata & Danilovich, 2019;

⁸ Die Autor*innen bearbeiten diese Fragestellungen jedoch in aktuellen Forschungsprojekten, um konkretere evidenzbasierte Aussagen treffen zu können.

Drumm & Henning, 2015). Sowohl die Diagnostik als auch die Förderansätze sind in diesem Fall auf nur einen Teil des vorhandenen Potenzials der Lernenden bezogen. Dies birgt die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit. Auch wenn ein durchgängiger, d. h. alle Fächer betreffender, Fokus auf die primäre Unterrichtssprache Deutsch eine absolute Notwendigkeit darstellt, bedarf es eines bewussten Einbezugs sprachlicher Vielfalt sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch in der Unterrichtspraxis (vgl. Meier & Conteh, 2014), um mehrsprachige Lernende ganzheitlich zu fördern und eine defizitäre Perspektive zu vermeiden. Befragungen von Studierenden des DaZ-Moduls lassen allerdings erkennen, dass diese Aspekte noch im Widerspruch zueinander stehen: Während sprachförderliches Arbeiten im Unterricht und die Vorbereitung auf diese Aufgabe im Studium insgesamt als wichtig angesehen werden, wird der Einbezug von ‚Herkunftssprachen‘⁹ jedoch als die am wenigsten zielführende Maßnahme des sprachsensiblen Unterrichts betrachtet (vgl. Seipp, o. J.; Kaplan, 2019). Kaplan (2019, S. 25 ff.) spricht sogar von „problembezogenen Einstellung[en] der Studierenden“ und der Fokussierung auf die Förderung des Deutschen.

Das DaZ-Modul bietet jedoch die Möglichkeit, mit der Fokussierung der ersten äußerst relevanten Facette von Sprachsensibilität, also das sprachensible Unterrichten, auch eine Grundlage für ihre zweite Facette, den sensiblen Umgang mit Sprache zu schaffen, indem der Gegenstand der Sprachsensibilität um den Aspekt der Mehrsprachigkeit erweitert wird (vgl. Kopečková & Poarch, 2019; Goltsev & Bredthauer, 2020).

Inwieweit dieses gelingen kann, hängt allerdings von vielen Faktoren ab. Zum einen ist zu berücksichtigen, dass Studierende bereits mit gewissen, unterschiedlich fest verankerten Vorstellungen und Konnotationen für Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Muttersprache‘ in das DaZ-Modul kommen. Diese Vorstellungen wurden und werden durch ihren Alltag geprägt, wie beispielsweise ihre eigene Schulzeit, während der die Idee der Einsprachigkeit als Norm galt (vgl. Lengyel, 2016). Ähnliches gilt für die prägende Wirkung der Abbildung entsprechender Debatten in verschiedenen Medien, die die monolinguale Ausrichtung fokussieren, wie es z. B. die aktuelle Diskussion um die Förderbedürftigkeit in der Sprache von Kindern, die andere Sprachen als Deutsch zuhause sprechen¹⁰, illustriert. Diesen Kindern wird aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit automatisch eine Förderbedürftigkeit unterstellt. Unterstützt werden diese Effekte durch die oben beschriebene Tatsache, dass unter dem Begriff ‚Sprache‘ in der öffentlichen Diskussion – häufig ohne zu hinterfragen oder dies explizit zu markieren – ausschließlich Deutsch verstanden wird. Das gilt auch und in besonderer Weise dann, wenn über Sprache als notwendige Ressource für Bildungserfolg diskutiert wird.

⁹ ‚Herkunftssprache‘ ist kein unproblematischer Begriff. Zum einen verbindet der Begriff Herkunftssprache sprachliche Kompetenzen mit einer staatlichen Herkunft, oft mit einer Nationalsprache, welche einen anerkannten institutionellen Status hat. Zum anderen wird damit eine andere Herkunft der Sprecher*innen suggeriert, weswegen der Begriff diskriminierend wirken kann, weil er mehrsprachigen Personen aufgrund ihrer sprachlichen Praxis eine andere Herkunft als die der Mehrheitsgesellschaft zuschreibt (vgl. Fürstenau, 2011).

¹⁰ <https://www.tagesschau.de/inland/kinder-sprache-kita-101.html> [07.01.2021]

Gleichzeitig muss weiterhin konstatiert werden, dass auch der wissenschaftliche Diskurs und die entsprechende Literatur, die auch in der universitären Lehre verwendet wird, selbst noch ein unklares und wenig einheitliches Bild in Bezug auf die Verwendung von Begriffen in diesem Kontext aufweisen. So finden sich z. B. für die Bezeichnung von Lernenden, die neben dem Deutschen migrationsbedingt mit weiteren Sprachen vertraut sind, diverse Varianten, wie ‚lebensweltlich Mehrsprachige‘, ‚Kinder mit anderen Sprachen als Deutsch‘, ‚Lernende mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Migrationsgeschichte‘ sowie ‚Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache‘ oder ‚DaZ-Kinder‘. Es gibt diesbezüglich viele Diskussionen und Kritik, insbesondere um den letztgenannten Begriff, doch konnte bislang kein Konsens erzielt werden (vgl. u. a. Kuhs & Merten, 2011; Akbulut, Bien, Reich & Wildemann, 2015). In der Kritik wird u. a. darauf eingegangen, dass der Begriff häufig per se mit genereller Förderbedürftigkeit der mit ihm pauschal erfassten Gruppe verbunden wird (vgl. Kuhs & Merten, 2011). Unberücksichtigt bleibt dabei auch, dass alle Schüler*innen einen sprachlichen Bildungsbedarf haben – nur eben auf unterschiedlichen Niveaustufen – und zugleich innerhalb der Gruppe der Mehrsprachigen ebenso eine Varianz in all ihren Ressourcen vorliegt. Allein die eigene Betitelung der Module kann u. U. jedoch ebenfalls als eine Engführung der Perspektive und eine generelle Unterstellung eines sprachlichen Förderbedarfs an alle Schüler*innen, die migrationsbedingt zu der Gruppe der Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache gezählt werden, verstanden werden. Vor dem Hintergrund dieses komplexen Konglomerats an z. T. sich gegenseitig bedingenden und dauerhaft wirksamen Faktoren wird eine umfassende und nachhaltige Veränderung der Gesamtsituation oder auch nur einzelner Perspektiven durch ein Modul, das häufig nur wenige Leistungspunkte umfasst, erheblich erschwert.

4.3 Fachübergreifende Kooperationen als Potenziale der Hochschulbildung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das DaZ-Modul eine äußerst wertvolle und fruchtbare Maßnahme, Grundlage und Plattform für eine sprachensible Arbeit in der Lehrer*innenbildung darstellt. Zugleich muss aber angemerkt werden, dass aufgrund seiner Anlage als jeweils punktuelles Bildungsangebot in der Gesamtheit eines Lehramtsstudiums, das zudem bereits examinierte Lehrkräfte gar nicht mehr erreicht, seine Wirksamkeit in Bezug auf eine nachhaltige und flächendeckende Veränderung in der Didaktik von Lehrkräften offenbleibt. Zielführend scheint demnach ergänzend eine ganzheitliche Verankerung des Themas in den verschiedenen Fachdidaktiken wie auch in den Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium sowie den Bildungsangeboten der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung zu sein. Wünschenswert wäre dabei ein größerer Konsens bezüglich der Begriffsverwendung im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs. Erste Schritte dazu wären evtl. durch konkreten Austausch und Vernetzung zwischen den verschiedenen Disziplinen und Akteur*innen zu machen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt wäre eine Perspektivenerweiterung auf Mehrsprachigkeit in der Hochschule. Zum einen lassen sich in der Hochschullehre wie auch im schulischen Unterricht Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen und die ‚Erst‘-,

‚Familien‘- bzw. ‚Herkunftssprachen‘¹¹ der Studierenden für die Kommunikationssituation und den Wissenserwerb einbeziehen. Dies fördert im Sinne des Language Awareness Ansatzes die aktive Akzeptanz und Wertschätzung sprachlicher Vielfalt, weckt Neugierde auf und Interesse an Sprache(n), sprachlichen Phänomenen, sprachlich-kultureller Diversität und stärkt sprachanalytische Fähigkeiten durch vergleichende Analysen von Sprachsystemen und des Sprachgebrauchs. Zum anderen kann Hochschulbildung dazu beitragen, sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen und das Verhältnis von Sprache und Macht kritisch zu hinterfragen (vgl. Gürsoy, 2010). Insgesamt geht es dabei „um die Entwicklung einer inklusiven Bildungspraxis mit dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller sozialen Gruppen an institutionalisierter Bildung“ (Fürstenau, 2012: S. 5). Dies könnte eine (schulische) Unterstützung beim Erwerb der Kompetenzen in der deutschen (Bildungs-)Sprache bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Förderung anderer Sprachen und Sprechweisen der in Deutschland lebenden Bevölkerung befördern (vgl. Krüger-Potratz, 2013: S. 186; Roth, 2017).

Grundsätzlich wäre aber sowohl in Bezug auf die Vereinheitlichung des Diskurses als auch auf das Finden des ‚ultimativen‘ sprachsensiblen Vorgehens zu fragen, inwieweit diese Ziele überhaupt erreicht werden können und ob hier nicht der Weg schon das Ziel sein kann: „Ich kann leider keine idealen begrifflichen Alternativen anbieten, aber ich denke, wir sollten uns ernsthaft auf die Suche danach begeben“ (Sökefeld, 2007: S. 55).

5. Fazit und Ausblick: Ein Plädoyer für eine umfassende sprachliche Sensibilität

Im Fokus dieses Beitrags stand die Berücksichtigung und der Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität im deutschen Bildungs- und Hochschulwesen. Am Beispiel des DaZ-Moduls konnte aufgezeigt werden, in welchem Spannungsverhältnis sich die sprachliche Bildung selbst bewegt.

Während man mit Sprachsensibilität oder Sprachsensibilisierung zum einen die Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte meint, die sprachlichen Herausforderungen der von ihnen zu vermittelnden Fachinhalte und die sprachlichen Unterstützungsbedarfe ihrer Lerngruppe zu erkennen und darauf mit passenden Sprachfördermaßnahmen zu reagieren, bedeutet Sprachsensibilität zum anderen auch, bewusst mit Sprache umzugehen, um *alle* anzusprechen sowie diskriminierungsfrei zu sprechen. Dies betrifft das soziale Geschlecht (Gender), sozioökonomische Faktoren (Klasse) sowie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, Alter, Religion, Behinderung und viele mehr.

Wie bereits bekannt ist, kann ein unreflektierter oder unsensibler Sprachgebrauch in allen Lebensbereichen auftreten: In der Schule, bei der Arbeit, in Alltagsgesprächen oder in den Medien – aber eben auch in der Hochschule. Jedoch ist den Sprecher*innen nicht immer bewusst, dass manche Begriffe und Formulierungen abwertend sind und Ausgrenzung und Diskriminierung transportieren und reproduzieren (vgl. Hornscheidt, 2017). Sprachsensibles und diskriminierungsfreies Sprechen bemüht sich dabei um einen

¹¹ Zur Problematisierung dieser Begriffe vgl. Fußnote 7.

bewussten Umgang mit Sprache(n) und versucht mit Resignifizierungen, Reclaimings oder Neubildungen von Begriffen, sprachliche Etikettierungen sowie „Besonderungen“ (vgl. Kuhn, 2013) oder Pauschalisierungen in und durch Sprache zu vermeiden (Hornscheidt, 2017)

Gerade aus diesen beiden Ansprüchen ergibt sich ein Dilemma: Angehende Lehrende sowie bereits tätige Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, zwischen individuellen Bedarfen aller Schüler*innen unter Berücksichtigung heterogener Spracherwerbsverläufe und pauschalen Förderangeboten sowie Zuschreibungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zu unterscheiden, um individuelle Unterstützung anbieten zu können.

Die Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls verfolgen das Ziel, die Studierenden aller Lehramtsfächer dazu zu befähigen, die Bedürfnislage der Lernenden im Unterricht einzuschätzen und darauf basierend didaktische Entscheidungen adäquat umzusetzen. Den Dozierenden kommt dabei die besondere Aufgabe zu, die Bedürfnislage nicht zu verallgemeinern und den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache oder einem Migrationshintergrund keine pauschale Förderbedürftigkeit zu attestieren. Um das zu erreichen, ist es notwendig, nicht nur methodisches und didaktisches Wissen zu vermitteln, sondern u. a. durch sensible Begriffsnutzung die Studierenden dahingehend zu befähigen, „mit den sie umgebenden und von ihnen selbst miterzeugten migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen umzugehen“ (Dirim, 2015b: S. 307). Dabei geht es also darum, verwendete Begrifflichkeiten im wissenschaftlichen, medialen und fachdidaktischen Diskursen sowie die jeweils praktizierten Sprachpolitiken in den Bildungseinrichtungen „zu hinterfragen und sich damit auseinanderzusetzen, [...] wer durch [diese] Sprachpolitiken und -praktiken ausgeschlossen, benachteiligt oder unterstützt werden könnte“ (Thomauske, 2015: S. 105). Die Anforderung an das Bildungssystem und auch an die Ausbildung von Lehrkräften besteht daher aus der Vermittlung und Implementation einer sprachlichen Bildung, die den Bildungserfolg aller Lernenden zum Ziel hat, „indem sie sie zu einem Sprechen führt, das auf der einen Seite wirkungsvoll ist und auf der anderen Seite individuell sein darf“ (Roth, 2017: S. 52).

Ziel dieses Beitrags war es nicht primär, Lösungen zu präsentieren, sondern Fragen zum komplexen Feld der sprachlichen Sensibilität bzw. sensiblen Sprache im Bildungskontext aufzuwerfen und dabei Aspekte zu beleuchten, die im aktuellen Diskurs oft unbeleuchtet bleiben. Damit darf der Beitrag allem voran als Einladung verstanden werden, Begriffe und Bezeichnungen, mit denen wir im fachdidaktischen, hochschuldidaktischen und forschungsorientierten Bereich der sprachlichen Bildung beständig umgehen, immer wieder kritisch zu hinterfragen und nicht müde zu werden, nach neuen, für den aktuellen Kontext geeigneteren Konzepten zu suchen, die allen Schüler*innen sowie Studierenden gleichberechtigte Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten eröffnen. Er stellt demnach nicht den ersten Schritt zu diesem Ziel dar und erst recht nicht den letzten, aber er bekräftigt die Zielrichtung und möchte alle Lesenden ermuntern, sich an diesem Prozess ebenfalls zu beteiligen.

Bibliografische Angaben

- Akbulut, Muhammed; Bien, Lena; Reich, Hans H. & Wildemann, Anja (2015). Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings – ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter. *ide 4*. Innsbruck: Studienverlag, S. 119-128.
- AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln (2013). Sprache schafft Wirklichkeit. Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. <<https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/antirassistische-sprache.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Austin, John L. (2010). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Barsalou, Lawrence W. (1992). Frames, concepts, and conceptual fields. In Lehrer, Adrienne; Kittay, Eva F. & Lehrer, Richard (Hg.), *Frames, Fields and Contrasts*. Hoboken: Taylor und Francis, S. 21-74.
- Bauer, Rupprecht S. & Scholten-Akoun, Dirk, in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator (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. <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/prof.dr.rupprecht.s.baur.daz.in.der.lehrerbildung.juli.2010.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 09.01.2021).
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). UN Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. <https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2> (zuletzt aufgerufen am 21.10.2020).
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_fi_nal_30_05_03.pdf> (zuletzt aufgerufen am 07.01.2021).
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance. Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in psychology*, 9 (481). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00481.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2003/iglu_kurz-end.pdf> (zuletzt aufgerufen am 21.10.2020).
- Böttlinger, Traugott (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung Inklusion Praktisch*, Band 2. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bourdieu, Pierre (2017). *Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie 1*. Berlin: Suhrkamp.
- Busse, Dietrich (2012). *Frame-Semantik. Ein Kompendium*. Berlin: De Gruyter.
- Butler, Judith (1998). *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.

- Decker-Ernst, Yvonne (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dirim, İnci (2015a). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Sprache - Rassismus - Professionalität*. Schwalbach, Taunus: Debus Pädag., S. 25-48.
- ___ (2015b). Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In Thoma, Nadja & Knapplik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 299-316.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 95-108.
- Döll, Marion (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. In *ÖDaF Mitteilungen, Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprachbildung in Österreich. Zielsprache Deutsch zwischen Pflicht und Chance*, 35(1+2), S. 191-206.
- Drumm, Sandra & Henning, Ute (2015). Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven. In *Babylonia* 3, S. 9-17.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, Heft 233, S. 4-13.
- Friesenbichler, Bianca (2008). Geschlechtergerechter Sprachgebrauch als Teil und Motor des Gender Mainstreaming. *MAGAZIN erwachsenenbildung*, Nummer 3. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_10_friesenbichler.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Reich, Hans H. (Hg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, S. 269-288.
- Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.
- ___ (2012). Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. In Fürstenau, Sara (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-23.
- Gantefort, Christoph & Sánchez Oroquieta, María J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1(1), S. 24-37.
- Goffman, Erving (1975). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107-127.
- Goltsev, Evghenia & Bredthauer, Stefanie (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. In *die hochschullehre, Jahrgang 6*, S. 17-34.
- Gürsoy, Erkan (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Stiftung Mercator. ProDaZ. Universität Duisburg-Essen. <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 14.10.2020).
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2014). Geschlechtergerechte Sprache. 14 Regeln für den Büroalltag. <https://www.uni-duesseldorf.de/home/fileadmin/redaktion/Oeffentliche_Medien/Presse/Pressemeldungen/Dokumente/Leitfaden_Geschlechtergerechte_Sprache_HHU.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Heise, Elke (2000). Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. In *Sprache & Kognition 19*, S. 3-13.
- Hoiijer, Harry (1954). *Language in culture; conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holliday, Adrian (2014). Native Speakerism. <<http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2014/01/nism-encyc16plain-submitted.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 24.10.2020).
- Hornscheidt, Lann (2017). Nicht-diskriminierende Sprachverwendung und politische Correctness. In Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 793-809.
- Kaplan, Ina (2019). „Und einfach diese Vielfalt, die man hat, als Chance nutzen“– Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul und zu sprachlicher Vielfalt in der Institution Schule. In Decker, Lena & Schindler, Kirsten (Hg.), *Von (Erst- und Zweit-) Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*, KöBeS (13). Köln: Gilles & Francke Verlag, S. 15-30.
- Kemper, Thomas (2010). Migrationshintergrund - eine Frage der Definition! In *DDS – Die deutsche Schule 102*(4), S. 315-326.
- Khakpour, Natascha (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freitag, Christine (Hg.), *Kulturen der Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 209-220.
- Kleen, Hannah & Glock, Sabine (2020). Sag’ mir, wie du heißt, dann sage ich dir, wie du bist: Eine Untersuchung von Vornamen. In Glock, Sabine & Kleen, Hannah (Hg.), *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–132.
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 208-225.

- Kopečková, Romana & Poarch, Gregory J. (2019). Teaching English as a third language in primary and secondary school: The potential of pluralistic approaches to language learning. In Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, S. 219-230.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013). Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. *DDS – Die Deutsche Schule* 105, S. 185-198.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“, Wien. <<https://homepage.univie.ac.at/hansjuergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 08.09.2020).
- Kuhn, Melanie (2013). *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Betz, Tanja & Cloos, Peter (Hg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130-144.
- Kuhs, Katharina & Merten, Stephan (2011). Zweitsprachendidaktische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Wirkendes Wort*. 61(1), S. 129-152.
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG) (2009). <https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1> (zuletzt aufgerufen am 09.01.2021).
- Lengyel, Drorit (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: De Gruyter, S. 500-522.
- Levin, Irwin P. & Gaeth, Gary J. (1988). How Consumers are Affected by the Framing of Attribute Information Before and After Consuming the Product. *Journal of Consumer Research*, 15(3), S. 374-378.
- Magalhães, Raquel (2019). Diskriminierung aufgrund von Akzenten: Lass uns das Ganze absagen. <<https://unbabel.com/blog/de/diskriminierung-aufgrund-von-akzenten-lass-uns-das-ganze-absagen/>> (zuletzt aufgerufen am 14.10.2020).
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- ___ (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Mecheril, Paul; Kourabas, Veronika & Rangger, Matthias (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 8-30.
- Meier, Gabriela, & Conteh, Jean. (2014). Conclusion. In Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters. S. 92-299.

- Miladinović, Dragan (2014). Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. In *ÖDaF-Mitteilungen 2*, S. 137-147.
- Mörge, Rebecca & Schnitzer, Anne (2015). Mehr-Sprachigkeit und (Un)gesagtes. Einleitende Skizzierungen. In Schnitzer, Anne & Mörge, Rebecca (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7-26.
- Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 69-86.
- Olczyk, Melanie; Seuring, Julian; Will, Gisela & Zinn, Sabine. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem. Ein aktueller Überblick. In Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia. (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33-70.
- Powell, Justin J. W. & Pfahl, Lisa. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 721-739.
- Putjata, Galina & Danilovich, Yauheniya (2019). Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-14.
- Putjata, Galina; Olfert, Helena & Romano, Sarah (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital. Möglichkeiten und Grenzen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. In *ÖDaF-Mitteilungen 32*, (1), S. 34-44.
- Roth, Hans-Joachim (2013). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike & Anastasopoulos, Charis (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man Sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-42.
- ___ (2017). Differenzlinie Kultur und Sprache. In Ziemer, Kerstin (Hg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen; Bristol, CT, USA: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51-53.
- Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike; Gantefort, Christoph; Röglin, Indra; Winter, Christina & Anastasopoulos, Charis (2015). Die Kölner Rucksack-Studie. In Roth, Hans-Joachim & Terhart, Henrike (Hg.), *RUCKSACK. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem mehrsprachigen Elternbildungsprogramm*. Münster: Waxmann Verlag, S. 29-196.
- Schnitzer, Anne & Mörge, Rebecca (2015). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schrodt, Heidi (2014). *Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden Verlag.

- Schwarz, Monika (2008). *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
- Seipp, Bettina (o.J.). DaZ im Kontakt – Begleitevaluation zum DaZ-Modul. DoKoLL der TU Dortmund. Online-Veröffentlichung. <https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/daz-im-kontakt/Evaluation-DaZ-im-Kontakt.pdf> (zuletzt aufgerufen am 07.01.2021).
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. DaZ-Handbücher, 2. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 3-20.
- Sökefeld, Martin (2007). Zum Paradigma kultureller Differenz. In Johler, Reinhard; Thiel, Ansgar; Treptow, Rainer (Hg.), *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung*. Bielefeld: transcript, S. 41-58.
- Stahlberg, Dagmar & Sczesny, Sabine (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In *Psychologische Rundschau* 52, S. 131-140.
- Tagesschau (2020). Sprachförderung in Kitas. Wenige Kinder wachsen mit Deutsch auf. <<https://www.tagesschau.de/inland/kinder-sprache-kita-101.html>> (zuletzt aufgerufen am 07.01.2021).
- Tankir, Mehmet F. (2018). Sprache und Individuum. Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverhältnissen auf das Identitätskonstrukt. In *mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 50(3), S. 5-14.
- Terhart, Henrike & Winter, Christina (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. <<https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-familiale-sprachpraxen-und-elementarpaedagogische-programme/>> (zuletzt aufgerufen am 31.08.2020).
- Thomasske, Nathalie (2015). Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In Schnitzer, Anne & Mörgen, Rebecca (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 85-108.
- Uphoff, Marisa (2017). Sprache schafft Realität. Warum gendergerechte Sprache notwendig ist. <<https://semesterspiegel.uni-muenster.de/sprache-schafft-realitaet/>> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Völker, Susanne (2013). Legitimes und illegitimes Sprechen – Klassifikationen und Praktiken der Desidentifikation. In Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike & Anastasopoulos, Charis (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man Sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-82.
- Wenning, Norbert (2013). Die Rede von der Heterogenität. Mode oder Symptom? In Budde, Jürgen (Hg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-150.

- Witte, Annika (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung; 1). Münster: Waxmann, S. 351-363.
- Ziem, Alexander & Fritsche, Björn (2018). Von der Sprache zur (Konstruktion von) Wirklichkeit. In Felder, Ekkehard & Gardt, Andreas (Hg.), *Wirklichkeit oder Konstruktion?* Berlin, Boston: De Gruyter, S. 243-276.
- Ziem, Alexander (2008). *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Zimmer, Dieter E. (2008). *So kommt der Mensch zur Sprache: Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. München: Wilhelm Heyne.

Über die Autorinnen

Christina Winter hat an der Universität zu Köln Erziehungswissenschaften, Linguistik und Phonetik sowie Interkulturelle Kommunikation und Bildung studiert. Seitdem war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Arbeitsbereichen der Interkulturellen Bildungsforschung sowie der Psycholinguistik und Sprachpsychologie an der Universität zu Köln und als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich tätig. Seit 2017 arbeitet sie am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sprache und Profession. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung in der frühen Kindheit sowie sprachliche Bildung und pädagogische Professionalisierung unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.

Korrespondenzadresse: christina.winter@mercator.uni-koeln.de

Ina-Maria Maahs hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Germanistik und Sozialwissenschaften auf Bachelor studiert und danach Deutsch an einer staatlichen chinesischen Schule unterrichtet. Währenddessen begann sie ein aufbauendes Fernstudium Deutsch als Fremdsprache, welches sie zurück in Deutschland beendete, bevor sie in Köln den Masterstudiengang Politikwissenschaften absolvierte. 2018 hat sie an der Universität zu Köln ihre Promotion in Politischer Theorie und Ideengeschichte abgeschlossen. Im Mercator-Institut ist sie stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Koordinatorin des Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen zurzeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und sprachensible Gestaltung sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Korrespondenzadresse: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Evghenia Goltsev hat an der Universität Hamburg Lehramt für Gymnasien studiert. Von 2007 bis 2012 war sie als Lehrkraft an zwei Hamburger Schulen und an der Universität Hamburg sowie als Mitarbeiterin des Forschungsclusters Linguistic Diversity Management in Urban Areas tätig. Anschließend promovierte sie Freiburg im Rahmen des Graduiertenkollegs Frequenzeffekte in der Sprache zum Thema Wahrnehmung von L2-Merkmalen im Deutschen als Zweitsprache. Die Promotion schloss sie im Frühjahr 2018 erfolgreich ab. Seit 2015 ist sie am Mercator-Institut beschäftigt. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Sprache und Lernen. Ihr Forschungsinteresse liegt schwerpunktmäßig im Bereich des Spracherwerbs, der Sprachbildung und Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit. Im Wintersemester 20/21 vertritt sie die Professur für Deutsch als fremde Sprache und ihre Didaktik an der Europa-Universität Flensburg.

Korrespondenzadresse: evghenia.goltsev@mercator.uni-koeln.de