

Johanna Bleiker

„Ausländerkinder“, „Anderssprachige“, „Kinder nichtdeutscher Erstsprache“ – Bezeichnungspraktiken als Herausforderung für eine diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung

Abstract

Der Beitrag diskutiert Bezeichnungspraktiken für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Deutschschweizer Deutschlehrmitteln (Kindergarten bis 9. Klasse) aus sozialkonstruktivistischer Sicht. Eine qualitative Inhaltsanalyse zeigt, wie Begriffe Differenzlinien erzeugen und perpetuieren können. Im Kontext von Sprachunterricht wird dabei das ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ deutlich. Auf der Basis der Analyseergebnisse werden Implikationen für die Lehrer*innenbildung formuliert.

The article examines labeling practices for children with German as a second language in German language arts teaching materials in Swiss kindergarten to 9th grade classes from a social constructivist lens. A qualitative content analysis reveals how terminology can create and perpetuate lines of difference. In the context of language teaching, this highlights the so-called "labeling resources dilemma." The findings inform implications for teacher education.

Schlagwörter

Bezeichnungspraktiken, Lehrmittel, Differenzkonstruktion, Othering, Deutsch als Zweitsprache, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Labeling practices, teaching materials, construction of difference, othering, German as a second language, labeling resources dilemma

1. Einleitung

„Dieses Buch enthält ja Übungen, die mit ‚DaZ‘ gekennzeichnet sind. Das sieht aus, als ob Kinder, die zuerst eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben, dümmer wären und deshalb Spezialübungen bräuchten. Ein solches Lehrmittel werde ich als Lehrerin nie, nie, nie verwenden!“ So äußerte sich eine Lehramtsstudentin mit Türkisch als Familiensprache in einer deutschdidaktischen Lehrveranstaltung zum Schulbuch, das sie in den Händen hielt. Es

handelte sich dabei um ein im Jahr 2022 im entsprechenden Schweizer Kanton obligatorisches Lehrmittel¹ für das Fach Deutsch im Regelklassenunterricht der Grundschule.

Die Aussage ist aus drei Perspektiven interessant: Erstens weist sie auf eine möglicherweise mangelnde Sensibilität gewisser Lehrmittel(autor*innen und -verlage) bezüglich Kategorisierungen und Etikettierungen von Schüler*innen hin, die gewisse gemeinsamen Merkmale aufweisen und aufgrund dessen zu einer bestimmten Schüler*innengruppe („DaZ-Kinder“) gemacht werden. Zweitens sind auch Lehrkräfte Rezipient*innen solcher Kategorisierungen und werden so mit bestimmten Konstruktionen konfrontiert und drittens scheinen zumindest einige angehende Lehrkräfte eine hohe Sensibilität für solche Praktiken² aufzuweisen.

Für die Lehrer*innenbildung ist diese Thematik zentral: Unterrichtsmaterialien wirken als soziale Konstrukte mit, die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster angehender und amtierender Lehrkräfte zu prägen (Berger & Luckmann, 1966; Heitzmann & Niggli, 2010). Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) geht er der Frage nach, mit welchen Begriffen auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, referiert wird und welchen Begrifflichkeiten „Kinder mit DaZ“ gegenübergestellt werden (z. B. „Schweizer Kinder“). Vergleiche mit älteren Lehrmittelausgaben und zwischen Lehrmitteln verschiedener Verlage ermöglichen zudem Einblicke in diachrone Entwicklungen und synchrone Lehrmittel-Unterschiede.

Die Studienresultate werden verbunden mit der Frage diskutiert, welche Implikationen diese Befunde für die Lehrer*innenbildung haben. Dabei wird auch thematisiert, was die Befunde für Lehrkräfte bedeuten, die täglich mit diesen Konstrukten konfrontiert werden. Unter anderem ist die Tatsache relevant, dass sich unter Lehramtsstudierenden und unter amtierenden Lehrkräften viele „mit internationaler Familiengeschichte“ (Dağ & Knappik, 2024, S. 94) befinden.

¹ In der Schweiz wird mit ‚Lehrmittel‘ ein offiziell zugelassenes, meist staatlich geprüftes und von vielen Schulen eingesetztes Unterrichtswerk für ein bestimmtes Schulfach bezeichnet. ‚Lehrmittel‘ fungiert als Sammelbegriff für alle Unterrichtsmaterialien, die unter einer einheitlichen Lehrwerksbezeichnung (wie z. B. „Die Sprachstarken“) verkauft werden: Schüler*innenbuch plus ergänzende Materialien wie Arbeitsblätter, Audio-/ Videofiles, digitales Übungsmaterial und ein Kommentarband für die Lehrkräfte. In Deutschland werden anstelle des Begriffs ‚Lehrmittel‘ vor allem die Bezeichnungen ‚Schulbuch‘ oder ‚Unterrichtsmaterialien‘ verwendet. Ich verwende im vorliegenden Beitrag den Schweizer Begriff ‚Lehrmittel‘, weil das Untersuchungskorpus Schweizer Unterrichtswerke umfasst.

² Wenn ich im vorliegenden Artikel von ‚Bezeichnungspraktiken‘ (und nicht einfach von ‚Bezeichnungen‘) spreche, dann um zu betonen, dass wir es bei der Verwendung von Bezeichnungen für Schüler*innengruppen in Lehrmitteln mit „sozial konsentierten Routinen“ (Deppermann et al., 2016, S. 8) zu tun haben: „Rekurrenz und Habitualisierung von Wortgebrauch [...] stehen am Ausgangspunkt der Genese von Praktiken“ (ebd.).

2. Forschungsleitende Konzepte: Differenzkonstruktionen, Othering, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, Linguizismus

Was die eingangs zitierte Studentin angesprochen hat, wird in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur unter Begriffen wie *Differenzkonstruktionen*, *Othering* und – wenn dies mit Diskriminierung aufgrund von Sprache verbunden ist – als *Linguizismus* diskutiert. Im folgenden Abschnitt wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Studie entlang dieser Konzepte erläutert.

Die erwähnte Studentin monierte, dass ein Lehrmittel Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen³, pauschalisierend als besonders förderbedürftig darstellt, indem es erstens spezifische Übungen für diese enthält und zweitens diese mit dem Etikett „DaZ“ versieht. Damit spricht sie die allgemeine Problematik von *Differenzkonstruktionen* und dem damit verbundenen Problem des *Otherings* an. Das Konzept des *Otherings* stammt aus den Postcolonial Studies (Said, 1978/2019) und bezeichnet diskursive Prozesse, durch die ‚die Anderen‘ überhaupt erst hervorgebracht werden. Es fragt danach, wie im Prozess des *Otherings* mittels diskursiver Praktiken „different Subjektpositionen und machtvoll ausgegrenzte Praktiken erzeugt werden“ (Schmitt & Uçan, 2021, S. 69). In jüngerer Zeit wird das Konzept u. a. in der Migrationspädagogik aufgegriffen und für die Analyse von *Othering*prozessen nutzbar gemacht, indem „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, die Macht (der Unterscheidung), die von diesen Ordnungen ausgeht, sowie die in und mittels dieser Ordnungen ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse in den Fokus“ (Mecheril, 2015, o. S.) gerückt werden. Die diskursive Hervorbringung eines Kollektivs wie ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘⁴ wird als Praxis verstanden, an der viele gesellschaftliche Akteure beteiligt sind und die viele Ebenen umfasst (Mecheril, 2015) – auch jene sprachlicher Praktiken. Das gilt auch für das Konzept ‚DaZ-Schüler*innen‘.

Othering führt zur Konzeption von zwei Gruppen: ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘; dadurch gewinnt die In-Group (‚Wir‘) an Identität: „Otherness and identity are two inseparable sides of the same coin. The Other only exists relative to the Self, and vice versa“ (Staszak, 2009, S. 2). Dasselbe hält Sturm (2016) in Bezug auf Differenzkonstruktionen fest: „Abgrenzungen gegenüber anderem und Zugehörigkeit zu Eigenem bzw. zu Gleichem sind zwei Seiten von Differenzkonstruktionen“ (Sturm, 2016, S. 18). *Othering* geschieht oft nicht bewusst, sondern

³ Für den vorliegenden Beitrag stellte sich – wie für Lehrmittelautor*innen auch – die Frage, wie auf Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, referiert werden soll, wenn sie als solche thematisiert werden. Ich entschied mich, zwischen verschiedenen Bezeichnungen zu wechseln, um möglichst wenig zu einer (weiteren) Essenzialisierung der diskursiv konstruierten Größe ‚DaZ-Kind‘ beizutragen.

⁴ Im neusten PISA-Bericht ist statt von „Migrationshintergrund“ von „Zuwanderungshintergrund“ die Rede (z. B. Mang et al. 2023: S. 187).

durch Prozesse, die unreflektiert verlaufen (Schröter & Zimenkova, 2019), indem mittels Differenzkategorien wie ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderung, Alter, sexueller Identität (vgl. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG), § 1) – oder eben ‚Deutsch als Zweitsprache‘ – Differenzlinien gezogen werden. Dabei werden Vorstellungen dichotomer Gruppen mit interner Homogenität konstruiert, die nicht der Realität entsprechen: Beispielsweise bilden weder Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, noch Kinder deutscher Erstsprache in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen eine homogene Gruppe.

Eine wichtige Rolle bei Differenzkonstruktionen spielen Normalitätsvorstellungen und -konstruktionen der Mehrheitsgesellschaft (Bittlingmayer & Sahrai, 2017). Die Darstellung eines Phänomens als ‚normal‘ impliziert zugleich, dass davon unterscheidbare Phänomene als abweichend erscheinen. In diesem Fall verläuft die Differenzlinie entlang der Kategorien Norm/Abweichung (Geisen, 2010) oder normal/besonders (Kuhn, 2014). Auch wenn die Grenze zwischen Normalität und Abweichung nicht als dichotom verstanden wird, sondern als Kontinuum mit Graduierungen, entstehen dadurch unterschiedliche Positionen: solche im Zentrum und periphere. Diese sind oft mit unterschiedlichen sozialen Zuschreibungen und Handlungsmöglichkeiten verbunden.

Als Alternative hat sich in pädagogischen Kontexten das Konzept einer „inzwischen normativ gut etablierte Pädagogik der Vielfalt“ (Bittlingmayer & Sahrai, 2017, S. 691) verbreitet. Diese setzt sich zum Ziel, vorhandene Differenzen als Ressourcen zu betrachten und wertzuschätzen. Differenzen werden in dieser Position also nicht grundsätzlich (nur) als soziales Konstrukt betrachtet, sondern es wird der produktive Umgang mit Differenzen fokussiert.

Einer Pädagogik der Vielfalt, die Diversität anerkennen möchte, ohne die Gesellschaft in klar voneinander unterscheidbare, scheinbar homogene Gruppen aufzuteilen, kann jedoch das Ziel eines bedarfsgerechten Angebots von Fördermaßnahmen entgegenstehen: Wenn Kinder nicht als Teil einer anspruchsberechtigten Gruppe identifiziert werden sollen, wie können sie dann durch zusätzliche Ressourcen unterstützt werden? Diese Herausforderung wird als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (u. a. Füßel & Kretschmann, 1993; Jeuk, 2019; Powell & Pfahl, 2012) beschrieben: Kinder mit (beispielsweise sprachlichem) Förderbedarf müssen als solche identifiziert werden, damit entsprechende Ressourcen (wie z. B. passende Übungen im Deutschunterricht) angeboten werden können. Das institutionalisierte Etikett ‚DaZ‘ ist also, wie Takeuchi (2021, S. 87) analog für die Kategorie des ‚English Language Learner‘ feststellt, ein „double-edged sword“.

Diese Zweischneidigkeit betonen auch Mecheril und Quehl (2015, S. 162). Sie sprechen gar von einer im „Topos ‚Sprache‘“ liegenden „Kitt-Funktion“, die ermögliche, Ausgrenzungen auf der Basis des natio-ethno-kulturellen Distinktionsschemas symbolisch aufrecht zu erhalten, „während rhetorisch für den materiellen Einbezug ‚der Anderen‘ eingetreten werden kann“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 162).

Bezogen auf das Untersuchungsinteresse des vorliegenden Beitrags könnte das Folgende bedeuten: Wenn ein Lehrmittel betont, dass die Chancengleichheit für Kinder, die

Deutsch als Zweitsprache lernen, erhöht werde, indem für diese andere und/oder zusätzliche Übungen angeboten werden, kann dies auch bewirken, dass bei Kindern und Lehrkräften die Vorstellung entsteht, diese Kinder seien generell weniger leistungsfähig. Dass daraus negative selbsterfüllende Prophezeiungen bezüglich Bildungserfolg werden können, kann inzwischen als pädagogischer Konsens betrachtet werden. Damit rücken Diskurse rund um das Konzept ‚Linguizismus‘ in den Fokus.

In der allgemeinsten Form wird Linguizismus als „sprachbezogene Diskriminierung“ definiert (Dağ & Knappik, 2024, S. 93). In den 1980er-Jahren wurde unter diesem Begriff v. a. über das Recht auf ‚muttersprachlichen‘ Unterricht und um *linguistic human rights* diskutiert (Füllekruss & Rühlmann, 2023, S. 38). In jüngerer Zeit (‚Neo-Linguizismus‘) stehen subtilere Formen sprachlicher Diskriminierung im Fokus: „Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert *hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen*, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen ‚hinterhältig‘ und schwer aufzudecken“ (Dirim, 2010, S. 96). Davon ausgehend richtet die wissenschaftliche Linguismuskritik ihr Interesse aus differenz- und diskurstheoretischer Perspektive darauf, „wie sprachliche Unterschiede zu sozial relevanten Differenzen, vergleichbar mit *race*, *gender* und *class*, werden“ (Dirim & Simon, 2022, S. 5).

Was heisst das nun? Einerseits „führt jede pädagogische, konzeptionelle oder programmatische Berücksichtigung von Differenz unweigerlich dazu, dass Differenz reproduziert und festgeschrieben wird“ (Kuhn, 2014, S. 134). Andererseits bringen Kinder unterschiedliche Ausgangsbedingungen ins Bildungssystem ein. Dazu gehört die Tatsache, dass für einige Kinder Deutsch die Erstsprache ist und für einige eine Sprache neben anderen. Sollte dies am besten ignoriert werden? Eine solche „Invisibilisierung“ würde Diskriminierungen, die dadurch reduziert werden sollten, lediglich an anderer Stelle verankern (Bittlingmayer & Sahrai, 2017). Die Frage ist vielmehr, *wie* solche Differenzierungen gemacht werden können, ohne Differenzen zu verallgemeinern oder zu essenzialisieren. Deshalb sollen im Folgenden im Sinne von Schröter und Zimenkova (2019, S. 51) „Prozesse sichtbar gemacht werden, die für Entstehung und Stabilisierung der Differenzverhältnisse verantwortlich sind und deren Entstehung, Funktion und Wirkmechanismen in der Hochschullehre zum Thema gemacht werden müssen“. Dazu gehören auch Bezeichnungspraktiken in Lehrmitteln, denn Lehrmittel sind in Planung, Vorbereitung und Durchführung von Unterricht „omnipräsent“ (Adamina, 2017, S. 13). Dies wird in Abschnitt 3 ausgeführt.

3. Zur Bedeutung von Lehrmitteln

Lehrmitteln wird für das schulische Lehren und Lernen große Bedeutung zugeschrieben: Sie prägen zum einen den Unterrichtsalltag sehr konkret, indem in gewissen Fächern kaum eine Schulstunde ohne deren Einsatz vergeht (Adamina, 2017, S. 13). Oelkers (2010, S. 34) zählt

Lehrmittel deshalb neben Lehrkräften und Schüler*innen zu den „drei starken kausalen Faktoren im Unterricht [...]“. Letztlich definieren die Lehrmittel das Fach“. Zum andern spiegeln Lehrmittel pädagogische, allgemein- und fachdidaktische Konzepte ihrer Zeit wider und führen dabei den Kontakt mit der unterrichtlichen und didaktischen Tradition weiter (Ballis & Peyer, 2012). Das Lehrmittel ist das Medium, das von Lehrkräften und Schüler*innen und teilweise von deren Eltern über einen längeren Zeitraum verwendet wird (Hiller, 2012; Totter et al., 2020). Damit ist eine inhaltliche, normative und kommunikative Funktion verbunden (Heitzmann & Niggli, 2010).

Totter et al. (2020, S. 172) betonen die didaktische Funktion von Lehrmitteln und differenzieren diese in *Strukturierung* eines Fachs, *Repräsentation* von Sachverhalten, didaktische *Steuerung*, *Motivierung* der Schüler*innen, *Differenzierung* mittels vielfältiger Lernangebote, *Übung und Kontrolle* von Lernerfolgen sowie *Innovation*. Vor der Fragestellung der vorliegenden Studie springt die explizit aufgelistete Differenzierung ins Auge: Lehrmittel sollen Lehrkräfte darin unterstützen, im Unterricht Differenzierungen vorzunehmen, um möglichst allen Schüler*innen gerecht zu werden. Diese Forderung führt zurück zum in Abschnitt 2 thematisierten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma: Da (analoge) Lehrmittel unmöglich für jedes Kind individuelle Lernangebote zur Verfügung stellen können, müssen Schüler*innen in Gruppen zusammengefasst werden. Für das Schulfach Deutsch tun dies viele Lehrmittel, indem sie bei ihren Lernangeboten u. a. nach Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache differenzieren.

Da beispielsweise in den Schulklassen des bevölkerungsreichsten Kantons der Schweiz inzwischen 45,4 Prozent der Kinder mehrsprachig aufwachsen (Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2025), wenden sich Lehrmittel für den Regelklassenunterricht nicht mehr nur an monolingual deutschsprachige Kinder, sondern adressieren explizit auch mehrsprachige Kinder. Die Frage ist nun, mit welchen Termini sie auf Letztere referieren und welche impliziten Aussagen sie dadurch über ‚DaZ-Kinder‘ machen.

Die große Bedeutung von Lehrmitteln für Lehr- und Lernprozesse in der Schule auf der einen Seite und ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Differenzen (vgl. Abschnitt 2) bilden die Basis des vorliegenden Beitrags, der Bezeichnungspraktiken in weit verbreiteten Lehrmitteln systematisch untersucht und diese in Zusammenhang mit Herausforderungen der Lehrer*innenbildung bringt.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungskorpus

Um herauszuarbeiten, mit welchen Termini die in der Deutschschweiz wichtigsten Lehrmittel für das Fach Deutsch auf ‚DaZ-Kinder‘ referieren, welche Implikationen sich aus den gewählten Bezeichnungen ergeben und welche diachronen und synchronen Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrmitteln existieren, wurde ein Untersuchungskorpus (vgl. Tab. 1)

erstellt, bei welchem davon ausgegangen werden kann, dass es repräsentativ für das Spektrum an Lehrmitteln ist, mit dem Schweizer Lehrer*innen aktuell regelmäßig arbeiten oder gearbeitet haben. Dafür wurde wie folgt vorgegangen:

- (1) Aufgenommen wurden alle Lehrmittel für das Unterrichtsfach Deutsch, die das ganze Spektrum des Deutschunterrichts (und nicht nur einen Bereich, z. B. Rechtschreibung) in der Regelklasse (vs. im separativen DaZ-Unterricht) abdecken und die in mehreren Deutschschweizer Kantonen im Jahr 2021 „*unterrichtsleitend*“ gemäß Definition der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz (2022) waren, d. h. das Lehrmittel bestimmt weitgehend den Inhalt und die Struktur des Unterrichts, kommt regelmäßig zur Anwendung, ist verbreitet und hat den Lehrmittelstatus „obligatorisch“ oder „alternativ-obligatorisch“.

Dadurch wurden jeweils die Lehrmittel der zwei großen Schweizer Verlage bzw. Verlagsverbünde berücksichtigt: jene des privaten Klett und Balmer Verlags (im Folgenden: klett) sowie jene der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (im Folgenden: ilz). Letztere koordiniert die staatliche Lehrmittelenwicklung der 21 amtlich deutsch- und mehrsprachigen Schweizer Kantone.

- (2) Für die diachrone Betrachtung wurden für alle Lehrmittel, die die unter (1) genannten Kriterien erfüllten, zusätzlich das jeweilige Vorgängerlehrmittel (Vorgänger = ebenfalls obligatorisch oder alternativ-obligatorisch, gleicher Lehrmittelverlag, gleiche Klassenstufe) in die Analyse aufgenommen, sofern ein solches existierte (was beim klett-Verlag nur beim 1.Klasse-Lehrmittel der Fall war). Weil in den Jahren 2022 ff. substantiell überarbeitete bzw. neu entwickelte Lehrmittel publiziert wurden, wurden (falls bereits erschienen) auch diese Lehrwerke desselben Verlags ins Korpus aufgenommen, obwohl sie noch nicht als unterrichtsleitend ausgewiesen werden (konnten).
- (3) Aus forschungsökonomischen Gründen wurde folgende Einschränkung vorgenommen: Für Lehrmittel, die für jede Klasse ein eigenes Schüler*innenbuch (plus einen eigenen Kommentarband und eigene Arbeitshefte) umfassen, wurde jeweils pro Schulstufe (Unterstufe: 1.-3. Klasse, Mittelstufe: 4.-6. Klasse, Oberstufe: 7.-9. Klasse der obligatorischen Schule) stellvertretend das Lehrwerk für die jeweils unterste Klasse (1, 4, 7) ins Korpus aufgenommen. Das betrifft die Lehrmittel „Die Sprachstarken“ (deckt alle Schulstufen ab), „Treffpunkt Sprache“ (Mittelstufe) und „Welt der Wörter“ (Oberstufe). Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass die einzelnen Bände innerhalb einer Schulstufe stark voneinander abweichen, denn sie sind jeweils von denselben Autor*innen verfasst wie die anderen Bände derselben Schulstufe.

Bei all diesen Lehrmitteln handelt es sich um Medienpakete mit diversen Lehrmittelteilen. In die Analyse aufgenommen wurden die für die Lehrkraft bestimmten Kommentarbände sowie die Materialien, die alle Schüler*innen erhalten, also Sprachbücher und Arbeitshefte.

Nicht berücksichtigt wurden Übungskarteien, Bild-, Audio- und Videodokumente, zusätzliche digitale Übungsmaterialien etc., weil deren Einsatz weniger flächendeckend und sporadischer erfolgt (Adamina, 2017).

Vorgängerlehrmittel			Unterrichtsleitende Lehrmittel 2021		Neuentwicklungen 2022 ff.	
	klett	ilz	klett	ilz	klett	ilz
Kiga	--	--	--	--	--	Deutsch Kindergarten (DKG, 2022)
1. Kl.	Buchstaben Schloss (BS, 1996)	lose, luege, läse (LLL, 1996)	Buchstabenreise (BR, 2008)	Leseschlau (LS, 2010)	Die Sprachstarken 1 (SSt1, 2022)	Deutsch Eins (D1, 2022)
4. Kl.	--	Treffpunkt Sprache 4 (TS4, 1997)	Die Sprachstarken 4 (SSt4_2007, 2007)	Sprachland (SL, 2010)	Die Sprachstarken 4 (SSt4_2023, üb. Ausg. 2023)	Deutsch Vier (D4, 2024)
7. Kl.	--	Welt der Wörter 1 (WdW, 1999)	Die Sprachstarken 7 (SSt7, 2014)	Sprachwelt Deutsch (SWD, 2012)	-- (erscheint 2026)	Deutsch Sieben (D7, 2023)

Tab. 1: Übersicht Untersuchungskorpus (in Klammern: Abkürzung und Erscheinungsjahr)

4.2 Analyseverfahren

Das Untersuchungskorpus wurde mittels einer Dokumentenanalyse in Form einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. In einem ersten Schritt wurden die Lehrmittel nach Textstellen durchsucht, die auf ‚DaZ-Schüler*innen‘ referieren. Das geschah mittels einer Kombination aus manueller und maschineller Suche: Die in der manuellen Durchsicht gefundenen Termini wurden zusätzlich für eine maschinelle Suche in einer digitalisierten Version der Lehrmittel genutzt.

Die Belegstellen wurden in einem Textdokument pro Lehrmittel zusammengestellt und danach mit der Software MAXQDA in zwei Durchgängen codiert. Im ersten Durchgang lag der Fokus auf den Termini, mit denen auf ‚DaZ-Kinder‘ referiert wird. Diese wurden codiert, indem der Wortlaut als Kategorie übernommen wurde („ausländische Kinder“, „Kinder nicht-deutscher Erstsprache“ etc.). Im zweiten Durchgang wurden die Belegstellen im Textzusammenhang betrachtet: Basierend auf den theoretischen Überlegungen in Abschnitt 2, dass Othering zwei Gruppen konstruiert (Wir/die Anderen), wurde danach gefragt, mit welchen Begriffen auf die zweite Gruppe, die Kinder mit Deutsch als Erstsprache,

referiert wird („Schweizer Kinder“, „erstsprachige Kinder“ etc.). Diese Termini werden im Folgenden als ‚Gegenbegriffe‘ bezeichnet. Erneut ergab der Wortlaut die Kategorie. Es handelte sich also um niedrig-inferentes Codieren. Die gefundenen Kategorien wurden anschließend nach semantischen Gesichtspunkten gruppiert und strukturiert, bis ein für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung angemessener Detaillierungs- bzw. Abstraktionsgrad des Kategoriensystems erreicht war (vgl. Tab. 2 und 3).

5. Analyseergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die in den Lehrmitteln verwendeten Bezeichnungen und Gegenbegriffe im Sinn einer Auslegeordnung dargestellt und kommentiert (Abschnitte 5.1 und 5.2). Anschließend wird in vergleichender Perspektive dargestellt, welche Trends sich diachron abzeichnen und wie sich die staatlichen ilz-Lehrmittel von jenen des privaten klett-Verlags unterscheiden (Abschnitte 5.3 und 5.4).

In der Ergebnisdarstellung wird jeweils bei den Korpusbelegen mittels Quellenangaben ausgewiesen, in welchem Lehrwerkteil sich ein Terminus findet. Darüber hinaus wird nicht unterschieden, ob ein Terminus in Schüler*innen-Materialien auftaucht oder in Materialien zuhänden der Lehrkraft. Das geschieht aus zwei Gründen. Erstens liegt im vorliegenden Beitrag der Fokus auf dem Blick der mit einem Lehrmittel arbeitenden Lehrkraft. Diese begegnet verschiedenen Bezeichnungen für DaZ-Lernende in allen Lehrwerksteilen und baut ihr Konzept von ‚DaZ-Lernenden‘ (u. a.) auf dieser Basis auf. Zweitens werden in aktuellen Schüler*innen-Materialien Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kaum mehr explizit als solche adressiert oder gewisse Aufgaben mit dem Label ‚DaZ‘ versehen. Fast alle Korpusbelege stammen aus den Kommentarbänden für die Lehrkräfte.⁵ Eine Ausnahme bilden jedoch die separaten „DaZ-Broschüren“ des Lehrmittels „Die Sprachstarken“, die ab dem Jahr 2014 als Ergänzung zu den bereits bestehenden Lehrwerksteilen publiziert wurden. Die dort angebotenen Arbeitsblätter sind in der Kopfzeile mit dem Vermerk ‚DaZ‘ gekennzeichnet, auch in der überarbeiteten Ausgabe aus dem Jahr 2023.

5.1 Bezeichnungen: Was 'DaZ-SuS' sind

Die in den analysierten Lehrmitteln verwendeten Bezeichnungen für ‚DaZ-Lernende‘ lassen sich gruppieren, indem man die in der Semantik enthaltenen Implikationen der Begriffe expliziert. Die Überlegungen, die zur Strukturierung in Abbildung 1 geführt haben, werden im Folgenden, die Reihenfolge in der Überblickstabelle (Abb. 1) übernehmend, zusammenfassend dargestellt.

⁵ Der Fall der in der Einleitung zitierten Studentin entspricht also nicht (mehr) dem Normalfall. Vielmehr hielt sie ein bereits über 20 Jahre altes Lehrmittel in den Händen, das ein Jahr später abgelöst wurde.

Bezeichnungen: Was ‚DaZ-SuS‘ sind

Perspektive ‚lernend‘

„Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen“ / „DaZ-Lernende“ (D4_LK, SSt1_2022_LK, SL_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2007_LK, SSt_DB2-6, SSt4_2023_DaZ, SSt7_LK)

„Kinder, die noch wenig vertraut mit der deutschen Sprache sind“ (SSt1_2022_LK)

Perspektive ‚anderssprachig‘

„anderssprachige Kinder“ (SSt_DB2-6, SSt7_LK)

„SuS mit anderssprachigem Hintergrund“ (SSt_DB2-6, SSt7_LK)

„S aus anderen Sprach- und Kulturkreisen“ (SSt7_LK)

„Kinder mit anderer Muttersprache“ (TS4_SB, SSt4_2014_DaZ, SSt_DB2-6, SSt7_LK)

„Kinder mit anderer Primärsprache“ (BS_LK)

„Kinder mit anderer Erstsprache“ (SSt1_2022_LK)

Perspektive ‚nicht-deutsch‘

„Kinder nicht-deutscher Muttersprache“ (BS_LK, TS4_SB, SSt4_2007_LK, SSt4_2023_LK)

„Kinder nicht-deutscher Erstsprache“ (SSt4_2014_DaZ, SSt_DB2-6, SSt7_LK)

Perspektive ‚fremd‘

„fremdsprachige Kinder“ (BS_LK, LLL_LK, LS_LK, TS4_LK, TS4_SB, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2007_LK, SSt4_2007_SB, SSt_DB2-6, SSt4_2023_LK, WdW_LK, SSt7_LK, SWD_LK)

„S aus fremdsprachigen Familien“ (SSt7_LK)

„Kinder mit fremden Muttersprachen“ (TS4_LK, SSt4_2007_LK)

„SuS mit fremdsprachigem Hintergrund“ (SSt4_2007_LK)

Perspektive ‚Ausland‘

„ausländische Kinder“ / „Ausländerkinder“ (BS_LK, LLL_LK, SWD_SB)

„Kinder aus anderen Nationen, Kulturen“ (TS4_LK, SSt4_2007_LK, SSt4_2023_LK)

„Kinder aus anderen Ländern“ (BS_LK, SSt_DB2-6)

„Kinder mit Migrationshintergrund“ (SSt1_2022_LK)

Perspektive ‚Vielfalt‘

„SuS mit der gleichen Erstsprache“ (SWD_LK)

„deutsch-schwache/deutsch-stärkere SuS der gleichen Erstsprache“ (SL_LK)

„mehrsprachige Kinder/SuS“ (DKG_LK, D1_LK, SSt1_2022_LK)

„in ihrer Sprache“ / „in deiner Sprache“ (BR_LK, BR_SB, D1_LK, D1_SB, SSt4_2007_SB, SSt4_2023_SB, SWD_SM)

„in der Muttersprache des jeweiligen Kindes“ (BS_LK, LS_LK)

„in verschiedenen Sprachen“ (BR_LK)

„Kinder mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache“ (DKG_LK, D1_LK)

„Heterogenität durch Sprachenherkunft der Kinder“ (BR_LK)

„SuS unterschiedlichster Herkunft“ (SWD_LK)

Perspektive ‚DaZ als Hauptmerkmal‘

„DaZ-SuS/Sch/Kinder“ (LS_LK, D4_LK, SSt1_2022_LK, SL_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt_DB2-6, SSt4_2023_DaZ, SSt7_LK)

„SuS/Kinder mit DaZ“ (DKG_LK, D1_LK, SSt1_2022_LK, SL_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2023_LK, D4_LK, SSt7_LK)

„S mit DaZ-Hintergrund“ (D4_LK, SSt7_LK)

„Kinder mit italienischer oder albanischer Erstsprache“ (als pars pro toto) (SSt1_2022_LK)

„Nicht-Erstsprachlerinnen und Nicht-Erstsprachler“ (SSt_DB2-6)

Abb. 1: Bezeichnungen für ‚DaZ-Kinder‘ (in Klammern: Quellenangabe, vgl. Abkürzungsverzeichnis)

Eine Bezeichnung wie „DaZ-Lernende“⁶ (Belege in 8 Lehrmittel(teilen), vgl. Abb. 1)) konzeptualisiert die entsprechenden Personen als Lernende und damit erstens als dynamisch und zweitens als aktiv handelnd. Im Unterschied dazu ist „Kinder anderer Muttersprache“

⁶ Doppelte Anführungszeichen werden gesetzt, wenn es sich um Beispiele aus dem Untersuchungskorpus handelt, einfache für rekonstruierte Konzeptualisierungen.

(Belege in 4 LM) ein statisches Konzept: Das Attribut ‚mit anderer Muttersprache‘ behält man so lange, wie man sich in einem Sprachgebiet befindet, in dem die eigene Erstsprache nicht Mehrheitssprache ist – unabhängig davon, ob oder wie gut man die Mehrheitssprache(n) beherrscht.⁷ Dasselbe gilt für „nicht-deutscher Erstsprache“ (Belege in 3 LM) oder „nicht-deutscher Muttersprache“ (Belege in 4 LM).

Dennoch unterscheiden sich die Perspektiven ‚anderssprachig‘ und ‚nicht-deutsch‘ in einem Punkt: ‚Anders‘ ist eine relationale Bezeichnung (anders ist etwas nur in Bezug auf ein Vergleichsobjekt) und setzt, wenn das Vergleichsobjekt nicht genannt wird, einen impliziten Normalfall voraus, von dem das Andere abweicht. Damit wird eine Unterscheidung in Norm und Abweichung (vgl. Abschnitt 2) geschaffen. Bei ‚nicht-deutsch‘ dagegen handelt es sich aus linguistischer Sicht um eine eigenständige Bezeichnung. Indem jedoch das semantische Merkmal ‚deutsch‘ einfach negiert wird, liegt auch hier die Konstruktion eines Normalfalls und einer Abweichung vor.

Eine Art Steigerung von ‚anders‘ stellen Bezeichnungen mit dem Morphem ‚fremd‘ dar: Dadurch werden mehrsprachige Schüler*innen nicht nur als vom Normalfall abweichend, sondern sogar als „einem anderen gehörend“, „nicht bekannt“ oder „nicht zu etwas passend oder gehörend“ konzeptualisiert (Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, 2022b).

Die ‚Perspektive Ausland‘ fokussiert ‚Länder‘: Im Unterschied zu „anderssprachig“ oder „fremdsprachig“ konstruieren Bezeichnungen wie „aus anderen Ländern“ oder „ausländisch“ eine Differenz entlang von Staatsgrenzen. Das erscheint aus mehreren Gründen absurd: Erstens sind im Sprachunterricht sprachliche Aspekte und nicht Nationalitäten relevant, zweitens wird Deutsch nicht nur in der Schweiz gesprochen, und drittens ist Deutsch nicht in allen Teilen der Schweiz Amtssprache (sondern je nach Gebiet Französisch oder Italienisch). Auf den zweiten Blick fügt sich diese Bezeichnungspraktik aber (wie ‚Muttersprachler*in‘, vgl. Fussnote 7) logisch in den von Gogolin (1994/2008) beschriebenen „monolingualen Habitus“ ein. Dieser ist durch die Gleichsetzung von Sprache mit Nation und der Vorstellung gekennzeichnet, dass im Normalfall pro Gebiet und pro Individuum jeweils nur eine Sprache gesprochen werde.

Anders präsentieren sich die Bezeichnungspraktiken der ‚Perspektive Vielfalt‘. Die Rede von „mehrsprachigen Kindern“ (Belege in 3 LM) beschreibt als positiver Begriff wichtige Kompetenzen der Kinder „und indiziert vielleicht auch eine gesellschaftliche Akzeptanz

⁷ Einerseits dürfte ‚Muttersprache‘ im Laiendiskurs nach wie vor die gebräuchliche Bezeichnung für die Erstsprache sein. Andererseits wird der Terminus aus verschiedenen Gründen seit längerer Zeit kritisch betrachtet: Er transportiert biologistische und genderspezifische Vorstellungen, fördert einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994/2008) und wird oft mit Perfektion assoziiert. Zur problematischen „Verknüpfung von Sprache(n), Nation und ‚Perfektion‘, die sich in der diskursiven Figur des/der ‚native speaker‘ bzw. des/der ‚MuttersprachlerIn‘ niederschlägt“ (Knappik 2016: S. 221) vgl. auch Bonfiglio (2010) und Holliday (2006).

von Mehrsprachigkeit“ (Ahrenholz, 2017, S. 15). Wenn etwa in einem Kommentarband für die Lehrkräfte davon die Rede ist, dass „SuS mit gleicher Erstsprache“ (Beleg in 1 LM) zusammenarbeiten sollen, dann wird der Lehrkraft als Normalfall das Konzept einer Klasse präsentiert, in der mehrere Erstsprachen vertreten sind, und zwar in einem Umfang, der sprachhomogene Gruppierungen erlaubt. Eine Formulierung wie „deutsch-schwache und deutsch-stärkere SuS der gleichen Erstsprache“ (Beleg in 1 LM) wiederum trägt der Tatsache Rechnung, dass ‚DaZ-SuS‘ keine homogene Gruppe darstellen, weder was ihre Deutschkompetenzen noch was ihre Erstsprachen anbelangt (und dass unter den DeE-SuS ebenso deutsch-schwächere und -stärkere Schüler*innen zu finden sind).

Im Gegensatz dazu wird bei Bezeichnungen der ‚Perspektive DaZ als Hauptmerkmal‘ das gemeinsame Merkmal der Kinder, dass Deutsch nicht ihre wichtigste oder alleinige Familiensprache darstellt, betont und als Gruppierungsgrundlage genommen. Die Gruppe wird mit dem prägnanten Etikett „DaZ-Sch“/„DaZ-SuS“/„DaZ-Kinder“ (Belege in 8 LM) versehen oder nach dem sprachlichen Muster für Diagnosen „SuS/Kinder mit DaZ“ (Belege in 8 LM) etikettiert.

Die Bezeichnung „Nicht-Erstsprachlerinnen und Nicht-Erstsprachler“ (Beleg in 1 LM) schließlich steht wohl verkürzt für ‚SuS mit anderer/nicht-deutscher Erstsprache‘. Sie ist insofern problematisch, als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auch eine Erstsprache haben. Diese scheint jedoch nicht zu zählen.

5.2 Gegenbegriffe: Was 'DaZ-SuS' *nicht* sind

Für die Frage, wie mehrsprachige Kinder sprachlich konzeptualisiert werden, ist neben der Analyse von Termini für diese auch aufschlussreich, wie jene Kinder bezeichnet werden, die ihnen im Text explizit gegenübergestellt werden. Die Gegenüberstellung drückt nämlich zugleich aus, was ‚DaZ-SuS‘ *nicht* sind (vgl. Abb. 2). Die Formulierung in Beispiel (1) impliziert beispielsweise, „S nichtdeutscher Muttersprache“ seien *per se* keine Schweizer:innen:

- (1) „Für S nichtdeutscher Muttersprache stellt sich in Bezug auf das Genus ein grösseres Problem. [...] Einen auch für Schweizer und Schweizerinnen problematischen Fall [stellen die Präteritumsformen dar]“ (SSt4_2007_LK, S. 161).

Diese Darstellung ist aus drei Gründen problematisch. Erstens ist sie inhaltlich nicht korrekt: Dass ‚DaZ-SuS‘ keine Schweizer Staatsbürgerschaft haben, trifft in vielen Fällen zu, aber längst nicht in allen. Neben eingebürgerten Familien aus nicht deutschsprachigen Ländern, die als Familiensprache ihre Herkunftssprache verwenden, werden damit auch Schweizer:innen aus nicht deutschsprachigen Schweizer Landesteilen ignoriert. Zweitens ist die Nationalität der Sprachbenutzer*innen hier erneut irrelevant. Vielmehr liegt ein weiteres Beispiel für die bereits erwähnte Gleichsetzung von Sprache und Nation vor. Drittens stellt sich die Frage, ob *Schweizer* oder *Schweizerin* im alltäglichen Sprachgebrauch nicht ohnehin mehrheitlich für ‚Bewohner:innen der Schweiz‘ statt für ‚Schweizer Staatsbürger:innen‘ verwendet wird (z. B.

„Schweizerinnen und Schweizer essen weniger Fleisch“, St.Galler Tagblatt vom 14.01.2025). Vor diesem Hintergrund ist eine Gegenüberstellung von „S nichtdeutscher Muttersprache“ und „Schweizer und Schweizerinnen“ doppelt problematisch: Sie konzeptualisiert Erstere gewissermaßen als nicht dauerhaft in der Schweiz wohnende Menschen.

Gegenbegriffe: Was ‚DaZ-SuS‘ nicht sind

„Kinder deutscher Erstsprache/Muttersprache“ (LLL_LK, D1_LK, TPS4_SB, SSt4_2007_LK, SSt_DB2-6)
 „Schweizer und Schweizerinnen“ / „Schweizer Kinder“ (LLL_LK, SSt4_2007_LK, SSt7_LK)
 „deutschsprachige Kinder“ (BS_LK, D4_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2007_LK, SSt_DB2-6, SSt7_LK)
 „erstsprachige Kinder“ / „muttersprachliche Kinder“ (D1_LK, D4_LK, SSt_DB2-6, SSt7_LK)
 „unsere Schüler“ (WdW_LK)
 „fortgeschrittene Kinder“ (BS_LK)

Abb. 2: Gegenbegriffe zu ‚DaZ-Kinder‘ (in Klammern: Quellenangabe, vgl. Abkürzungsverzeichnis)

Auch Gegenbegriffe wie „deutschsprachige“, „erstsprachige“ und „muttersprachliche“ Kinder erscheinen bei genauerer Betrachtung unpräzise bis problematisch: ‚Deutschsprachig‘ bedeutet „die deutsche Sprache sprechend“ (Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, 2022a). Das trifft – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – auf alle Kinder zu, die in einer (Deutsch-)Schweizer Regelklasse beschult werden, sonst würden sie den DaZ-Anfangsunterricht und nicht die Regelklasse besuchen. Außerdem sind Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, auch erstsprachige und muttersprachliche Kinder, nur nicht in der deutschen Sprache (siehe oben).

Die Problematik der letzten zwei Gegenbegriffe von Abbildung 2 erschließt sich unmittelbar. Aussagen wie „Unsere Schüler sind mit dem Nebeneinander von Mundart und Hochsprache vertraut. Die Mundart ist ihre Muttersprache“ (WdW_LK, S. 14) finden sich in den untersuchten *aktuellen* Lehrmitteln nicht mehr – der Gegenbegriff „fortgeschrittene Kinder“ (BS_LK) stammt jedoch aus einem noch verwendeten Lehrmittel.

5.3 Diachrone Betrachtung: Lehrmittelgenerationen

Über die untersuchten Lehrmittelgenerationen (vgl. Tab. 1) hinweg betrachtet, werden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache allgemein zunehmend häufiger erwähnt und als relevante Zielgruppe des Lehrmittels konzipiert: Während sie in der älteren Lehrmittelgeneration gar nicht oder nur vereinzelt als mögliche exotische Spezialfälle auftauchen, wenn es inhaltlich um religiöse Feste oder exotische Tiere (also nicht um Sprache) geht, werden sie in den aktuellen Lehrmitteln immer wieder thematisiert, und zwar meist im Kontext von sprachlichem Lernen vor allem in den Bereichen Wortschatz und Grammatik. Dabei sind die Bezeichnungen „DaZ-SuS/Sch/Kinder“ und „fremdsprachige Kinder“ am weitesten verbreitet.

Dieser Befund gilt jedoch nicht für die untersuchten Erstleselehrmittel: Beide Lehrmittel der Vorgängergeneration (BS und LLL, 1996) erwähnen DaZ-Lernende mehrfach, und

zwar meist als „fremdsprachige Kinder“ oder „Ausländerkinder“ (die dann „deutschsprachigen Kindern“ gegenübergestellt werden). Der Kommentarband zum „Buchstabenschloss“ widmet „Kindern dicht-deutscher Muttersprache“ sogar ein eigenes Unterkapitel. In der überarbeiteten Fassung (2008 als „Buchstabenreise“ publiziert) wurde dieses Unterkapitel weggelassen – wie auch die Bezeichnung „Ausländerkinder“.

Erwähnungen, in denen mehrsprachige Kinder explizit von Gegenbegriffen abgegrenzt werden, finden sich vorwiegend in den älteren Lehrmitteln, beim klett-Verlag sind sie jedoch auch in den aktuellen Kommentarbänden noch anzutreffen (zu weiteren Verlagsunterschieden vgl. Abschnitt 5.4).

5.4 Synchrone Betrachtung: Verlagsunterschiede

Differenziert nach Verlagen zeigt sich, dass sich die festgestellte begriffliche Vielfalt (vgl. Abb. 1) nicht gleichmäßig auf die Verlage verteilt. Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) thematisieren Schüler*innen mit DaZ nicht nur früher systematisch (und bieten für sie spezifische Übungen an), sondern benennen diese auch früher systematisch: Während etwa im Lehrmittel „Sprachland“ bereits 2010 einheitlich von „DaZ-Sch“ die Rede ist, findet sich in „Die Sprachstarken“ (klett) bis heute eine große Vielfalt an Bezeichnungen (Ausnahme: die überarbeiteten DaZ-Broschüren zu „Die Sprachstarken“ von 2021 ff.).

Auch die begriffliche Unterscheidung zwischen „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“, die in der DaZ-didaktischen Literatur seit Längerem Standard ist (u. a. Ahrenholz, 2008), wird in den klett-Lehrmitteln nicht systematisch gemacht. Das gilt für das Hauptwerk „Die Sprachstarken 4“ (2007), die DaZ-Broschüre (2014), für „Die Sprachstarken 7“ (2014) und für die 2022 erschienenen Überarbeitungen und Neuerscheinungen des Lehrmittels „Die Sprachstarken“. Der im Fachdiskurs umstrittene Begriff ‚Muttersprache‘ (siehe Fussnote 7) kommt dagegen auch bei klett nur noch vereinzelt vor.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Autor*innen der kantonalen ilz-Verlage die Deutsch-Lehrmittel deutlich früher und systematischer (auch) auf DaZ-Lernende ausrichteten als jene des privaten klett-Verlags. Die Analyse der Neuerscheinungen im Jahr 2022, „Deutsch Eins“ (ilz) vs. „Die Sprachstarken 1“ (klett), zeigt, dass dies bis heute gilt.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der in den untersuchten Lehrmitteln verwendeten Bezeichnungen für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zeigt, dass die Begrifflichkeiten unterschiedliche Konzeptualisierungen widerspiegeln bzw. vornehmen. Sprachliche Kategorien wie ‚DaZ-Kinder‘ benennen nicht lediglich etwas, das auch unabhängig von einer Bezeichnung existieren würde, sondern schaffen durch die Benennung als solche, dass Menschen, die ein Merkmal wie ‚DaZ‘ aufweisen, als Gruppe wahrgenommen und gedacht werden. Insofern wirken

sprachliche Bezeichnungspraktiken an der Konstruktion einer sozialen Realität mit. Sie widerspiegeln, konstruieren und reproduzieren auch implizite Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit und Migration.

Sprachlehrmittel sollen Aufgaben zur Verfügung stellen, deren Anforderungsniveau dem Lernstand der Schüler*innen entspricht. Dieser ist für Kinder, die bereits jahrelangen und vielfältigen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, anders als für Kinder mit kurzer Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Das zu ignorieren, würde bedeuten, „die Diskriminierung, die hierdurch reduziert werden sollte, an anderer Stelle neu zu verankern“ (Bittlingmayer & Sahrai, 2017, S. 692). Auch Settinieri und Jeuk (2019, S. 16) weisen darauf hin, dass Mehrsprachigkeit oft „in inklusiven Diskussionszusammenhängen in gewisser Weise auf eine Heterogenitätsdimension unter vielen möglichen anderen reduziert“ wird und mahnen, „die spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -potentiale mehrsprachig aufwachsender Lerner*innen“ nicht aus dem Blick zu verlieren, weil das nötig sei, um optimal angepasste Lernumgebungen zu schaffen. Gleichzeitig besteht dabei aber die Gefahr einer statischen Etikettierung und von Othering (vgl. Abschnitt 2). Die Herausforderung liegt also darin, Kindern mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache – die unterschiedlich weit entwickelt ist – passende Aufgaben anzubieten und zugleich der damit verbundenen Gefahr des Othering entgegenzuwirken.

Die diachrone Betrachtung verdeutlicht einen Wandel von statischen Bezeichnungen, die teilweise Sprache mit Nationalität gleichsetzen („Ausländerkinder“), hin zu dynamischen und vielfaltsorientierten Termini („DaZ-Lernende“, „mehrsprachige Kinder“). Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass dieser Wandel nicht konsequent verläuft: Bestimmte problematische Kategorien – etwa „fremdsprachige“ oder „nicht-deutschsprachige“ Kinder – bleiben in einzelnen Lehrmitteln auch in aktuellen Ausgaben präsent. Dies legt nahe, dass Prozesse der pädagogischen und didaktischen Reflexion in Wissenschaft, Lehrmittelproduktion und Schulpraxis zeitlich (und institutionell: s. u.) ungleich verlaufen.

Die synchrone Perspektive zeigt, dass Verlagsunterschiede feststellbar sind: Während kantonale ilz-Lehrmittel frühzeitig systematische Terminologien für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache etablierten, zeigt sich in den Materialien des klett-Verlags eine größere terminologische Vielfalt, die teils an ältere, problematische Konzepte („Kinder mit anderer Muttersprache“, SSt_DB2-6) anschließt. Dazu muss betont werden, dass eine einheitliche Benennung zwar zeigt, dass Lehrmittelauteur*innen darauf einen Fokus gelegt haben, nicht aber, dass dies zwingend die bessere Lösung darstellt als die Verwendung vielfältiger Bezeichnungen. Wie in Abschnitt 2 angesprochen, ist ein solches Etikett zweischneidig: Einerseits erhöht es die Gefahr einer Essenzialisierung, wenn mehrsprachige Kinder durchgängig als ‚DaZ-SuS‘, oder ‚DaZ-Kinder‘ bezeichnet werden. Sie erscheinen dadurch als statische, homogene Gruppe. Aus sprachdidaktischer Sicht ruft andererseits eine konsequente Thematisierung und Benennung im Kommentarband den (mehrheitlich monolingual aufgewachsenen) Lehr-

kräften bei der Unterrichtsvorbereitung immer wieder in Erinnerung, dass sprachliche Heterogenität in einer Klasse inzwischen den Normalfall darstellt. Daraus ergeben sich bestimmte Lernvoraussetzungen und -potenziale. Letztlich stellt sich die Frage, in welchen Lernzusammenhängen unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen relevant sein könnten und deshalb durch Thematisierungen relevant gesetzt werden sollen und wann durch ständige Relevantsetzungen lediglich Differenzen (re-)konstruiert und gefestigt werden.

Zum Schluss der vorliegenden Studie sei auf ihre Limitierungen hingewiesen: Die dargelegten Befunde beruhen auf Dokumentenanalysen. Sie geben einen Einblick, wie Lehrmittel ‚DaZ-SuS‘ benennen, nicht aber, was im Unterricht geschieht: Adressieren Lehrkräfte mehrsprachige Kinder in Unterrichtsinteraktionen explizit als Gruppe? Wenn ja: wie? Mit welchen Worten teilen sie Schüler*innen bestimmte Aufgaben und unterstützende Ressourcen zu? In welchen Kontexten thematisieren sie Mehrsprachigkeit und welche Darstellungsparadigmen herrschen vor? Solchen Fragen sollte in weiterführenden Studien, aber auch im Diskurs mit angehenden und amtierenden Lehrkräften nachgegangen werden. Denn: „Nicht das Buch als Medium der Wissensvermittlung für Fachinhalte, sondern der Unterricht als kommunikativer Prozess [ist] leitend“ (Peyer, 2015, S. 319). Hier ist die Lehrer*innenbildung in der Verantwortung. Darauf geht der abschließende Abschnitt ein.

7. Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Das Beispiel der eingangs zitierten Studentin zeigt eindrücklich, wie wichtig Sensibilität in der Verwendung sprachlicher Begrifflichkeiten und Kategorisierungen ist – gerade auch wenn solche für die Zuteilung bestimmter Ressourcen (wie möglichst passgenauer Lernaufgaben) unumgänglich scheinen (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma: s. o.). Diese Sensibilität und die entsprechenden Reflexionsfähigkeiten müssen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften auf- und ausgebaut werden. Dies könnte mit folgenden Zielsetzungen geschehen:

(1) Bewusstsein für das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ schaffen

Auch wenn das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (u. a. Füßel & Kretschmann, 1993; Jeuk, 2019; Powell & Pfahl, 2012) letztlich nicht aufzulösen sein dürfte, sollen Othering-Prozesse durch sprachliche Praktiken im Unterricht nicht einfach hingenommen, sondern in der Lehrkräftebildung systematisch zum Thema gemacht werden, damit Lehrkräfte einen reflektierten Umgang mit solchen Phänomenen erwerben können. Das kann über Anstöße zur Reflexion von Differenz- und Normalitätskonstruktionen durch Bezeichnungs- und Thematisierungspraktiken angestrebt werden. Wenn beispielsweise ‚DaZ-Kinder‘ generalisierend ‚Kindern deutscher Muttersprache‘ gegenübergestellt werden, konstruiert das eine statische Dichotomie. Weil jedoch auch bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, die Deutschkompetenzen unterschiedlich hoch sind und sich laufend individuell weiterentwickeln, wird eine Dichotomie Deutsch als Erstsprache vs. als Zweitsprache den tatsächlichen Gegebenheiten nie gerecht. Außerdem ist anzunehmen, dass sich Lehrkräfte und Schüler*innen dadurch ein lernpsychologisch ungünstigeres

„Mindset“ (Dweck, 2017) aufbauen, als wenn sie ‚DaZ‘ als dynamisches Kontinuum mit Graduierungen denken.

(2) Umgang mit sprachlicher Heterogenität über die Dichotomisierung DaZ/DaE hinaus professionalisieren

‚DaZ-SuS‘ stellen keine homogene Gruppe dar. Lehrer*innenbildung sollte daher Konzepte zur Differenzierung, individuellen Förderung und adaptiven Unterrichtsgestaltung besonders hervorheben und dabei anstreben, starre Kategorisierungen möglichst zu vermeiden. In dieser Hinsicht ist zu erwarten, dass adaptive digitale Sprachlernprogramme zunehmend an Bedeutung gewinnen.

(3) Zu kritischer Lehrmittelanalyse befähigen

Da Lehrkräfte Lehrmittel häufig als normativ bindend wahrnehmen („normative Funktion“, vgl. Abschnitt 3), ist es zentral, ihnen Kompetenzen zur kritischen Analyse von Materialien zu vermitteln. Dazu gehört die Fähigkeit, problematische Zuschreibungen zu erkennen, einzuordnen und gegebenenfalls im Unterricht zu kontextualisieren oder zu korrigieren.

(4) Sensibilität für Terminologien und deren Perspektivität erhöhen

Lehrkräfte sollten in ihrer Aus- und Weiterbildung dafür sensibilisiert werden, dass Begriffe wie „DaZ-SuS“, „mehrsprachige Kinder“ oder „ausländisch“ nicht nur beschreibend, sondern auch konstruierend und ein- bzw. ausschließend wirken. Reflexion über sprachliche Etikettierungen ist daher eine Voraussetzung für diskriminierungsbewusste Unterrichtspraxis.

(5) Verknüpfung von Bildungspolitik, Lehrmittelentwicklung und Praxis aufzeigen

Am Beispiel von Lehrmitteln konnte gezeigt werden: Institutionelle Rahmenbedingungen können sich auf sprachliche Praktiken auswirken. Deshalb sollten Lehrkräfte befähigt werden, kritisch zu reflektieren, wie bildungspolitische Entscheidungen und Marktlogiken den schulischen Alltag prägen.

Wie dargestellt, finden sich Thematisierungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, heute fast ausschließlich in den Kommentarbänden für die Lehrkräfte. Angesichts der Tatsache, dass in unserer vielfältigen Gesellschaft viele „Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte“ (Dağ & Knappik, 2024) zu finden sind, beinhaltet das im vorliegenden Beitrag diskutierte Thema eine weitere Dimension. Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte erfahren insbesondere das Lehrer*innenzimmer oft als Ort von (Neo-)Linguizismus (Dağ & Knappik, 2024). Wenn sie in Kommentarbänden von aktuellsten, obligatorischen Deutschlehrmitteln Aussagen wie folgende lesen müssen: „[Grammatische Proben] setzen einerseits ein gewisses Abstraktionsvermögen voraus, andererseits eine ausgebaute – muttersprachliche – Sensibilität für Sprachstrukturen“ (SSt4_2023, Begleitband, UC 35), dann kommen zum Lehrer*innenzimmer auch Lehrmittel(kommentare) als Orte von (Neo-)Linguizismus hinzu. Die in der Einleitung zitierte Studentin erhält so vermittelt, dass sie als Person, die dieses Sprachgefühl entwickelt hat, obwohl Deutsch nicht ihre ‚Muttersprache‘ ist, ein Sonderfall ist. Das ist Othering. Dieser Eindruck dürfte sich durch die Tatsache, dass an Lehr-

mittelentwicklungen viele Akteur*innen beteiligt sind und sich offensichtlich niemand an einer solchen Aussage gestört hat, noch verstärken. Umso mehr ist es Aufgabe der Lehrer*innenbildung, auf solche Missstände hinzuweisen – in Lehrveranstaltungen, aber auch durch Beratungstätigkeiten in Lehrmittelentwicklungsprojekten und durch Beteiligung am bildungspolitischen Diskurs.

Abkürzungsverzeichnis Lehrmittel

BR	Die Buchstabenreise (2008), klett (1. Kl.)
BS	Das Buchstabenschloss (1996), klett (1. Kl.)
DKG	Deutsch Kindergarten (2022), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (Kindergarten)
D1	Deutsch Eins (2022), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (1. Kl.)
LLL	lose – luege – läse (1996), Lehrmittelverlag Solothurn (ilz) (1. Kl.)
LS	Leseschlau (2010), Lehrmittelverlag Solothurn (ilz) (1. Kl.)
SL	Sprachland (2010), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (4.-6. Kl.)
SSt1	Die Sprachstarken 1 (2022), klett (1. Kl.)
SSt4	Die Sprachstarken 4 (2007), klett (4. Kl.)
SSt4_2023	Die Sprachstarken 4 (neu 2023), klett (4. Kl.)
SpS7	Die Sprachstarken 7 (2014), klett (7. Kl.)
SSt_DB2-6	Die Sprachstarken Didaktikband 2-6 (neu 2022), klett (2.-6. Kl.)
SWD	Sprachwelt Deutsch (2012), Lehrmittelverlag Zürich/Schulverlag plus (ilz) (7.-9. Kl.)
TPS4	Treffpunkt Sprache 4 (1997), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (4. Kl.)
WdW	Welt der Wörter 1 (1999), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (7. Kl.)
LK	Kommentarband für die Lehrkraft
SB	Sprachbuch (Schülermaterial)
AH	Arbeitsheft (Schülermaterial)
DaZ	DaZ-Broschüre (Ergänzung LK von Die Sprachstarken)

Literatur

- Adamina, Marco (2017). *Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereiche im Unterricht der Primarstufe (PaLeMi_Prim)*. Schlussbericht zum Projekt. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2020-03/pa_le_mi_prim_schlussbericht_13w00201_170902.pdf
- Ahrenholz, Bernt (2008). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke & Winfried Ulrich (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 9. Deutsch als Zweitsprache*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–16.

- Ahrenholz, Bernt (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache - Mehrsprachigkeit. In Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke & Winfried Ulrich (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 9. Deutsch als Zweitsprache* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–20.
- Ballis, Anja & Peyer, Ann (2012). Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik: Zur Einführung. In dies. (Hg.), *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht: Konzeptionen und Analysen*, Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–21.
- Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Hg.). (2022a). DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart: „deutschsprachig“. <https://www.dwds.de/>
- Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Hg.). (2022b). DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart: „fremd“. <https://www.dwds.de/>
- Bildungsstatistik Kanton Zürich (2025). Anteil der Lernenden mit deutscher oder nichtdeutscher Erstsprache nach Schultyp und Schuljahr: Schuljahr 2024/2025 [Datenquelle: Bildungsplanung Kanton Zürich, Statistik der Lernenden, Datum der Berechnung: 25.09.2025]. <https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/entwicklung-der-anzahl-lernender-nach-schultyp.html>
- Bittlingmayer, Uwe H. & Sahrai, Diana. (2017). Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Emine Gökçen Yüksel (Hg.). *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS, S. 683–699. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_41
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker. Trends in linguistics Studies and monographs: Bd. 226*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078266>
- Dağ, Gizem Evin & Knappik, M (2024). Sprache und race in der Schule. Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften. *journal für lehrerInnenbildung (jlb)*(04), S. 92–101. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-06>
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann, S. 81–112.
- Dirim, İnci. & Simon, Nina (2022). Vorbild Native Speaker? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht. *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*(8), S. 1–13.
- Deppermann, Arnulf, Feilke, Helmut & Linke, Angelika (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In dies. (Hg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. De Gruyter, S. 1–24. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-002>

- Füllekruss, David & Rühlmann, Liesa (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik): Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*(2), S. 34–57. <https://doi.org/10.25365/mpzd-2023-2-3>
- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen; Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Bd. 3.* Wehle.
- Geisen, Thomas (2010). Vergesellschaftung statt Integration: Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung.* Waxmann, S. 13-34.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). *Internationale Hochschulschriften: Bd. 101.* Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989> (Erstveröffentlichung 1994)
- Heitzmann, Anni & Niggli, Alois (2010). Lehrmittel - ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), S. 6–19.
- Hiller, Andreas (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik: Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung.* Dissertation. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag Reihe Medienwissenschaften: Bd. 20. Tectum-Verlag. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=896104>
- Holliday, Adrian (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), S. 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz. (2022). *Lehrmittelspektrum* [Stand 2021/2022, Angaben der Kantone]. <https://www.ilz.ch/lehrmittel/lehrmitteleinsatz>
- Jeuk, Stefan (2019). Sprachstandsdiagnostik als Exklusion? In Christiane Hochstadt & Ralph Olsen (Hg.), *Beltz Handbuch. Handbuch Deutschunterricht und Inklusion.* Beltz, S. 177–189.
- Knappik, M (2016). Disinventing ‚Muttersprache‘: Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft.* Springer VS, S. 221–240. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_12
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Kuhn, Melanie (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen: Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Tanja Betz & Peter Cloos (Hg.), *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes.* Beltz Juventa, S. 130–144.
- Mang, Julia, Müller, Katharina, Lewalter, Doris, Kastorff, Tamara, Müller, Maren, Ziernwald, Lisa, Tupac-Yupanqui, Ana, Heine, Jörg-Henrik & Köller, Olaf (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In Doris Lewalter, Jennifer Diedrich,

- Frank Goldhammer, Olaf Köller & Kristina Reiss (Hg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann, S. 163–197.
- Mecheril, Paul (2015). Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015). Die Sprache der Schule: Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Transcript, S. 151–178.
- Oelkers, Jürgen (2010). Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 33–41.
- Peyer, Ann (2015). Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung. In Jana Kieselndahl & Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden - Perspektiven*. V&R unipress, S. 319–338.
- Powell, Justin J. W. & Pfahl, Lisa (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hg.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS, S. 721–739. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_43
- Said, Edward W. (2019). *Orientalism* (Reissued in Penguin Classics). Penguin Books. (Erstveröffentlichung 1978)
- Schmitt, Caroline & Uçan, Yasemin (2021). Inklusion machtkritisch denken: Sozial- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In Nicola Hericks (Hg.), *Research. Inklusion, Diversität und Heterogenität: Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive* Springer VS, S. 56–78.
- Schröter, Anne & Zimenkova, Tatjana (2019). Norm und Normalität: Reflexion der eigenen Position innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion: HLZ*, 2(3), S. 47–62. <https://doi.org/10.4119/hlz-2455>
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. De Gruyter Mouton, S. 3–20.
- Staszak, Jean-François (2009). Other/Otherness. In Rob Kitchin & Nigel J. Thrift (Hg.), *International encyclopedia of human geography*. Elsevier, S. 1–7. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:77582>
- Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Takeuchi, Miwa Aoki (2021). Geopolitical Configuration of Identities and Learning: Othering through the Institutionalized Categorization of “English Language Learners”. *Cognition and Instruction*, 39(1), S. 85–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1825438>

Totter, Alexandra, Häbig, Julia, Müller-Kuhn, Daniela & Zala-Mezö, Enikö (2020). Zwischen traditionellem Schulbuch und hybridem Lehrmittel. Bedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen von Lernen und Lehren in einer digitalen Welt. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*(17), S. 169–193. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.30.X>

Über die Autorin

Johanna Bleiker ist Professorin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mündlichkeit, Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Sprache im Fachunterricht und Mehrsprachigkeit. Sie leitet das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsprojekt [*Kollaboratives Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht \(KoSNaWi\)*](#), ist inhaltliche Leiterin des Studiengangs *Master of Arts Fachdidaktik Schulsprache Deutsch* an der PH Zürich sowie Mitglied der Fachgruppenleitung Didaktiken Sprachen.

Korrespondenzadresse: johanna.bleiker@phzh.ch