



KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR
LEHRER*INNENBILDUNG

Sprache, Identität, Lernen

Ausgabe 6, 2/2022

Sprache, Lernen, Identität

Inhaltsverzeichnis

Editorial	i
Julia Sacher: Zur Einführung: Sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Identität, Sprache, Lernen.....	1
Beatrix Kreß & Katsiaryna Roeder: Zu den Einflussfaktoren auf Sprache, Identität und Lernen: Was bringen Schüler*innen mit Herkunftssprache mit?.....	14
Sven Oleschko: „ne gewisse Portion an Reflektiertheit“: Wie nehmen Lehrer*innen ihre eigenen Entwicklungsprozesse im Kontext einer sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung wahr?.....	40
Falko Röhrs: Identitätskonstruktionen und ihre Konsequenzen in schulischen Elterngesprächen.....	56
Daria Podwika: Die Produktion von Erklärvideos in einem identitätsorientierten Deutschunterricht am Beispiel von <i>Irgendwie Anders</i>	84
Laura Schmidt: Dazugehören möglich machen? Lehrkräfte in Integrationskursen als Sprach- und Zugehörigkeitsmittler*innen	102
Katharina Turgay: Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist.....	118
Georg Draube: Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Ein Fallvergleich dokumentarischer Rekonstruktionen zu Orientierungen von Gymnasiallehrkräften.....	132
Joana Zabel: Eurozentrismus im Schulbuch – Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht	152



Editorial

Liebe Leser*innen,

dass Unterricht genuin sprachlicher Natur ist, ist mittlerweile gut erforscht – sowohl in Hinblick auf die mediale Mündlichkeit von Unterricht als auch in Hinblick auf vielfältige sprachbezogene Kompetenzen als Gegenstand des Unterrichts. Lehren und Lernen besteht aus Sprache und Interaktion. Dies ist aber nicht alles: Indem Schüler*innen und Lehrer*innen als Schüler*innen und Lehrer*innen miteinander agieren, emergieren institutionsspezifische Rollen und Identitäten, die sprachlich verhandelt werden. Wenn z. B. Grundschüler*innen lernen, wie sie sich angemessen am Unterrichtsdiskurs beteiligen, erwerben sie rollenspezifische Verhaltensrepertoires. Der Erwerb von Fach- und Bildungssprache dient nicht nur der angemessenen Verständigung über fachliche Gegenstände, sondern hängt gleichzeitig mit dem Erwerb bildungsbezogener Identitäten zusammen. Und schließlich ist Sprache an sich auch sozial-indexikalisch: Wie Menschen sprechen, kann Hinweise über geographische oder soziale Herkunft bzw. Zugehörigkeit geben.

Wir widmen uns in der 6. Ausgabe von k:ON daher einem Thema, das die Sprachlichkeit des Lernens in einen weiteren Zusammenhang stellt und die wechselseitigen Einflüsse zwischen Sprache, Lernen und Identität in den Fokus rückt. Die Beiträge akzentuieren schlaglichtartig verschiedene Schwerpunkte dieses Zusammenhangs, indem sie sich auf unterschiedliche Sprach- bzw. Identitätsverständnisse beziehen: Zum einen ist dies das Verständnis von Sprache als Einzelsprache, wie sie im Kontext der aktuellen Diskussion rund um Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Rolle von Mehrsprachigkeit bzw. der Herkunftssprachen der Schüler*innen und damit zusammenhängenden Integrationsfragen, aber auch – gewissermaßen komplementär dazu - Spracheinstellungen von Lehrpersonen betrifft. Zum anderen ist dies aber auch die Frage, wie soziale Beziehungen im institutionellen Umfeld sprachlich gestaltet werden und inwieweit digitale Medien einen Einfluss auf die Identitätskonstruktion von Lernenden haben. Sprache, Identität und Lernen erscheinen damit als komplexes Thema, das vor dem Hintergrund aktueller gesellschafts- und bildungspolitischer Debatten auch für die Lehrer*innenbildung hochrelevant ist.

Zur Einführung in das Heft beschäftigt sich Julia Sacher aus sozialkonstruktivistischer Perspektive in einem Einleitungsartikel mit den Zusammenhängen zwischen den drei zentralen Themen der Ausgabe. Unter Rückgriff auf gesprächsanalytische Befunde und die Konzeptionen von Erving Goffman bzw. George Herbert Mead skizziert sie, wie Sprache sowohl in interaktionaler als auch in ontogenetischer Perspektive das Fundament für Identitätskonstruktionen liefert.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Den Bereich k:ONzepte – Lehrer*innenbildung in der Forschung eröffnen Beatrix Kreß und Katsiaryna Roeder. Sie betrachten in ihrem Beitrag den herkunftssprachlichen Unterricht in außerschulischen Einrichtungen am Beispiel russischer ‚Samstagsschulen‘. Anhand von Video- und Audioaufnahmen sowie Interviews gehen sie der Frage nach, wie Herkunftssprache vermittelt wird und welchen identitätsbildenden Beitrag der herkunftssprachliche Unterricht leistet.

Im Beitrag von Sven Oleschko wird an fünf narrativen Interviews mit Lehrkräften herausgearbeitet, wie diese ihre aktuellen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben zu Sprachbildung wahrnehmen und bewerten. Die Rekonstruktion der Interviews führt den Autor zu der Erkenntnis, dass vor allem die Beziehungsgestaltung, eigene Haltung und Schulkultur maßgeblich an der Qualität von Unterricht und (sprachlichen) Lerngelegenheiten beteiligt sind.

Falko Röhrs beschäftigt sich aus Perspektive der interaktionalen Soziolinguistik mit der Frage, wie in schulischen Elterngesprächen institutionell relevante Identitäten konstruiert werden – und zwar von allen Beteiligten (Lehrpersonen, Eltern, anwesende Schüler*innen). Er stellt verschiedene Praktiken der Identitätskonstruktion vor und diskutiert ihre Relevanz für die Professionalisierung von Lehrpersonen, die, so das Argument, auch Schnittstellenbereiche wie die Elternarbeit in den Blick nehmen sollte.

Im Bereich k:ONkretes – Praxis der Lehrer*innenbildung wird im Beitrag von Daria Podwika ein identitätsorientierter Deutschunterricht immer als medienintegrativer Unterricht verstanden, in dem multimediale Erfahrungs- und Handlungsräume geschaffen werden sollten. Die Autorin zeigt das Potenzial von selbst produzierten narrativen Videos und Erklärvideos mit der App Puppet Pals für einen identitätsorientierten Deutschunterricht auf.

In der Rubrik k:ONtraste – Lehrer*innenbildung in der Diskussion diskutiert Laura Schmidt ausgehend von einer kritischen Analyse des Bedeutungsumfangs des Begriffs ‚Integration‘, inwiefern Lehrkräfte in Integrationskursen als Zugehörigkeitsmittler*innen wirken. Auf der Basis qualitativer Daten eröffnet sie eine kritische Perspektive auf die Möglichkeiten und Grenzen von Integrationslehrenden und leitet daraus Konsequenzen für eine reflexive Lehrkräftebildung im Feld der Integrationskurse ab.

In ihrem Artikel thematisiert Katharina Turgay die Rolle von Sprachvergleichen im Deutschunterricht und argumentiert, dass der Vergleich von Deutsch als Unterrichtssprache mit anderen Familiensprachen die mehrsprachigen Identitäten der Schüler*innen stärken kann. Aus diesem Grund sollten Sprachvergleiche bereits in der universitären Lehrer*innenbildung verankert werden, damit Lehramtsstudierende auf diese Aufgabe vorbereitet und einem modernen Deutschunterricht gerecht werden.

Im themenunabhängigen Bereich k:ONTuren – Nachwuchsforum gibt es in dieser Ausgabe zwei Beiträge. Unter den Prämissen, dass sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht soziale Ungleichheit (re)produziert und Sprachbildung auf eine fachübergreifende Bearbeitung sprachlicher Kompetenzen abzielt, stellt Georg Draube in seinem Beitrag sprachbildende Ansätze und Konzeptionen sozialwissenschaftlichen Unterrichts vor. Daran anknüpfend wird im zweiten Teil ein Einblick in empirische Rekonstruktionen von Orientierungen zweier Gymnasiallehrkräfte in Bezug auf Sprachbildung gegeben.

Joana Zabel analysiert in ihrem Beitrag aktuell an deutschen Schulen verwendete Lehrwerke auf die Frage hin, wie sich eurozentrische Diskurse und koloniale Spuren noch heute in durch Schulbücher vermitteltem Wissen niederschlagen.

Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche und anregende Lektüre!
Mit den besten Wünschen für das Jahr 2023 und herzlichen Grüßen

Celestine Caruso, Silvia Fränkel, Judith Hofmann, Ilham Huynh, Alexandra Inglis, Tatjana Leidig, Seyma Polat, Andreas Rohde, Julia Sacher, Dorothea Wiktorin

Julia Sacher

Zur Einführung: Sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Identität, Sprache, Lernen

Abstract

Identität wird vor allem in postmodernen und sozialkonstruktivistischen Ansätzen als untrennbar mit Sprache und Sprachlichkeit verbunden konzeptualisiert. Zur Einführung in das Thema dieser Ausgabe werden anhand von gesprächsanalytischen Erkenntnissen zu sprachlichen Praktiken der Identitätskonstruktion und der exemplarischen Darstellung der Konzeptionen von Erving Goffman und George Herbert Mead Zusammenhänge zwischen Sprache, Identitätskonstruktion und Identitätsentwicklung skizziert und Bezüge zum Lernen verdeutlicht.

Especially within postmodern and social constructivist approaches, identity is closely linked to language, interaction and communication. The article sketches connections between learning and these concepts, drawing on conversation and discourse analytic findings on interactive practices of identity construction, and on Erving Goffman's and George Herbert Mead's ideas on identity construction and identity development.

Schlagwörter:

Identitätsforschung, Identitätskonstruktion, Interaktion, Sprache
Identity research, identity construction, interaction, language

1. Einleitung: Lernen, Interaktion, Identität

Lernprozesse sind genuin sprachlich-interaktiver Natur: Ohne dass Lehrende mit Lernenden interagieren oder Lernende miteinander über fachliche Inhalte sprechen, kann keine Form von Unterricht entstehen – egal, ob es sich dabei um schulische, hochschulische oder anderen Formen institutioneller Lehr-Lern-Interaktionen handelt (vgl. z. B. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Bose, Hannken-Illjes & Kurtenbach, 2020; Reichert & Liebscher, 2012; Seedhouse, 2004). Hierbei findet allerdings nicht nur fachliches Lernen statt, denn die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ist gleichzeitig unmittelbar mit der Konstruktion von Identitäten verbunden. Dies wird in vielen Fällen auch explizit als didaktisches Ziel formuliert (z. B. bei Spinner, 2001, oder Thein, Beach & Johnston, 2017) und gewinnt angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen wie der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit an Bedeutung (vgl. z. B. die Beiträge in Allemann-Gionda et. al., 2012, in Wildemann & Hoodgarzadeh, 2019, oder Kreß & Roeder i. d. B.).



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Auf Interaktionsebene wird der Zusammenhang zwischen Lernen und Identität z. B. daran deutlich, dass Lernende mit Befremden auf akademisch konnotierte Diskurspraktiken oder Ausdrucksweisen reagieren und sich z. T. ironisch von ihrer Verwendung distanzieren, weil sie nicht mit ihren individuellen sozialen Selbstkonzepten und dem damit einhergehenden Sprachgebrauch in Übereinstimmung zu bringen sind (vgl. Graff, 2002; ähnlich auch Morek & Heller, 2012: S. 77, und ihr Verweis auf die soziale Funktion von Bildungssprache als „Eintritts- und Visitenkarte“). Andere Studien weisen darauf hin, dass die Fremdbilder, die Lehrende von ihren Lernenden entwickeln, einen maßgeblichen Einfluss darauf haben, wie Leistung(sfähigkeit) zugeschrieben wird (vgl. z. B. Anderson, 2009; Menard-Warwick, 2007; Sturm, 2013; Wortham, 2006). Mit Wortham (2004: S. 716) lässt sich diese identitätsorientierte Perspektive auf Lehren und Lernen pointiert zusammenfassen: „[...] learning changes not just what the learner knows [...], but also who the learner is. Thus, learning can change identity and the self.“

Was aber ist Identität? Und wie hängt sowohl ihre Entwicklung als auch ihr Erscheinen in konkreten Situationen mit Sprache und Interaktion zusammen?

„Identität“ stammt von lat. „idem“ (derselbe, dasselbe) ab und bedeutet so viel wie „Gleichheit“ oder „Selbigkeit“. Der Begriff lässt sich bis in die griechische Antike zurückverfolgen, wo er ursprünglich im philosophischen bzw. theologischen Kontext und hier speziell in logisch-analytischen Zusammenhängen verwendet wurde (vgl. Zirfas, 2010). Als Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften und als Bezeichnung für die Individualität von Personen betrat die Identität erst später die Bühne. Ohne die gesamte Breite des (nahezu unüberschaubaren) Identitätsdiskurses im Rahmen dieser Einführung berücksichtigen zu können, lässt sich skizzenhaft herausstellen, dass die Renaissance als die „Geburtsstunde des Individuums“ (Abels, 2017: S. 21, ähnlich Benwell & Stokoe, 2012, S. 18-19) bezeichnet werden kann. Mit ihr geht ein sowohl sozialer, politischer als auch wissenschaftlicher Mentalitätswandel einher: Neue wissenschaftliche Erkenntnisse über die Welt entstehen (Kolumbus ‚entdeckt‘ den amerikanischen Kontinent, Galilei identifiziert die Sonne als Zentrum der Galaxie), und gesellschaftspolitische Umbrüche wie die Französische Revolution erweitern die Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen: „In dem Augenblick, wo das Individuum sich den Erfolg seines Handelns bewusst zurechnet, beginnt die Geschichte der Individualität.“ (Abels, 2017: S. 25, Hervorh. im Orig.) Der Mensch als Person und mithin als Individuum gerät in den Fokus der (entstehenden) Geistes- und Sozialwissenschaften, gewinnt aber auch innerhalb bereits etablierter Traditionen wie Rechtswissenschaft, Theologie oder Philosophie an Bedeutung.

Aus dieser sowohl historisch umfangreichen als auch disziplinär breiten Beschäftigung mit dem Gegenstand lässt sich erklären, warum „Identität“ terminologisch und definitorisch alles andere als leicht zu fassen ist: Termini wie „Rolle“, „Person“, „Selbst“, „Individuum“ oder „Ich“ werden z. T. synonym verwendet, z. T. für unterschiedliche Konzeptionen verwendet. „Identität“ ist (paradoxaerweise) nicht gleich „Identität“.

Für die moderne Identitätsforschung ist die Frage zentral, wie Gruppen oder Individuen zu Antworten auf die Frage kommen, wer sie sind und worauf diese Selbstdefinitionen beruhen (vgl. Kresic, 2006: S. 62). Jörissen (2000) identifiziert drei Dimensionen, auf denen sich wissenschaftliche Identitätskonzeptionen verorten lassen:

1. „subjektive vs. objektive Identität“: Identitätskonzepte werden entweder im Bewusstsein von Personen oder aber „qua sozialer Position oder Lebenslage“ (ebd.: S. 16) verortet;
2. „numerische vs. qualitative Identität“: Identität kann entweder – numerisch – als Einheit oder Vielheit beschrieben werden, oder aber es können – qualitativ – Zuschreibungen zu Persönlichkeitseigenschaften o. ä. gemacht werden;
3. „synchrone vs. diachrone Identität“: Identität wird als Einheit zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet bzw. in querschnittlicher Perspektive als sich entwickelnde Einheit

Eher traditionelle Ansätze gehen davon aus, dass das Selbst, das Individuum, eine über die Zeit stabile und einheitliche Größe ist. Es definiert sich über klar umrissene Rollen („Mann“, „Frau“), und spätestens mit dem Erwachsenenalter wird die Identitätsentwicklung als abgeschlossen betrachtet. Biographien erscheinen aus dieser Perspektive also als gewissermaßen lückenlose und kontinuierliche Progression des Lebens, die einer einmal etablierten Linie folgt. Im Gegensatz dazu konzipieren postmoderne Theorien Identität und das Selbst als flexibel, dynamisch und wandelbar: Festgelegte makrostrukturelle Rollen spielen für die Selbstbestimmung von Personen eine untergeordnete Rolle, zentral sind vielmehr Praktiken der individuellen Selbstdefinition. Diese hängen auch mit den Lebensumständen der Personen zusammen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie „losgelöst aus festen sozialen Beziehungen, sozial mobil und ungebunden (hinsichtlich Familie, Arbeit, Freunden sowie Zugehörigkeit zu sozialer Schicht, Staat und Nation)“ sind (vgl. Kresic, 2006: S. 62; vgl. außerdem Berger & Luckmann, 1995, zum Begriff der intersubjektiven Sinnkrise). Identität erscheint insgesamt als unvollendetes Projekt und als biographische Daueraufgabe der Einzelnen.

2. Sprache und Identität

Ich werde im Folgenden anhand von drei Schwerpunkten aufzeigen, wie genau der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität gefasst werden kann. Hierbei geht es 1) um die Frage, mit welchen sprachlich-interaktiven Verfahren Identität im Gespräch hergestellt werden kann, 2) wie Identität als interaktives Produkt konzeptuell gefasst werden kann und worin 3) die besondere Leistung von Sprache bei der Identitätsentwicklung besteht. Dazu greife ich in 2.1 auf Forschungsergebnisse der (linguistischen) Gesprächsforschung und verwandter Ansätze zurück. In 2.2. und 2.3 stelle ich die Identitätskonzeptionen von Erving Goffman und George Herbert Mead vor. Diese beiden Konzeptionen lassen sich mit Rückgriff auf Jörissen (2000) als objektiv, qualitativ, synchron (Goffman) bzw. als

objektiv, qualitativ, diachron (Mead) charakterisieren: Sie fassen Identität als Produkt sozialer Aushandlungsprozesse, die jeweils Anteil an der Persönlichkeit der Einzelnen hat. Der Unterschied besteht darin, dass Goffman auf einzelne Interaktionen abhebt, wohingegen Mead eine Entwicklungsperspektive einnimmt. Insofern können also beide Ansätze komplementäre Einsichten in die sprachliche Verfasstheit von Identität gewähren und die in 2.1 skizzierten sprachlich-interaktiven Verfahren in einen größeren Kontext einbetten.

2.1 Sprachliche Verfahren der Identitätskonstruktion

Sprache spielt vor allem in (post-)modernen Konzeptionen eine wesentliche Rolle. Die Konzeption des Zusammenhangs zwischen Sprache und Identitätskonstruktion lässt sich hierbei anhand von fünf Prinzipien beschreiben (vgl. Bucholtz & Hall, 2005):

Individuelle Selbstkonzepte **emergieren** in der sprachlichen Interaktion, sie sind also nicht situationsunabhängig vorhanden und automatisch relevant für einzelne Interaktionen, sondern konturieren sich je nach situativen und kontextuellen Rahmenbedingungen. Personen **positionieren** sich und andere sprachlich, und zwar nicht zwangsläufig durch Rückgriff auf Makrokategorien wie Alter, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit o. ä., sondern unter Rückgriff auf die bereits erwähnten, lokal relevanten und zur Verfügung stehenden Kategorien (vgl. auch Zimmerman, 1998). Identität wird also **indexikalisch** produziert, d. h. unter Nutzung der zur Verfügung stehenden linguistischen Ressourcen der Sprecher*innen. Einzelsprachen und Soziolekte stellen hierbei ein breites Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung, um diverse Zugehörigkeiten¹ ausdrücken zu können. Identitäten sind also zwangsweise **relational**, d. h. ihre Bedeutung erschließt sich erst in konkreten Interaktionssituationen und in sozialen Relationen. Wichtig sind hier Dimensionen wie „similarity – difference“, „genuineness – artifice“ oder „authority – delegitimacy“ (vgl. Bucholtz & Hall 2005: S. 589). Daraus ergibt sich weiterhin, dass in Interaktionen emergierende Identitäten immer nur **partiell** sein können.

In Interaktionen sehen sich Sprecher*innen im Prinzip permanent mit der Aufgabe konfrontiert, sich selbst als Person, als interaktiven Gegenstand, gewissermaßen herzustellen. Dies geschieht mit unterschiedlichsten sprachlichen Mitteln, etwa durch

- explizite Beschreibungen und Charakterisierungen der eigenen Person (etwa: „Ich bin ja so’n richtiger Serienjunkie.“), die kulturspezifische kategorielle Wissensbestände evozieren und situativ relevant setzen (vgl. u. a. die Beiträge in Hester & Eglin, 1997), und/ oder

¹ „Menschen nehmen sich selbst und andere nicht nur als einzigartige Individuen, sondern auch als Zugehörige bzw. Mitglieder sozialer Gruppen wahr. Wer und was für eine/r man ist – für sich selbst wie für die anderen -, hängt nicht zuletzt von dieser Zugehörigkeit bzw. Mitgliedschaft ab.“ (Hausendorf, 2000: S. 3)

- damit einhergehende Selbstbewertungen, die entweder eher implizit evoziert („Meine Schüler*innen haben mich sehr gelobt.“) oder explizit gesetzt werden können („Beim Tennis macht mir niemand was vor.“; vgl. z. B. Speer, 2012);
- die Verwendung sozialindexikalischer Sprechstile, die Zugehörigkeitsdarstellungen erkennbar werden lassen (vgl. etwa die Beiträge in Auer, 2007).

Sprecher*innen nutzen ein breites Repertoire sprachlicher Formen, um sich und andere zu positionieren (vgl. Deppermann & Lucius-Hoene, 2004; Harré & van Langenhove, 1999; Hausendorf & Bora, 2006; Sacher, 2012; Weiser-Zurmühlen, 2021; Röhrs i. d. B.) und Interaktionen Selbst- und Fremdbilder herzustellen, auszuhandeln und zu modifizieren. Besonderes Potenzial für solche Selbst- und Fremdherstellungen haben dabei Erzählungen, insofern als sie den Sprecher*innen verhältnismäßig viel interaktiven „Platz“ einräumen, innerhalb dessen sie Selbstkonzeptionen entfalten und ausdifferenzieren können (vgl. Georgakopoulou, 2007; Gülich & Quasthoff, 1986). Dieses besondere Identitätskonstruktionspotenzial von Erzählungen wird in Datenerhebungsmethoden wie dem biographischen oder narrativen Interview (vgl. v. a. Schütze, 1976) gezielt nutzbar gemacht.

2.2 Identität als Interaktionsprodukt: Goffmans *face*-Konzept

Auf Grundlage von ethnographischen Beobachtungen in verschiedenen US-amerikanischen Gemeinschaften, aber auch innerhalb von Institutionen wie Gefängnissen oder psychiatrischen Anstalten, entwirft der Interaktionssoziologe Goffman in seinen Arbeiten das Konzept eines semiotischen Selbst, dessen zeichenhafte Aktivitäten innerhalb konkreter Interaktionen relevant werden. Das übergeordnete Thema der Arbeiten Goffmans besteht in der Frage, wie Menschen in sozialen Interaktionen miteinander interagieren, und welche Auswirkungen wechselseitige Ko-Präsenz auf das Verhalten der Einzelnen hat. Die zeichenhaften, sowohl verbalen als auch nonverbalen Aktivitäten der Interaktionsbeteiligten dienen hierbei als Interpretationsangebote für das Gegenüber; dabei ist die Bedeutung konkreter Verhaltensweisen diesen nicht etwa inhärent, sondern indexikalisch mit ihrem Entstehungsort, also der sozialen Situation, verknüpft: Verhalten ist „a sign vehicle for social meanings and is inevitably multi-functional and polysemic.“ (Malone, 1997: S. 7).

In „Wir alle spielen Theater“ (Goffman, 1959/2009) entwickelt Goffman die berühmte Metapher von Selbstdarstellung als Theaterperformance, bei der die Beteiligten versuchen, die soziale Bühne gemäß ihrer eigenen Selbstdarstellungsziele zu gestalten. Die Schauspieler*innen (= die sozialen Akteur*innen) wählen bestimmte Kostüme (= äußere Erscheinungsbilder) und Requisiten (= die verfügbaren materiellen Ressourcen einer sozialen Interaktion) auf einer Bühne (= die soziale Situation) aus, um einem Publikum (= andere Interaktionsbeteiligte) eine möglichst den eigenen Interaktionszielen entsprechende Vorstellung (= eigenes Verhalten während einer Situation) zu bieten. Dies ist allerdings hochgradig fehleranfällig:

Wir müssen bereit sein zu sehen, dass der Eindruck der Realität, den eine Darstellung erweckt, ein zartes, zerbrechliches Ding ist, das durch das kleinste Missgeschick zerstört werden kann. (ebd.: S. 52)

Grund hierfür ist eine Informationsasymmetrie zwischen dem Individuum und seinem Gegenüber, denn das Individuum produziert zwei verschiedene Arten von Informationen, die in unterschiedlicher Weise seiner eigenen Kontrolle unterliegen: „given information“ und „given off information“ (vgl. Goffman, 1959/2009: S. 62 ff.) Erstere sind diejenigen Ressourcen, die sich im Kontrollbereich des Individuums befinden (also z. B. die Wahl der Kleidung, das gewählte sprachliche Register); diese können gezielt eingesetzt werden. Letztere entziehen sich der Kontrolle des Individuums, haben aber dennoch Zeichencharakter und können die Interpretationen des Gegenübers beeinflussen (z. B. ein Dialekt oder Akzent, unwillkürliches Erröten o. ä.). Das Individuum ist also um Informationskontrolle bemüht, um so den gewünschten Eindruck idealerweise aufrecht erhalten zu können (vgl. auch Goffman, 1963).

Diese Annahmen kulminieren gewissermaßen in der Formulierung des face-Konzeptes (vgl. Goffman, 1967). Face gilt als

[t]he positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. (ebd.: S. 5)

Face beinhaltet eine Kombination aus Selbst- und Fremdbild der Akteur*innen. Die interaktionsbezogenen alles entscheidende Frage ist, inwieweit eine Passung zwischen beiden Bildern hergestellt werden kann – d. h., inwieweit das Gegenüber die eigene Performance durch sein*ihre reaktives Verhalten als intersubjektiv schlüssig akzeptiert oder eben nicht. Vereinfacht gesagt: Ich kann mir viel Mühe geben, mich als freundlich und aufgeschlossen zu präsentieren – ob mir dies jedoch gelingt, kann nicht ich alleine entscheiden, weil mir durch die Reaktionen meiner Gegenüber erst zurückgespiegelt wird, inwieweit mein Verhalten in diesem Sinne „erfolgreich“ war.²

Auch wenn Goffman sich in einem sehr weiten Verständnis von „Verhalten“ sowohl auf Sprachliches als auch auf Nicht-sprachliches bezieht, wird schnell ersichtlich, dass verbale Interaktion eine entscheidende Rolle dabei spielt, sowohl die Interpretationsangebote der eigenen Person an das Gegenüber zu gestalten, als auch dabei, auf diese Interpretationsangebote zu reagieren bzw. sie zu „quittieren“ (Holly, 1979: S. 51). Aus den unterschiedlichen Formen, die diese „Quittierungen“ annehmen können, ergeben sich jeweils verschiedene Implikationen für die Individuen selbst: Wird die eigene Performance als stimmig akzeptiert, zieht das Individuum Selbstbewusstsein daraus (da es in der Gestaltung der Performance bestätigt wird), unstimmiertes face hingegen zieht lt. Goffman Schamgefühle und Wut nach sich. Wenn das Individuum wiederholt gespiegelt bekommt, dass seine*ihre Performance unstimmig ist, kann dies Selbstzweifel und Minderwertigkeitsgefühle mit sich bringen (vgl. Goffman, 1967: S. 6-8).

Goffman (ebd.: S. 10) folgert aus diesen Überlegungen:

² Ähnliche Überlegungen finden sich bei Strauss (1959).

In any case, while his social face can be his most personal possession and the center of his security and pleasure, it is only on loan to him from society; it will be withdrawn unless he conducts himself in a way that is worthy of it.

Weil alle Beteiligten an einer sozialen Situation damit beschäftigt sind, jeweils eigene faces zu konstruieren und die Anzweiflung derselben verheerende interaktionale Folgen nach sich ziehen könnte, nimmt Goffman einen stillschweigenden Konsensus zur wechselseitigen face-Wahrung an. Er beschreibt verschiedene Techniken von „face-work“, mit denen die Beteiligten an Interaktionen das sensible interaktive Gleichgewicht aufrechterhalten: Diese gehen von allgemeinem Takt und Höflichkeit bis hin zur Vermeidung von Themen, von denen man weiß oder vermutet, dass sie für das Gegenüber unangenehm sein könnten (vgl. ebd.: S. 12-24). Verschiedene Formen von face-work ziehen sich durch jede Interaktion: Die Teilnehmenden versichern sich sowohl implizit als auch explizit fortwährend, dass sie die Selbstdarstellungsbedürfnisse des jeweiligen Gegenübers anerkennen und bereit sind, zum Fortbestehen der jeweiligen Interaktion beizutragen.³

Goffmans Ausführungen machen deutlich, dass individuelle Selbstbilder nur vermittelt geteilter sozialer Bedeutungen in der Interaktion verhandelt werden können. Der Erwerb dieser sozialen Bedeutungen geschieht qua Sprache und geht Hand in Hand mit der Entwicklung von Identität – so fasst es zumindest George Herbert Mead.

2.3 Identitätsentwicklung durch Sprache: George Herbert Mead

Der Philosoph und Sozialpsychologe George Herbert Mead setzt das soziale Handeln ins Zentrum seiner Betrachtungen. Seine Arbeiten waren maßgeblich für die Entwicklung des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer, 1969) und wurden auch innerhalb der deutschsprachigen Wissenssoziologie intensiv rezipiert (vgl. Berger & Luckmann, 1969). In der Tradition des in den 1920er und 1930er Jahren in der Psychologie vorherrschenden behavioristischen Paradigmas beschreibt er Verhalten zwischen Individuen in Reiz-Reaktions-Termini. Er setzt aber gezielt die Rolle von Sprache und geteilten Bedeutungen in den Fokus und geht so über die mechanistischen Verhaltensbeschreibungen des Behaviorismus hinaus. Entwickelt wird eine Theorie zur sprachlich vermittelten Entwicklung von Identität (bei Mead „Self“ bzw. in der deutschen Übersetzung „Geist“), die sich als sukzessive Teilhabe an einem System gesellschaftlich geteilter und sprachlich vermittelter Bedeutungen verstehen lässt.

Der Grundgedanke kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Identität kann nur in einer bestehenden Gesellschaft entstehen, die ihrerseits durch den sprachlichen Austausch über diejenigen Ressourcen verfügt, die die Entwicklung eines Selbst, einer Identität, überhaupt erst ermöglichen. Der entscheidende Punkt ist hierbei, dass Sprache ein Symbolsystem ist, das gesellschaftlich relevante Bedeutungen zu vermitteln und zu

³ In der linguistischen Höflichkeitsforschung wurden diese Ideen breit rezipiert (vgl. v.a. Brown & Levinson, 1987).

erwerben erlaubt – und damit gleichzeitig auch die damit einhergehenden Haltungen, die für das Leben in einer Gemeinschaft notwendig und funktional sind. Um den Mehrwert symbolbasierter sprachlicher Kommunikation zu verdeutlichen, greift Mead (1968) wiederholt auf den Vergleich zwischen tierischem und menschlichem Verhalten zurück. Er unterscheidet zwischen zwei Kommunikationsarten, die gemeinsames Handeln ermöglichen: gesten- und durch symbolbasierte Kommunikation. Beide lösen bei einem Gegenüber Reaktionen aus, die Grundlage für gemeinsames Handeln sein können. Der Unterschied zwischen beiden Formen besteht darin, dass nur signifikante Symbole eine konventionalisierte Bedeutung haben. Gesten hingegen haben keine feststehende Bedeutung und ermöglichen daher auch keine gezielte Beeinflussung des Verhaltens eines Gegenübers. Mead greift dazu auf das Beispiel zweier kämpfender Hunde zurück: irgendein Verhalten (z. B. Hunger oder Aggression) ist Auslöser für eine Geste (z. B. das Knurren eines Hundes), die dann wieder irgendeine andere Geste auslöst (z. B. den Angriff des angeknurrten Hundes; vgl. Mead, 1968: S. 81-82). Aus einer externen Beobachter*innenperspektive ist es nicht möglich, kausale Verbindungen zwischen auslösendem Reiz (Knurren) und darauf folgender Reaktion (Angriff) herzustellen, weil das Knurren als Reiz keine konventionalisierte Bedeutung hat, der zufolge es interpretiert werden könnte. Stattdessen ist gestische Kommunikation unmittelbar an die jeweilige Situation gebunden und ohne sie nicht interpretierbar. Die Bedeutung einer Geste liegt Mead zufolge in den sozialen Prozessen selbst, die auf sie folgen (vgl. ebd.: S. 93), bzw. in den Handlungsalternativen, die sie dem Gegenüber eröffnen. Welche Handlungsalternativen dies aber genau sind, kann durch Gesten nicht determiniert werden.

Dies ermöglicht hingegen Kommunikation qua signifikanter Symbole. Mead nimmt an, dass deren besondere kommunikative Leistung in der völligen Loslösung von ihrer Verwendungssituation liegt; ihre Bedeutung ist unabhängig vom Verwendungskontext.⁴

Außerdem lösen signifikante sprachliche Symbole im Gegenüber die gleiche Handlungsdisposition aus wie in der symbolproduzierenden Person. Dies ist die Voraussetzung für Perspektivübernahme, die für die gezielte Handlungsbeeinflussung anderer Personen zentral ist. Perspektivübernahme ermöglicht Mead zufolge außerdem das Denken, „das einfach ein nach innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst“ (Mead, 1968: S. 86) ist. Beim Sprechen hingegen – also bei der Verwendung signifikanter vokaler Symbole – können Personen sich selbst zuhören, sie adressieren sich gewissermaßen implizit immer selbst:

⁴ Berger & Luckmann (1969: S. 39) fassen dies folgendermaßen: „Ich kann über Unzähliges sprechen, was in der Vis-à-vis-Situation gar nicht zugegen ist, auch von etwas, was ich nie erlebt habe oder erleben werde. Sprache ist der Speicher angehäufter Erfahrungen und Bedeutungen, die sie zur rechten Zeit aufbewahrt, um sie kommenden Generationen zu übermitteln.“

Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, *und nehmen damit die Haltungen anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein.* (Mead, 1968: S. 108, Hervorh. J.S.)

Dies ist die Voraussetzung für die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Die Fähigkeit, eine Außenperspektive nicht nur auf andere, sondern auch auf sich selbst einnehmen zu können, ist für die Entwicklung von Identität und Selbst-Bewusstsein zentral.

Identitätsentwicklung vollzieht sich in zwei Sozialisationsphasen: Das Stadium des nachahmenden Spiels („play“) und das Stadium des organisierten Wettkampfes („game“; vgl. Mead, 1968: S. 190 ff.). Beide Stadien unterscheiden sich dadurch, dass die für sie erforderliche Perspektivübernahme unterschiedlich komplex ist. In der Phase des nachahmenden Spiels lernt das Kind nacheinander verschiedene charakteristische Handlungsmuster von z. B. Familienmitgliedern kennen („Vater-Mutter-Kind“-Spiele). Indem es aus diesen verschiedenen Rollen heraus agiert, lernt es außerdem, sowohl die Welt aus der jeweiligen Perspektive zu betrachten, als auch letztlich sich selbst – denn das Agieren in einer Rolle ist mit Sprache verbunden, die ja, wie oben erläutert, immer auch eine Außenperspektive auf das eigene Handeln und die eigene Person mit sich bringt. Gleichzeitig lernt das Kind, gemeinsam mit anderen Rollen zu agieren und deren Verhalten zu beeinflussen.

Das nachahmende Spiel ist die „einfachste Art und Weise, wie man sich selbst gegenüber ein anderer sein kann“ (Mead, 1968: S. 193) und legt den Grundstein für die Teilnahme an organisierten Wettkämpfen (hier im Sinne von z. B. Mannschaftssportarten zu verstehen). Hier muss das Kind in der Lage sein, die Verhaltensoptionen *aller* anderen Mitspielenden zu internalisieren und zu antizipieren. Nur so ist es möglich, dass es auf ein übergeordnetes Ziel bezogen und im gemeinsamen Handeln mit allen anderen am Wettbewerb teilnehmen kann. Die Verinnerlichung solcher komplexen Gefüge an Verhaltensdispositionen resultiert in der Bildung des „verallgemeinerten Anderen“: Der heranwachsende Mensch lernt im Laufe seiner Entwicklung, die Haltungen aller Mitmenschen (also: der Gesellschaft) zu verinnerlichen, zu abstrahieren und im permanenten Abgleich auf eigene Handlungsentwürfe zu beziehen.

Diese verallgemeinerten Haltungen werden peu à peu in Form von Moralvorstellungen, Normen und „Spielregeln“ internalisiert. Sie bilden einen von zwei Identitätsbestandteilen aus, das sog. „ME“. Es ist wie ein innerer Kommentar zu verstehen, der diesen permanenten Außen-Abgleich vollzieht; es „bezeichnet meine Vorstellung von dem Bild, das der andere von mir hat bzw. auf primitiver Stufe meine Verinnerlichung seiner Erwartungen an mich.“ (Joas, 1989: S. 117).

Den anderen Identitätsbestandteil nennt Mead das „I“. Das „I“ stellt eine Art Gegenentwurf zum „ME“ dar, insofern als es gewissermaßen „persönliche“ Haltungen und Handlungsentwürfe und auch ein Element des Neuen, Überraschenden im Handeln der Einzelnen erlaubt. Diese Verhaltensentwürfe werden in der Retrospektive zu einem Teil des „ME“ und erweitern die Außenperspektiven auf das eigene Handeln. „ME“ und „I“ stehen

in stetigem Dialog⁵ miteinander; dieses Wechselspiel zwischen verallgemeinertem Anderen (repräsentiert durch das „ME“) und den individuellen Reaktionen des „I“ macht den reflexiven Charakter von Identität aus (vgl. Mead, 1980: S. 241-242).

Entwicklung von Identität bedeutet also eine sukzessive Teilhabe an einem System gesellschaftlich geteilter und sprachlich vermittelter Bedeutungen.

3. Schlussbetrachtung

Identitätskonstruktion erscheint in sozialkonstruktivistischer Perspektive als „Spezialfall des allgemeinen Prozesses der Wirklichkeitskonstruktion“ (Kresic, 2006: S. 26). Die Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität sind dabei vielfältig: Sprache stiftet nicht nur Identität(en), sie stellt auch diejenigen kommunikativen Werkzeuge und soziale Praktiken zur Verfügung, mit der diese Identitäten in Interaktion individuell ausgedrückt und mit anderen Interaktionspartner*innen ver- und ausgehandelt werden. Identitätskonstruktion qua Sprache ist „part and parcel of the routines of everyday life, brought off in the fine details of everyday interaction.“ (Antaki, 1998: S. 1); sie geschieht im Alltag jedoch meistens unbemerkt und routiniert.

In institutionellen Lehr-Lern-Kontexten jedoch wird deutlich, dass Sprache das Bindeglied zwischen Lernen und Identität darstellt: Schüler*innen erwerben neues Wissen und neue Fähigkeiten, sie erleben sich im Klassenverband in der Auseinandersetzung mit Lehrpersonen und Peers und somit ggf. sich selbst in neuen Identitätsfacetten. Die Berücksichtigung der Trias Sprache – Lernen – Identität erscheint somit als wichtige und implikationsreiche Aufgabe in pädagogischen und (fach-)didaktischen Zusammenhängen.

4. Bibliografische Angaben

Abels, Heinz (2017). *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS. DOI: 10.1007/978-3-658-14155-4

Aboulafia, Mitchell (1991). Introduction. In ders. (Hg.), *Philosophy, social theory, and the thought of George Herbert Mead*. New York: State University of New York Press, S. 1-17.

Allemann-Gionda, Cristina, Stanat, Petra, Göbel, Kerstin & Römer, Charlotte (Hg.) (2012). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz.

⁵ In der Rezeption der Mead'schen Überlegungen wurde darauf hingewiesen, dass Individuen an verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen teilhaben und sich daraus genau genommen eine ganze Reihe an subgruppenspezifischer „verallgemeinerter Anderer“ ergeben (vgl. Aboulafia, 1991). Der Dialog zwischen „ME“ und „I“ müsse daher eher als ein Polylog verstanden werden (vgl. Schneider, 2008).

-
- Anderson, Kate T. (2009). Applying positioning theory to the analysis of classroom interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. In *Linguistics and Education* 20, S. 291-310.
- Antaki, Charles (1998). Identity as an achievement and as a tool. In Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (Hg.), *Identities in talk*. London: Sage, S. 1-14.
- Auer, Peter (Hg.) (2007). *Style and social identities. Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., überarb. und aktual. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Benwell, Bethan & Stokoe, Elizabeth (2012). *Discourse and identity*. 4th ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner*. Frankfurt am Main: Fischer.
- (1995). *Modernity, pluralism and the crisis of meaning: the orientation of modern man*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Bose, Ines; Hannken-Illjes, Kati & Kurtenbach, Stefanie (2020). und was MACHen wir da jetzt um das problem zu LÖsen? || Argumentation im Kindergarten und ihre Förderung in einem Gesprächskreisprojekt einer Kindertagesstätte. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, S. 1-29.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. New York: Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In *Discourse Studies* 7(4-5), S. 585-641. DOI: [10.1177/1461445605054407](https://doi.org/10.1177/1461445605054407)
- Georgakopoulou, Alexandra (2007). *Small stories, identity and interaction*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Goffman, Erving (1959/2009). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 10. Aufl. München: Piper.
- (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (1967). On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. In ders., *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon, S. 5-45.
- Graff, Gerald (2002). The problem problem and other oddities of academic discourse. In *Arts & Humanities in Higher Education* 1(1), S. 27-42.
- Gülich, Elisabeth & Quasthoff, Uta M. (1986). Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. In *Poetics* 15, S. 217-241.
- Harré, Rom & van Langenhove, Luk (Hg.) (1999). *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.

-
- Hausendorf, Heiko (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hausendorf, Heiko & Bora, Alfons (2006). Reconstructing social positioning in discourse. Methodological. Basics and their implementation from a conversation analyst perspective. In dies. (Hg.), *Analyzing citizenship talk. Social positioning in political and legal decision-making processes*. Amsterdam, New York: John Benjamins, S. 85-97.
- Hester, Stephen & Eglin, Peter (Hg.) (1997). *Culture in action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Holly, Werner (1979). Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspektes. Tübingen: Niemeyer.
- Joas, Hans (1989). *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jörissen, Benjamin (2000). *Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte*. Berlin: Logos.
- Kresic, Marijana (2006). *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: iudicium.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004). Narrative Identität und Positionierung. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166-183.
- Malone, Martin J. (1997). *Worlds of talk: the presentation of self in everyday conversation*. Cambridge: Polity Press.
- Mead, George Herbert (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1980). Die soziale Identität. In: ders., *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1*. Hg. von Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 241-249.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, S. 67-101. DOI: [10.1515/zfal-2012-0011](https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011)
- Menard-Warwick, Julia (2007). „Because she made beds. Every day.“ Social positioning, classroom discourse, and language learning. In *Applied Linguistics* 29(2), S. 267-289. DOI: [10.1093/applin/amm053](https://doi.org/10.1093/applin/amm053)
- Reichert, Tetyana & Liebscher, Grit (2012). Positioning the expert: word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. In *The Modern Language Journal* 96(4), S. 599-309. DOI: [10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x)
- Sacher, Julia (2012). *Sprechen über sich selbst als kontrastives Verfahren. Alter-Ego-Positionen, Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Interview*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2008). Handlungen als Derivate der Interaktion: George Herbert Mead. In ders., *Grundlagen der soziologischen Theorie, Bd. 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 180-233.

- Schütze, Fritz (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In *Internationales Handbuch für Wissens- und Religionssoziologie 10*, S. 7-41.
- Seedhouse, Paul (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analyst perspective*. Oxford, Malden: Blackwell.
- Strauss, Anselm L. (1959). *Mirrors and masks. The search for identity*. London, New York: Routledge.
- Sturm, Tanja (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. In *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 35(1)*, S. 131-146. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:10291>
- Speer, Susan (2012). The interactional organization of self-praise: Epistemics, preference organization, and implications for identity research. In *Social Psychology Quarterly 75(1)*, S. 52-79.
- Spinner, Kaspar (2001). *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Stuttgart: Kallmeyer Klett.
- Thein, Amanda Haertling, Beach, Richard & Johnston, Andrew (2017). Rethinking Identity and Adolescence in the Teaching of Literature: Implications for Pre-Service Teacher Education. *Innovations in English Language Arts Teacher Education (Advances in Research on Teaching) 27*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 65-87. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720170000027004>
- Weiser-Zurmühlen, Kristin (2021). Vergemeinschaftung und Distinktion. Eine gesprächsanalytische Studie über Positionierungspraktiken in Diskussionen über TV-Serien. Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110727845>
- Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg.) (2019). *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Wortham, Stanton (2004). The interdependence of social identification and learning. In *American Educational Research Journal 41(3)*, S. 715-750.
- Wortham, Stanton (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, Don (1998). Identity – context and interaction. In Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (Hg.), *Identities in talk*. London: Sage, S. 87-106.
- Zirfas, Jörg (2010). Identität in der Moderne. In Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS, S. 9-17. DOI: 10.1007/978-3-531-92196-9_1

Über die Autorin

Dr. Julia Sacher ist akademische Rätin a.Z. am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Interaktions- und Gesprächsforschung, Mündlichkeit und Gesprächsdidaktik, Unterrichtskommunikation und Lehrer*innenprofessionalisierung.

Korrespondenzadresse: julia.sacher@uni-koeln.de

Beatrix Kreß & Katsiaryna Roeder

Zu den Einflussfaktoren auf Sprache, Identität und Lernen: Was bringen Schüler*innen mit Herkunftssprache mit?

Abstract

Der Beitrag geht von einem grundsätzlichen Interesse am Unterrichtsgeschehen im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) aus. Betrachtet wird herkunftssprachlicher Unterricht in außerschulischen Einrichtungen, die aus herkunftssprachlichen Gemeinschaften heraus betrieben werden (russische ‚Samstagsschulen‘). Die Unterrichtsinteraktion wird hinsichtlich ihrer identitätsbildenden und -stabilisierenden Potenziale in Verbindung mit Erkenntnissen aus Interviewdaten mit den jeweiligen Akteur*innen interpretiert, um besser zu verstehen, was der herkunftssprachliche Unterricht über die Sprachvermittlung hinaus leistet und was Schüler*innen mit Herkunftssprache somit in den Unterricht in die Regelschule mitbringen. Im Zentrum des Beitrags steht die Identitätsbildung durch den HSU als Einflussfaktor.

The contribution comes from a fundamental interest in what is happening in lessons that teach heritage languages. The analysis is on heritage language instruction in extracurricular institutions that are run from within the communities (Russian ‘Saturday schools’). The classroom interaction is interpreted with regard to its identity-forming and identity-stabilizing potential. This is linked with findings from interview data with the respective actors in order to better understand what the native-language teaching achieves beyond language mediation and what students with a heritage language thus bring to the classroom in regular/mainstream school classrooms. The focus of the paper is to elaborate the identity-building contribution of HSU as an influencing factor.

Schlagwörter:

Herkunftssprachen, Identität, Mehrsprachigkeit
Heritage Languages, Identity, Multilingualism

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es vor allem darum, zu verdeutlichen, welche Rolle Herkunftssprachen in den Lebenswelten und Identitätskonzeptionen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund spielen (können) und mit welchen lebensweltlichen, identitätsspezifischen und sprachlichen Voraussetzungen diese Schüler*innen am Unterricht teilnehmen. Das Wissen darum sollte unseres Erachtens in der Mehrsprachigkeitsdidaktik stärker berücksichtigt werden, in der ohnehin noch an vielen Stellen Entwicklungspotentiale und Desiderata bestehen. Mehrsprachigkeitsdidaktik als ein Umgang mit den mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler*innen unter bewusstem Einbezug ihrer gesammelten Sprachlernerfahrung (vgl. hierzu Bredthauer, 2018: S. 276; Hu, 2010: S. 215), muss das gezielte Lernen der Herkunftssprache in unterrichtliche Kontexte einbeziehen. Wie



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Mehlhorn (2019: S. 205) konstatiert, existieren aber beispielsweise zum herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) für Russisch immer noch kaum gezielte Untersuchungen. Die Sprachlernerfahrung im HSU Russisch wird im vorliegenden Beitrag in den weiteren Zusammenhang zwischen Sprache, Identität und Lernen gestellt. Auf der Basis von Daten, die in neben der Schule bestehenden Einrichtungen erhoben wurden, in denen Russisch als Herkunftssprache im Vordergrund steht, geht es um die Lebenswelt mehrsprachiger Schüler*innen und identitätsbildende Praktiken im herkunftssprachlichen Unterricht. Die hier angestellten Überlegungen sind vermutlich teilweise übertragbar auf andere Herkunftssprachen, es zeigen sich aber auch Tendenzen, die für die russischsprachige Community spezifisch sind. Im Beitrag wird zunächst die migrations- und sprachspezifische Konstellation der entsprechenden Community skizziert. Im Anschluss werden die für die vorliegende Untersuchung theoretisch relevanten Überlegungen zu den Zusammenhängen von Sprache und Identität als Grundlage für die Datenauswertung diskutiert. Der Darstellung des Untersuchungsdesigns und der Entwicklung von Fragestellungen folgt eine exemplarische Auswertung von Daten im Hinblick auf die für diesen Beitrag spezifischen Frage nach dem identitätsbildenden Potenzial des herkunftssprachlichen Unterrichts in den von uns untersuchten Einrichtungen. Abschließend werden die Ergebnisse verallgemeinernd diskutiert und einige Überlegungen zu den Konsequenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten angestellt.

2. Herkunftssprache: Sprachrepertoire und Spracherleben

Es ist vergleichsweise schwierig zu benennen, um wie viele Sprecher*innen des Russischen es in Deutschland geht. Das liegt an der Art der statistischen Erfassung nach Staatsangehörigkeit (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 85). So fallen russlanddeutsche Spätaussiedler*innen und ihre Familien oft aus der Statistik, da sie deutsche Staatsangehörige sind. Bei Personen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit ist nicht immer klar, mit welcher Erstsprache sie sich identifizieren. Aufgrund der privilegierten Stellung des Russischen in der sowjetischen Sprachenpolitik ist davon auszugehen, dass auch die Migration aus vielen Teilrepubliken der ehemaligen Sowjetunion (Kasachstan, Weißrussland) russisch geprägt ist (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 86). Insgesamt ist die Gruppe heterogen, wie auch die jeweilige Zuwanderung. Seit den frühen 1990er Jahren ist die Migration aus der ehemaligen Sowjetunion geprägt von russlanddeutschen Spätaussiedler*innen und bis 2005 von ‚jüdischen Kontingentflüchtlingen‘ (vgl. Belkin, 2017). Seit dem neuen Zuwanderungsgesetz von 2005 ist es vornehmlich die Arbeits-, Bildungs- oder Heiratsmigration, welche die russische Migration speist. Die Zahlen schwanken, Konsens aber herrscht dahingehend, dass weiterhin der russischsprachig geprägten Migration nach der türkischen, syrischen und polnischen eine erhebliche Bedeutung zukommt (vgl. Anstatt, 2008a; Anstatt, 2011: S. 103; Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 87). Wie sich der russische Angriff auf die Ukraine im Februar 2022 und der daraus resultierende Krieg auf die russischsprachige Zuwanderung auswirkt, ist derzeit noch nicht genau zu übersehen. Bereits im Jahr

2021 stieg der Zuzug aus Russland und der Ukraine deutlich an (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022).

Anstatt (2011: S. 103) bescheinigt dem Russischen in Deutschland eine hohe Vitalität: Die Migration erfolgte häufig im Familienverbund, es existieren ausgebaute soziale Netze sowie eine gewisse Infrastruktur, z. B. russischsprachige Geschäfte, in denen russische Lebensmittel, aber auch Druckerzeugnisse erhältlich sind. Daneben spielen Gemeinden und Vereine zum Erhalt der russischen Sprache und Kultur eine Rolle, die oft kleinere Bibliotheken, einen Filmverleih und Kulturveranstaltungen vorhalten und in denen auch die weiter unten ausführlicher skizzierte Sprachförderung stattfindet. Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Zusammenhang sicher auch die Tatsache, dass das Russische – trotz vergleichsweise niedrigem Prestige¹ in Deutschland (vgl. z. B. Gärtig, Plewnia & Rothe, 2010: S. 247-250; Plewnia & Rothe, 2011: S. 225-229) – über einen hohen kommunikativen Wert verfügt durch die vergleichsweise hohe Zahl an Sprecher*innen weltweit. Auch dies mag dafür verantwortlich sein, dass die Sprachloyalität in dieser Gruppe – auch über Generationen hinweg – hoch ist, wenngleich die eigentlichen Kompetenzen in der zweiten Generation deutlich abnehmen (vgl. u. a. Anstatt & Dieser, 2007; Anstatt & Rubcov, 2012; Brehmer & Usanova, 2015; Dieser, 2009; Gagarina, 2011).

2.1 Herkunftssprache und herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)

Das Statistische Bundesamt erfasst 2021 1.303.000 Personen mit einem Migrationshintergrund im weiteren Sinne aus der Russischen Föderation (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021). Die sprachliche Lage ist dabei aber nicht erfasst. Brehmer & Mehlhorn (2018b) gehen von 240.000 Menschen mit russischem Migrationshintergrund aus, die in Deutschland geboren wurden und somit potentielle Herkunftssprecher*innen sind. Hinzu kommt eine weder statistisch noch wissenschaftlich bislang gut erfasste Generation 1.5, die noch in den Folgestaaten der ehemaligen Sowjetunion geboren wurde, aber im Verlaufe ihres Heranwachsens (in der Regel im frühen Teenageralter oder etwas früher) gemeinsam mit ihren Eltern nach Deutschland migrierte und dort ihre schulische Laufbahn fortsetzte (vgl. Remennick, 2017). Diese Schüler*innen zählen zwar nur eingeschränkt als Herkunftssprecher*innen (s. u.), wären aber, gerade wenn der Schulwechsel vergleichsweise früh in der schulischen Laufbahn erfolgt, mit zu berücksichtigen, denn es hat dann kaum schulische Sprachinstruktion im Herkunftsland stattgefunden. Die ‚Herkunftssprache‘ wurde auch in diesen Fällen überwiegend im familiären Kontext erworben.

Von Herkunftssprache/Herkunftssprecher*in ist in Anlehnung an den englischsprachigen Ausdruck „heritage language“ (zuerst Fishman, 1966; Polinsky & Kagan, 2007) die Rede, wenn Sprecher*innen in Familien zunächst eine Sprache erwerben, die sich von der

¹ Der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine wirkt sich vermutlich nicht positiv aus auf die gesellschaftliche Einschätzung der russischen Sprache. Hierzu liegen aber selbstverständlich noch keine aktuellen Studien vor.

Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft unterscheidet, und in der Familie eben diese Sprache neben der Umgebungssprache Verwendung findet (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a: S. 18). Meist geht man bei den Sprecher*innen von einer Geburt im Aufnahmeland oder von einer Migration vor Schuleintritt aus, dies ist aber ggf. individuell zu betrachten. Ein früher Schulwechsel im Zuge der Migration kann eine vergleichbare Konstellation mit sich bringen (s. o.). Wesentliche Forschungsstränge im Bereich der Herkunftssprachen sind bislang einerseits soziolinguistische Studien zur Spracheinstellung (vgl. z. B. Ries, 2013), psycholinguistisch orientierte Arbeiten zur Kompetenz und zum Sprachverlust (vgl. z. B. Anstatt & Dieser, 2007; Anstatt, 2008b) sowie kontaktlinguistische Betrachtungen zur wechselseitigen Beeinflussung von Deutsch und Russisch bei bilingualen Sprecher*innen und der Herausbildung einer Varietät Herkunftssprache (vgl. z. B. Brehmer, 2007; Brehmer & Mehlhorn, 2015: S. 87; Brehmer & Usanova, 2015).

Insbesondere die wissenschaftliche Orientierung an der Kompetenz herkunftssprachlicher Sprecher*innen und am Sprachverlust zeigt, dass trotz Sprachloyalität und positiver Spracheinstellung die Verwendung im Familienkreis für einen erfolgreichen Erwerb im Sinne eines voll funktional zur Verfügung stehenden kommunikativen Mittels nicht ausreicht (vgl. Anstatt, 2007: S. 103). Hier soll herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) wirksam werden. Die institutionelle Förderung von Herkunftssprachen ist in Deutschland in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt. Bayern hat beispielsweise den staatlich geförderten herkunftssprachlichen Unterricht zum Schuljahr 2008/2009 auslaufen lassen, in anderen Bundesländern kann aber die Herkunftssprache anstelle einer Fremdsprache und teilweise als Abiturfach gewählt werden (vgl. Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020: S. 209): „Die Entscheidung zur Einrichtung von HSU wird von den anbietenden Schulen getroffen. Voraussetzung für die Einrichtung ist jedoch, dass ausreichend große Lerngruppen zustande kommen; die Mindestanzahl Teilnehmender ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt“ (ebd.). Der HSU wurde in der Vergangenheit in erziehungswissenschaftlichen wie soziologischen Arbeiten kritisiert: Der HSU sei nicht hinreichend mit dem Regelunterricht verzahnt (vgl. Schroeder, 2003), der zeitliche Aufwand, der in den herkunftssprachlichen Unterricht fließt, ziehe Ressourcen beim Ausbau der Schulsprache ab (vgl. Hopf, 2005: S. 241f.) und erschwere dadurch integrative Bemühungen (vgl. hierzu v. a. Esser, 2006).

Alternative Angebote zum HSU in der Schule sind der Konsularunterricht sowie von religionsgemeinschaftlichen Trägern organisierter Unterricht, oder – wie im Fall der von uns untersuchten Konstellation – von Elterninitiativen und Kulturvereinen organisierte Angebote (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a: S. 71). Auch diese Angebote sind in der Vergangenheit in die Kritik geraten, denn insbesondere über die Konsulatsschulen wird ein Einfluss ausländischer Regierungen auf die Schüler*innen angenommen (vgl. Woerfel et al., 2020: S. 210). Vor dem Hintergrund der derzeitigen politischen Situation gewinnt die Frage nach politischer Einflussnahme natürlich an Brisanz, allerdings gibt es hierzu augenblicklich noch keine wirklich empirisch abgesicherten Erkenntnisse.

2.2 Herkunftssprecher*innen: Repertoire, Erwerb und Erleben

Der HSU wird offensichtlich von der Mehrheitsgesellschaft und ihren politischen Instanzen oft eher kritisch gesehen (vgl. Woerfel et al., 2020: S. 210). Demgegenüber zeugen alleine die vielfältigen, parallel zum schulischen HSU existierenden Förderangebote, die Bemühungen von Integrationsräten um den HSU etc. davon, dass es einen vitalen Bedarf gibt. Brehmer & Mehlhorn (2018b) zeigen in ihrer Interviewstudie zu Einstellungen gegenüber dem Unterricht in Herkunftssprachen, dass längst nicht alle Familien den HSU für notwendig halten. Bei einigen besteht die Befürchtung, er könne sich negativ auf den Erwerb der Umgebungssprache auswirken. Dem gegenüber erwarten viele Eltern, aber auch Schüler*innen von einem Unterricht in der Herkunftssprache neben einer generellen Verbesserung der herkunftssprachlichen Kompetenz vor allen Dingen auch einen Ausbau der Lese- und Schreibfertigkeit, was so in den Familien nicht geleistet werden kann (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018a, 2018b). Zu ergänzen ist aus den Interviews unserer Studie² mit Eltern zu ihren Motiven für die Teilnahme an einem *community*-basierten Angebot, dass sie diese Entscheidung auch als eine Möglichkeit erachten, ihre *agency* im Rahmen der Bildungsentscheidungen wahrzunehmen, also eine gewisse Autonomie im Hinblick auf die Bildungsverläufe ihrer Kinder zu erlangen (vgl. Kreß & Roeder, 2022).

Schüler*innen mit einer Herkunftssprache verfügen über ein spezifisches sprachliches Repertoire (vgl. Gumperz, 1964; Busch, 2012), das sie von ihren Mitschüler*innen ohne Herkunftssprache unterscheidet. Es besteht aus der Umgebungssprache Deutsch und der jeweiligen Herkunftssprache, die die Schüler*innen aber nur begrenzt einsetzen können, ihre Sprachwahl ist somit restringiert. Die Begrenzung geht einerseits von der unterschiedlich ausgeprägten Kompetenz der Schüler*innen in den jeweiligen Sprachen aus, es geht aber natürlich auch um die eingeschränkte Verwendbarkeit der Sprachen. Schüler*innen ohne HSU setzen die Herkunftssprache ausschließlich im familiären Umfeld und ggf. mit Gleichaltrigen ein, die über dieselbe Herkunftssprache verfügen; für Schüler*innen mit HSU ergibt sich zumindest ein weiterer Ort, für den sich die Herkunftssprache eignet. Je nachdem, wo dieser HSU angesiedelt ist, können sich aber auch die Lernorte für beide Sprachen sehr unterschiedlich darstellen – Regelschule und Umgebungssprache auf der einen, Herkunftssprache und Kulturverein auf der anderen Seite. Dies führt dazu, dass sich das sprachliche Repertoire ausdifferenziert und unterschiedliche Register in unterschiedlichem Umfang ausgebildet werden. Auch das Spracherleben von Schüler*innen wird dadurch gestaltet. Busch (2013) führt das Spracherleben als Konzept in den Mehrsprachigkeitsdiskurs ein, um das mehrsprachige Subjekt (und damit auch Identität) zurück in den Fokus zu holen. Mit Spracherleben ist das Erleben der eigenen Sprache und Sprachlichkeit wie auch die Reflexion auf die Fremdwahrnehmung dieser sprachlichen Identität gemeint. Konkret nehmen Schüler*innen wahr, dass Deutsch eine Sprache ist, die in Bildungskontexten funktioniert, ihre Herkunftssprache aber nicht.

² Zum methodischen Vorgehen s. u.

Ganz eingeschränkt funktioniert sie allerdings in einem Bildungskontext, der sich von hegemonialen teilweise signifikant unterscheiden kann, im herkunftssprachlichen Unterricht und in Samstagsschulen (s. u.).

Die Regelschule nehmen viele Schüler*innen in Selbstauskünften als Raum wahr, in dem ihre Mehrsprachigkeit keine Rolle spielt, in der sie quasi „unsichtbar“ ist (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018: S. 75). Wenn ihre Mehrsprachigkeit zum Thema wird, dann eher durch Mitschüler*innen, die davon wissen (vgl. ebd.). Daran scheint auch der zunehmende Einbezug von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, im Fachunterricht oder auch die Nutzung von Ansätzen wie dem Translanguaging als Methode des sprachübergreifenden Unterrichts noch nicht wesentlich etwas zu ändern (vgl. ebd.). Dobutowitsch (2020) wie auch Vossmiller (2018; Vossmiller, in Vorb.), die mehrsprachige Studierende betrachten, zeigen, dass diese Schule auch in der Rückschau oft als einsprachig beurteilen (vgl. z. B. Dobutowitsch, 2020: S. 132ff.) und eher die Hochschule als Ort wahrnehmen, um ihre mehrsprachigen Kompetenzen wieder aufzugreifen. Zudem nimmt die Vorerfahrung aus der Schule Einfluss auf grundlegende Studienentscheidungen, etwa gegen ein Lehramtsstudium (vgl. ebd.: S. 44). Die Hochschule gewährt die Möglichkeit, der eigenen Mehrsprachigkeit nachzugehen. Sie tut dies, indem recht gezielt die Herkunftssprache ausgebaut werden kann. Andererseits behalten Studierende eine gewisse Autonomie, welche Fördermöglichkeiten und -angebote sie tatsächlich wahrnehmen (vgl. Vossmiller, in Vorb.).

3. Sprache und Identität

Wie Bucholtz & Hall (2005: S. 586) in ihrem Beitrag zu den Zusammenhängen von Identität und sprachlicher Interaktion einleitend ausführen, ist das Feld interdisziplinär geprägt und speist sich aus Soziologie, Sozialpsychologie und Sprachwissenschaft gleichermaßen. Mit dem Prinzip der Emergenz (ebd.: S. 587) knüpfen sie an die ‚Linguistic Anthropology‘, aber auch an bereits vorgelagerten, für den Konstruktivismus zentralen Konzeptionen, wie etwa Meads (1932/1979) Konzept des symbolischen Interaktionismus an. Hat Haarmann (1996: S. 219) für die Kontaktlinguistik noch eine nachgelagerte Position der Sprache gegenüber der primären anthropologischen Konstante Identität angenommen, hat sich inzwischen eine Sicht auf Sprache durchgesetzt, die diese als konstitutiv für die Identitätsherausbildung annimmt, „Sprache [...] als eine elementare Sinnstruktur von Welt“ (Ehlich, 1992: S. 70) wird zum Mittel der Erkenntnis- und die Wirklichkeitskonstruktion, die sowohl im privaten als auch institutionellen Kontext notwendig wird. Lehr-Lern-Kontexte ermöglichen dahingehend aufgrund ihres diskursiven Charakters der Wissensprozessierung ein „aktives Verstehen und Konstruieren von Wissen durch den Lernenden“ (Kresić, 2016: S. 123). Mit dem Erwerb einer Sprache werden gesellschaftliche Strukturen angeeignet, die wiederum für die Weltkonstruktion bzw. Weltinterpretation im Laufe der eigenen Sozialisation relevant sind (vgl. Ehlich, 1992: S. 70). Infolgedessen schreibt Ehlich (ebd.) der Sprache verschiedene identitätsstiftende Funktionen zu:

- Da Sprache grundlegend ist, um Orientierung in und Verständnis der Welt (im Sinne der lebensweltlichen Umgebung) zu erreichen, ist Sprache auch fundamental, um in dieser Welt handlungsfähig zu sein.
- Mittels Sprache wird der persönliche Lebensentwurf gestaltet und der Biographieplan umgesetzt.
- Sprache dient der Verständigung mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft, sie stiftet so Zugehörigkeit.
- Durch Sprache erfolgt die Mitgliedschaftszuweisung zu einer gesellschaftlichen Gruppe.
- Sprache dient somit als eine Art anthropologische Grundgröße der „Realisierung von Menschsein“ (ebd.), indem durch Sprache das, was Menschsein ausmacht, konkretisiert wird.

Neben der identitätsstiftenden Funktion vermittelt Sprache auch einen Grundkonsens, der „die Grundlage menschlicher Existenz“ (ebd.: S. 70) darstellt und konstitutiv für die Herausbildung (sozialer) Gruppen ist. Die Sprache ist also als „Gesellungsmittel, als Mittel im Identitätsprozess“ (ebd.: S. 71) zu verstehen. Antizipiert man diese Überlegungen für die von uns untersuchten Samstagsschulen, dann geht es bei außerschulischen Bildungseinrichtung um Sprache, die nicht nur bindend hinsichtlich der Mitgliedschaft in der Gruppe ist, diese muss auch an nächste Generationen weitergegeben werden, damit die Gruppe vital bleibt und aufrechterhalten werden kann. Die Nachwuchsgeneration (2. Generation/Generation 1.5) der russischsprachigen Community verfügt gewöhnlich aufgrund der migrationsbedingten Konstellationen (Geburt und Beginn der Sozialisation im Aufnahmeland, Migration aus dem Herkunftsland im frühkindlichen Alter etc.) nur bedingt bzw. nur partiell über die Herkunftssprache, aber auch damit einhergehend über in der Gruppe herrschende Vorstellungen über die Bildungstraditionen der Herkunftsländer der Eltern oder Großeltern. Dies führt dazu, dass das gemeinsame Wissen über Handlungspraktiken in der Bildungssozialisation für die jüngere Generation zum Teil nicht durchschaubar oder verstehbar ist; das gesellschaftliche Wissen scheint für sie „*fragmentiert*“ und sogar „*isoliert*“ (Rehbein, 1985: S. 19; Hervorhebung im Original) zu sein. Die Aufgabe der Community ist daher, das gemeinsame gesellschaftliche Wissen und ggf. gemeinsame Präsuppositionen über die Lehr-Lernkultur der Herkunftsländer der nächsten Generation näher zu bringen und dadurch transgenerationell die Gruppenidentität zu stärken bzw. vital zu halten. Wir verstehen die von uns betrachteten Einrichtungen als eine Institution, die gebildet wird, um ein mehr oder weniger einheitliches Konzept für die Sicherung gemeinsamer Handlungspraktiken und gemeinsamen Wissens anzubieten (vgl. Ehlich & Rehbein, 1980). Die Samstagsschule wäre als eine Art selbstrepräsentierendes Organ der russischsprachigen Community zu betrachten, welches durch das zirkuläre Ineinandergreifen aller Beteiligten (Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern) und den daraus resultierenden Selbstbestätigungsmechanismus determiniert ist (vgl. Kreß & Roeder, 2022).

4 Kollektives Gedächtnis als Identitätsstabilisator

Das gesellschaftliche Wissen ist als Instanz des kulturellen Gedächtnisses zu betrachten (vgl. Kämper, 2015). Es ist im Rahmen „gesellschaftlicher Erfahrungen, Denkstrukturen, Vorstellungsformen und Handlungspraktiken“ (Redder & Rehbein, 1987: S. 16) organisiert und gespeichert. Somit ist das kollektive Gedächtnis eine Manifestation sozialer und ggf. kultureller Praxis der Gesellschaft oder (sozialer) Gruppen, welcher spezifische Funktionen zugesprochen werden können. Das kulturelle Gedächtnis formt sich im Zuge der Interaktion mit anderen Angehörigen der Gesellschaft, die über je individuelle Gedächtnisse verfügen, welche aber wiederum durch die sozialen Rahmen der Einzelnen determiniert sind (vgl. Halbwachs, 1966/2006; Assmann, 2005) und insofern als ein Teil des kollektiven Gedächtnisses wirken: „Das Individuum ist nicht nur Glied einer Gesellschaft, die seine Außenwelt bildet; vielmehr trägt es die Gesellschaft auch als Innenwelt in sich, in Gestalt von Sprache, Bewusstsein und eben auch Gedächtnis“ (Assmann, 2005: S. 70). Halbwachs geht davon aus, dass Erinnerungen eine bewahrende und u. U. stabilisierende Funktion haben können und sie so dazu beitragen, die gesellschaftliche Struktur aufrechtzuerhalten. Das kollektive Gedächtnis kann mittels Erinnerungen rekonstruiert werden; die Erinnerung fungiert dabei als „eine spezifische Form der Wissensaktivierung“ (Kämper, 2015: S. 166), die immer den Bezug auf die aktuelle Situation nimmt (vgl. Assmann, 1988: S. 2005; Halbwachs, 1966/2006). Die Erinnerung scheint eine mentale Kategorie zu sein, die in Form von unterschiedlichen Wissensbeständen konzeptualisiert und in mentalen Bereichen der Mitglieder der Gesellschaft oder (sozialen) Gruppe gespeichert ist. Repräsentiert werden Erinnerungen mittels Sprache in diskursiven Kontexten. Halbwachs (1966/2006: S. 368) weist der Sprache dahingehend eine konstituierende Bedeutung bei der Rekonstruktion des kollektiven Gedächtnisses zu:

Die gesellschaftlich lebenden Menschen gebrauchen Wörter, deren Bedeutung sie verstehen: das ist die Bedingung des kollektiven Denkens. Jedes (verstandene) Wort wird aber von Erinnerungen begleitet, und es gibt keine Erinnerungen, denen wir nicht Worte entsprechen lassen könnten. Wir kleiden unsere Erinnerungen in Worte, bevor wir sie beschwören; es ist die Sprache und das ganze System der damit verbundenen gesellschaftlichen Konventionen, die uns jederzeit die Rekonstruktion unserer Vergangenheit gestattet.

Die Sprache ermöglicht demzufolge dem Kollektiv einerseits die Teilnahme an „kollektiven Selbstbilder[n] und Gedächtnisse[n]“ (Assmann, 1988: S. 11) und andererseits die Aktualisierung von Teilen des gesellschaftlichen Wissens.

Den im kollektiven Gedächtnis gespeicherten Wissensbeständen liegt, so Assmann (1988: S. 13), eine identitätszuschreibende Qualität zugrunde, weil sie sich vor dem Hintergrund bestehender oder in der Vergangenheit herrschender gesellschaftlicher Formationen herausbildeten. Das geteilte Wissen wird in der Regel von den Mitgliedern als inkludierend oder exkludierend verstanden (vgl. Rehbein, 2007). Der Erwerb und die Tradierung des im kollektiven Gedächtnis gespeicherten Wissens sind notwendig, um sich mit der jeweiligen Gesellschaft oder (sozialen) Gruppe zu identifizieren und sich zugehörig zu fühlen. Dies führt auch zur Grenzziehung bzw. zur Unterscheidung von Eigenem und Fremden (vgl. Assmann, 1988: S. 13).

Damit das kollektive Wissen an weitere Generationen weitergegeben werden kann, sind organisierende Strukturen notwendig, die eine Art institutionelle Verortung anbieten und innerhalb derer die notwendige Spezialisierung der Multiplikatoren vollzogen wird. Die Samstagsschule lässt sich also verstehen als ein Indiz, dass die russischsprachige Community ihre Bildungstradition konservieren bzw. aufrechterhalten möchte. Die Samstagsschule wird als eine Art Gegen-Institution zu bereits bestehenden regulären Bildungs- und Erziehungsinstitutionen positioniert. Die geteilte Inakzeptanz der in der Umgebungsgesellschaft vorherrschenden Bildungspraktiken, die sich in Gesprächen und Interviews mit den Interaktant*innen zeigt, und die eventuelle ‚Gefahr‘, der nicht den Vorstellungen entsprechenden Realisierungen der Lehr-Lernprozesse in der Regelschule veranlasst die russischsprachige Community zur Konservierung der in der Einrichtung ausgeübten ‚eigenen‘ Handlungspraktiken der Wissensvermittlung (vgl. Kreß & Roeder, 2022).

Das kollektive Gedächtnis und das hier konservierte gesellschaftliche Wissen sind von einer Art „Pflege“ (Assmann, 1988: S. 14) abhängig. Im Bewahren des kollektiven Gedächtnisses festigt die Gesellschaft oder (soziale) Gruppe „ihr Selbstbild, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt“ (ebd.: S. 15). Gesellschaften oder (soziale) Gruppen können nicht nur für zum Teil ähnliche gesellschaftliche Zwecke unterschiedliche Lösungen ein und desselben Problems in unterschiedlichen Kulturen partiell diverse Bewältigungswege entwickeln, sondern die Einstellungen zur Vergangenheit und Erinnerungen können je nach kulturellen Konstellationen divergieren.

Geht man also vom engen Konnex zwischen Sprache und Identität aus und sieht in Sprache die konstitutive Leistung hinsichtlich der Herausbildung persönlicher wie kollektiver Identität, dann ist durch die Sprachvermittlung der Herkunftssprache bereits eine identitätsstiftende Funktion realisiert. Darüber hinaus werden aber auch über sprachliches Wissen hinausgehende Kenntnisse vermittelt. Hierbei handelt es sich vor allem um Wissensbestände allgemeiner kultureller Art, aber auch um ein grundsätzliches *knowing how* im Hinblick auf Lehren und Lernen, das zumindest in Teilen der Lernerfahrung der Eltern entspricht. Sowohl das generelle kulturelle Wissen als auch das Wissen um die Lehr-/Lernpraxis erscheinen im Hinblick auf Zugehörigkeit konstitutiv. Die Samstagsschule und die dort angesiedelte HSU-Praxis lässt sich also auch als Institution der Identitätsbildung und des Identitätserhalts betrachten.

5 Fragestellungen und methodisches Vorgehen: Samstagsschulen als Feld

5.1 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Es muss vorausgeschickt werden, dass die vorliegende Untersuchung von einem explorativen und damit auch qualitativen³ Vorgehen geleitet ist. Dies bedeutet, dass ein bislang

³ Im Unterschied zu quantifizierenden Verfahren.

wenig erschlossenes Feld der Forschung zugänglich gemacht wird. Es geht also nicht um das Überprüfen bereits bestehender Hypothesen (aus der Theorie oder Ergebnissen abgeleitet). Vielmehr wird ein Feld erkundet, so dass Fragestellung und Methodik in einem engen Zusammenhang stehen und sich teilweise bedingen: Je mehr Daten gewonnen werden, umso genauer und gezielter können auch Fragen gestellt werden. Daher werden im Folgenden die Entwicklung der Fragestellung(en) und die jeweiligen Methoden auch in ihrer Verflechtung chronologisch dargestellt.

Der herkunftssprachliche Unterricht ist, wie bereits erwähnt, kaum untersucht. Dieses Desiderat sowie die schiere Existenz zahlreicher unterschiedlicher Parallelangebote zur Sprachförderung in der zuvor beschriebenen Form sind Ausgangspunkt der Untersuchung. Sie war zunächst erkundend angelegt, d. h. ohne konkrete bzw. mit einer sehr offenen Fragestellung, im Sinne einer Feld- und Fallstudie. Von einer sprachwissenschaftlichen Grundausrichtung in der Mehrsprachigkeitsforschung kommend war das Interesse allerdings von Anfang an auf die unterrichtliche Praxis hin orientiert, verbunden mit der weit gefassten Frage, *wie* an diesem Ort Herkunftssprache vermittelt wird. Das liegt zum einen am bereits oben formulierten Desiderat. Es wird aber auch an eine methodische ‚Tradition‘ im Bereich der Unterrichtskommunikation angeknüpft, die die Zweckhaftigkeit sprachlichen Handelns und die dafür genutzten Mittel in Institutionen der Bildung fokussiert (vgl. Becker-Mrotzek, 2009; Ehlich & Rehbein, 1986). Ziel ist, zu Wissen über die Vermittlungspraxis in der vorliegenden Institution zu gelangen. Die funktionale Sprachanalyse wird dabei mit den gesellschaftlichen Zwecken von Kommunikation verbunden. Damit soll die Sprachvermittlungspraxis in einen zweckhaften Zusammenhang mit den spezifischen institutionellen Voraussetzungen und Anforderungen von Schulen (in unserem Fall: der Samstagsschulen) gestellt werden. Die durch Ehlich & Rehbein 1986 angestoßene funktionalpragmatische Beschäftigung mit den Zwecken schulischer bzw. unterrichtlicher Kommunikation wird hinsichtlich ihrer Ziele durch Weber und Becker-Mrotzek (2012: S. 4) wie folgt bestimmt: „Zentrales Analyseziel ist die Rekonstruktion der den Äußerungsfolgen zugrunde liegenden sprachlichen Handlungsmuster als gesellschaftlich ausgearbeitete Formen sprachlichen Handelns. Ihre innere Struktur ist geprägt durch die institutionellen Rahmenbedingungen, auf die sie bezogen sind.“

Da es sich bei der Einrichtung um ein außerschulisches Angebot handelt, das von der Community selbst hervorgebracht wird und gut frequentiert ist, liegt die Vermutung nahe, dass hier eine Art kulturspezifische Praxis vorliegen könnte, die zumindest in Teilen von der schulischen Praxis der Sprachvermittlung abweicht – und darin die Attraktivität des Angebots liegt. Dies ist lediglich eine Vorannahme, die nicht zur Voreingenommenheit gegenüber den Daten führen sollte. Sie wurde jedoch in gewissem Umfang durch Beobachtungen und unverbindliche Vorgespräche mit verschiedenen Akteuren der Institution genährt. Es zeigen sich räumliche wie körperliche habituelle Praktiken, die an konkrete russische Traditionen anknüpfen (z. B. spezifische Kleidung am ersten Tag des neuen Schuljahrs, dem Tag des Wissens). Auch verweisen die Beteiligten (Lehrkräfte und Eltern) in Vorgesprächen darauf, dass ihnen daran gelegen ist, an vertraute Umgangsweisen mit Schule und Bildung anzuknüpfen. Diese Zusammenhänge wurden allerdings lediglich als

erste Beobachtungen im Feldzugang im Sinne eines „*Nosing Around*“ (Breuer, 2010: S. 62) festgehalten.

In Samstagsschulen in Niedersachsen wurden Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen eingeholt. In zwei Samstagsschulen wurden insgesamt 32 Unterrichtseinheiten (ca. 45-60 Minuten) per Audioaufnahme dokumentiert und teilweise videografiert (4 Videos, 28 Audioaufnahmen). Es handelte sich um Unterrichtseinheiten zur Sprachförderung Russisch mit Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen zwischen sechs und 15 Jahren. Die Schüler*innen arbeiten in ‚Klassen‘ zusammen, werden also in Altersstufen von ein bis zwei Jahrgängen zusammengefasst. Jede Klasse besteht aus ca. 12 bis 15 Schüler*innen. Eine thematische Festlegung der aufgenommenen Unterrichtsstunden erfolgte nicht, da wir eine möglichst vielfältige Datengrundlage anstrebten. Die Aufnahmen stammen aus den Jahren 2012 bis 2021. Zu den Aufnahmen wurden GAT2 Minimaltranskripte (vgl. Selting et al., 2009) erstellt. Danach wurden Verlaufspläne der Unterrichtsstunden angefertigt, die einen Bezug auf die strukturelle Einteilung der Unterrichtsstunde (Begrüßung, Problematisierung, Erarbeitung, Zusammenfassung) und thematischen Einheiten bildeten. Anschließend fand eine intensivere sequenzielle Analyse des Materials unter Rückbezug auf die oben aufgeführten Vorannahmen statt. Wie zuvor dargestellt, lag der Fokus auf der Unterrichtsinteraktion, dem zugehörigen Lehr-/Lerndiskurs und der dort situierten herkunftssprachlichen Vermittlungspraxis.

Der Zusammenhang zwischen sprachlichem Handeln in Unterrichtsinteraktionen und institutionellem Rahmen bei der funktionalpragmatischen Auswertung des Lern-Lehrdiskurses führt an vielen Stellen zu interpretativen Zweifelsfällen. Zur analytischen Bearbeitung ist daher vertieftes Wissen über die Institution, insbesondere über ihre Interaktant*innen – Agent*innen wie Klient*innen – notwendig. Daher wurden im Anschluss an die erste Datenerhebung, also nach der Aufzeichnung, Transkription und funktionalpragmatischen Erstauswertung, Interviews mit Schüler*innen (11 Interviews jeweils 10 bis 15 Minuten), Lehrenden (3) jeweils 35 bis 40 Minuten) und Eltern (2 Interviews jeweils 35 bis 40 Minuten) geführt. Sie wurden zwischen 2019 und 2021 erhoben. Die insgesamt 15 Interviews waren leitfadenbasiert vorstrukturiert, wurden aber so offen geführt, dass jederzeit von den Interviewten neue Themen eingeführt oder bestimmte Teilaspekte besonders fokussiert werden konnten. Ziel war, mehr über die Motive und Erwartungen zu erfahren, welche die einzelnen Akteure in die Institution führen. Der Leitfaden wurde auf der Grundlage der ersten Datenauswertung und der sich daraus ergebenden Fragen sowie theoriebasiert entwickelt. Dabei konnte z. B. zurückgegriffen werden auf bereits existierende Interviewstudien in diesem Kontext (z. B. Brehmer & Mehlhorn, 2018b; Caprez-Krompak, 2010). Die Interviews wurden ebenfalls als Minimaltranskripte nach GAT2 aufbereitet. Sie werden derzeit inhaltsanalytisch und funktionalpragmatisch ausgewertet.

Das sich aus den Interviews ergebende ethnographische Wissen kann genutzt werden, um die sprachliche Oberfläche der unterrichtlichen Interaktion zu interpretieren bzw. zu reinterpretieren. Es stützt die Annäherung an den mentalen Bereich (II) der Spre-

cher*innen (vgl. u. a. Rehbein, 2017), der in der Funktionalen Pragmatik eine entscheidende Rolle spielt, um das sprachliche Handeln der Beteiligten nachzuvollziehen. Gegen die Funktionale Pragmatik wird vorgebracht, dass die Analyse und Interpretation scheinbar singulärer kommunikativer Ereignisse komplexen institutionellen Handlungsräumen wie Schule nicht gerecht werden könne, da Komplexitäten und Einflussfaktoren vernachlässigt werden (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Vogt, 1997). Dies gilt in besonderem Maße für den mentalen Raum, in dem die Entscheidung für sprachliche Handlungen in der einen oder anderen Weise angesiedelt sind. Das bedeutet, dass die Abfolge sprachlicher Handlungen dadurch geprägt ist, über welches Wissen die an der Interaktion beteiligten Personen verfügen und zu welchen sprachlichen Entscheidungen sie aufgrund dessen kommen. Die von uns in den Interviews erhobenen Daten sollen dazu genutzt werden, eben jenen Wissensraum zu füllen. Die Befragten äußern sich in den Interviews in allgemeiner Weise zu Erwartungen an die Institution und ihre Motivation, sich an selbiger zu beteiligen. Damit können konkrete sprachliche Entscheidungen in den Unterrichtsdiskursen analytisch unterfüttert werden. Dies kann einer eher intuitiv geleiteten Analyse vorbeugen, Annahmen über Motive für bestimmte sprachliche Handlungen stützen oder widerlegen und insgesamt dem Eindruck der Singularität entgegenwirken.

Der Ablauf der Untersuchung mit ihren unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsschritten sowie die damit zusammenhängende Entwicklung sowie Weiterentwicklung der Fragestellung wird in Abbildung 1 noch einmal zusammenfassend dargestellt.

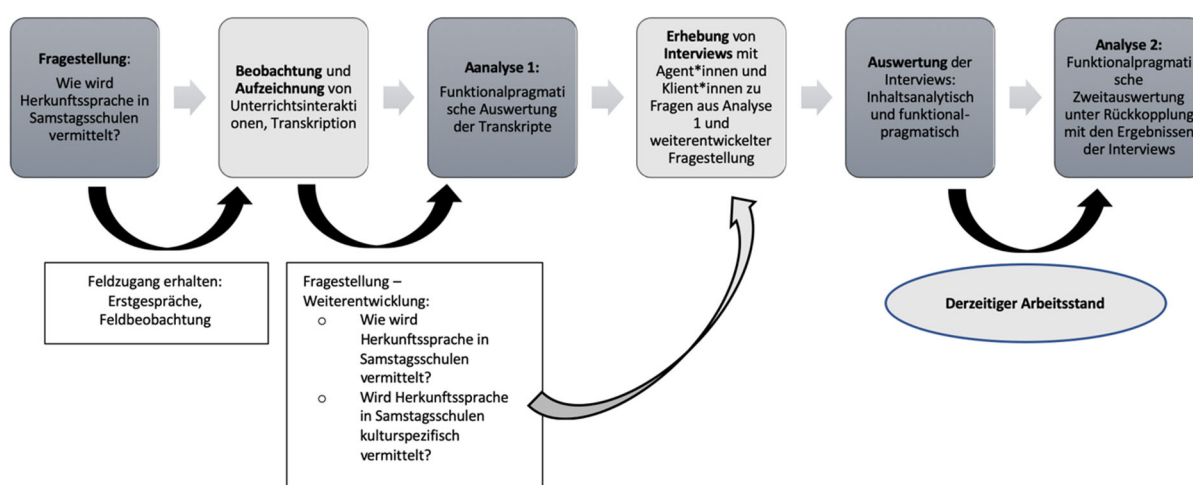


Abb. 1: Darstellung des Untersuchungssettings

5.2 Die Funktionale Pragmatik als Auswertungsmethode⁴

Wie weiter oben dargestellt wird zur Auswertung der Unterrichtsinteraktion und vor allem -kommunikation der funktionalpragmatische Ansatz genutzt. Dieser geht, im Anschluss an die Sprechakttheorie von Austin und Searle und die handlungstheoretischen Überlegungen Rehbeins (1977), vom Grundsatz aus, dass Sprache handelnd, also zur Erreichung von Zwecken eingesetzt wird. Dabei sind die Zwecke sprachlichen Handelns gesellschaftlich wie institutionell determiniert oder zumindest orientiert. Im Vordergrund der funktionalpragmatischen Diskursanalyse steht der Form-Funktion-Zusammenhang des sprachlichen Handelns, welcher die sprachliche Oberfläche unter Rückschluss auf die zugrundeliegende Tiefenstruktur analysiert. Dabei werden mentale Bereiche des Sprechers (ΠS) und des Hörers (ΠH) sowie Wissensstrukturen analytisch rekonstruiert, die zwecks Realisierung gesellschaftlicher Zwecke von Aktanten aktiviert werden. Der analytische Wert der Funktionalen Pragmatik besteht darin, dass sie stets mit authentischen Daten arbeitet und Kategorien aus der Empirie heraus entwickelt.

Um das sprachliche Handeln in Institutionen der Bildung (und anderen institutionellen Kontexten) zur Erreichung der vielfältigen, mit der Institutionen verknüpften Zwecke (allen voran der Wissensvermittlung) analysieren zu können, greift die Funktionale Pragmatik auf unterschiedliche Beschreibungsebenen von Sprache zurück. Es steht stets die Zweckhaftigkeit im Vordergrund. Die kleinste Einheit ist die Prozedur. Nach ihren Zweckbereichen lassen sich deiktische (also zeigende), nennende, expeditiv (also lenkende), operative (verknüpfende) und malende Prozeduren unterscheiden. Prozeduren beschreiben grammatische Phänomene wie Wortarten oder Flexion, jedoch als zweckhafte Größen. So werden die Personalpronomen der 1. und 2. Person vor allem als deiktische Prozeduren über ihre Beziehung zur Sprecher-Origo betrachtet.

Prozeduren werden zu Sprechhandlungen verknüpft. Sprechhandlungen verfügen über eine Illokution, also über einen zentralen Zweck, etwa jemanden zu etwas aufzufordern, etwas zu fragen, über etwas zu informieren oder etwas zu versprechen. Sprechhandlungen fügen sich wiederum zu Mustern zusammen. Muster zeichnen sich dadurch aus, dass sie zweckhaft, routiniert und rekursiv sind. Das Wissen um ihren Ablauf ist gesellschaftlich verankert und wird im Laufe der Sozialisation erworben. Muster, wie etwa das Frage-Antwort-Muster, können mehrfach durchlaufen werden. Ein Muster besteht aus verschiedenen Positionen/Sequenzen, die von den Sprecher*innen im Wechsel geäußert werden. Dazwischen können Entscheidungsknoten liegen, Sprecher*innen können also in der einen oder anderen Weise reagieren/die Position füllen, was zu einem anderen Verlauf des Musters oder seiner Rekursion führen kann. Für die Interaktion im Unterricht

⁴ Der funktionalpragmatische Ansatz wird an dieser Stelle in seinen Grundzügen dargestellt, da unser Beitrag keinen Anspruch auf die Vollständigkeit der Funktionalen Pragmatik erhebt.

sind das Frage-Antwort-Muster und das Aufgabe-Lösungs-Muster gut beschrieben (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009; Ehlich & Rehbein, 1986).

Im Folgenden wird das funktionalpragmatische Analyseparadigma genutzt, um den in 3 und 4 aufgeworfenen Annahmen zur identitätsstiftenden Funktion der Samstagsschule nachzugehen. Transkribierte Unterrichtsinteraktionen werden funktionalpragmatisch ausgewertet mit dem Ziel, identitätsstiftende Funktionen aufzuzeigen und die sprachliche Umsetzung dieser Zwecke herauszuarbeiten. Es wird also gefragt, ob in HSU-Interaktionen konkrete Identitätsarbeit geleistet wird und welche Prozeduren und Sprechhandlungen hier zum Einsatz kommen, die sich dann wohlmöglich zu Mustern verdichten lassen.

6. Erinnern und Wissen im HSU

Der vorliegende Transkriptausschnitt stammt aus dem herkunftssprachlichen Russischförderunterricht an einer außerschulischen Bildungsinstitution (Samstagsschule) in Niedersachsen in einer sechsten Klasse. Das Thema der Unterrichtsstunde sind zusammengesetzte Substantive bzw. Abkürzungen. Zuerst erläutert die Lehrkraft den Schüler*innen die grundlegenden Regeln der Wortbildung von zusammengesetzten Substantiven, anschließend führen sie gemeinsam eine Übung durch: Aus den angebotenen Substantiven sollen die Schüler*innen Abkürzungen bilden. Die auszuführende Aufgabe enthält einige Begriffe, die einen Bezug auf historisch-kulturelle Sachverhalte des Lebens in der Sowjetunion (*agitbrigada* [das Propagandateam], *junkor/speckor/sobkor/sel'kor* [junger Korrespondent, Spezialkorrespondent, eigener Korrespondent, Landeskorrespondent]) nehmen. Die teilnehmenden Schüler*innen verfügen in den meisten Fällen über geringe kulturelle Kenntnisse zu den Herkunftsländern ihrer Familienangehörigen. Wenn diese vorhanden sind, sind sie nur zum Teil aus persönlichen Erzählungen oder anderen nicht institutionellen Quellen erfahrbar, sodass es plausibel erscheint, diese komplementär und institutionell fundiert zu erklären – dies wird durch die Lehrkraft durchgeführt. Damit werden sie aus der individuellen Erinnerung enthoben und zu einem allgemeinen Wissensbestand abstrahiert.

6.1 Herstellung des Erinnerungsraumes: Begriffe

Ziel der folgenden Analyse ist es, aufzuzeigen, auf welche Weise die Vermittlung identitätsrelevanten Wissens vollzogen wird, wenn die Betroffenen – Schüler*innen, die nur beschränkte Kenntnisse ihrer Herkunftssprache mitbringen – aufgrund der migrationsbedingten Realität Zugehörigkeit nur eingeschränkt erbringen können.

0190 **L** vy navernoje (.) u::v vy navernoje eščë zastali to
ihr wahrscheinlich (.) ihr wahrscheinlich habt noch
 vremja možet byt' kto-to iz vas kto v rossiju ezdil
die Zeit erlebt, vielleicht jemand, der nach Russland fuhr
 °h i: ä:h togda eščë ne bylo vot (1.2) etich vot ä:h

°h und: ä:h damals gab es noch nicht diese (1.2) diese ä:h
 tc kak ich (0.8) kak tam (.) supermarketov kak sečas
 wie (0.8) wie heißen sie (.) Supermärkte wie jetzt
 da:?

ja:?

0191 °h vot; a ran'she nazyvalis' oni vot eti vot magaziny
 °h so; und früher nannten sie sich diese Geschäfte
 očen' bol'sie gde možno bylo absolutno praktičeski
 sehr große, wo man absolut praktisch
 vsë kupit' (.) u ni ver mag (.) to est' universal'nyj
 alles kaufen konnte (.) das Kaufhaus, das heißt
 magazin - čto značit universalnyj?
 ein Universalgeschäft - was bedeutet universal?

0192 eto značit čto tam praktičeski možno bylo vsë kupit'
 das bedeutet, dass man da praktisch alles kaufen konnte
 (.) ot IGOLki s pugovicej do skažem noskov i i čto-
 (.) von Nadel mit Knopf bis, sagen wir mal, Socken
 to eščë tam (.) takoe - duchi tam bižuterija i vsë
 und noch solche (.) Sachen - Parfüm und so, Schmuck
 takoe proče to est' takie bol'sie magaziny v koto
 und ähnliches, d.h. solche großen Geschäfte, wo man
 rych praktičeski možno bylo vsë kupit'
 praktisch alles kaufen konnte

Bereits zu Anfang der Sequenz versucht die Lehrkraft (L) eine gemeinsame Basis für die weitere Interaktion zu schaffen und präsupponiert bei den Schüler*innen die im Tiefgedächtnis gespeicherten, auf einen bestimmten Sachverhalt bezogenen Wissensselemente, die heraufgeholt werden müssen, um anschließend durch das Verbalisieren „für andere im Diskurs“ (Rehbein, 2017: S. 489) zugänglich gemacht zu werden. Sie vermutet bei den Schüler*innen ein Wissen (*naverno* [vielleicht]), welches durch eine „Barriere umgeben“ (ebd.) ist, weshalb sie darauf vage und nach Formulierungen suchend zurückgreift. Das zu aktivierende Schülerwissen steht im engen Zusammenhang mit den Lehrerwartungen über den temporären Rahmen der erinnerten Wissensselemente (*eščë zastali to vremja* [ihr habt die Zeit noch erlebt]) (vgl. Ehlich & Rehbein, 1972: S. 108). Da eine Reaktion seitens der Schüler*innen ausbleibt bzw. L ihren Schüler*innen die Möglichkeit nicht erteilt, ihr Wissen über den Sachverhalt zu verbalisieren, vollzieht sie im Prinzip „einen Vorgriff auf das Wissen des anderen“ (ebd.: S. 109). Für das Erreichen dieses Wissens wird auf Erfahrungen zurückgegriffen, die offensichtlich in der Vergangenheit liegen und die sie mithilfe temporaler Deixis (*togda, ran'she* [damals, früher]) und illokutiven Indikatoren wie der Vergangenheitsform von Verben (*zastali* [erwischt/erlebt], *ezdil* [ist gefahren], *ne bylo* [gab es nicht], *nazyvalis* [nannten sich]) zu rekonstruieren versucht. Die Ferndeixis und das Symbolfeld (*supermarketov* [Supermärkte]) konstruieren eine Art Kontinuum zwischen „Früher“ und „Jetzt“ und reaktivieren auf diese Weise den Erinnerungsraum (vgl. Rehbein, 2017), in welchem sich zu erinnernde Wissensselemente befinden. L stellt anhand der vermeintlich ähnlichen Definitionen der beiden Objekte (*supermarket* und *univermag* [Kaufhaus]) Parallelen zur ‚modernerer‘ Wirklichkeit her, die womöglich den Schüler*innen vertrauter erscheint und in der sie mit den

für sie bereits bekannten Wissensbeständen agieren können. Von L werden jedoch divergierende Konzepte (*supermarket* und *univermag* [Kaufhaus]) aufgerufen, deren Funktion nicht gleichzusetzen ist. Der Hauptunterschied zwischen einem Kaufhaus und einem Supermarkt besteht darin, dass ein Supermarkt ein Selbstbedienungsunternehmen ist. In einem solchen Geschäft wählt der Kunde selbst die in den Regalen in verschiedenen Abteilungen ausgelegten Waren aus und bezahlt beim Verlassen des Geschäfts an der Kasse. In einem Kaufhaus gibt es viele Abteilungen, in denen die Verkäufer*innen dem Kunden bei der Auswahl des gewünschten Produkts helfen können. Das Konzept *supermarket* entspricht im Russischen eher dem Begriff *universam* und nicht *univermag*. Sehr wahrscheinlich greift L auf den eher bekannteren Begriff (*supermarket*) zurück, um die Existenz des breiten Angebots zu veranschaulichen und gewisse mentale Prozesse, die Aktivierung des Wissenslements anhand der Ähnlichkeit – eine Analogie im Rahmen der Entlehnung – bei den Schüler*innen in Gang zu setzen. In Z. 0191 werden die bereits aktivierten Wissensbestände für die tatsächliche Erklärung übernommen (*vot eti vot magaziny* [diese Geschäfte]), die im Weiteren eine dezidierte Unterstützung leisten, um ein gewisses Sachverhaltenswissen aus dem Alltag bereitzustellen (vgl. Lalayan, 2013: S. 215). Damit wird deutlich, dass eine Taktik mit Parallelen zur „Identifizierung der Wissenslücke“ (Wagner, Lautenbach-von Ostrowski, Lehmann, Çelikol, Lambert, 2017: S. 554) bei den Schüler*innen verfolgt und gleichzeitig eine sogenannte Brücke zwischen zwei temporären Räumen errichtet wird.

Im weiteren Verlauf der Sequenz erfolgt eine sukzessive Vermittlung des Bildes (vgl. Ehlich & Rehbein, 1977) über den betrachteten Sachverhalt, dadurch Evidenz herstellt und aus mehreren partikularen Erlebniswissenselementen von L besteht, die sich zum größten Teil aus Alltagsrealia sowjetischer bzw. postsowjetischer Zeiten zusammensetzen. Erklärt wird das Wort *univermag* [Kaufhaus] – eine Abkürzung von *universal’nyj magazin* –, das als ein exemplarisches Beispiel für den Wortbildungstyp auftritt, bei dem die ersten Teile des Wortes übernommen werden. Im Anschluss an ihre Erklärung äußert L in Z. 0192 eine Assertion, die mit der Einleitungsformel *to est’* [das heißt] auf die darauffolgende, synthetisierte Kategorisierung des Sachverhalts Bezug nimmt und das aktualisierte Wissenslement für die weitere Bearbeitung zur Verfügung stellt.

6.2 Füllen des Erinnerungsraumes: Kollektives Wissen

Während im vorherigen Transkriptauszug vor allem die Arbeit an Begriffen und davon ausgehenden Konzepten gezeigt werden kann, wird im Folgenden mit der Berufung auf ein Sprichwort, eine Sentenz, ein „kollektiver Merksatz“ (Ehlich & Rehbein, 1977: S. 157) von kultureller Tragweite eingeführt und mit zugehöriger Erinnerung bzw. kollektivem Wissen gefüllt.

0193 L (1.2) tak; chotja ja zastala magaziny gde byli absol
(1.2) so; obwohl ich die Geschäfte erlebt habe, wo
jutno pustye polki absoljutno šarom pokati (0.8) i ja
es absolut leere Regale, einfach leer, gab (0.8) und ich

- dumaju <<PRS>lachend> šarom pokati - eto znaete (.)
 glaube <<PRS>lachend> wirf mit einem Ball rum⁵ - das wisst
 ihr
 kak šar pustiš' po polkam i on (.) pokatilsja da:?
 wenn man den Ball durch die Regale wirft und er (.) rollte
 besprepjatstvenno-
 ohne Hindernisse weg-
- 0194 tak vot takoe russkoe ponjatie (.) kogda v magazinach
 also es gibt einen russischen Begriff (.)wenn es in Ge-
 schäften
 ničego net NI čE GO - zachodiš' pustye polki,
 nichts NICHTS gibt - man kommt rein, leere Regale
- 0195 i russkie govorjat (.) takaja est' poslovica ili
 und die Russen sagen (.)es gibt so ein Sprichwort
 pogovorka šAROM pokati to est' °h (0.5) čto v etom
 alles leer wirf mit einem Ball rum, d.h. °h (0.5) was gibt
 es in diesem Geschäft?
 magazine? da šarom pokati; to est' značit ničego net v ma-
 gazine
 es gibt nichts; d.h. nichts gibt es in diesem Geschäft

Mit der para-operativen Feldprozedur *čotja* [obwohl] führt L in Z. 0193 einen neuen Wissensbestand (*absolutno pustye polki* [absolut leere Regale]) ein, welcher überwiegend aus dem russischen/sowjetischen Alltagsleben der Zeit herrührt, in der L ihre Erfahrung vor Ort gemacht hat bzw. diese erlebt hat. Die Symbolfeldausdrücke *absolutno pustye polki* [absolut leere Regale] verdeutlichen einerseits die wirtschaftliche Lage der Sowjetunion Ende 80er Jahre und die Alltagsrealität der sowjetischen Zeit hinsichtlich der Versorgung der Bevölkerung mit Konsumgütern, andererseits wird damit die Beurteilung über die damaligen Konstellationen versprachlicht. Als Bewertung wird die beurteilende Beziehung eines Subjekts zu einem anderen Subjekt oder Phänomen verstanden, wobei das Urteil des Sprechenden über den Sachverhalt in Zustimmung oder Ablehnung, Verlangen oder Ermutigung etc. bestehen kann (vgl. Gavriličeva, 2010: S. 51). Gleichzeitig muss eine Person, um ein Objekt zu bewerten, denn individuellen Filter nutzen, denn die Bewertung außerhalb der Person nicht bestehen kann (vgl. Arutjunova, 1988: S. 53ff., zit. n. Gavriličeva, 2010: S. 52). Damit ist auch eine Bewertung Ausdruck von Identität. Das kann auch im vorliegenden Transkriptabschnitt im sprachlichen Handeln von L beobachtet werden. Aus einer zeitlichen und räumlichen Entfernung nimmt L durch das Bewertungsprädikat *absolutno pustye polki* [absolut leere Regale] eine negative Wertung des Objektes *magaziny* [Geschäfte] vor, mittels derer, so Rehbein (1980), ein vorheriges Erlebnis, nämlich das Leben unter zunehmenden Mangel an Alltagswaren, von L aktiviert bzw. verarbeitet wird. Somit konstituiert sich die Homileik in der Erklärung des Erlebten

⁵ Sprichwort, wörtliche Übersetzung

(vgl. Lalayan, 2013: S. 218) und das im mentalen Bereich der Schüler*innen aktivierte Bild von L wird scheinbar fraglos übernommen.

In Z. 0193 wird das oben aufgeführte Bild von der damaligen Realität in gewisser Weise zusätzlich metasprachlich appliziert. Die dafür seitens L verwendete Wissensstruktur (*šarom pokati* [sprichwörtlich leer]) kann der so genannten Sentenz (vgl. Ehlich & Rehbein, 1977: S. 54) zugeordnet werden. Im Sinne von Ehlich & Rehbein (1977: S. 54) beschreiben Sentenzen „Wirklichkeitsstrukturen in einer *allgemeinen* Weise“ (ebd.; Hervorhebung im Original) und stellen „ein Wissen dar, das für alle Wissenden [...] gilt“ (ebd.). Zahlreiche Sprichwörter bilden eine Untergruppe der Sentenzen (vgl. ebd.: S. 55). Gleichzeitig könnte eingewandt werden, dass sich in diesem Fall um keine Sentenz im engen Sinne handelt, weil unklar bleibt, ob es sich hier tatsächlich um gemeinsames Wissen handelt, das auch seitens der Schüler*innen als gültig toleriert wird, da einige von ihnen womöglich nicht über das notwendige Verständnis verfügen. L präsuppositioniert es jedenfalls vor dem kulturellen Hintergrund der Schüler*innen. Interessant scheint aber zu sein, dass die metasprachliche Veranschaulichung der in der Vergangenheit liegenden historischen Konstellation L wichtig ist und sie diese mit großer Wahrscheinlichkeit als Teil des kulturellen Gedächtnisses sieht, welches wiederum als Teil der zu vermittelnden Identität zu erschließen ist.

Auffällig ist auch, dass bei der Erklärung des Sprichworts die nationale Zugehörigkeit (*russskoe ponjatje* [russischer Begriff], *russskie govorjat* [die Russen sagen]) gebraucht wird, die sich zum einen als Teil der Identität von L konstituiert und zum anderen auch als Mittel der Sozialisation der Schüler*innen in die russischsprachige Gemeinde hinein, die außerhalb des eigentlichen Sprachraumes bestehen muss. Die Lehrkraft geriert sich hier als Trägerin einer hier nicht nur sprachlich, sondern auch national-kulturell verstandenen Gemeinschaft: Sie referiert auf Russisch gegenüber Personen, denen dahingehend eine hinreichende rezeptive Kompetenz im Russischen unterstellt wird, was Russen sagen. Damit verfügt die Sprecherin auch über das Wissen, das als eine gemeinsame Grundlage für das ‚Eintauchen‘ in das sprachlich-kulturelle Bewusstsein bildet und an eine jüngere Generation weitergegeben werden kann.

Bereits versprachlichte Wissensbestände werden in Z. 0195 anhand im vorherigen Beispiel genutzter para-operativer Einleitungsformeln (*to est'* [das heißt], *značit* [folglich]) in die logische Einordnung der oben verbalisierten „Erklärelemente“ (vgl. Hohenstein, 2006: S. 173) (*ničego net v magazine* [es gibt nichts im Geschäft]) gebracht. Das Wiederholen des para-operativen Feldes durch *to est'* [das heißt] verleiht der Äußerung einen repetierenden Charakter, bei dem L den Schüler*innen die sprachlichen Wissensselemente noch einmal in kondensierter Form zugänglich macht. Auf diese Weise soll der angestrebte Lerneffekt bei den Schüler*innen (vgl. Kreß, 2014, 2017) verstärkt werden.

7. Diskussion und Fazit

Natürlich handelt es sich bei den oben gezeigten Transkriptausschnitten zunächst einmal nur um exemplarische Befunde, die jedoch eine generelle Praxis im von uns beobachteten Kontext repräsentieren. Sie demonstrieren unseres Erachtens recht deutlich, dass neben der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten und sprachlichen Wissens im herkunftssprachlichen Unterricht – und vielleicht insbesondere in den eigeninitiativ hervorgebrachten Einrichtungen – viel mehr zur Disposition steht. Eine politisch motivierte Einflussnahme – wie hinsichtlich religiöser Träger befürchtet (s. o.) erfolgt allerdings nicht. Wie die Ausschnitte zeigen, dient die Vermittlungspraxis ausschließlich dazu, kulturelle Kenntnisse zu vermitteln und kulturell relevante Erinnerung zu teilen. Es wird vor allem auf ein historisch fundiertes kulturelles Gedächtnis zurückgegriffen.

Obwohl natürlich auch die alleinige Sprachvermittlung als Identitätsarbeit verstanden werden kann, tragen die Verweise und Rückverweise auf Realia und den damit verbundenen Erinnerungsraum, in Verbindung mit den spezifischen sprachlichen Mitteln zu ihrem Ausdruck (Abkürzungen und sprichwörtliche Sentenzen als typische Relikte der sowjetischen Alltagssprache), dazu bei, die Kontinuität eines kulturellen Gedächtnisses herzustellen. Dabei agieren Lehrkräfte als Erzähler*innen, als mündliche Überlieferer, als kommunikatives Gedächtnis. Auf diese Weise wird letztlich zweierlei vollzogen: Es wird nicht nur Identitätsarbeit geleistet, indem kulturelles und kulturspezifisches Wissen vermittelt wird, sondern Eltern mit Migrationshintergrund können auf diese Weise die Anbindung an die eigene Herkunftsidentität bzw. deren Übermittlung an ihre Kinder (zumindest teilweise) an eine Institution ausgliedern. Das bedeutet, dass das vermittelte Wissen mit der entsprechenden institutionellen Macht – ähnlich der der Regelschule – ausgestattet zu sein scheint; die Herkunftssprache und das herkunftskulturelle Wissen werden damit zu einem kulturellen Kapital erhoben.

Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass ganz beiläufig auch die migrationspezifische Konstellation und migrationspezifische Erfahrungen reflektiert werden, welche die lebensweltliche Alltagserfahrung der Schüler*innen prägen. Die Wissensvermittlung ist – das zeigen auch die oben analysierten Beispiele – eingebunden in eine Reflexion auf gelegentliche Reisen in das Herkunftsland sowie auf unterschiedliche Wissensbestände, die verbunden sind mit dem Zeitpunkt der Geburt im, der Ausreise aus dem Herkunftsland und ähnlichen migrationsbiographischen Besonderheiten (z. B. Wissen, das die Lehrkraft noch hat und die Schüler*innen nicht haben können). Auch diese Praxis kann als Identitätsarbeit gelesen werden, wird hier doch etwas zum Selbstverständlichen (auf das die Lehrkraft mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln und Präsuppositionen implizit verweist), was in der alltäglichen Praxis der Regelschule immer noch eher als Besonderheit erlebt wird.

Auf dieser Basis zeigt sich, dass neben einer monolingualen und einer multilingualen Identität (vgl. Krumm, 2020), die zumindest teilweise wohl eher sprachpolitisch, also im Sinne eines gesellschaftlichen monolingualen/multilingualen Habitus, zu verstehen sind, weiter ausdifferenziert werden sollte, denn die Subsumierung aller Sprecher*innen

mit mehr als einer Sprache unter einer eher vage charakterisierten mehrsprachigen Identität verwischt wohlmöglich für die Sprecher*innen und ihr Selbstverständnis wichtige Besonderheiten. Es kann an dieser Stelle und auf der Basis unserer Daten die Vermutung geäußert werden, dass Ansätze und Formate mehrsprachiger Erziehung und Bildung, die verschiedene Sprachen gleichermaßen in den Unterricht an Regelschulen einbinden, etwa die unterschiedlichen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze, die bei Bredthauer (2018: S. 276-278) zusammengestellt sind, aber auch das Translanguaging, (vgl. Gantefort, 2020) geeignet sind, um ein mehrsprachiges Bewusstsein bei Schüler*innen zu wecken. Die Ansätze konzentrieren sich dabei aber auf die *Sprachbewusstheit* (vgl. Bredthauer, 2018: S. 280) und auf den Einsatz des *gesamtsprachlichen* Repertoires (vgl. Gantefort, 2020: S. 203). Der HSU hingegen erfüllt über die Sprachbewusstheit und den Erhalt von Sprachlernkompetenzen hinausgehende Erwartungen, die die Herausbildung von Identität und Zugehörigkeit durch Sprache und sprachliches wie kulturelles Wissen betreffen. Diese Erwartungen wären zwar nach Altersstruktur, Generationszugehörigkeit, Einwanderungsalter, sozialer Rolle (Eltern, Kinder, etc.) ausdifferenzieren, unsere Daten lassen aber in jedem Falle die Erkenntnis zu, dass der herkunftssprachliche Unterricht an sich sowie seine institutionelle Verfasstheit eine wichtige Rolle spielt für das Selbstverständnis und die Identitätsarbeit von Menschen, die über eine Herkunftssprache verfügen.

Es scheint uns wichtig, neben der Implementierung und Weiterentwicklung einer institutionell verankerten Mehrsprachigkeit, wie sie beispielsweise auch Ehlich (2017) fordert, den identitätsbildenden Faktor bzw. die identitätsbildende Leistung der einzelnen Sprachen nicht aus den Augen zu verlieren. Das bedeutet, dass die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften die kulturelle Leistung von Sprache (stärker) ins Bewusstsein holen sollte. Dies kann auch entlastend wirken: Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik leistet eben vor allem Sprachbewusstheit. Entlastend wird dies vor allem dann wirksam, wenn die Bedeutung des HSU nicht aus den Augen verloren wird. Angesichts der sehr unterschiedlichen Angebote, in denen HSU umgesetzt wird – im dezidiert herkunftssprachlichen Unterricht an Schulen, teilweise ‚nebenbei‘ im Fremdsprachenunterricht (z. B. Russisch als Fremdsprache), in Samstagsschulen etc. – ist dies letztendlich eine bildungspolitische Frage. Es spricht unseres Erachtens aufgrund der unterschiedlichen Leistungen des HSU einiges dafür, den HSU zu erhalten, ihn aber auch besser zu verankern und zu vereinheitlichen sowie die Kooperation mit HSU-Lehrkräften zu suchen. Die Ermöglichung eines stärkeren Austauschs zwischen mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik befassten Lehrkräften und Lehrkräften aus dem HSU würde Bezugnahmen und Verweise ermöglichen, von denen beide Seiten profitieren können. Um abschließend noch einmal auf die Hochschule zurückzukommen, die Mehrsprachige hinsichtlich ihrer Kompetenzen als unterstützender empfinden, würde eine verweisende, evtl. auch beratende Praxis aus dem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz heraus Schüler*innen die Möglichkeit eines gezielten Ausbaus der Herkunftssprache bewusster machen und gleichzeitig ihr autonomes Handeln dahingehend fördern, dass sie sich an unterschiedlichen Stellen jeweils spezifische, mehrsprachige und herkunftssprachliche Förderung abholen können.

Literatur

- Anstatt, Tanja (2009). Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-131.
- ___ (2008a). Russisch in Deutschland. Entwicklungsperspektiven. In *Bulletin der deutschen Slavistik* 14, S. 67-74.
- ___ (2008b). Aspektfehler im Russischen mono- und bilingualer Kinder. In Kempgen, Sebastian; Udolph, Ludger; Gutschmidt, Karl & Jekutsch, Ulrike (Hg.), *Deutsche Beiträge zum 14. Internationalen Slavistenkongress Ohrid 2008*. München: Sagner, S. 13-25.
- ___ (Hg.) (2007). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto.
- Anstatt, Tanja & Dieser, Elena (2007). Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In Anstatt, Tanja (Hg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 139-162.
- Anstatt, Tanja & Rubcov, Olga (2012). Gemischter Input – einsprachiger Output? Familiensprache und Entwicklung der Sprachtrennung bei bilingualen Kleinkindern. In Weydt, Harald; Jungbluth, Konstanze & Janczak, Barbara (Hg.), *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen: Narr, S. 73-94.
- Assmann, Jan (2005). Das kollektive Gedächtnis zwischen Körper und Schrift. Zur Gedächtnistheorie von Maurice Halbwachs. In Krapoth, Hermann & Laborde, Denis (Hg.), *Erinnerung und Gesellschaft. Mémoire et Société. Hommage à Maurice Halbwachs (1877-1945), Jahrbuch für Soziologiegeschichte*. Wiesbaden: VS, S. 65-83.
- Assmann, Jan (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In ders. (Hg.), *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-19.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Belkin, Dmitrij (2017). *Jüdische Kontingentflüchtlinge und Russlanddeutsche. Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/252561/juedische-kontingentfluechtlinge-und-russlanddeutsche/> (zuletzt aufgerufen am 29.06.2022)
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In *DDS – Die Deutsche Schule* 110(3), S. 275-286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.0>
- Brehmer, Bernhard (2007). Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In Anstatt, Tanja (Hg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto, S. 163-185.

- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2015). Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26(1), S. 85-123.
- ___ (2018a). Herkunftssprachen. (= Linguistik und Schule, Bd. 4). Tübingen: Narr.
- ___ (2018b). *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brehmer, Bernhard & Usanova, Irina (2015). Let's fix it? Cross-linguistic influence in word order patterns of Russian heritage speakers in Germany. In Peukert, Hagen (Hg.), *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam: Benjamins, S. 159-186.
- Breuer, Franz (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. VS Verlag: Wiesbaden.
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In *Discourse Studies* 7(4-5), S. 585-641.
<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Busch, Brigitta (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. In *Applied Linguistics* 33(5), S. 503-523.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Caprez-Krompák, Edina (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Dieser, Elena (2009). *Genusserwerb im Russischen und Deutschen: korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen*. München, Berlin: Sagner.
- Dobutowitsch, Friederike (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule. Eine qualitative Studie über die sprachlichen Spielräume Studierender*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (1992). Kommunikationsbrüche - vom Nachteil und Nutzen des Sprachkontakts. In *Zielsprache Deutsch* 23(2), S. 64-74.
- Ehlich, Konrad (2017). Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 249-272.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1972). Erwarten. In Wunderlich, Dieter (Hg.), *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt (Main): Athenäum, S. 99-114.
- ___ (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In Goepfert, Herma C. (Hg.), *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink UTB, S. 36-114.
- ___ (1980). Sprache in Institutionen. In Althaus, Hans-Peter; Henne, Helmut & Wiegand, Herbert Ernst (Hg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer, S. 338-345.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Fishman, Joshua A. (1966). *Language Loyalty in the United States: the maintenance and perpetuation of Non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*. London: Mouton.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen* (= Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache; Bd. 40). Mannheim: Amades.
- Gagarina, Natalia (2011). Acquisition and loss of L1 in a Russian-German bilingual child: A case study. In Cejtin, Stella (Hg.), *Monolingual and bilingual path to language*. Moskva, S. 137-163.
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 201-206.
- Gavriličeva, Galina P. (2010). O probleme sootnošenija ponjatij „ocenka“ i „modal'nost'“. In *Naučnyje zapiski Zabajkal'skogo universitjeta*. Serija: Filologija, istorija, vosto-kovedinije, S. 50-55.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.) (2020), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Gumperz, John J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In *American Anthropologist* 66, S. 137-153.
- Halbwachs, Maurice (1966/2006). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Hohenstein, Christiane (2007). *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.
- Hopf, Diether (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Migrantenkindern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2), S. 236-251.
- Hu, Adelheid (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Surkamp, Carola (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 215-217.
- Kämper, Heidrun (2015). „Kollektives Gedächtnis“ als Gegenstand einer integrierten Kulturanalyse. In Kämper, Heidrun & Warnke, Ingo (Hg.), *Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Berlin: de Gruyter, S. 161-188.
- Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hg.) (2017), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kresić, Marijana (2016). Sprache und Identität. In Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung, Bd. 21*. Berlin: de Gruyter, S. 122-140.
- Kreß, Beatrix (2014). „Was habt Ihr Neues erfahren, wovon Ihr vorher nichts wusstet?“ Diskursive Formen der Wissensverarbeitung im russischen Sprachförderunterricht. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), S. 169-182.

- (2017). Wissen kommunizieren, argumentieren und diskutieren? Zur Herausbildung diskursiver Fähigkeiten in der Sprachförderung Russisch. In Bührig, Kristin & Schlickau, Stephan (Hg.), *Argumentieren und Diskutieren*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 25-47.
- Kreß, Beatrix & Roeder, Katsiaryna (2022). Die Samstagsschule als außerschulische Bildungsinstitution: Formen der herkunftssprachlichen Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit russischsprachigem Migrationshintergrund. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27(2), S. 145-163.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 131-135.
- Lalayan, Marine (2013). *Deutschsprachige Hochschulkommunikation in Armenien. Eine funktional-pragmatische Diskursanalyse*. Münster: Waxmann.
- Mead, George Herbert (1934/1979). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mehlhorn, Grit (2019). Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt. In Drakert, Anastasia & Bente Karl, Katrin (Hg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck (19.02. – 20.02.2018)*. Innsbruck: innsbruck university press, S. 203-234.
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration (= Studien zur Deutschen Sprache; Bd. 57)*. Tübingen: Narr, S. 215-253.
- Polinsky, Maria & Kagan, Olga (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. In *Language and Linguistics Compass* 1(5), S. 365-395.
- Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (1987). Zum Begriff der Kultur. In Redder, Angelika & Rehbein, Jochen (Hg.), *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Bremen: OBST, S. 7-21.
- Remennick, Larissa (2017). Generation 1.5 of Russian-speaking immigrants in Israel and in Germany. An overview of recent research and a German pilot study. In Isurin, Ludmila & Riehl, Claudia Maria (Hg.), *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans and German Russians (= IMPACT Studies in Language and Society; Bd. 44)*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, S. 69-98.
- Rehbein, Jochen (1980). Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In Ehlich, Konrad (Hg.), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 64-108.
- (2007). Sprachpragmatische Ansätze in der interkulturellen Kommunikation. In Straub, Jürgen; Weidemann, Arno & Weidemann, Doris (Hg.), *Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation*. Stuttgart: Metzler, S. 131-143.

- (2017). (Sich) Erinnern. Zu einem Verfahren der Verbalisierung von Wissen im Diskurs oder auch: der Vermittlung von π und p . In Krause, Arne; Lehmann, Gesa; Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 487-510.
- Ries, Veronika (2013). „da kommt das so quer rein“ – Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Russlanddeutscher in Deutschland. Münster: Waxmann
- Rjadčikova Jelena N. & Tarasenko, Svjelana V. (2007). Lingvokul'turnye principy i sposoby otaženija nacional'nogo samocoznanija i nacional'noj kul'tury v jazyke. In *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universitjeta*. Serija 2: filologija i iskustvovedenije, S. 13-20.
- Schroeder, Christoph (2003). Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4(1), S. 23-39.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg R.; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Umann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Statistisches Bundesamt (2021). Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund im weiteren Sinn nach ausgewählten Geburtsstaaten [Stand 12. April 2021]. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staaten.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2022)
- Statistisches Bundesamt (2022). Fokus Russland und Ukraine: Ausländische Bevölkerung in Deutschland [Pressemeldung Nr. N 011 vom 1. März 2022]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_N011_12.html (zuletzt aufgerufen am 10.10.2022)
- Vogt, Rüdiger (1997). Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In Pabst-Weinschenk, Marita & Berthold, Siegwart (Hg.), *Sprecherziehung im Unterricht*. München: E. Reinhardt, S. 138-158.
- Vossmiller, Ksenija (2018). Mehrsprachige Identität? Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte. In Kreß, Beatrix; da Silva, Vasco & Grigorieva, Ioulia (Hg.), *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Bildungsbiografie* (= Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation; Bd. 9). Berlin u. a.: Peter Lang, S. 43-58.
- (in Vorb.). „Ein bisschen vielleicht die Sprache – also ganz kleines bisschen“ Die Bedeutung der Herkunftssprache für die Rekonstruktion deutsch-russischer Identitäten im tertiären Bildungskontext. Dissertationsschrift, Universität Hildesheim.
- Wagner, Jonas; Lautenbach-von Ostrowski, Moritz; Lehmann, Gesa; Çelikkol, Meryem & Lambert, Sabine (2017). „Was ist ein Rentner?“ – Umgang mit Wissen im institutio-

nellen Übergang. In Krause, Arne; Lehmann, Gesa & Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 547-563.

Weber, Peter & Becker-Mrotzek, Michael (2012). *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2012/06/weber_mrotzek_diskurs_ofas.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.05.2012)

Woerfel, Till; Küppers, Amut & Schroeder, Christoph (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 207-212.

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Beatrix Kreß ist Slawistin und Professorin für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim. Sie studierte slavische Sprachen und Literatur in Frankfurt am Main und promovierte im Bereich der synchronen Sprachwissenschaft zu Konfliktkommunikation im Russischen und Tschechischen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind die Linguistische Pragmatik und Interkulturelle Kommunikation.

Korrespondenzadresse: kressb@uni-hildesheim.de

Katsiaryna Roeder studierte Germanistik an der Staatlichen Universität Minsk und an der Ruhr-Universität Bochum. Sie promoviert zurzeit an der Universität Hildesheim zur Unterrichtsinteraktion im russischen herkunftssprachlichen Unterricht.

Korrespondenzadresse: roederk@uni-hildesheim.de

Sven Oleschko

„‘ne gewisse Portion an Reflektiertheit“: Wie nehmen Lehrer*innen ihre eigenen Entwicklungsprozesse im Kontext einer sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung wahr?

Abstract

Der Beitrag untersucht anhand von fünf narrativen Interviews wie Lehrkräfte mit unterschiedlichen organisationalen Positionen an verschiedenen Schulen ihre aktuellen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben zu Sprachbildung wahrnehmen. Vor allem die Bedeutung der Beziehungsgestaltung, Haltung, Kommunikation, Sprache und Schulkultur stellen zentrale Einheiten dar, die eine große Relevanz für die Lehrer*innen haben. Der Zusammenhang von Sprache und Lernen entfaltet sich über die Qualität der Beziehung zur eigenen Zielgruppe und zur eigenen professionellen Rolle. Hieraus ergibt sich, dass eine Umgebung für das (bildungs-)sprachliche Lernen nur möglich werden kann, wenn auch das eigene unterrichtliche Handeln reflektiert wird.

The article examines how teachers with different organizational positions at different schools perceive their current teaching and school development projects on language education on the basis of five narrative interviews. In particular, the importance of relationship building, beliefs, communication, language, and school culture represent central units that have great significance for teachers. The connection between language and learning unfolds through the quality of the relationship to one's own target group and to one's own professional role. It follows from this that an environment for (educational) language learning can only become possible if one's own teaching actions are also reflected upon.

Schlagwörter:

Selbstreflexion, Schulentwicklung, Schulkultur, Beziehungsgestaltung, pädagogische Überzeugungen

Self-reflection, school development, school culture, relationship building, pedagogical beliefs

1. Einführung

Im Rahmen des Beitrags wird der Zusammenhang zwischen sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben mit individuellen Entwicklungsprozessen von Lehrer*innen zusammengebracht. Dabei folgt der Aufbau des Beitrags der Idee, zunächst den theoretischen Rahmen und zentrale Erkenntnisse für die Themenbereiche sprachliches Lernen, Schulkultur und -entwicklung aufzubauen, um dann mit Hilfe von fünf narrativen Interviews zu untersuchen, inwiefern die interviewten Personen selbst erlebte Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben in diesem thematischen Kontext wahrnehmen.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Durch eine Narrationsanalyse werden die subjektiven Überzeugungen der Lehrer*innen sichtbar gemacht und abschließend auf die theoretischen Ausführungen bezogen. Die subjektiven Überzeugungen von Lehrer*innen in Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben werden anhand der qualitativen Studie rekonstruiert und herausgearbeitet, wie die Lehrer*innen ihre eigene Arbeit im Kontext Sprachbildung reflektieren und was sie als bedeutsam erleben.

Dabei zeigt sich, dass die Lehrer*innen vor einer großen Herausforderung zwischen theoretischem Anspruch und erlebter schulischer Realität stehen. Denn das, was sie Schüler*innen an Lerngelegenheiten zum sprachlichen Lernen in ihren Schulen schaffen wollen, erreichen sie nicht alleine und verweisen daher auf die Bedeutung eines nachhaltigen Transformationsprozesses. Dieser wird allerdings von den interviewten Lehrkräften unterschiedlich erlebt und sie benennen strukturelle Restriktionen, die es genauer zu untersuchen gilt. Aus diesem Grund greift der theoretische Teil auf unterschiedliche Diskurse zurück und versucht spezifische Aspekte des Themenkomplexes auszuleuchten.

1.1 Sprachbildung als Anlass für Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben

Die nachfolgenden Ausführungen bauen auf der Grundannahme auf, dass Schule die Verwendung von Sprachregistern¹ erfordert, „die sich von denen des alltäglichen Diskurses (z. B. im Familien- und Freundeskreis) unterscheiden, und dass schulbezogene Sprache im Vergleich zu Alltagssprache in der einen oder anderen Weise erhöhte Anforderungen an ihre Benutzer*innen stellt“ (Heine, Domenech, Otto, Neumann, Krelle, Leiss, Höttecke, Ehmke & Schwippert, 2018: S. 70). Im interdisziplinären Diskurs zu Bildungssprache und Sprachbildung werden unterschiedliche Perspektiven zu möglichen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler verhandelt. Bildungssprache wird aus verschiedenen fachlichen Perspektiven und Fragestellungen heraus betrachtet, so dass Morek & Heller (2012: S. 70) aus linguistischer Sicht eine Sortierung vorgenommen haben. Sie unterscheiden Bildungssprache dreifach und zwar (1) als Medium von Wissenstransfer (kommunikative Funktion), (2) als Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion) und (3) als Eintritts- und Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion) (vgl. Morek & Heller, 2012: S. 70 ff.). Innerhalb des sprachwissenschaftlichen Diskurses lassen sich Positionen dazu finden, dass die reine Betrachtung der sprachformalen Aspekte des Registers anhand von Merkmallisten sprachlicher Besonderheiten problematisch sei, da sie keinerlei Hinweis auf den Prozess des Erwerbs der Bildungssprache zuließen (vgl. Steinhoff 2019: S. 328) und die Bedeutung der Lernprozesse im Unterricht für die Aneignung ausblendeten. Steinhoff

¹ Im Registerkonzept von Halliday werden „funktionale Varietäten des Sprachgebrauchs (...) mit situativen Kontexten assoziiert“ (Morek & Heller, 2012: S. 71) und beschreiben sodann verschiedene Ausprägungen von Sprachformen hinsichtlich der Verwendung in sozialen Kontexten bezogen auf sprachlich-formale Mittel und funktionale Strukturen (vgl. Morek & Heller, 2012: S. 70 ff.).

(2019: S. 329) schlägt daher vor, sich auf den Ansatz des sprachlichen Handelns zu fokussieren und die Erkenntnisse der pragmatischen und funktionalen Linguistik zu diesem einzubeziehen. Denn ein solcher Zugang eröffne die Möglichkeit, die Kulturalität von Sprache differenzierter betrachten zu können (vgl. Steinhoff, 2019: S. 333). Sprache kann nach Halliday, McIntosh & Stevens (1964) als Tätigkeit verstanden werden, die nicht existiert, sondern geschieht. Eine solche Perspektive lässt den Kontext der Sprachverwendung bedeutsam werden. Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche kulturelle Bedingungen auch zu verschiedenen sprachlichen Verwendungen führen.

(Bildungs-)Sprache und ihre Kulturalität kann damit in ihrer sozialen Praxis im Kontext Schule rekonstruktiv untersucht werden. Relevante kulturelle Bedingungen, bildungssprachliche Handlungen und auch individuelle Ressourcen stellen eine Heuristik dar, wonach alle drei Bereiche in einem dynamischen Wechselverhältnis zueinander stehen: „Das Individuum handelt unter dem Einfluss bestimmter Bedingungen und unter Inanspruchnahme bestimmter Ressourcen“ (Steinhoff, 2019: S. 334). Diese Bedingungen und Ressourcen gelten als inter- und intraschulisch unterschiedlich verteilt und lassen sich daher als Einzelereignisse genauer untersuchen. Sprachverwendung sei an bestimmte Kontexte gebunden, „die einen je eigenen sozialen, kulturellen und geschichtlichen Charakter haben“ (Schulz, 2019: S. 309). Unterricht kann als soziale Veranstaltung (Schulz, 2019: S. 313) verstanden werden, welche nach je eigenen Regeln organisiert erscheint. Hier lässt sich eine Vielzahl an Unterschieden benennen (z. B. Schulstufen, Schulfächer, regionaler Kontext, Lehrpersonen etc.), die Einflüsse auf die Sprachverwendung und den Spracherwerb ausüben. Allerdings scheint die Reflexion solcher Bedingungen kaum mehr Gegenstand der Ausbildung von Lehrer*innen zu sein, aus welchem Grund Schulz (2019: S. 320) dafür plädiert, gerade im Kontext sprachsensiblen Lehrens und Lernens, reflexive Zielsetzungen zu verwirklichen.

Das Spannungsverhältnis von sprachlicher Heterogenität als gesellschaftlicher Normalfall und sprachlichen Herausforderungen im System Schule (vgl. Peuschel & Burkhard, 2019: S. 25) avanciert somit zu einem reflexiven Moment, der nicht nur in der Ausbildung von Lehrer*innen, sondern auch in deren Weiterbildung eine stärkere Aufmerksamkeit erhalten sollte. Denn es kann konstatiert werden, dass alle Schüler*innen Merkmale sprachlicher Heterogenität besitzen (vgl. Peuschel & Burkhard, 2019: S. 31) und Unterricht damit immer auch (Bildungs-)Spracherwerb unterstützten sollte. Allerdings ist das Verhältnis von Sozialisationshilfe und Reproduktion schulischer Normen eines (vgl. Hartwig, 1970: S. 132), welches seit Jahrzehnten wissenschaftlich untersucht wird und doch nur bedingt zu Veränderungen für Schüler*innen führt. Daher gelte es auch weiterhin gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. Sertl, 2014: S. 79) kritisch zu beleuchten und schulische Lernprozesse als eine gestaltbare Aufgabe zu verstehen.

1.2 Sprache und Lernen im Kontext der (Schul-)Kultur

Sprachliches Lernen gilt als kontextspezifisch verfasst und ist von den schulischen Angeboten bestimmt. Schulisches Lernen vollzieht sich immer in einer spezifischen Schulkultur und ist durch unterschiedliche Merkmale wie z. B. der Überzeugung der Lehrer*innen, des Lernortes als auch der angebotenen Lerngelegenheiten geprägt. Lehrer*innen sind immer in diesen Kontext der Schulkultur eingebunden und verhalten sich zu diesem. Aus diesem Grund erscheint es bedeutsam, das eigene unterrichtliche Handeln in dieser konkreten Verfasstheit des Tuns zu reflektieren. Kultur als zentrales Konstrukt stellt aus einer interdisziplinären Perspektive heraus betrachtet ein „polyzentrales Netz über eine niemals genau zu bestimmende Ausdehnung“ (Lüddemann, 2019: S. 6) dar und sei somit ein „Gefüge aus Bedeutungskomplexen, das Sinnangebote bereitstellt“ (Lüddemann, 2019, S. 5). Schulkultur impliziert damit auch eine Vielschichtigkeit unterschiedlicher Konfigurationen, die es genauer zu untersuchen gilt und die wiederum auf die persönlichen Perspektiven der betrachtenden Personen verweisen. Im Kontext von Organisationsforschung erlangt die Bedeutung von Kultur eine immer größer werdende Beliebtheit (vgl. Glover, Friedman & van Driel, 2016: S. 53). Organisations- und Schulkultur(en) werden zu Betrachtungsperspektiven, die helfen sollen, die Besonderheit in der Konfiguration unterschiedlicher Aspekte besser verstehen zu können. Organisationen stellen Arenen der Produktion von Kultur dar (vgl. Baba, 2012, S. 24) und gewinnen damit das Interesse von Organisationspsychologie, -anthropologie und -soziologie. Fragen nach der Bedeutung des sozialen und kulturellen Kontextes und deren Einfluss auf das Wie der Arbeit, für wen, wann und warum erlangen für Graffam (2010: S. 155) an Bedeutung. Aus diesem Grund ist die Reflexion des schulischen Kontextes und der wahrgenommenen Schulkultur für die eigene Untersuchung von zentraler Bedeutung. Denn die Lehrer*innen erleben ihren schulischen Kontext als spezifisch und beobachten bestimmte Verhältnisse, die es genauer zu verstehen gilt.

1.3 Bildungssprache, Schulkultur und Schulentwicklungsforschung

Die bisherigen Ausführungen haben auf die Bedeutung des schulischen Kontextes verwiesen: sowohl der Erwerb der Bildungssprache als auch die konkrete Schulkultur sind jeweils abhängig von den situativen und kontextspezifischen Merkmalen der Schule. Eine solche Perspektive fragt auch danach, wie sich Schulen entwickeln können und müssten, um eine größere Passung zu theoretischen Einsichten zu erlangen. Schulkultur und die kontextspezifischen Ausprägungen werden im Rahmen der Schulentwicklungsforschung genauer untersucht. Demnach werden schulische Lehr-Lern-Prozesse im Diskurs zu Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen als gestaltbare Aufgabe verstanden. Hier liegen auch Erkenntnisse vor, was erfolgreiche und weniger erfolgreiche Veränderungsprozesse in Schulen sind. Dabei wird gerade die Organisationskultur im schulischen Kontext besonders betont, da sie für effektives Schulleitungshandeln, professionelle Kooperation im Kollegium und die Qualität von Lernorganisation und Unterricht eine starke Bedeu-

tung besitze (vgl. Holtappels & Voss, 2006; Pfeiffer, Iglhaut, Gathen & Bonsen, 2002). National wie international kann auf eine Vielzahl an theoretischen wie empirischen Untersuchungen zurückgegriffen werden, die im Kontext von *Effective Schools* firmieren. Hier werden Zusammenhänge zwischen der Qualität von Schule einerseits und dem schulischen Bildungserfolg von Schüler*innen andererseits untersucht (vgl. Fend, 1998). In der Regel stellen diese Studien Metaanalysen dar und produzieren Erkenntnisse zu Schlüsselfaktoren für Schulqualität und Bildungserfolg. Ein Verstehen von Entwicklungsprozessen und dem ihr eingeschriebenen normativen Bezugspunkten findet sich weniger. Neben der Forschung zu *Effective Schools* lässt sich auch ein Diskurs um sogenannte *Failling Schools* finden (vgl. Champman, 2007). Hier wird deutlich, dass vor allem nachhaltige Ansätze zur Schulentwicklung nötig seien, die die Bedeutung von Teamarbeit im Sinne professioneller Lerngemeinschaften als förderlich für die Professionalisierung von Lehrer*innen ansehen als auch deren Aufgabenbewältigung, die Unterrichtseffektivität sowie den Erfolg von Lernenden (vgl. Holtappels, 2013; Bonsen & Rolff, 2006; Hall & Hord, 2001).

Das Erreichen solcher als wirksam erachteter Merkmale ist kein Zustand, sondern verlangt einen stetigen organisationalen und individuellen Veränderungsprozess zur Aufrechterhaltung dieser. Schulentwicklungsprozesse werden in der Schulentwicklungsforschung als komplex beschrieben (vgl. Holtappels, 2013: S. 11) und verliefen intra- und interschulisch anders (vgl. Hameyer, 2014: S. 70). Einflussfaktoren auf den Prozessverlauf stellten die Leistungen der Einzelschule hinsichtlich ihrer Kapazitäten und Ressourcen dar (vgl. Feldhoff, Gromala & Brüsemeister, 2014: S. 252). Deutlich wird allerdings auch, dass vor allem die Innovationsbereitschaft im Kollegium maßgeblich die Entwicklung der Unterrichtsqualität beeinflusse (Holtappels & Voss, 2006). In diesem Zusammenhang reicht es dann nicht mehr aus, nur Merkmallisten mit erfolgsförderlichen oder hinderlichen Faktoren zu benennen, sondern genauer zu untersuchen, wie Veränderungsprozesse verlaufen und von den beteiligten Menschen wahrgenommen und erlebt werden.

Die nachfolgende Untersuchung versucht hier einen Zusammenschluss der bisherigen Ausführungen zu ermöglichen. Dabei wird der Einsicht gefolgt, dass ein bildungsförderliches Handeln von Lehrer*innen in einem spezifischen Schulkontext immer auch nach organisationalen wie individuellen Entwicklungsprozessen verlangt, um Bedingungen zu identifizieren, die helfen, optimale Lernangebote für Schüler*innen bereitzustellen zu können. Es wird angenommen, dass Lehrer*innen Unterricht und Schule entwickeln, wenn sie sich selbst in einer lernenden Haltung beobachten können und immer wieder mit sich und den im Kontext beteiligten Menschen aushandeln, was eine qualitativ hochwertige Unterrichts- und Schulentwicklung für die spezifische Schule im konkreten Kontext bedeutet. Hierzu sind Unterschiedsbildungen hilfreich, um sich in der konkreten Verfasstheit des eigenen Unterrichts zu verstehen und auf individuelle wie organisationale Entwicklungsprozesse zu blicken.

2. Empirische Untersuchung

2.1. Fragestellung der Untersuchung

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ist auch das System Schule aufgefordert, sich veränderten Bedingungen anzupassen. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, „sich immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen“ (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018: S. 2). Allert & Asmussen (2017: S. 27-28) argumentieren aus einem prozessontologischen Verständnis heraus, dass Bildung nie abschließend bestimmt werden könne und die Unbestimmtheit von sozialen Situationen erst durch Interaktion zu einer wechselseitigen Konstituierung beitrage (vgl. Allert & Asmussen, 2017: S. 27-28). Unterricht und Schule sind nie einfach so vorhanden, sondern existieren nur unter konkreten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Paseka et al., 2018: S. 5). Diese Rahmenbedingungen sind allerdings nicht dauerhaft vorhanden, sondern können aufgrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse als dauerhaft im Wandel begriffen werden.

Die schulische Welt kann damit als hochgradig performativ und kontingent verfasst beschrieben werden, und dies impliziert ein Spannungsverhältnis zum Regulierungsanspruch der Bildungspolitik, welche steuern und planen will (vgl. Allert & Asmussen, 2017: S. 45). „Performative und emergente Praktiken sind jedoch nicht antizipierbar, die Bestrebung zu planen, zu regulieren und Bestimmtheit herzustellen, erzeugt Unbestimmtheit mit“ (Allert & Asmussen, 2017: S. 45). In dieser beschriebenen Realität geht es nun darum, einen Handlungsmodus zu entwickeln, wie mit Momenten der Ungewissheit und Unverfügbarkeit umgegangen werden kann (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018: S. 54). Unbestimmte Situationen erfordern damit immer auch transaktionale Aushandlungsprozesse, welche eine starke kreative Praxis verlangen, da es bisher keine Routinen und Regeln für solche Situationen geben kann (vgl. Allert & Asmussen, 2017: S. 37 und S. 45). Mögliche Erklärungen können über transaktionale Untersuchungen, verstanden als sozialer Prozess, gegeben werden (vgl. Lorino: 2021, S. 94). Denn dieser soziale Prozess, die „*Trans-Aktion*“ (Lorino, 2021), kann beschrieben werden als eine allgemeine, immanente und emergente Transformation einer sozialen Situation (vgl. Lorino, 2021: S. 94). Eine solche soziale Situation sei gekennzeichnet durch Pluralismus sowie Emergenz und ist der Beginn eines kreativen Prozesses, welches in der Folge dazu führe, dass sich „Beziehungen, Handlungsmuster und die Identität der Beteiligten neu definieren“ (Lorino, 2021, S. 94). Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse zu Sprachbildung können als genau solche Auslöser für veränderte Handlungsmuster verstanden werden.

2.2. Untersuchungsdesign, Datenbasis und Auswertung

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen und der theoretischen Einordnung des Forschungsvorhabens wird nun der Forschungsfrage nachgegangen wie Lehrerinnen und Lehrer über Schulentwicklungsvorhaben sprechen und welcher subjektive Sinnprozess sich dabei rekonstruieren lässt. Alle interviewten Lehrer*innen haben dabei den Impuls

zu Beginn des narrativen Interviews erhalten, über Entwicklungsvorhaben an ihrer Schule zu berichten, die zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts und der Schule geführt haben. Im Rahmen des Forschungsvorhabens sind Lehrer*innen interviewt worden, die alle an sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben teilnehmen.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt als qualitative Forschung das Ziel, das Besondere in den untersuchten Daten herauszuarbeiten (vgl. Helfferich, 2004: S. 153). Daher kam als Erhebungsmethode das narrative Interview zum Einsatz. Die Entscheidung für narrative Interviews erfolgte aufgrund der Zielsetzung, verbale Erzählungen selbst erlebter Geschehnisse zu erheben (vgl. Misoch, 2019: S. 37). Narrative Ansätze bieten sich an, da sie eine „möglichst umfassende, ganzheitliche und an der Eigenperspektive der Subjekte orientierte Analyse sozialer Wirklichkeit“ (Misoch 2019: S. 37) ermöglichen können. Die Geschichten bieten für die interviewte Person die Möglichkeit, „subjektive Sichtweisen, Erlebnisse und Sinnkonstruktionen in den Mittelpunkt [zu rücken] und erlauben dem erzählenden Subjekt, sich nochmals in die erzählten Ereignisse hineinzusetzen und sich somit einer persönlichen Erfahrung narrativ anzunähern“ (Misoch, 2019: S. 40). Durch die Erforschung der subjektiven Narrationen können neue Erkenntnisse zu der untersuchten sozialen Realität gewonnen werden und damit weitere Einsichten zum Untersuchungsfeld entstehen, die sich aufgrund der diskursiven Beziehung zwischen Betrachtung und Analyse ergeben (vgl. Muylaert, Sarubbi Jr, Gallo & Neto, 2014: S. 185).

Die Sampleauswahl erfolgte durch eine Varianzmaximierung, in dem auf eine Maximalvariation zurückgegriffen wurde (vgl. Misoch, 2019: S. 210). Es handelt sich also um ein heterogenes Sample, in welchem sich die interviewten Personen in ihrer organisatorischen Funktion für die jeweiligen Einzelschulen unterscheiden. Die Lehrerinnen und der Lehrer sind z. B. Schulleiterin (Person 1), Steuergruppenmitglied (Person 2), Berufsanfänger (Person 3), Beratungslehrerin (Person 4) oder didaktische Leiterin (Person 5) an unterschiedlichen Schulen in verschiedenen Städten (Person 1: Oberschule in Bremerhaven, Person 2: Gymnasium in Hamburg, Person 3 und 4: Gymnasium in Duisburg und Person 5: Gesamtschule in Oberhausen). Im März 2021 wurden fünf narrative Interviews mit vier Lehrerinnen und einem Lehrer online (via Zoom) geführt und aufgenommen. Die Interviewdauer betrug dabei durchschnittlich 44:50 Minuten (Minimum: 42:30 / Maximum: 46:18 Minuten) und die Inhalte sind anschließend transkribiert worden. Mit Hilfe des Programms MAXQDA (Version 2020) erfolgte die narrative Analyse (siehe nachfolgende Ausführungen) der transkribierten Interviews.

Die Analyse und Auswertung der narrativen Interviews erfolgte in Anlehnung an Misoch (2019: S. 45), wonach das Ziel sei, „zum einen den Ablauf der äußeren Ereignisse mittels der Narration zu rekonstruieren und zu strukturieren, zum anderen die inneren Reaktionen des betroffenen Individuums darauf (Emotionen, Gedanken usw.) zu analysieren“. Über die Stehgreiferzählungen bzw. narrativen Darstellungen zu den Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben kann die innere Logik rekonstruiert werden und

dadurch wird ein Zugang zur sozialen Wirklichkeit der interviewten Person und deren Wahrnehmung gegeben (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009: S. 64).

2.3. Ergebnisse der Untersuchung

Eine ausführliche Darstellung aller fünf Interviews nach der Narrationsanalyse ist aufgrund der Begrenztheit dieses Beitrags nicht möglich. Aus diesem Grund werden analysierte Sinneinheiten und ausgewählte Aspekte der Wissensanalyse vorgestellt. Dabei wird der Idee gefolgt, die subjektiven Konstruktionen der interviewten Personen genauer zu verstehen und in einen übergeordneten thematischen Zusammenhang einzuordnen.

Die Analyse der Sinneinheiten stellt in der Narrationsanalyse das Ergebnis zweier Teilschritte dar (vgl. Kleemann et al., 2009: S. 80): Strukturierung der Erzählung in formale Sequenzen und strukturelle inhaltliche Beschreibung größerer zusammenhängender Sinneinheiten. Dabei wurden zunächst Rahmenschaltelemente anhand sprachlicher Marker sequenziert und die Einheiten, die „über einzelne Sequenzen hinweg strukturell ähnliche Handlungsbedingungen und ähnliche Handlungsweisen des Erzählers“ (Kleemann et al., 2009: S. 86) aufweisen, wurden zu Sinneinheiten zusammengefasst. Nachfolgende Ausformulierungen geben somit einen Einblick in das inhaltliche Geschehen der Sinneinheiten sowie „die jeweilige (aktive bzw. passive) Handlungsweise des Erzählers und die bestehenden Handlungsbedingungen“ (Kleemann et al., 2009: S. 88).

2.3.1. Analyse der Sinneinheiten

In allen fünf Interviews lassen sich Sinneinheiten finden, die auf die subjektive Bedeutsamkeit von Beziehungsgestaltung (zu den Lernenden und auch zur eigenen Person), der eigenen Haltung (gegenüber der Zielgruppe, gegenüber Schul- und Unterrichtsentwicklung), Kommunikation, Sprache und Schulkultur verweisen. In den nachfolgenden Ausführungen werden die einzelnen Sinneinheiten inhaltlich genauer beschrieben und zu größeren zusammenhängenden Codes zusammengefasst.

Beziehungsgestaltung zu den Lernenden

Die Beziehung zu den Lernenden wird als zentral benannt und beeinflusst maßgeblich die Qualität der Zusammenarbeit (vgl. Person 3). Hierzu zähle vor allem auch die Kenntnis der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Person 1 und Person 3). Nur wenn eine hinreichende Kenntnis der Lebenswelt vorläge und sich bewusst auf diese eingelassen wird, kann eine positive Beziehung zur Zielgruppe aufgebaut werden (Person 1). Besonders die Differenz zwischen lehrer*innenseitiger und schüler*innenseitiger Lebenswelt führe im Kontext Schule häufig zu Herausforderungen (Person 1). Fehlende Kenntnis (sub-)kultureller Besonderheiten, das Einlassen auf Fremdheit und das Akzeptieren von Andersartigkeit falle vielen Lehrer*innen schwer (Person 1) und verlange sodann auch eine Identifizierung mit der eigenen Schule und der sozial-räumlichen Verortung (Person

3). Gerade auch die Stärkung der Beziehungsebene im Fachunterricht sei nötig, um Schüler*innen Lerngelegenheiten zu schaffen, damit diese bildungs- und fachsprachlichen Herausforderungen besser begegnen können (Person 5). Hierzu zählt sowohl im analogen wie im digitalen Raum eine Sprache zu etablieren, die beziehungs- und stärkenorientiert ist (Person 3 und Person 4).

Beziehung zur eigenen Person

Aufgrund der strukturellen Besonderheiten von Schule und den damit verbundenen Belastungen erleben die interviewten Lehrer*innen ihr Wissen zu Unterricht und Lernen häufig als wenig hilfreich (vgl. Person 1 und Person 4). Dies führe dazu, immer wieder Mut entwickeln zu müssen, Dinge anders zu machen (Person 1) und zu schauen, wie sie sich selbst, unter den erschwerten Bedingungen, als glücklich erleben können (Person 4). Denn nur wenn es Lehrer*innen gut ginge und sie eine gute Beziehung zu sich selbst hätten, könnten sie sich auf neue Dinge einlassen (Person 5). Überforderung sei kein guter Zustand, um Lernen zu können (Person 5) und daher erfordere Unterrichts- und Schulentwicklung die eigene Perspektive auf Schule zu verändern (Person 3). Hierzu zähle sodann, dass Veränderung als Prozess verstanden werden müsste und nie abgeschlossen sei, was persönlich schwerer auszuhalten ist (Person 2).

Eigene Haltung gegenüber Zielgruppe und Unterrichtsentwicklung

Die bisher ausgeführten Darstellungen zur Beziehung überführen die interviewten Personen dann in eine übergeordnete Betrachtungsweise der eigenen Haltung gegenüber der Zielgruppe und der Entwicklungsvorhaben. Denn der eigene Anspruch an Unterricht beeinflusse maßgeblich auch, was als belastend wahrgenommen wird (Person 2). Die eigene Haltung immer wieder in den Blick zu nehmen und sich prozessorientiert mit eigenen Überzeugungen auseinanderzusetzen, stellt einen zentralen Bezugspunkt in den Ausführungen dar (vgl. Person 1, Person 2, Person 5). Nur wenn eine Bereitschaft zur Selbstveränderung bestehe (Person 3) und diese als grundlegend für die eigene Arbeit angesehen wird (Person 1), könne sich Schule auch verändern (Person 2).

Kommunikation

Für alle Bereiche bedürfe es einer Schulkultur, die auf Kommunikation und Beziehung hin ausgerichtet sei (Person 4). Dies umfasse auch, mit denjenigen im Gespräch zu sein, die Bedenken gegenüber Veränderungen in der Schule und im Unterricht haben (Person 2 und Person 4). Der ständige Austausch im Kollegium und auch mit den Schüler*innen stellt dabei eine zentrale Erfolgsgröße für gelingende Veränderung dar (Person 1, Person 2, Person 4 und Person 5). Eingebrachte Bedenken seien wichtig, um unterschiedliche Perspektiven besprechbar zu bekommen (Person 4). Dabei sei die gewählte Kommunikation wiederum anschlussfähig an die Beziehungsqualität und an die eigene Haltung (Person 5). Fehlerfreundlichkeit, Beziehungsorientierung und Lernbereitschaft zeigen sich

auch in der beobachtbaren Kommunikation und verlangen daher nach mehr Austauschmöglichkeiten (Person 1, Person 2, Person 4 und Person 5).

Sprache und Schulkultur

Die interviewten Personen bringen eine grundsätzliche Verbindung von Sprache und Schulkultur zum Ausdruck, indem sie auf formelle wie informelle Prozesse schulischen Lebens verweisen. Dabei gilt beispielsweise das Vorleben der eigenen Haltung als zentral für die Entwicklung einer veränderten Schulkultur (Person 1). Denn nur wenn die Sprache der Haltung folgt und sich dies auch im Verhalten zeigt, sei eine Veränderung der Schulkultur möglich und dies beginne bei den Lehrer*innen (Person 1, Person 2, Person 3 und Person 5). Dazu zählt dann auch, dass sich sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen in der Schule wohlfühlen können und achtsam miteinander umgehen (Person 4).

2.3.2. Wissensanalyse

Ziel der Wissensanalyse (Schritt 4 der Narrationsanalyse) ist es, mit Hilfe der bisher ausgeklammerten Beschreibungen und Argumentationen, die sich ebenfalls im Interview befinden, die subjektiven „Handlungsabsichten und Motive“ sowie „sozialen Deutungen und Orientierungen“, die die Befragten zum Zeitpunkt des Geschehens hatten, mit in die Auswertung einzubeziehen (vgl. Kleemann et al., 2009: S. 90).

Die Reflexion von eigenen Lernprozessen wird von allen interviewten Personen angesprochen und als bedeutsam benannt. Hierzu seien vor allem immer wieder Räume nötig, die schulstrukturell über Fortbildungen oder individuell über Austausche mit Kolleg*innen geschaffen werden. Dies verlangt allerdings auch, sich immer wieder selbst in Frage zu stellen und zu durchleuchten, welche erlebte Situation was ausgelöst hat und welche darunterliegende Überzeugung entdeckt werden kann.

Na ja, was halt ganz wichtig ist – meiner Meinung nach – ist eine gewisse Haltung in Bezug auf mein, auf mein Handeln, also ‘ne gewisse Portion an Reflektiertheit, dass ich mich selber immer wieder hinterfrage (...) Also, dass man sich selber immer so in Frage stellt und nicht dieses „Ich bin fertig. Ich bin unantastbar“ (...) (Person 1, 00:06:06).

Das Selbst-in-Fragestellen bedeutet auch, sich immer wieder auf neue Gegebenheiten einstellen zu können und Veränderung als etwas zu erleben, was neugierig macht und hinterfragt werden kann. Denn nur wenn die Kenntnis der eigenen Person ausgebaut ist und als nicht abgeschlossener Prozess betrachtet wird, können auch Adaptionen im eigenen Unterricht und in der Schule als normal erlebt werden.

Manche triggern mich. Und dann weiß ich „Ah, er hat den Knopf gedrückt und guck mal!“ Aber dann finde ich, bist du schon ‘n Schritt weiter, wenn du das erkennst, wenn du feststellst: „Ah, ne. Und heute lasse ich das nicht mit mir machen“. Und wenn du das erkennst, bist du ich ‘nen Schritt weiter. Und dann hast du, glaub ich, ja einige Grundlagen in dir selbst gelegt, um ähm um gute oder Schule zu verändern und auch Unterricht zu verändern. (Person 1, 00:11:32).

Das Erleben in der Schule von eigenen Kompetenzen und die Verfügbarkeit von diesen als autonom wahrzunehmen ist für alle interviewten Personen zentral, um sich als Lehrer*in weiterentwickeln zu können. Dabei wird das eigene Wohlbefinden in Bezug zu den Lernmöglichkeiten der Schüler*innen gesetzt. Denn nur, wenn es Schüler*innen möglich ist, dass sie sich in der Schule wohlfühlen, sei es auch möglich, dass sie lernen. Dies hänge allerdings maßgeblich von der Beziehung der Lehrer*innen zu den Schüler*innen ab und damit eben auch, in welcher Verfassung sich die Lehrkräfte erleben.

*Aber denen [den Schüler*innen] muss es halt auch gut gehen. Und ähm das wird nicht funktionieren, wenn's den Erwachsenen nicht gut geht. Und ähm Schule muss von glücklichen Menschen gemacht werden. Ähm und Schulentwicklung funktioniert halt auch nur so, glaube ich, also durch, dadurch, dass dass Leute wirklich inspiriert sind und sich energievoll fühlen und so das das große Ganze auch sehen. (Person 4, 00:11:28).*

Damit Schulentwicklung gelingen kann, ist eine veränderte Haltung gegenüber dem individuellen Lernen als Lehrer*in als auch dem organisationalen Lernen wichtig. Denn nur wenn sich Lehrer*innen auch als lernende Subjekte begreifen, ihre eigenen Gewohnheiten, ihre genutzte Sprache und ihre schulischen Angebote hinterfragen und weiterentwickeln, kann sich Schule wirklich verändern. Dazu sei es aber erforderlich Schulentwicklung nicht als singuläres Ereignis zu verstehen, sondern vielmehr als dauerhafte Aufgabe.

Ähm, und das ist mir so als Bild oder als Stichwort noch so im Kopf geblieben, dass das eben so eine andere Haltung ist. Sehe ich Schulentwicklung als Einmaliges (...) oder (...) es ist ein permanenter Prozess und es ist selbstverständlich, dass wir drei Jahre später ganz was anderes machen, als wir doch gerade in einem Curriculum veröffentlicht haben (...) (Person 2, 00:13:40).

Damit eine solche Überzeugung ins Handeln gebracht werden kann, scheint es bedeutsam, die Kommunikation zu sich und anderen Personen im System Schule (vor allem aber gegenüber den Schüler*innen) zu hinterfragen. Denn Lehrer*innen sind immer kommunikativ aktiv und das über den ganzen Schultag hinweg. Hier wird deutlich, dass es stetig darum geht, wie Beziehungen kommunikativ aufgebaut, fortgeführt und verändert werden können.

Ähm das ist vielleicht so 'ne, so 'ne ganz grundsätzlich freundliche Haltung zu Menschen, (...) dieser Beruf ist ja einfach, ist ja stetige Kommunikation. Also, du kommst da hin um, weiß ich nicht, um sieben oder um halb acht und beginnst zu kommunizieren und das endet erst, wenn du da wieder rausgehst und manchmal nicht mal dann. Ähm, also du bist immer in Kontakt, immer, immer, immer in Kontakt mit Menschen (...) (Person 4, 00:15:12)

2.3. Fallvergleich bezogen auf die Dimension Haltung

Alle Lehrer*innen berichten davon, wie bedeutsam die Haltung für die Etablierung von sprachsensiblen Schul- und Unterrichtskulturen ist. Dabei gibt es unterschiedliche Akzentuierungen, was darunter verstanden werden kann und wo bestimmte Ausprägungen des Verständnisses bedeutsam werden. Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass die Beziehungsgestaltung (verbal wie non-verbal) für ein gelingendes Miteinander in der Schule als zentral angesehen wird. Damit solche gelingenden Beziehungen, die nicht als zufällig, sondern als aktiv gestaltbarer Prozess verstanden werden, aufgebaut werden können, bedarf es der eigenen personellen wie organisationalen (Weiter-)Entwicklung. Dieser Aspekt ist im Diskurs um Sprachbildung entscheidend: Nur, wenn sowohl personelle wie auch organisationale Lerngelegenheiten erkannt und genutzt werden, können sich neue Beziehungskonstellationen ergeben, die helfen, eine Schulkultur zu etablieren, die auf gegenseitiges Lernen hin ausgerichtet, von gegenseitigem Interesse geprägt und Wohlbefinden gekennzeichnet ist. Das, was in Schule als Kultur erleb- und spürbar wird, geschieht nicht nur auf der verbalen Ebene, sondern umfasst vor allem auch das subjektive Erleben. Hier ist es sowohl für Lehrer*innen wie auch für Schüler*innen relevant, dass diese sich als kompetent erleben können und Zugriff auf ihre Kompetenzen haben.

Damit solche Lernumwelten geschaffen werden können, die die ausgeführten Aspekte berücksichtigen, bedarf es einer kontinuierlichen Prozessorientierung und der Überzeugung, Beziehungen immer wieder einzugehen und gestalten zu wollen. Denn das, was Schule ausmacht, ist ein ständiger Beziehungsaufbau und eine kommunikative Rahmung dieser Aktivitäten. Aus diesem Grund benötigen Lehrer*innen ein hohes Maß an Selbstreflexion, das Erkennen und Anerkennen von eigenen Lernentwicklungsfeldern und die Überzeugung, Schüler*innen Lernumgebungen bereitzustellen zu wollen, in denen diese lernförderliche Angebote erhalten. Dies setzt voraus, sich mit der eigenen Zielgruppe beschäftigen zu wollen und die Lebenswelt der Schüler*innen anzuerkennen.

3. Diskussion und Ausblick

Der Beitrag hat die Narrationen von fünf Lehrer*innen untersucht und herausgearbeitet, welche subjektiven Bedeutsamkeiten diese im Kontext der sprachsensiblen Unterrichts- und Schulentwicklung ausführen. Die Rekonstruktion der Interviews hat zu den Erkenntnissen geführt, dass vor allem die Beziehungsgestaltung, eigene Haltung und Schulkultur maßgeblich an der Qualität von Unterricht und (sprachlichen) Lerngelegenheiten beteiligt sind. Die Schulkultur ist keine abstrakte Entität, sondern zeigt sich tagtäglich in den Praktiken der in ihr tätigen Personen. Dies bedeutet, dass Lehrer*innen und Schüler*innen jeden Tag aufs Neue ihre eigene Unterrichts- und Schulkultur herstellen. Diesen Prozess als gestaltbare Angelegenheit wahrzunehmen, impliziert auch, immer wieder zu überlegen, welchen eigenen Anteil an den beobachtbaren Artefakten ich als einzelne Person besitze.

Das Unterbrechen pragmatischer Routinen verlangt nach mutigen Lehrer*innen, die eine Veränderung herstellen wollen. Mit der Darstellung der Ergebnisse ist illustriert, wie herausfordernd das konkrete Handeln im System unter den gegenwärtig wahrgenommenen Systembedingungen für diese Lehrer*innen ist. Aus diesem Grund ist die Forderung von Combe et al. (2018: S. 73) zu unterstützen, dass in der Aus- und Fortbildung erforderlich sei, „sowohl Experimentalräume wie auch eine bewusste analytische Auseinandersetzung mit den Grenzen der Kontrollierbarkeit der schulischen Handlungssituationen“ herzustellen. Denn nur über diese reflexiven Momente kann nachhaltige Schulentwicklung gelingen und diese sollten in die Arbeit an Schulen stärker als bisher Eingang erhalten. Dazu bedarf es geeigneter Schulentwicklungsbegleiter*innen, die nicht nur eine ausgesprochene Inhaltsexpertise für einzelne Themen mitbringen, sondern vielmehr Kulturwandel für Schulen prozessorientiert denken und gestalten können.

Schulentwicklungsvorhaben benötigen eine wiederkehrende Arbeit an zentralen Themen und setzen daher die Planung und Steuerung des Entwicklungsprozesses voraus. Allerdings lassen sich hier nicht mehr nur intendierte Strategien verfolgen, sondern es geht auch darum, wie mit emergenten Phänomenen im Prozess umgegangen werden kann. Die untersuchten Fälle zeigen deutlich, dass es auf jeden Fall Räume für individuelle wie organisationale Entwicklungen bräuchte. Die Kommunikation hierzu sollte nicht nur informell sein und Gegenstand von einer Lehrer*innenfortbildung in einem Halbjahr, sondern es bedarf regelmäßig, strukturierter und in kurzen Fristen wiederholbare Gelegenheiten, sich mit dem eigenen Handeln und möglichen Herausforderungen bis Belastungen beschäftigen zu können. Eine solche Perspektive könnte Schulen helfen, sowohl das Tagesgeschäft, die operative Arbeit, als auch innovative Ideen und zukunftsorientiertes Handeln entwickeln zu können.

Die Ergebnisse der Interviews verweisen auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung im Kontext sprachsensibler Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben. Die Schulkultur stellt den Rahmen für die berichteten Artefakte bereit, an denen erkennbar werden kann, wie das schulische Miteinander gestaltet wird. Es sollte deutlich geworden sein, dass diesem Aspekt im Diskurs um sprachliches Lernen eine größere Aufmerksamkeit geschenkt werden müsste. Das Gestalten von Arbeitsblättern und isoliert betrachteten Lerngelegenheiten blickt häufig auf die Sichtstruktur von Unterricht. Viel nachhaltiger scheint es allerdings zu sein, die Tiefenstruktur von Unterricht und Schule in den Blick zu nehmen. Hieraus erwachsen aber auch ganz andere Aufgaben und Zugänge, wie sich Sprache und Lernen denken lassen. Die interviewten Lehrer*innen haben hier angezeigt, wie bedeutsam die Reflexion der eigenen Haltung für das ist, was sie im Unterricht und der Schule erreichen können. Alle Entwicklungsprozesse und das, was im Unterricht wirklich verändert wird, fußt auf der Einsicht, sich selbst und sein Handeln beobachten und verändern zu können. Trotz der unterschiedlichen Schulkontexte konnte allen Interviews entnommen werden, dass die Schulkultur in erster Linie durch eine veränderte Haltung mitentwickelt wird. Kommunikative Räume zu schaffen, Beziehungsgestaltung als mehrdimensional (verbal, non-verbal, im Unterricht, in informellen Settings) zu betrachten

und den eigenen Anteil in dieser komplexen Konfiguration zu entdecken, kann helfen, Unterrichts- und Schulentwicklung als einen dauerhaften Prozess zu betrachten, der Selbstwirksamkeitserfahrungen bei Schüler*innen und Lehrer*innen ausbaut.

(Schul)Kultur kann in diesem Zusammenhang als eine ordnungsbringende Entität verstanden werden, die hilft, Chaos zu bewältigen (vgl. Braun & Kramer, 2018: S. 39). Ein Schulkulturwandel, wie er in den Interviews angezeigt und gewünscht wird, führt dazu, dass „sich die bestehende Ordnung von Beziehungen, Bedeutungen und Verhaltensmustern verändert“ (Braun & Kramer, 2018, S. 39). Es sind immer Personen, die denken und handeln und nicht die Kultur als abstrakte Entität (vgl. Hoffmann, 2020: S. 14), was bedeutet, dass es darum geht, unterrichtliches Handeln als konkrete Aufgabe von Lehrer*innen zu konzeptualisieren und auch personenbezogen zu hinterfragen. In Schulen gilt wie in anderen Organisationen auch, dass sich ein Wechselspiel zwischen Menschen und Kultur bestimmen lässt, in welchem Menschen kulturelle Entwicklungen hervorbringen, „die ihr Denken, Handeln und Sprechen bestimmen“ (Hoffmann, 2020, S. 14). Aus diesem Grund sollte diesem Thema sowohl in der Forschung als auch in der Praxis mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Literatur

- Allert, Heidrun & Asmussen, Michael (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun; Asmussen, Michael & Richter, Christoph (Hg.). *Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 27–68.
- Baba, Marietta L. (2012). Anthropology and Business: Influence and Interests. In *Journal of Business Anthropology* 1(1), S. 20-71.
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günther (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 167–184.
- Braun, Danielle & Kramer, Jitske (2018). *Corporate Tribe. Modelle und Werkzeuge für Führung, Management und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Chapman, Christopher (2007). *Federations: A Policy of Collaborative Rescue for Failing Schools?* Paper presented at the conference Schools in Trouble: Schools facing Challenging Circumstances.
- Combe, Arno; Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer, S. 53-79.
- Feldhoff, Tobias; Gromala, Lisa & Brüsemeister, Thomas (2014). Organisationales Lernen von Schulen im Kontext datenbasierter Steuerung. In Holtappels, Heinz Günther (Hg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze*

- und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann, S. 241-258.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Glover, Jerry; Friedman, Harris & van Driel, Marinus (2016). Cultural Dilemmas and Sociocultural Encounters: An Approach for Understanding, Assessing, and Analyzing Culture. In Wildman, Jessica L.; Griffith, Richard L. & Armon, Brigitte K. (Hg.), *Critical Issues in Cross Cultural Management*. Cham/CH: Springer Nature, S. 53-60.
- Graffam, Gray (2010). Design Anthropology Meets Marketing. In *Anthropologica 1* (Vol. 52), S. 155-164.
- Hall, Gene E. & Hord, Shirley M. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles and Pot-holes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halliday, Michael Alexander, McIntosh, Angus & Stevens, Peter (1964). The users and uses of language. In Webster, Jonathan James (Hg.), *Language and Society, Vol. 10 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*. New York: Continuum, S. 5-37.
- Hameyer, Uwe (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In Holtappels, Heinz Günther (Hg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel*. Münster: Waxmann, S. 49-74.
- Hartwig, Helmut (1970). Was kann man mit Basil Bernsteins Ergebnissen anfangen? In *Diskussion Deutsch 2*, S. 123-143.
- Heine, Lena; Domenech, Madeleine; Otto, Lisa; Neumann, Astrid; Krelle, Michael; Leiss, Dominik; Höttecke, Dietmar; Ehmke, Timo & Schwippert, Knut (2018). Modellierung sprachlicher Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: Theoretische und empirische Grundlagen. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik 69*, S. 69-96.
- Helfferich, Cornelia (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Hoffman, Edwin (2020). *Interkulturelle Gesprächsführung. Menschen begegnen einander, nicht Kulturen*. Wiesbaden: Springer
- Holtappels, Heinz Günther & Voss, Andreas (2006). Organisationskultur und Lernkultur – Über den Zusammenhang von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbstständiger Schulen. In Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günther; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans Günther & Schulz-Zander, Renate (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 247-275.
- Holtappels, Heinz Günther (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In McElvany, Nele & Holtappels, Heinz Günther (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven – Festschrift für Wilfried Bos*. Münster: Waxmann, S. 35-61.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS.

- Lorino, Philippe (2021). 4 Creating by communicating. In Cooren, François & Stücheli-Herlach, Peter (Hg.), *Handbook of Management Communication*. Boston: de Gruyter, pp. 87-104)
- Lüddemann, Stefan (2019). *Kultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: de Gruyter.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, S. 67–101.
- Muylaert, Camila; Sarubbi Jr, Vicente; Gallo, Paulo & Neto, Modesto (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. In *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 48, No. 2, S. 184-189.
- Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer, S. 1-14.
- Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr.
- Pfeiffer, Hermann; Iglhaut, Claus; Gathen, Jan von der & Bensen, Martin (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Schulz, Reinhard (2019). Sprechen und Erfahrung – Der Patient 'Sprache'. Stichworte zur digitalen (Un-)Kultur unserer Zeit. In Butler, Martin & Goschler, Juliana (Hg.), *Sprachsensibler Fachunterricht, Sprachsensibilität in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer, S. 309-328.
- Sertl, Michael (2014). Was trägt die Unterrichtsgestaltung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit bei? Ein Plädoyer für die Wiederbelebung der „Kompensatorischen Erziehung“. In *Erziehung und Unterricht*, 1-2/2014, S. 72-81.
- Steinhoff, Thorsten (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, S. 327–352.

Über den Autor

Dr. Sven Oleschko hat bis 2018 als wiss. Mitarbeiter an den Universitäten Duisburg-Essen und Münster in der Lehrer*innenbildung (Didaktik der Sozialwissenschaften, Deutsch, Geschichte und Deutsch als Zweitsprache) gearbeitet. Unterrichtspraktische Erfahrung hat er an einer Gesamtschule erworben (zweites Staatsexamen für die Unterrichtsfächer Sozialwissenschaften und Deutsch) und arbeitet seit über 10 Jahren als Schulentwicklungsberater in ganz Deutschland zu unterschiedlichen Themen (u.a. neue pädagogische Konzepte, Sprachbildung oder Inklusion). Seit 2018 ist er freiberuflich als Organisationsentwickler (www.breyting.info) tätig und begleitet zur Zeit als Work4Germany-Fellow das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz bei der Etablierung agiler Organisationsstrukturen.

Falko Röhrs

Identitätskonstruktionen und ihre Konsequenzen in schulischen Elterngesprächen

Abstract

Der Artikel zeigt zum einen, wie lokale Identitäten der Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen in schulischen Elterngesprächen hergestellt werden, wie sie für strategische Zwecke genutzt werden (können) und welche Konsequenzen daraus entstehen. Zum anderen werden am Ende des Artikels Implikationen für die Lehrer*innenbildung dargelegt und diskutiert.

First, this article shows how local identities of teachers, parents, and students are constructed in parent-teacher conferences, how they are or can be used for strategic purposes, and what consequences arise from them. Second, implications for teacher education are presented and discussed at the end of the article.

Schlagwörter:

Identitätskonstruktionen, schulisches Elterngespräch, Interaktionale Soziolinguistik
Identity Constructions, Parent-Teacher Conferences, Interactional Sociolinguistics

1. Einleitung

Das schulische Elterngespräch stellt einen in der Schule wichtigen (inter-)institutionellen Gesprächstyp dar. Lehrkräfte laden hierzu die Eltern der von ihnen unterrichteten Kinder und Jugendlichen in regelmäßigen Abständen ein, um die schulischen Leistungen und das Verhalten der Schüler*innen sowie mögliche geeignete Fördermaßnahmen oder Unterstützungen anderer Art zu besprechen. Als institutionell verankertes Gespräch zwischen Eltern und Lehrer*innen ist es daher einer der wesentlichen Schnittpunkte, an denen die politisch propagierte Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Killus, 2017) interaktional ausgehandelt wird.

Der Gesprächstyp gilt in der Öffentlichkeit und Ratgeberliteratur in Bezug auf die Beziehung zwischen Schule und Familie als heikel und konfliktbehaftet (vgl. u. a. Hennig & Ehinger, 2010; Seeger, 2016). Dies kann ich allerdings für die Gespräche im vorliegenden Korpus nicht bestätigen (wie auch Hauser & Mundwiler, 2015 und Wegner, 2016 für ihre Daten). Jedoch verweist sowohl die öffentliche Darstellung als auch die vorherrschende Konsensorientierung in den aufgezeichneten Gesprächen (vgl. z. B. Leonhard &



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Röhrs, 2020 oder Kotthoff, 2017) auf die Bedeutung der in den Elterngesprächen stattfindenden Beziehungsgestaltung zwischen den Lehrer*innen und Eltern (sowie ihren Kindern).

Diese Beziehungsgestaltung ist geprägt von den unterschiedlichen lokalen, d. h. situativen Identitäten, die von den Beteiligten in den Elterngesprächen konstruiert werden. Denn sowohl Lehrkräfte als auch Eltern stellen idealisierte lokale Identitäten ihrer selbst oder ihrer Institution (Schule oder Familie) her (vgl. Baker & Keogh, 1995; Adelswärd & Nilholm, 1998; Kotthoff, 2012). Lehrer*innen und Eltern zeigen sich so in einem optimalen Licht, wodurch sie nicht nur das jeweilige Elterngespräch positiv gestalten, sondern eben auch die Beziehung zueinander. Dabei hat insbesondere das von den Eltern gezeichnete und von den Lehrer*innen wahrgenommene Bild des familiären Umfelds der Schüler*innen eine hohe Bedeutung, da (in Deutschland) die schulische Mitarbeit des Elternhauses maßgeblichen Einfluss auf den schulischen Erfolg der Schüler*innen hat (vgl. z. B. Schrodtt, 2015; Hofstetter, 2017; Kotthoff & Heller, 2020; Kotthoff, 2022).

Neben den lokal konstruierten (idealisierten) Identitäten der Eltern und Lehrkräfte spielt die lokal konstruierte Identität der jeweiligen Schüler*in ebenfalls eine bedeutende Rolle. Denn die konstruierten Identitäten der Schüler*innen sind eng verknüpft mit ihrer (schulischen) Bewertung: Während die Identitäten der Eltern und Lehrkräfte lokal v. a. über soziale Positionierungen (Harré & van Langenhove, 1999) und soziale Indizes (Ochs, 1992) konstruiert werden, werden die Identitäten der Schüler*innen über unterschiedliche pädagogische Praktiken und Praktiken der Bewertung (Deskriptionen, Kategorisierungen, Typisierungen, Narrationen und Inszenierungen) lokal konstruiert (vgl. Röhrs, 2018). Aufgrund dieser Verknüpfung ihrer (schulischen) Identitäten mit ihren schulischen Leistungen und ihrem Verhalten in der Schule haben die so konstruierten Identitäten auch einen Einfluss auf ihren schulischen Erfolg (z. B. in Form von angedachten Fördermaßnahmen oder Schullaufbahneempfehlungen; vgl. ebd.).

Es zeigen sich in den schulischen Elterngesprächen also unterschiedliche lokale Identitäten, die auf unterschiedliche Weise hergestellt werden, aber alle einen gewissen Einfluss auf die vorliegende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Familie sowie den schulischen Erfolg der Schüler*innen haben. Daher soll im Folgenden genauer analysiert werden, wie die lokalen Identitäten der Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen im Elterngespräch hergestellt werden (Kapitel 3). Dabei wird es auch immer wieder um die Funktionen der Identitätskonstruktionen im Elterngespräch gehen, um eben deren Einfluss auf die Beziehung zwischen den beteiligten Akteur*innen näher zu beleuchten. Dazu werden zunächst die Daten und Methode der Untersuchung vorgestellt (Kapitel 2). Zum Schluss sollen aus den Ergebnissen der Analysen Implikationen für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung gezogen werden (Kapitel 4).

2. Daten und Methode

Die Daten, die dem Artikel zugrunde liegen, entstammen dem Korpus des DFG-Projekts „Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden“, das 77 Elterngespräche aus unterschiedlichen Klassenstufen und Schulformen umfasst. Die Gespräche wurden in unterschiedlichen Erhebungen bzw. Erhebungsphasen von 2012 bis 2017 erhoben. Im Korpus enthalten sind alle gängigen Typen schulischer Elterngespräche, die ethnokategorisch als Elternsprechtagsgespräche, Halbjahresinformationen, Halbjahresreflexionen, Rückmeldegespräche, Schullaufbahnberatungen oder Lernentwicklungsgespräche bezeichnet werden. Sie stammen zum Großteil aus Groß- und Kleinstädten in Baden-Württemberg.¹ Je nach Gesprächstyp sind die Gespräche unterschiedlich lang: Elternsprechtagsgespräche und Schullaufbahnberatungen gehen durchschnittlich 10 bis 15 Minuten, während Halbjahresinformationen, -reflexionen oder Rückmeldegespräche i. d. R. ca. 30 Minuten in Anspruch nehmen und Lernentwicklungsgespräche 45 Minuten dauern. An den Gesprächen sind sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Eltern überwiegend weibliche Personen beteiligt (vgl. Röhrs, i. Vorb.).² 23 der Mütter bzw. Väter oder andere Erziehungsberechtigte haben einen (vermuteten) Migrationshintergrund, jedoch keine der Lehrer*innen. An 38 der 77 Gespräche nehmen die Schüler*innen selbst teil – teilweise, weil dies wie bei Lernentwicklungsgesprächen (mittlerweile) obligatorisch ist.

Ich arbeite mit Audiodaten, da es in allen Erhebungsphasen des Projekts leider nicht möglich war, Bewilligungen für Videoaufzeichnung zu bekommen.³ Die aufgezeichneten Elterngespräche liegen als GAT 2-Basistranskripte vor (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzluft, Meyer, Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock & Uhmann, 2009).⁴ Teilweise können die Aufnahmen und Transkripte noch durch ethnographische Beobachtungsprotokolle ergänzt werden.

¹ Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist es uns leider nicht möglich, genauere Angaben zu den Schulen und ihrem Einzugsgebiet zu machen.

² Dieser Fakt weist schon darauf hin, dass die Kategorie (soziales) Geschlecht in den schulischen Elterngesprächen eine relevante Rolle spielt (vgl. Kotthoff, 2021).

³ Dadurch ist es mir leider nicht möglich, multimodale Analyse, die körperlich-visuelle Ressourcen der Interaktionen mit einbeziehen, zu vollziehen. Dadurch bleiben u. U. wichtige Aspekte der (sprachlichen) Interaktion unbeachtet. Teilweise sind jedoch bestimmte gestische oder deiktische Handlungen durch z. B. Klopfen oder Zeichnen mit einem Stift auf den Audioaufnahmen deutlich zu hören. Zudem konnte ich an 24 der Elterngespräche im Korpus teilnehmend beobachten, wodurch ich ebenfalls einen guten Einblick in die nonverbale Interaktion erhalten habe, der mir insbesondere durch die Beobachtungsprotokolle der aufgenommenen Gespräche zur Verfügung steht.

⁴ Die Transkriptionskonventionen finden sich im Anhang. Ich weiche dabei in einigen wenigen Punkten aus Platzgründen von den Konventionen der GAT 2-Basistranskripte ab. So verwende ich keine eckigen Endklammern für Überlappungen und nicht für jede Turnkon-

Methodisch und methodologisch orientiere ich mich an der Interaktionalen Soziolinguistik (vgl. z. B. Gumperz, 1999; Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street, 2001; Kotthoff, 2011). Sie stellt ein Forschungsparadigma dar, in dem lokal-situierte Interaktionen in Bezug auf den Zusammenhang von Sprache, Gesellschaft und Kultur untersucht werden. Sie greift dabei auf Prämissen der Konversationsanalyse zurück (vgl. Birkner, Auer, Bauer & Kotthoff 2020; Stukenbrock, 2013): Demnach werden Interaktionen von allen (Interaktions-)Beteiligten gemeinsam hergestellt. Dies geschieht dadurch, dass sich die Beteiligten wechselseitig aufeinander beziehen und so geteilte Handlungen und Sinn herstellen. Dabei verläuft die Interaktion sequenziell, d. h., die Gesprächsbeiträge beziehen sich nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich auf vorherige Beiträge und projizieren weitere. Das Interesse der Konversationsanalyse liegt dabei auf den Ordnungsmechanismen und Strukturprinzipien sozialer Interaktion, die sie sequenzanalytisch untersucht. Die Interaktionale Soziolinguistik geht allerdings über dieses Interesse an formalen Gesprächsabläufen hinaus und fokussiert Unterschiede der Interaktionsbeteiligten in Bezug auf sprachliche Handlungen und Stile, die mit dem gesellschaftlichen Sozialgefüge zusammenhängen. Sie geht dabei methodisch ebenso wie die Konversationsanalyse sequenzanalytisch vor, bezieht dabei jedoch Wissen über kulturelle und sprachliche Hintergründe und Normen sowie Konventionen mit ein (vgl. Hinnenkamp, 2018).

Um Unterschiede in Bezug auf die lokalen Identitäten der Beteiligten in diesem Artikel genauer in den Blick nehmen zu können, greife ich in der Analyse zudem auf das Konzept der sozialen Positionierung (vgl. Harré & van Langenhove, 1999; Lucius-Hoene & Deppermann, 2004; Ackermann, 2014) sowie das der (sozialen) Indexikalisierung (vgl. Ochs, 1992; Roberts et al., 2001; Kotthoff & Nübling, 2018) zurück. Diese Konzepte werden an den jeweiligen relevanten Stellen kurz erläutert.

3. Identitätskonstruktionen im schulischen Elterngespräch

Der Ethnomethodologie, Konversationsanalyse und Interaktionalen Soziolinguistik folgend werden Identitäten in diesem Artikel als etwas verstanden, das interaktional durch z. B. soziale Positionierungen und Indexikalisierungen lokal hergestellt und verhandelt wird (vgl. Antaki & Widdicombe, 1998; Kotthoff, 2022). Identitäten werden also nicht als feste Charakterisierung einer Person gesehen, mit der sie ‚nur‘ an Interaktionen teilnehmen, sondern als flexible Gebilde, die sich je nach Kontext der Interaktion verändern (können). Sie können allerdings durch ideologisch geprägte Prozesse der Wahrnehmung (z. B., dass bestimmte Verhaltensmuster als Beleg(e) für eine bestimmte Identität (als

struktioneinheit immer eine eigene Zeile. Eine leicht verständliche Einführung in die Transkription nach GAT 2 von Hagemann & Henle (2021) findet sich unter: <https://drive.google.com/file/d/1Y2E1DYVUu-3Yd3r7CWabcUMTjh2bbX3j/view>, letzter Aufruf am 28.06.2022.

strenger Lehrer oder schüchterne Schülerin) interpretiert werden) auch zu relativ stabilen und den Interaktionen vorgängigen relevanten Einheiten werden (vgl. Johnstone, 2001: S. 281). Trotzdem wird in solchen Fällen oft eine Orientierung der Interaktionsbeteiligten an der vorweggenommenen Identität einer Person auf die eine oder andere Weise sichtbar werden. Denn Identitätskonstruktionen und -aushandlungen fließen auch in den jeweiligen Adressatenzuschnitt auf die Gesprächspartner*innen ein und können außerdem in Interaktionen funktional eingesetzt werden, d. h., zu einem bestimmten Zweck gebraucht werden.

In den schulischen Elterngesprächen werden also ebenfalls die Identitäten der Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen lokal hergestellt und verhandelt und dabei immer wieder auch funktional verwendet. Die Identitäten der Lehrkräfte werden funktional z. B. zur Gesprächssteuerung eingesetzt (vgl. Ackermann, 2014) und v. a. über bestimmte soziale Positionierungen hergestellt (Kapitel 3.1). Eltern hingegen indizieren über responsive Aktivitäten in Bewertungen und Beratungen der Lehrkräfte ihre jeweilige lokale Identität (Kapitel 3.2). Sowohl die Eltern als auch die Lehrer*innen nehmen also aktiv an der Herstellung und Aushandlung ihrer lokalen Identität teil. Dies gilt für die Schüler*innen nur bedingt, denn ihnen werden v. a. von den Lehrer*innen durch Kategorisierungen, Bewertungen usw. Identitäten zugeschrieben, die eng mit der schulischen Bewertung verbunden sind (Kapitel 3.3; vgl. Röhrs, 2018).

3.1 Identitätskonstruktionen der Lehrkräfte

Als Agent*innen der Institution Schule kommen den Lehrkräften aufgrund der institutionellen Ausformung der schulischen Elterngespräche spezifische Aufgaben zu: Zu diesen gehören die Gesprächsführung der Elterngespräche sowie der Vollzug der (zentralen) Aktivitäten in den Gesprächen. Dies ermöglicht und beschränkt gleichzeitig die Möglichkeiten, für die Lehrer*innen lokale Identitäten (von sich) herzustellen und zu verhandeln. Ihre Identitätskonstruktionen hängen also folglich v. a. damit zusammen, wie sie ihre institutionelle Rolle als Lehrkraft in den Elterngesprächen (gegenüber den Eltern) ausfüllen.

Die Lehrer*innen inszenieren sich demnach in den Elterngesprächen in Relation zu ihrer (institutionellen) Rolle als Lehrkraft und perpetuieren diese oder fokussieren nur bestimmte Aspekte der Rolle bzw. steigen aus ihr aus (vgl. Ackermann, 2014: S. 5). Dies geschieht mithilfe sozialer Positionierungen (vgl. Harré & van Langenhove, 1999): Diese stellen solche (sprachlichen) Handlungen dar, mithilfe derer sich Menschen in konkreten Interaktionen als bestimmte Personen mit bestimmten Merkmalen (z. B. kumpelhafter, jugendlicher Lehrer) darstellen (bzw. dies versuchen; vgl. auch Lucius-Hoene & Deppermann, 2004: S. 168). Solche Positionierungen beziehen sich durch z. B. Adressierungen nicht nur auf sich selbst (Selbstpositionierungen), sondern auch auf die (adressierten) Interaktionsteilnehmer*innen (Fremdpositionierungen), indem man ihnen durch be-

stimmte (sprachliche) Handlungen ebenfalls eine lokale, in der Situation behaftete Identität zuspricht (vgl. ebd.).⁵ Als solche unterliegen Selbst- und Fremdpositionierungen durch dieses Zusammenspiel von selbst- und fremdbezogenen Aspekten einer kontinuierlichen Aushandlung in Interaktionen, in denen sie (teilweise) akzeptiert oder abgelehnt werden können. Insbesondere soziale Kategorisierungen – also das Zuschreiben von sozialen Identitäten (Lehrer*in) oder daran gebundene Handlungen und/oder Eigenschaften (z. B. autoritär) (vgl. Sacks, 1998) – stellen hierbei Mittel zur (Selbst- und Fremd-)Positionierung und Aushandlung dieser dar.

Beispiel 1: Soziale Positionierung in der Bewertung (2. Klasse, Grundschule, Halbjahresinformation, L=Lehrerin, M=Mutter, V=Vater)⁶

- 1610 L: ich werde das jetzt auch mit sIcherheit noch_n bisschen im
AUge behalten.
- 1611 M: hm_hm,
- 1612 L: und wenn ich DENke dass mir das seltsam vorkommt;
1613 dann werden wir uns noch [mal zuSAMmensetzen.
- 1614 M: [hm
- 1615 ja Okay.
- 1616 L: ICH glaub das ist ein ganz normaler schritt momentan.
- 1617 M: ja.
- 1618 L: gu:t;
- 1619 (7.0)

Unmittelbar vor dem Gesprächsausschnitt relativiert die Lehrerin eine negative Bewertung der Schülerin Valentina,⁷ indem sie die Probleme, die der negativen Bewertung zugrunde liegen, als eine Entwicklungsstufe hin zum Erwerb der Addition einstuft (Z. 1616; vgl. auch Pillet-Shore, 2016).

⁵ Die lokalen Identitäten, die in solch konkreten Interaktionen dargestellt und ausgehandelt werden, sind dabei immer auch von vorgängigen gedachten Identitäten beeinflusst (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004: S. 171–172) und beeinflussen der Interaktion nachträgliche entstandene Identitäten (vgl. Johnstone 2001: S. 281).

⁶ Ein längerer Ausschnitt des Beispiels wird auch von Ackermann (2014: S. 27–28) in Bezug auf lehrerseitige Themenwechsel, der nach der siebensekündigen Pause in Z. 1619 erfolgt, besprochen.

⁷ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Personen, Schule und Orte pseudonymisiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Silbenstruktur und andere Merk-

Zu Beginn des Ausschnitts erklärt die Lehrerin zunächst, dass sie selbst die Schülerin weiter beobachten wird und bei Auffälligkeiten ein Gespräch mit den Eltern einberufen wird (Z. 1610-1615). Diesem Verfahren wird explizit zugestimmt, bevor das Gespräch dann für sieben Sekunden stockt und danach mit einem neuen Thema fortgeführt wird. Mit dieser Verantwortungsübernahme positioniert sich die Lehrerin moralisch (vgl. „moral positioning“ bei Harré & van Langenhove, 1999: S. 21), in dem Sinne, dass sie rollenkonform die durch die Institution moralisch auferlegte Aufgabe der professionellen Beobachtung und Begleitung der Schülerin übernimmt. Mit dieser Handlung ruft die Lehrerin also rollentypische Annahmen und Erwartungen in Bezug auf sich und ihr Verständnis und Ausfüllen der institutionellen Rolle als Lehrerin hervor. D. h., die kategoriengebundene Handlung der Verantwortungsübernahme evoziert eine soziale Kategorisierung als engagierte und involvierte Lehrerin (vgl. Sacks, 1998). Damit konstruiert die Lehrerin eine lokale Identität von sich als ihre Rolle der Lehrkraft ausfüllende Lehrerin, die moralisch im Sinne des Schulkindes – und damit implizit auch der Familie – und der Institution Schule agiert. Mit dieser Selbstpositionierung als verantwortungsvolle Lehrerin geht außerdem gleichzeitig eine mehrfache Fremdpositionierung einher: Zum einen wird die Schülerin gemäß ihrer institutionellen Rolle als solche fremdpositioniert, die zudem aufgrund ihrer Entwicklung zu einem bestimmten Maß die Supervision der Lehrerin benötigt. Zum anderen werden die Eltern (insbesondere die Mutter, da der Vater in diesem Ausschnitt verbal nicht reagiert) als Adressat*innen dahingehend fremdpositioniert, dass sie neben der Institution Teil der Erziehung und Bildung ihrer Tochter sind, die i) darüber informiert werden (sollen bzw. müssen), wie die Schule mit ihr verfährt, und ii) ebenfalls Entscheidungsgewalt haben, da sie zu potenziell weiteren Besprechungen geladen werden.

Funktional betrachtet dient die Verantwortungsübernahme und damit einhergehende soziale Positionierung der Lehrerin zunächst dazu, die Aufgabe des schulischen Elterngesprächs erfolgreich zu bewältigen. Dies funktioniert deshalb, weil sie gesprächssteuernd wirkt, indem sie die schulische Bewertung der Schülerin dadurch abschließt und gleichzeitig das zukünftige Handeln der beteiligten Personen festlegt. Gleichzeitig dient die soziale Positionierung der Lehrerin auch als gesichtsschonend im Hinblick auf die für die Eltern potenziell gesichtsbedrohende negative Bewertung ihrer Tochter, da den Eltern vermittelt wird, dass die Verantwortung bei der Lehrerin liegt (vgl. hierzu auch Kotthoff, 2017). So schafft es die Lehrerin letztendlich auch, die Zustimmung der Eltern (bzw.

male der originalen Benennung (z. B. ethnische Herkunft) mit den Pseudonymen weitestgehend übereinstimmen, damit potenzielle Bedeutungen bzw. Bedeutungsaspekte, die auch in Bezug auf den Namen einer Person eine Rolle spielen können, in der Analyse nicht verloren gehen.

in diesem Fall der Mutter) zur abschließenden Bewertung und Vorgehensweise einzuholen. Weitere Beispiele zu sozialen Positionierungen und ihrer gesprächssteuernden Funktion in schulischen Elterngesprächen finden sich in Ackermann (2014).

3.2 Identitätskonstruktionen der Eltern

Sprachlichen Handlungen wie der Verantwortungsübernahme in Beispiel 1 sind soziale Positionierungen inhärent. Denn sobald wir sprachlich handeln, setzen wir uns (explizit oder implizit) im sozialen Raum in Bezug zu unseren Interaktionsbeteiligten, aber auch zu Sachverhalten und Gegenständen o. Ä., über die und mit denen gesprochen wird. D. h., dass natürlich auch Eltern sich und andere durch ihre sprachlichen Handlungen sozial positionieren können.

Beispiel 2: Kategorisierung des Lehrers durch den Vater (9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, V=Vater, S=Schülerin)⁸

326 L: °h und dass da der vater zum teil am liebschten durch
DECKe schießen würd, (-)

327 V: hehehe

328 L: kann i aLIIna- ich kann_s verSTEhen.
329 ja? dann kotzt_s DICH wahrscheinlich an,
330 der WALdeck macht mir in de schul druck,
331 der vater macht mir daHEIM [druck,
332 V: [nee,=muss ich GANZ ehrlich sagen,
333 wo sie GHÖRT hätt,
334 dass sie sie als KLASsenlehrer kriegt;
335 L: ja.
336 V: war_se toTAL begeistert.

⁸ Die Zeilen 332–336 des Beispiels analysiert auch Ackermann (2014: S. 7), um das Konzept der Fremdpositionierung und Stilisierung vorzustellen.

In diesem Beispiel geht es um die Schülerin Alina, der vom Lehrer ein hohes schulisches Leistungspotenzial zugeschrieben wird, dass sie jedoch bisher in der 9. Klasse nicht abgerufen hat. Nichtsdestotrotz möchte der Lehrer, dass sie in der Werkrealschule⁹ die 10. Klasse absolviert und damit einen Realschulabschluss anstrebt.

In dem Beispiel wird zunächst von Seiten des Lehrers Verständnis für die Positionen des Vaters und v. a. der Schülerin aufgebracht (Z. 326-331). Durch diese kategorienggebundene Handlung positioniert sich der Lehrer selbst als empathische Lehrkraft. Gleichzeitig positioniert er sowohl den Vater als auch die Schülerin fremd: Der Vater wird ebenfalls durch die zugeschriebene kategorienggebundene Handlung des Wütend-Seins (Z. 326) und Druck-Ausübens (Z. 331) als emotional involvierter Vater dargestellt. Die Schülerin wird hingegen durch den zugeschriebenen Umgang mit den kategorienggebundenen Handlungen ihrer Aufsichtspersonen als genervte Schülerin bzw. Tochter dargestellt.

In Zeile 332 übernimmt der Vater dann das Rederecht und lobt den Lehrer indirekt über die dargestellte Reaktion der Tochter (Z. 332-336), womit er, nachdem der Lehrer Verständnis für die Schülerin und den Vater aufgebracht hat, eine neue Aktivität beginnt. In dieser kategorisiert er den Lehrer über die Reaktion seiner Tochter auf die Information, dass sie ihn als Klassenlehrer bekommt, als beliebten Lehrer (vgl. Ackermann, 2014: S. 7). Damit einhergehend schließt der Vater, wie Ackermann (ebd.) weiter ausführt, auch persönliche Schwierigkeiten zwischen dem Lehrer und seiner Tochter als mögliche Ursache für die schlechten schulischen Leistungen aus. Zudem stilisiert sich der Vater durch das Loben auch selbst als jemand, der das nötige Wissen und die Kompetenz innehat, um den Lehrer überhaupt erst loben zu können (vgl. ebd. sowie Spiegel, 1997 zu Stilisierungen). Funktional betrachtet dienen hier also sowohl das Ausdrücken von Verständnis für die Schülerin und den Vater (Z. 326-331) als auch das Lob des Vaters (Z. 332-336) der Beziehungsarbeit (im schulischen Elterngespräch; vgl. Kotthoff, 2017).

Zusammenfassend können Lehrkräfte und Eltern mittels sozialer Kategorisierungen oder (zugeschriebenen) kategorienggebundenen Handlungen bzw. Eigenschaften Selbst- und Fremdpositionierungen vornehmen. Damit können sie grundsätzlich von sich und anderen beteiligten Personen eine lokale Identität herstellen, die dann funktional eingesetzt werden kann zur Gesprächssteuerung (Beispiel 1) oder Beziehungsgestaltung (Beispiel 2). Zu beachten ist jedoch, dass es sich hier um einen asymmetrischen Gesprächstyp handelt, der aufgrund der relativ starren Rollenverteilung auch Auswirkungen auf die möglichen sozialen Positionierungen hat, die von den jeweiligen Beteiligten vorgenommen werden (können). So gehört es z. B. zu den (rollen-)typischen Aufgaben einer Lehrkraft, zu bewerten, zu loben oder zu kritisieren oder das Elterngespräch zu führen (moralische Positionierung). Diese Aufgaben haben i. d. R. auch typische Adressat*innen bzw.

⁹ Bei der Werkrealschule handelt es sich um einen Schultyp in Baden-Württemberg, der einen Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder einen Realschulabschluss nach Klasse 10 ermöglicht.

Gesprächsbeteiligte: So wird das Gespräch mit den Eltern geführt und die Schüler*innen bewertet, gelobt, oder kritisiert. Jedoch ist es nicht unüblich, dass ebenfalls die Eltern (für ihre Kinder) gelobt werden – insbesondere, wenn die Kinder selbst in den Gesprächen nicht anwesend sind (vgl. Pillet-Shore, 2012). Dass allerdings die Eltern z. B. die Lehrkraft loben, ist selten(er),¹⁰ da es eben auch nicht Teil ihrer Rolle als Eltern in den Gesprächen ist. Gleichzeitig stellt es eine relativ typische Art dar, wie Eltern mithilfe sozialer Positionierungen zu den Lehrer*innen versuchen zu gestalten.

Neben den bisher besprochenen sozialen Positionierungen sind sprachliche Handlungen auch auf einer anderen Ebene identitätsstiftend. Denn mittels bestimmter Aktivitäten bzw. eines sprachlichen Stils verweisen v. a. die Eltern auf Zugehörigkeiten zu sozialen Milieus oder Schichten, wodurch sie auch auf sozioökonomische Hintergründe verweisen. Solche Indexe können mittels des anthropologisch-linguistischen Konzepts der Indexikalisierung bzw. Indizierung (vgl. Ochs, 1992; McElhinny, 2003; Kotthoff, 2021) erfasst und rekonstruiert werden.

Beispiel 3: sprachliche Handlung als positiver sozialer Index (4. Klasse, Grundschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, M=Mutter)¹¹

408 L: ja, also (.) das RECHTschreibwissen an sich,
[...]
425 des des WILL er nich anwenden noch; ne,
426 M: hm_hm; hm_hm;
427 L: ich denk des KOMMT noch;
428 M: [ja-
429 L: [des MUSS kommen;
430 M: er SCHREIBT genau so wie er sagt; ja.
431 L: ja,
432 M: einmal hat er mir auf den EINKaufszettel geschrieben
nutteLLer.
433 NUT (.) tEller:-
434 L: hm_hm,
435 M: schrei schreiben. <<lachend> ne,>

¹⁰ Die hier getätigten Hinweise auf Häufigkeiten, Anzahl oder ähnlichen Quantifizierungen stellen keine formal quantitative Auswertung dar, sondern eine ungefähre erfahrungsbasierte Angabe zu Vorkommenshäufigkeiten, die in großen Teilen der Gesprächsforschung üblich ist (vgl. Mundwiler, Kreuz, Müller-Feldmeth, Luginbühl & Hauser, 2019: S. 325).

¹¹ Das Beispiel wird in Bezug auf „spaßige Geschichten“ und gemeinsames Lachen der Eltern und Lehrer*innen auch in Kotthoff (2012: S. 313–314) besprochen.

436 L: hm_hm,
437 M: was ist denn das für ein TELLer,
438 mit NUTen,
439 oder oder was was IS denn [des;
440 L: [ja.
441 M: es gibt ja NUD und äh federbretter, [ne,
442 L: [ja. genau.
443 M: hehehe
444 was is_n des für ein TELLer;
445 WIE teller;
446 ja hier steht NUTteller;
447 [hahaha
448 L: [hahahaha
449 das müsse sie sich AUFSchreiben,
450 und MERken, für SPÄter;
451 was des so für [BLÜten manchmal gibt,
452 M: [hm_hm hm_hm, hm_hm,
453 L: bei KINdern;=ne,

In dem Beispiel geht es um die Rechtschreibprobleme des Schülers, der bestimmte Regularitäten der deutschen Rechtschreibung noch nicht erworben zu haben scheint. Nachdem nun die Mutter der Kritik der Lehrerin zunächst zustimmt (Z. 428) und noch mal zusammenfasst (Z. 430), beginnt sie in Zeile 432 eine Anekdote über die fehlerhafte Rechtschreibung des Wortes *Nutella* zu erzählen (vgl. auch Kotthoff, 2012: S. 313–314).¹²

Die Anekdote wird typischerweise mit dem Adverb *einmal* eingeleitet (Z. 432) und behandelt die Rechtschreibung des Sohnes auf einem Einkaufszettel, der das auslautende *a* des Eigennamens „Nutella“ in der Orthographie als *-er* interpretiert, wodurch eine Verwechslung mit dem Wort *Teller* entsteht (Z. 433-440). Sie inszeniert dabei ihre direkte Rede an ihren Sohn (vgl. Günthner, 2002), den sie neckend um eine Erklärung bittet (Z. 437-439; vgl. Kotthoff, 2012: S. 314). Danach erläutert sie der Lehrerin explizit die humoristische Komponente dieser Anekdote, die darin besteht, dass durch den Rechtschreibfehler des Sohnes ein unsinniges Kompositum (**Nutteller*) entstanden ist, das ob des Rechtschreibfehlers des Sohnes für Heiterkeit sorgt (Z. 441-443). Danach inszeniert sie wieder mit direkter Redewiedergabe einen kurzen Dialog mit ihrem Sohn, in dem sie erneut die Nachfrage nach der Art des „Tellers“, der eingekauft werden soll, stellt (Z. 444).

¹² Zum elterlichen Erzählen in schulischen Elterngesprächen vgl. Kotthoff (2015; 2021).

Dieses Mal lässt sie allerdings auch ihren Sohn antworten, der die Nachfrage der Mutter nicht versteht (Z. 445), woraufhin sie ihn – immer noch in direkter Redewiedergabe – auf seinen Rechtschreibfehler aufmerksam macht (Z. 446).

Durch das Erzählen der Anekdote und der darin enthaltenen Stilisierung der Figuren (Mutter und Sohn) positioniert sich die Mutter zunächst einmal als kompetente Erzählerin sowie als Nachhilfe- bzw. Privatlehrerin auftretende Mutter selbst (vgl. auch Kotthoff, 2012: S. 314) und insbesondere ihren Sohn als jemanden, der die deutsche Orthographie noch nicht beherrscht, fremd (vgl. hierzu Beispiel 1 und 2). Gleichzeitig ist die Anekdote der Mutter ebenfalls funktional in das Elterngespräch und die Bewertung des Sohnes eingebunden (vgl. Quasthoff, 1980), denn sie liefert einen Beleg für vorher attestierte Probleme beim Erwerb der deutschen Orthographie. D. h. also, dass die Mutter hier dadurch, dass sie diese Anekdote so erzählt, auf eine solche Art und Weise interagiert, dass dies Rückschlüsse auf indirekte identitätsstiftende Merkmale zulässt. So zeigt die Mutter in ihr, wie sie zuhause schulisch relevante Aufgaben zum Erwerb der deutschen Orthographie nicht nur durchführt, sondern mit der familiären Alltagswelt (hier Einkäufen) verbindet. Sie inszeniert damit in der Anekdote ein hohes Engagement und eine hohe Involviertheit in die schulischen Belange ihres Kindes, was in der Involviertheit in das Elterngespräch durch das Vorbringen einer solchen Belegerzählung ebenfalls gespiegelt wird. Sie indiziert dadurch zwei identitätsstiftende Merkmale, die im Gegensatz zu sozialen Positionierungen nicht in demselben Maße in der Interaktion zum Ausdruck gebracht werden, aber gleichermaßen Relevanz für den (übergeordneten) schulischen Kontext haben: Zum einen ist das das Gender der Mutter, das erst durch unser kulturelles Wissen über die (er- bzw. geforderte) schulische Mitarbeit der Familie und der damit zusammenhängenden Mutterrolle rekonstruiert werden kann (vgl. Kotthoff, 2021).¹³ Zum anderen verweist die Aktivität der Mutter auf ihre Zuordnung zur Mittelschicht, in der es üblich ist, zur Schule gleichlaufende Relevantsetzungen und Aktivitäten wie die Mutter im Beispiel zu präsentieren (vgl. Kotthoff, 2021: S. 126–127).¹⁴ Hier zeigt sich eine „kulturelle Passung“ (Bourdieu & Passeron, 1990; vgl. auch Röhrs, i. Vorb.) zwischen der Lehrerin und der Mutter, die ihre Beziehung sichtlich positiv gestalten.

Solche Indexikalisierungen stellen also indirekte Verweise auf soziale Milieus, Schichten oder Merkmale wie Gender dar, die quasi im Hintergrund der Interaktion mitlaufen. Sie sind dabei so mit den sprachlichen Äußerungen der jeweiligen Personen verknüpft, dass sie ebenfalls in Beziehung zu den jeweiligen (dargestellten) Kompetenzen

¹³ Zu diesem kulturellen Wissen gehört zum einen, dass der schulische Erfolg in Deutschland maßgeblich von der Mitarbeit der Eltern bzw. Familie abhängt (vgl. Budde, 2015 oder Günstör & Perching, 2013). Zum anderen kann konstatiert werden, dass Bildung und Erziehung immer noch „Frauensache“ sind (vgl. Aigner & Poscheschnik, 2015).

¹⁴ Wie Kotthoff (2021: S. 122) richtig bemerkt, ist es nicht notwendig, dass die Eltern (oder die Lehrkräfte) als Interagierende selbst wissen oder gar strategisch zu nutzen versuchen, dass sie mit sprachlichen Äußerungen dieser Art auf Gender o. Ä. verweisen.

stehen. Die Eltern in den schulischen Elterngesprächen weisen nun allerdings unterschiedliche solche Kompetenzen auf, wodurch ein (soziales) Gefälle zwischen den unterschiedlichen Eltern entsteht.

Beispiel 4: sprachliche Handlung als negativer sozialer Index (1. Klasse, Förderschule, Halbjahresinformation, L1=erste Lehrerin, L2=zweite Lehrerin, M=Mutter)¹⁵

132 L2: °h ähm: pf ja, er KENNT die klassenregeln,
 133 M: hm_hm,
 134 L2: und er beFOLGT sie manchmal,
 135 aber nich IMmer,
 136 also er hat so seine EIgenen regeln,
 137 M: hm-
 138 L2: äh die er AUFstellt,
 139 also er hat so seinen PLAN im kopf morgens,
 140 wenn er KOMMT,
 141 und er will DIS machen,
 142 und er °h will JETZT mit dem kuscheltier spielen,
 143 M: hm_hm;
 144 L2: dann kann man ihn nich: davon ABbringen; (.)
 145 M: mh:;
 146 L2: ja_a; °h e:r is SEHR lärmempfindlich,
 147 M: hm_hm,

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt geht es um den Schüler Kilian, dessen Sozialverhalten in der Schule kritisch angesprochen wird. Dabei wird sein Sozialverhalten in der Klasse als abweichend von seiner Kenntnis der (Klassen-)Regeln beschrieben (vgl. Röhrs, i. Vorb.: S. 226–227): Er befolge die Regeln nur manchmal (Z. 134–135), obwohl er sie kennt, und folgt eher seinen eigenen Regeln, von denen man ihn allerdings auch nicht abbringen könne (Z. 136, 138–142, 144). In den Beschreibungen der Lehrerin wird eine Verhaltensauffälligkeit des Schülers deutlich, womit sie sich ebenso wie in den vorherigen Beispielen selbst- und v. a. den Schüler fremdpositioniert (zur Verknüpfung von Bewertungen und Identitätskonstruktionen vgl. Kapitel 3.3).

¹⁵ An den vorliegenden Elterngesprächen der Förderschulen sind aufgrund der Anforderungen des Schultyps i. d. R. zwei Lehrer*innen, manchmal auch drei beteiligt.

Das Rückmeldeverhalten der Mutter während der Bewertung ist jedoch im Vergleich zur Mutter in Beispiel 3 ein anderes. Es ist von Rezeptionsbekundungen geprägt (vgl. Röhrs, i. Vorb.: S. 227): Zunächst äußert sie ein Hörersignal, das sowohl Rezeption der vergangenen Äußerung als auch Aufmerksamkeit für die kommenden signalisiert (Z. 133). In Zeile 137 dann äußert sie das Rezeptionssignal nur noch in minimaler Form und in Zeile 143 schließlich mit leichtfallender Intonation, wodurch eher eine ‚reine‘ Zurkenntnisnahme ausgedrückt wird. Auf die letzte lehrerseitige eindringliche Beschreibung des Schülerverhaltens in Zeile 144 folgt nach einer kurzen Pause dann noch mal eine weitere minimale Reaktion der Mutter (Z. 145).

Dadurch, dass sie im Ausschnitt durchgängig nur Rezeptionssignale äußert, ist sie also zunächst in geringerem Maße im Gespräch involviert und zeigt so auch kein häusliches Engagement. Dieses Gesprächsverhalten der Mutter zieht sich nahezu durch das ganze Gespräch, was zur Folge hat, dass ihr Gesprächsverhalten (v. a. im Vergleich zu anderen Eltern wie in Beispiel 3) keine vergleichbare Rolle in der Erziehung und Bildung ihres Kindes indiziert. Stattdessen verweist es auf ein familiäres Umfeld, das den Anforderungen der (deutschen) Schule nicht gewachsen scheint. Denn die Mutter scheint nicht in der Lage, im Gespräch ähnliche Ressourcen wie z. B. die Mutter in Beispiel 3 in Anschlag zu bringen (Röhrs, i. Vorb.: S. 227). So indiziert das rezeptionsbekundende Gesprächsverhalten der Mutter in Beispiel 4 eine Schicht bzw. ein Milieu, das als der Mittelschicht hierarchisch untergeordnet angesehen werden kann (vgl. Kotthoff, 2022). Die Konsequenzen aus dieser Indexikalisierung zeigen sich sowohl auf lokaler als auch globaler Ebene:

Auf lokaler Ebene verleiten die Rezeptionssignale der Mutter die Lehrerin durchweg dazu, ihre Evaluation fortzusetzen und zu eskalieren – insbesondere in Zeile 146 sichtbar. Dadurch wird (in den Gesprächen) eine viel größere Asymmetrie aufgebaut, deren Konsequenzen sich v. a. auf der globalen Ebene zeigen. Denn hier gibt es Hinweise aus anderen (soziologischen) Studien und ethnographischen Interviews, dass dieses Gesprächsverhalten von Lehrkräften als mangelnde Kompetenz (in schulischen Belangen) verstanden wird bzw. werden kann, was dann zur Folge haben kann, dass der Schüler*in bestimmte Fördermaßnahmen vorenthalten werden oder Schullaufbahnberatungen negativer ausfallen, weil das familiäre Umfeld als keine geeignete Unterstützung angesehen wird (vgl. z. B. Hofstetter, 2017).

3.3 Identitätskonstruktionen der Schüler*innen

Die Schüler*innen nehmen – wenn sie denn anwesend sind – nicht im selben Maße wie die Eltern (aktiv) an den schulischen Elterngesprächen teil. Dies liegt v. a. darin begründet, dass dies vorrangig ein Gespräch zwischen den jeweils für die Erziehung und Bildung verantwortlichen Institutionen (Schule und Familie) ist.¹⁶ Die Konsequenz daraus ist, dass

¹⁶ Dies scheint sich in jüngerer Zeit zu wandeln, was v. a. auch daran gesehen werden kann, dass die schulischen Elterngespräche im Zuge der Individualisierung des Unterrichts neu

sie zunächst einmal der Gesprächsgegenstand sind. Wenn sie in den Gesprächen anwesend sind, ändert sich ihre Rolle dahingehend, dass sie zwischen der ursprünglichen Rolle als Gesprächsgegenstand und einer neuen Rolle als Gesprächspartner*in changieren.

Als Gesprächsgegenstand werden die Identitäten der Schüler*innen also v. a. durch Fremdpositionierungen mithilfe von unterschiedlichen Bewertungen von den Lehrkräften und Eltern konstruiert. Die Bewertungen werden insbesondere durch deskriptive Praktiken vollzogen. Zu diesen gehören u. a. Kategorisierungen bzw. das Zuschreiben kategoriengebundener Handlungen, Attitüden und Eigenschaften sowie Typisierungen (vgl. Kotthoff, 2012; Wegner, 2016). Zudem kommen noch die skalaren Bewertungen entlang der geltenden Schulnoten. Dabei verschwimmt auch die Grenze zwischen Beschreibungen von z. B. Testergebnissen, Klausuren oder Verhalten in der Klasse (Deskription) und darauf aufbauenden Zuschreibungen von Attitüden oder Eigenschaften wie z. B. Begabung (Askription) (vgl. Kalthoff, 2017). Diese deskriptiven Praktiken lassen sich nun ebenfalls sehr gut mit dem Konzept der sozialen Positionierungen analysieren, denn sie stellen i. d. R. eine Fremdpositionierung der Kinder und Jugendlichen in Relation zur (institutionellen) Rolle als Schüler*in dar.

Beispiel 5: deskriptive Praktiken (9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, V=Vater, S=Schülerin)

013 L: DIEse junge da:me,
 014 V: FAUL wie e hund;
 015 L: khört (--) vom intelLEKT, (1.0)
 016 beHAUPT ich; (---)
 017 nit in MAThe;
 018 aber (---) anSONschte, (-)
 019 <<dim> glaub ich zu meine vier !BESCH!te,>>
 020 von de FÄhige.
 021 V: wenn se net so FAUL wär,

Der vorliegende Ausschnitt stammt vom Beginn einer Schullaufbahnberatung, in der es darum geht, die anwesende Schülerin trotz ihrer schlechten Leistung dazu zu bringen, die 10. Klasse anzustreben und einen Realschulabschluss zu machen. Denn der Lehrer stellt

strukturiert und formalisiert worden sind, was das Lernentwicklungsgespräch (vgl. Bonanati, 2017) als neue(re)n Gesprächstyp der Elterngespräche zur Folge hat. Dazu kommt, dass auch in den anderen Gesprächstypen wie den Halbjahresinformationen o. Ä. es häufig von den Lehrkräften gern gesehen wird, wenn die Schüler*innen selbst mit anwesend sind. Allerdings haben sie auch in diesen Gesprächen eine ambivalente Rolle inne.

v. a. eine Diskrepanz zwischen den schulischen Leistungen und ihrem (von ihm) zugeschriebenen Leistungspotenzial fest (Z. 015-021).

In Z. 013 leitet der Lehrer mit einer distanzierenden Referenz auf die anwesende Schülerin eine längere Sequenz ein, in der ihre schulische Situation problematisiert wird. Der anwesende Vater schließt direkt mit einer elliptischen Äußerung syntaktisch daran an und schreibt ihr die kategoriengebundene Eigenschaft Faulheit zu (Z. 014). Der Lehrer übergeht diese Fremdpositionierung und positioniert seinerseits die Schülerin fremd, indem er sie aufgrund der Zuschreibung eines hohen Intellekts in die Kategorie beste Schüler*innen einordnet (Z. 015–20). Der Vater schließt seine folgende Äußerung wieder syntaktisch an die vorherige des Lehrers an. Er stimmt so einerseits der Mitgliedschaftskategorisierung des Lehrers zu, andererseits stellt er diese in direkte Abhängigkeit zum vorher zugeschriebenen Merkmal der Faulheit (Z. 021), wodurch er dem Lehrer implizit widerspricht. Dadurch positioniert sich der Vater selbst als äußert kritisch und resolut.

Mit diesen Zuschreibungen wird die Schülerin insgesamt als intelligent und potenziell leistungsstark, aber auch faul fremdpositioniert. Diese soziale Positionierung geschieht allerdings nicht nur in Abhängigkeit von ihrer Rolle als Schülerin, sondern auch von ihren schulischen Leistungen und ihrem Arbeits- und Sozialverhalten (in der Schule). Ihr wird also in Abhängigkeit von ihrer schulischen Performance eine spezifische lokale Identität als Schülerin zugeschrieben (vgl. Kalthoff, 2017). Auf ganz ähnliche Weise funktioniert auch die Identitätskonstruktion von Schüler*innen mittels narrativer Fragmente bzw. Anekdoten (vgl. Röhrs, 2018: S. 108–109).

Diese enge Verbindung von schulischer Bewertung und sozialer Positionierung zeigt sich insbesondere bei der Identitätskonstruktion mittels pädagogischer Praktiken.¹⁷ Solche Praktiken gründen – wie das Bewerten auch – auf die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in. Allerdings dienen sie im Vergleich zu Bewertungen einem erzieherischen Zweck: z. B. der Motivation oder Disziplinierung.

Beispiel 6: pädagogische Praktiken (9. Klasse, Werkrealschule, Schullaufbahnberatung, L=Lehrer, M=Mutter, S=Schüler)

054 L: un_ich hätt gern ä hauptschulABschlussprüfung von dir,
055 des (.) da musch aber dann WIRKlich erschthft bleiben-
056 und was TUN,

¹⁷ Solche pädagogischen Praktiken werden hier nicht als Zeigepraktiken im Sinne einer Wissensvermittlung und Instruktion verstanden, sondern als solche, die durch Lob, Mahnung oder Abstrafung eine Differenz zwischen den beteiligten Personen insbesondere im schulischen Kontext herstellen (vgl. Kolbe & Reh, 2009). Als solche sind sie nicht scharf von de- bzw. askriptiven Praktiken zu trennen, denn auch mit einem Lob oder einer Mahnung werden Wertungen vollzogen. Sie dienen jedoch einem anderen, erzieherischen Zweck.

057 sonsch_schaffsch_des NICHT,
058 abschlussprüfunge sind bissle SCHWErer;
059 °h die AUCH irgendwo zwischen eins fünf und eins siebe liegt,
060 HÄTT ich gern von dir;
061 KANNSCH du nämlich; (--) ja?
062 S: hm_hm,

Der Ausschnitt stammt ebenfalls von einer Schullaufbahnberatung. In dieser ist der anwesende Schüler jedoch ein sehr guter, bei dem sich die Beteiligten schnell einig waren, dass er die 10. Klasse absolviert und einen Realschulabschluss ablegen soll. Nun fordert der Lehrer jedoch von ihm aus Sicherheitsgründen vorher noch einen sehr guten Hauptschulabschluss ein (Z. 054; Z. 059–060). Gleich darauf ermahnt er ihn jedoch in einer eingeschobenen Sequenz, ernsthaft zu bleiben und dafür zu arbeiten (Z. 055–057). Mit dieser Forderung verfolgt er das Ziel, den Schüler zu einer sehr guten bis guten Hauptschulabschlussprüfung anzuspornen und positioniert ihn fremd als einen guten bis sehr guten Schüler, der die Prüfung der lehrerseitigen Forderung entsprechend auch ablegen kann. Gleichzeitig ermahnt er ihn zu strebsamem und ernsthaftem Verhalten und positioniert ihn als eine (junge) Person, die noch der Regulierung Erwachsener durch z. B. pädagogische Praktiken bedarf. Der Lehrer agiert hier in seiner Rolle als pädagogische Fachkraft, die fordert und ermahnt, und so eine pädagogische Beziehung gestaltet, die die Differenz zwischen dem Lehrer und dem Schüler in ihren jeweiligen institutionellen Rollen erzeugt und bearbeitet. Abschließend schreibt er ihm explizit die kategoriengebundene Fähigkeit zu, die Abschlussprüfung seiner Forderung entsprechend erfüllen zu können (Z. 061).

In diesem Beispiel zeigt sich zudem in besonderem Maße die Verbindung, die zwischen den Personen und der jeweiligen schulischen Leistung hergestellt werden. Denn die schulischen Bewertungen werden zwar durch unterschiedliche Prozesse (z. B. Berechnung von arithmetischen Mittel) als objektiv (gemessen) dargestellt, ihnen wird jedoch je nach Schüler*in eine andere subjektive Bedeutung beigemessen (vgl. Breidenstein, 2012). Dies geschieht über die Prozesse der Subjektivierung bzw. Individualisierung der Noten (vgl. ebd.). Sichtbar wird dies im vorliegenden Beispiel daran, dass eine sehr gute Abschlussnote für den Schüler keinen vergleichbaren Erfolg darstellen würde als für einen, der sich dafür sehr steigern musste. Gleichmaßen dürfte eine gute bis befriedigende Abschlussnote für den Schüler im vorliegenden Beispiel als Enttäuschung gewertet werden (vgl. Röhrs, 2018; Röhrs, i. Vorb.).

Die Identitätskonstruktionen der Schüler*innen verlaufen also v. a. über die soziale Fremdpositionierungen, die immer ins Verhältnis zur schulischen Leistung gesetzt werden. So werden spezifische schulische Identitäten der Schüler*innen hergestellt, mit denen diese unterschiedlich umgehen (können) (vgl. Kalthoff, 2017). Gleichzeitig wird hier ebenfalls die Asymmetrie in der Identitätskonstruktion deutlich, denn Zuschreibungen – v. a. in Verbindung mit schulischen Bewertungen – sind Fremdpositionierungen, denen

die Schüler*innen aufgrund der herrschenden Machtverhältnisse eigentlich nicht widersprechen (können), um so eine Identitätsaushandlung anzufangen (vgl. Röhrs, 2018). Tatsächlich initiieren Schüler*innen erst solche Identitätsaushandlungen, wenn sie sich nicht mehr auf Bewertungen beziehen, sondern z. B. ihre Herkunft (vgl. ebd.: S. 114-118).

Insgesamt ergibt sich so ein komplexes Bild der Identitätskonstruktionen in schulischen Elterngesprächen. Lehrer*innen positionieren sich und die Eltern als ihre Gesprächspartner*innen durch soziale Positionierungen selbst bzw. fremd (vgl. Beispiel 1). Auf gleiche Art und Weise können sich die Eltern und die Lehrkräfte selbst bzw. fremd positionieren (vgl. Beispiel 2). Solche sozialen Positionierungen können dann auch dazu dienen, das Gespräch zu steuern oder die Beziehung zwischen den Eltern und Lehrer*innen zu gestalten. Gleichzeitig indizieren v. a. Eltern durch ihr Gesprächsverhalten Identitätsmerkmale, die nicht zentral im Vordergrund des jeweiligen schulischen Elterngesprächs stehen (z. B. Gender oder Schicht bzw. Milieu), aber dennoch sowohl lokale als auch globale Konsequenzen für sie und ihre Kinder haben können (vgl. Beispiele 3 und 4). Darüber hinaus werden in einem höchst asymmetrischen Verhältnis den Schüler*innen insbesondere mittels deskriptiver und pädagogischer Praktiken Identitätsmerkmale zugeschrieben, die eng mit den schulischen Bewertungen verbunden sind (vgl. Beispiele 5 und 6). Im Folgenden sollen nun aus den zentralen Ergebnissen der Analysen Implikationen für die Lehrer*innenbildung gezogen werden. Dabei konzentriere ich mich v. a. auf die ‚versteckten‘ Aspekte der Identitätskonstruktionen in den Elterngesprächen – d. h. die Indexialisierungen der Eltern sowie die enge Verknüpfung von Bewertungen und Fremdpositionierungen der Schüler*innen –, um auf deren Konsequenzen und Bedeutung aufmerksam zu machen.

4. Implikationen der Identitätskonstruktionen für die Lehrer*innenbildung

Bevor Implikationen aus den Identitätskonstruktionen in schulischen Elterngesprächen gezogen werden, ist zunächst noch einmal allgemein zu erwähnen, dass es grundsätzlich nötig ist, auch solche vermeintlichen Randbereiche des Lehrer*innenberufs (wie z. B. schulische Elterngespräche) in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einzubeziehen. Dies geschieht meiner Kenntnis nach in Bezug auf die schulischen Elterngespräche und darin geforderte Bewertungs- und Beratungskompetenzen noch nicht genügend bzw. nicht systematisch. Mir sind hier nur einzelne Seminare (z. B. an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) oder Fortbildungseinheiten an z. B. Staatlichen Seminaren der Lehrer*innenbildung bekannt, die allerdings nicht zwingend auch mit authentischen Beispielen aus der Praxis arbeiten. Dabei können solche Interaktionsanalysen authentischer Kommunikation wie die hier vorliegenden einen großen Beitrag leisten. Denn sie können aufgrund ihrer deskriptiv-rekonstruktiven Vorgehensweise relativ frei von Ideologien und Normen, die sonst häufig von den beteiligten Akteur*innen, Gesetzgebern oder der Ratgeberliteratur an die Gespräche herangetragen werden (vgl. Bonanati, 2017: S. 14–19,

119), aufzeigen, wie vielseitig die Identitätskonstruktionen in den schulischen Elterngesprächen tatsächlich sind und welche Folgen sie im Gespräch selber, aber auch darüber hinaus haben können.

Im vorliegenden Fall können sie zum einen durch soziale Kategorisierungen eher explizit sein, zum anderen durch Indexikalisierungen implizit. Zudem sind sie in eine spezifisch schulische Gesprächskonstellation eingebunden, in der v. a. die Eltern und Lehrkräfte als Verantwortliche für Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen sich mittels sozialer Positionierungen selbst- und fremdpositionieren (vgl. Beispiele 1 und 2). Gleichzeitig positionieren sie die Schüler*innen insbesondere durch Bewertungen fremd (vgl. Beispiele 5 und 6), die in den Gesprächen entweder vollzogen werden oder als vermeintlich objektive Noten diesen subjektiv zugerechnet werden (vgl. Breidenstein, 2012). Der Gesprächskonstellation geschuldet ist auch die lokale Identitätskonstruktion der Eltern, die u. a. auch über Indexikalisierungen vollzogen wird.

Solch detaillierte mikroanalytische Arbeiten helfen dabei als selbstverständlich ablaufende Prozesse wie die lokalen Identitätskonstruktionen in der Interaktion wie in Zeitlupe zunächst einmal genauer anzusehen und zu analysieren, sie also sichtbar(er) zu machen. Wie der Arbeitskreis für Gesprächsforschung in der Lehrer*innenbildung (GeLb) dann in seinem Grundsatzpapier schreibt, können solche Arbeiten zur Professionalisierung der Lehrkräfte genutzt werden (Kupetz, Sacher, Leßmann, Winterscheidt & García, 2019; vgl. z. B. auch Becker & Kupetz, 2019 oder Kupetz, Becker, Helzel, Schöps, Lindner & Rabe, 2021).¹⁸ Solch eine Professionalisierung geschieht dabei v. a. über die Sensibilisierung für die Komplexität von Interaktionen und in Interaktionen ablaufende Prozesse wie Identitätsaushandlungen und die Konfrontation mit eigenem und fremdem authentischen Lehrer*innenhandeln in eben solchen Interaktionen.

Gerade eine solche Sensibilisierung für die Feinheiten der interaktionalen Identitätskonstruktion und -aushandlung, wie wir sie in Kapitel 3 gesehen haben, bildet die Basis für eine professionelle Lehrer*innenpersönlichkeit, für die es grundlegend ist, ihr Verhalten, das ihrer Gesprächspartner*innen und die ablaufenden Interaktionen zu reflektieren. Denn nur so ist es (ihr) möglich, z. B. zwischenmenschliche Probleme zu erkennen, zu benennen und durch Reflexion in einem nächsten Schritt anzugehen (vgl. auch Kupetz et al., 2019). So können z. B. eigene sprachliche Verhaltensweisen wie das Eskalieren und Konkretisieren, die bei einem rezeptionsbekundenden Gesprächsverhalten der Eltern wie in Beispiel 4 auftreten (können), oder mögliche (negative) kommunikative Erfahrungen aufgrund missverständlicher Darstellung(en) bzw. (Fremd-)Positionierungen reflektiert

¹⁸ Neben den Lehrer*innen können sich natürlich ebenso die Eltern z. B. mittels empirisch fundierter Ratgeberliteratur und/oder eines (informellen) Austauschs untereinander in Bezug auf ihr Gesprächsverhalten weiterbilden. Schließlich treten sie ja in den schulischen Elterngesprächen auch als Vertreter*innen ihrer Institution (der Familie) auf.

und in einem nächsten Gespräch bearbeitet werden. Darüber hinaus können auch die globalen Konsequenzen der Identitätskonstruktionen dahingehend reflektiert werden, dass deren Einbezug in Bildungsentscheidungen wie z. B. geeignete Fördermaßnahmen oder Schullaufbahnberatungen überdacht wird, um potenziell bildungsungleichheitsfördernde Entscheidungen zu vermeiden. Denn bestimmte Verhaltensweisen der Eltern (z. B. Beispiel 4) könn(t)en die Lehrer*innen dazu verleiten, aus ihrer Sicht vermeintlich misslungene Kommunikation in Interaktionen als Belege für mangelnde Kooperation bzw. Kooperativität zu verstehen, was wiederum zu verheerenden Folgen für bedeutende Entscheidung (z. B. wem welche Fördermaßnahme zugedacht wird) in der Schullaufbahn führen kann (vgl. z. B. Hofstetter, 2017; Röhrs, i. Vorb.). Zudem ist es ebenfalls notwendig, sich als Lehrkraft darüber bewusst zu werden, in welchem hohem Maße schulische Bewertungen mit den Persönlichkeiten der Schüler*innen verknüpft sind (vgl. Beispiele 5 und 6; vgl. Breidenstein, 2012; Kalthoff, 2017; Röhrs, 2018). Denn gerade in einem (vermeintlich) meritokratischem System kann eine solche Verknüpfung bei z. B. schlechten Bewertungen ebenfalls zu schlechten Erfahrungen und Rückzug auf Seiten der Schüler*innen führen.

Neben den Potenzialen von Interaktionsanalysen für die Lehrer*innenbildung, die bis hierhin deutlich geworden sein sollten, ist es allerdings auch notwendig auf die Probleme der Nutzbarmachung genauer einzugehen: Eine der großen Stärken solcher Arbeiten ist die grundsätzliche Haltung der „ethnomethodologischen Indifferenz“ (vgl. Garfinkel & Sacks, 1976; Deppermann, 2014). Denn gerade durch die Abwendung von einer normativ bewertenden Haltung können die Feinheiten von Interaktionen deskriptiv-analytisch erst erfasst werden. Eine solche analytische Arbeit jedoch, zumal noch mit Transkriptionen nach bestimmten Konventionen (hier GAT 2) bedarf nicht nur einer grundlegenden Einführung, sondern auch einer durchgehenden (professionellen) Leitung. Denn sonst laufen Vorhaben zumindest Gefahr, nicht richtig umgesetzt zu werden, so dass z. B. normative Wertungen sich (wieder) in die Analyse einschleichen (vgl. Kern, 2020: S. 242–243). Auf der anderen Seite ist es, will man die gewonnenen Forschungsergebnisse wirklich nutzbar machen, notwendig, eben diese Indifferenz zu verlassen und sprachlich-kommunikatives Handeln zu bewerten (vgl. Brünner & Pick, 2020: S. 65–67). Üblicherweise geschieht dies bisher über Handlungsempfehlungen (vgl. z. B. Coussios, Imo & Korte, 2019), die zumeist durch „die Analyse und Betrachtung kommunikativer Störungen und Probleme“ (Brünner & Pick, 2020: S. 66) gewonnen werden. Die aus solchen Analysen gewonnenen Handlungsempfehlungen beruhen allerdings auf unterschiedlichen Normorientierungen und Kriterien (vgl. Pick & Meer, 2018), weshalb von Brünner und Pick (2020) zurecht ein Desiderat diesbezüglich formuliert wird. Sie entwickeln daraufhin in ihrem Beitrag einen Vorschlag zur empirischen Herleitung guten, angemessen sprachlichen Handelns (sog. *good practice*-Beispiele), der mithilfe der Erhebung von (Kommunikations-)Zielen die Praxisperspektive der Beteiligten Akteure berücksichtigt und in die Bewertung sprachlichen Handelns einfließen lässt (ebd.). Eine solche Analyse wäre für

die vorliegende Arbeit der natürliche nächste Schritt, stellt jedoch eine eigene wissenschaftliche Arbeit dar, die den Rahmen dieses Artikels gesprengt hätte. Zudem warten bei einer solchen Arbeit ganz eigene methodische Probleme (z. B. die Schwierigkeit der nachträglichen Erhebung von Zielen), die nicht ohne Weiteres behoben werden können. Daher muss eine solche Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt gesondert erfolgen.

Literatur

- Ackermann, Ulrike (2014). Positionierungen in schulischen Sprechstunden. In *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik* 21. <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/> (zuletzt aufgerufen am 06.01.2017).
- Adelswärd, Viveka & Nilholm, Claes (1998). Discourse about Children with Mental Disability: An Analysis of Teacher-Parent Conferences in Special Education Schools. In *Language and Education* 12(2), S. 81–98.
<https://doi.org/10.1080/09500789808666741>
- Aigner, Josef Christian & Poscheschnik, Gerald (2015). *Kinder brauchen Männer: psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998). *Identities in talk*. London: SAGE.
- Baker, Carolyn & Keogh, Jayne (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. In *Human Studies* 18, S. 263-300. <https://doi.org/10.1007/BF01323213>
- Becker, Elena & Kupetz, Maxi (2019): Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer: Heterogenitätssensibilisierung im Lehramtsstudium durch gesprächsanalytisch orientierte Fallarbeit. In Klektau, Claudia; Schütz, Susanne & Fett, Anne (Hg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern – Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 39-52.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Bonanati, Marina (2017). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture. 2nd Ed.* London: SAGE.
- Breidenstein, Georg (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Brünner, Gisela & Pick, Ina (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72, S. 63-98. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2025>
- Budde, Jürgen (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hg.), *Heterogenitätsforschung*, Weinheim: Beltz, S. 19–37.
- Coussios, Georgios; Imo, Wolfgang & Korte, Lisa (2019). *Sprechen mit Krebspatienten. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Trainingshandbuch für die medizinische Aus- und Weiterbildung*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Deppermann, Arnulf (2014). Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In Staffeldt, Sven & Hagemann, Jörg (Hg.), *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 19-48.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey (1976). Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In Weingarten, Elmar; Sack, Fitz & Schenkein, Jim (Hg.), *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 130-176.
- Gumperz, John J. (1999). On interactional sociolinguistic method. In Sarangi, Srikant & Roberts, Celia (Hg.), *Talk, Work and Institutional Order*. Berlin: de Gruyter, S. 453-472.
- Güngör, Kenan & Perching, Bernhard (2013). Urbane Integrationspolitiken in Europa – Wo stehen Wien und Interface? In *Im Auftrag der Zukunft. 5 Jahre Interface*. Wien: Interface.
- Günthner, Susanne (2002). Stimmenvielfalt im Diskurs. Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, S. 59-80.
- Hagemann, Jörg & Henle, Julia (2021). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basis-Transkript) – Schritt für Schritt*. Aktualisierte Version. <https://drive.google.com/file/d/1Y2E1DYVUu-3Yd3r7CWabcUMTjh2bbX3j/view> (zuletzt aufgerufen am 28.06.2022).
- Harré, Rom & van Langenhove, Luk (1999). *Positioning theory. Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Hauser, Stefan & Mundwiler, Vera (2015). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- Hennig, Claudius & Ehinger, Wolfgang (2010). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Hinnenkamp, Volker (2018). Interaktionale Soziolinguistik. In Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 149-162.
- Hofstetter, Daniel (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz Juventa.

-
- Johnstone, Barbara (2001). Rezension zu Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (Hg.) (1998). *Identities in talk*. London. In *Language in Society* 30(2), S. 278–281.
- Kalthoff, Herbert (2017). Kontingenz und Unterwerfung. Die organisierte Humanevaluation der Schule. In Hirschauer, Stefan (Hg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück, S. 259–284.
- Kern, Friederike (2020). Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für Professionalitätentwicklung angehender Lehrkräfte. In Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (Hg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto., S. 221–246.
- Killus, Dagmar (2017). Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. In *Friedrich Jahresheft* 35, S. 5–6.
- Kolbe, Fritz-Ulrich & Reh, Sabine (2009). Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. Zwischenergebnisse aus dem Projekt LUGS. In Stecher, Ludwig, Allemann-Ghionda, Cristina, Helsper, Werner & Klieme, Eckhard (Hg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 168–187.
- Kotthoff, Helga (2011). Sociolinguistic Potentials of Face-to-Face Interaction. In Wodak, Ruth; Johnstone, Barbara & Kerswill, Paul (Hg.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Washington: SAGE, S. 315–329.
- ___ (2012). Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, S. 290–321.
- ___ (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In *Language & Education* 31, S. 286–303.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002>
- ___ (2017). Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden. Zur Kommunikation von positiver Höflichkeit und Informalität in Eröffnungs- und Beendigungsphasen. In Ehrhardt, Claus & Neuland, Eva (Hg.), *Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 307–330.
- ___ (2021). Zum Indizieren schulorientierter Mutterschaft in Lehrperson-Eltern-Gesprächen. In Weidner, Beate; König, Katharina; Imo, Wolfgang & Wegner, Lars (Hg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter, S. 111–130.
- ___ (2022). Diskursive Passungsunterschiede in schulischen Eltern-Lehrperson-Sprechstunden. Mit Bourdieu in die Interaktionsforschung? In Schmidt, Karsten & Stiemer, Heimo (Hg.), *Bourdieu in der Germanistik*. Berlin: de Gruyter.
- Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (2020). *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Gesellschaft*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Kupetz, Maxi; Sacher, Julia; Leßmann, Ann-Christin; Winterscheidt, Jenny & García, Marta (2019). *Gesprächsanalyse in der Lehrer*innenbildung. Positionspapier des Arbeitskreises*. https://blog.uni-koeln.de/ak-gelb/files/2022/04/Positionspapier-des-Arbeitskreises-GeLb_20191014.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.06.2022).
- Kupetz, Maxi; Becker, Elena; Helzel, Andreas; Schöps, Miriam; Lindner, Martin & Rabe, Thorid (2021). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. In *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 153-189.
- Leonhard, Jens & Röhrs, Falko (2020). Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, S. 52-75.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004). Narrative Identität und Positionierung. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166–183.
- McElhinny, Bonnie (2003). Theorizing Gender in Sociolinguistics and Linguistic Anthropology. In Holmes, Janet & Meyerhoff, Miriam (Hg.), *The Handbook of Language and Gender*, London: Blackwell, S. 21-43.
- Mundwiler, Vera; Kreuz, Judith; Müller-Feldmeth; Daniel, Luginbühl; Martin & Hauser, Stefan (2019). Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung – Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, S. 323-383.
- Ochs, Elinor (1992). Indexing Gender. In Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles (Hg.), *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 335-358.
- Pick, Ina & Meer, Dorothee (2018). Wissenschaftskommunikation durch „Anwendung“? Normorientierungen der Angewandten Gesprächslinguistik im Austausch mit der Praxis. In Luginbühl, Martin & Schröter, Juliane (Hg.), *Geisteswissenschaften und Öffentlichkeit – linguistisch betrachtet*. Frankfurt: Lang, S. 197-221.
- Pillet-Shore, Danielle (2012). The Problem with Praise in Parent-Teacher Interaction. In *Communication Monographs* 79(2), S. 181-204.
<https://doi.org/10.1080/03637751.2012.672998>
- ___ (2016). Criticizing another’s child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. In *Language in Society* 45(1), S. 33-58. DOI: 10.1017/S0047404515000809
- Quasthoff, Uta M. (1980). *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Roberts, Celia; Byram, Michael & Barro, Ana, Jordan, Shirley & Street, Brian V. (2001). *Language learners as ethnographers*. London: Multilingual matters.

- Röhrs, Falko (2018). Identitätskonstruktionen jugendlicher Schülerinnen und Schüler in schulischen Elterngesprächen. In Neuland, Eva; Wessels, Elisa & Könning, Benjamin (Hg.), *Jugendliche im Gespräch: Forschungskonzepte, Methoden und Anwendungsfelder aus der Werkstatt der empirischen Sprachforschung*. Berlin: Peter Lang, S. 103-126.
- (i. Vorb.). *Evaluationen und Beratungen in schulischen Elterngesprächen. Kommunikative Investitionen und Strategien der Eltern in schulischen Ordnungsprozessen*. (Dissertation an der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.)
- Sacks, Harvey (1998). *Lectures on Conversation*, Bd. 1 und 2, Nachdruck. Oxford: Blackwell.
- Schrodt, Heidi (2015). *Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden.
- Seeger, Norbert (2016). *Das professionelle Lehrer-Eltern-Gespräch. Ein Praxisbuch auch für schwierige Beratungsgespräche in der Schule*. Berlin: Pro BUSINESS GmbH.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Franz; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Spiegel, Carmen (1997). Selbst- und Fremdstilisierung in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In Selting, Margret & Sandig, Barbara (Hg.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin: de Gruyter, S. 287-319.
- Stukenbrock, Anja (2013). Sprachliche Interaktion. In Auer, Peter (Hg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 217-260.
- Wegner, Lars (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin: de Gruyter.

Über den Autor

Falko Röhrs, M. A. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Germanistischen Sprachwissenschaft der Universität Erfurt. Bis März 2020 arbeitete er im DFG-Projekt „Interaktionale Soziolinguistik schulischer Sprechstunden“, geleitet von Prof. Dr. Helga Kotthoff in der Germanistischen Linguistik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, in dessen Rahmen er im Mai 2022 promoviert wurde. Zu seinen Forschungsinteressen gehören die Interaktionale Soziolinguistik, Gesprächsforschung und Interaktionale Linguistik sowie interkulturelle und schulische Kommunikation. Korrespondenzadresse: falko.roehrs@uni-erfurt.de

Anhang

Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting et al., 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[Beginn von Überlappungen und Simultansprechen
[
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<lächelnd> >	lächelnde Stimme, mit Reichweite

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale

nei_ein nee_e

ʔhm_ʔhm

mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))

<<hustend> >

para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
sprachbegleitende para- und außersprachliche

Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

()

(xxx), (xxx xxx)

(solche)

(also/alo)

(solche/welche)

((unverständlich,
ca. 3 Sek))

((...))

unverständliche Passage ohne weitere Angaben

ein bzw. zwei unverständliche Silben

vermuteter Wortlaut

mögliche Alternativen

unverständliche Passage mit Angabe der Dauer

Auslassung im Transkript

Sonstige segmentale Konventionen

:

::

:::

?

Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.

Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.

Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.

Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT

ak!ZENT!

Fokusakzent

extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?

,

-

;

.

hoch steigend

mittel steigend

gleichbleibend

mittel fallend

tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> >	glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Daria Podwika

Die Produktion von Erklärvideos in einem identitätsorientierten Deutschunterricht am Beispiel von *Irgendwie Anders*

Abstract

Kindheit und Jugend stellen prägende Phasen in der Entwicklung der eigenen Identität dar. Dadurch, dass digitale Medien als unverzichtbare Begleiter den Lebensalltag und folglich auch die Identität von Schüler*innen beeinflussen, ist es vor allem Aufgabe der Schule, Kompetenzen in der Rezeption und Produktion von digitalen Medien zu fördern. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, das Potenzial von selbst produzierten narrativen Videos und Erklärvideos mit der App *Puppet Pals* im Rahmen eines identitätsorientierten Deutschunterrichts aufzuzeigen.

Childhood and adolescence represent formative phases in the development of one's own identity. As digital media are an indispensable companion influencing the everyday life and consequently also the identity of students, it is the task of schools to promote competencies in the reception and production of digital media. This article aims to demonstrate the potential of self-produced narrative and explanatory videos with the app *Puppet Pals* in terms of identity-oriented German language teaching.

Schlagwörter

Erklärvideos, Identität, Persönlichkeitsentwicklung, Digitalisierung, Medienkompetenz
Explainer videos, identity, personality development, digitalisation, media competence

1. Identitätsbildung in der digitalen Welt als pädagogisches Bemühen

Sowohl für Schüler*innen, Studierende als auch für Berufstätige haben sich digitale Medien zu einer neuen, zentralen Kulturtechnik entwickelt. Diese durchdringt mittlerweile „unauflöslich alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens“ (Albrecht & Revermann, 2016: S. 10). Die Identität von Kindern und Jugendlichen entwickelt sich u. a. in aktiver Auseinandersetzung mit Medien. Klassische Medienangebote (z. B. Fernseher, Radio) und Social Media Angebote¹ (z. B. Instagram, Facebook, YouTube) vertreten zahlreiche Stereotype, Verhaltensweisen und vielfältige positive als auch negative Anregungen. So postulieren beispielsweise soziale Plattformen, welche Inhalte ein erfolgreiches und glückliches Leben ausmachen und beeinflussen bzw. bestimmen die alltägliche Lebensführung der

¹ Social Media Angebote funktionieren nur über das Internet und können über digitale Endgeräte wie Smartphones, Tablets und Laptops zugegriffen werden. Social Media sind ein Teilbereich von digitalen Medien.



User*innen maßgeblich. Vor allem Jugendliche streben nach Lob und Anerkennung, wobei lobende Kommentare von anderen selbstbewusst machen, während negative und/oder fehlende Kommentare das Selbstwertgefühl senken. Beide Aspekte, ob positiv oder negativ, beeinflussen die eigene Identität (vgl. Hoffmann, 2018). Die aktive Auseinandersetzung mit identitätstypischen Fragen wie ‚Wer bin ich?‘ ‚Wer will ich sein?‘ ‚Als wen sehen mich die anderen?‘ ist für Heranwachsende heute ohne den Einfluss von digitalen Medien also kaum mehr denkbar (vgl. Hajok, 2020). Digitale Medien sind für die persönliche Entwicklung und die soziale Interaktion essenziell (vgl. Albrecht & Revermann, 2016). Hinsichtlich der sozialen Lebensumstände der Moderne definieren Berger, Berger und Kellner Identität bereits 1973 als „die tatsächliche Erfahrung des Ich in einer bestimmten sozialen Situation“ und „die Art und Weise, in der der Einzelne sich selber [sic!] definiert“ (Berger, Berger & Kellner, 1973: S. 69). Identität wird nicht nur durch die Konstruktionsleistung des einzelnen Subjekts herausgebildet, vielmehr sind die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen relevant für die Identitätsarbeit des Individuums (vgl. Nierobisch, 2016). Durch ihre Präsenz und den alltäglichen Umgang mit ihnen sind digitale Medien längst zu einer Sozialisationsinstanz geworden. So betont auch Schorb, dass mit

dem Hineinwachsen in die Welt zugleich Medienrituale ausgebildet [werden], die von Identitäts- und sinnstiftender Relevanz sind. Insbesondere die elektronischen Medien, die als Geräte sowohl immobil im eigenen Zimmer stehen als auch mobil als Handys alle Aktivitäten außer Haus begleiten, regulieren und gestalten den Alltag in entscheidender Weise mit (Schorb, 2014: S. 174).

Die Identitätsbildung kann nicht nur als eine allgemeine Zielperspektive pädagogischer Bemühungen identifiziert werden – auch in der digitalen Kultur spielt sie eine besondere Rolle. So legte bereits 2010 die Expertenkommission des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vier Kompetenzbereiche vor, die für die Teilhabe in einer digital geprägten Kultur bezeichnend sind, darunter u. a. die Identitätssuche und Orientierung in digitalen Wirklichkeiten (vgl. BMBF, 2010). Diese Kompetenzen benötigen Heranwachsende „für die Entwicklung ihrer individuell geprägten Persönlichkeit [...], um in der Gesellschaft Orientierung zu finden und sich in der Arbeitswelt behaupten zu können“ (BMBF, 2010: S. 6). Auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag hebt die Entfaltung der Persönlichkeit, deren Autonomie in ihren Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein in der Gesellschaft und das Gemeinwohl hervor (vgl. Schulgesetz NRW, 2005: §2 Abs. 4.). Die Schule bildet ein zentrales Erfahrungsfeld bei der Ausbildung persönlicher Identitätsentwürfe und leistet einen essenziellen Beitrag zur freien Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Dadurch, dass vor allem digitale Medien zu einem zentralen und allgegenwärtigen Bestandteil unserer Welt und somit auch unserer Identität geworden sind, müssen Kinder und Jugendliche frühzeitig im Umgang mit ihnen geschult werden (vgl. Albrecht & Revermann, 2016). Ebenfalls entstehen in der digitalisierten Welt neue Formen des Lernens und der Wissensaneignung durch Navigations- und Suchsysteme (Hoffmann, 2018). Bildung ohne die Verwendung von (digitalen) Medien erscheint heute kaum mehr denkbar; das Lernen mit und über (digitale) Medien sowie die Förderung der (digitalen) Medienkompetenz gehören in allen Jahrgangsstufen und allen Schularten zum Bildungsauftrag (vgl. z. B. TU Ilmenau, 2015: S. 7; ISB, 2016: S.

51). Dabei bieten digitale Medien ein breites Spektrum an Möglichkeiten für eine zeitgemäße Lehr- und Lernkultur, eröffnen vollkommen neue Bildungschancen (vgl. Albrecht & Revermann, 2016) und stellen ein nützliches Hilfsmittel in der identitätsorientierten Entwicklung dar.

Gerade Erklärvideos wird ein hohes Bildungspotenzial zugeschrieben (vgl. Wolf, 2015). Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie der Deutschunterricht auf inhaltlicher Grundlage des Bilderbuchs *Irgendwie Anders* und darauf basierend durch die Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos² mit der App *Puppet Pals* Lernprozesse initiieren kann und einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet. Zu Beginn wird die Bedeutung und Relevanz von Erklärvideos für Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag dargelegt. Anschließend wird reflektiert, inwiefern die Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos einem identitätsorientierten Deutschunterricht gerecht wird. Der Umgang mit Sprache leistet u. a. einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsentwicklung (vgl. Spinner, 1980a), das in den Erklärvideos verwendete sprachliche Textmuster *Erklären* gehört zu einer wichtigen Sprachhandlungskompetenz (vgl. Schilcher, Podwika & Knott, 2022). Es wird aufgezeigt, wie mit der App *Puppet Pals* im Rahmen eines produktiven Verfahrens ein narratives Video und ein Erklärvideo auf Grundlage des Bilderbuchs *Schritt für Schritt* erstellt werden kann. Das Bilderbuch *Irgendwie Anders* von Kathryn Cave und Chris Riddell, das sich bereits auch auf inhaltlicher Ebene mit identitätsorientierten Fragen beschäftigt, dient hierfür als konkreter Unterrichtsentwurf. Darüber hinaus wird beleuchtet, welche Bedeutung das Einsprechen der Videos und der Umgang mit Sprache zur Förderung der Identität haben. Eingebettet wird der Unterrichtsentwurf in das Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts nach Frederking (vgl. Frederking, 2001). Abschließend werden die Herausforderungen im Unterrichtsalltag reflektiert.

2. Von der Rezeption zur Produktion von Erklärvideos

Erklärvideos sind Filme aus Eigenproduktion, „in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert“ (Wolf, 2015: S. 1). Abstrakte Konzepte und Zusammenhänge werden einfach und visualisiert erklärt (vgl. Simschek & Kia, 2017). Inzwischen zeigt sich vor allem im Netz ein breites Spektrum an Stilen und Formen von Erklärvideos. Dazu gehören Screencasts, analoge und digitale Legetrickvideos, Stop-Motion-Videos, analoge und digitale Whiteboard-Stile sowie Green-Screen-Videos (vgl. Arnold &

² Der vorliegende Artikel unterscheidet zwischen einem engen und einem weiten Begriff von Erklärvideos (in Anlehnung an Schilcher et al., 2022). In einer engen Definition können darunter meist in Eigenproduktion erstellte Filme beschrieben werden, „in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert“ (Wolf, 2015: S. 1). bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge einfach erklärt und visualisiert werden (Simschek & Kia, 2017). Fasst man den Begriff weiter, so werden darunter auch Formate wie narrative Videos subsumiert, die beispielsweise die Handlung eines literarischen Textes zusammenfassen, etwa auf Sommers Weltliteratur (vgl. Schilcher et al., 2022).

Zech, 2019).³ Bei der Erstellung und Gestaltung dieser Videos dominieren die technischen Aspekte und Möglichkeiten, während „den in den Erklärvideos verwendeten sprachlichen Textmustern und dem Ausbau der entsprechenden Sprachhandlungskompetenz vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird“ (Schilcher et al., 2022: S. 373). Die Frage, was überhaupt ein gutes Erklärvideo ausmacht, rückt immer mehr in den Forschungsmittelpunkt. Nach Kulgemeyer (2019) können zwei Forschungsfelder helfen, Qualitätskriterien guter Lern- und Erklärvideos zu identifizieren: Zum einen Lernen mit Multimedia und zum anderen Qualitätskriterien guten Erklärens. Als Resultat einer Reviewstudie identifiziert Kulgemeyer (2019) sieben Kernideen, die für gutes Erklären im Unterricht relevant sind und auf Erklärvideos übertragen werden können. Zu den sieben Kriterien gehören: (1) Adaption, (2) Veranschaulichungswerkzeuge, (3) Relevanz verdeutlichen, (4) Struktur geben, (5) präzise und kohärent erklären, (6) Konzepte und Prinzipien erklären sowie (7) in den Unterrichtsgang einbetten. Grundlegend wird zwischen drei verschiedenen Erklärtypen unterschieden. Erklären-was, Erklären-wie und Erklären-warum. Erklären-was meint dabei reines Beschreiben (= Deskription), beim Erklären-wie handelt es sich um Anleiten (= Instruktion) und beim Erklären-warum um eine Explikation (vgl. z. B. Schmidt-Thieme: 2014).

Schüler*innen nutzen zunehmend Erklärvideos, „um sich etwas zeigen oder erklären zu lassen“ (Wolf, 2015: S. 1). Dabei eignen sie sich viele alltägliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sogenannten Tutorials (= Erklären-wie) an. Aber auch Erklärungen zu komplexen und abstrakten Zusammenhängen werden vor allem auf YouTube gesucht (Erklären-was und Erklären-warum). Somit sind Erklärvideos nicht nur für Freizeitinteressen und Hobbys beliebt, sondern sie werden auch „für die Schule, die berufliche Aus- und Weiterbildung oder die Universität als kostenlose Nachhilfe, alternativer Lehrvortrag oder weitergehende Vertiefung genutzt“ (ebd.: S. 1). Die Süddeutsche Zeitung kommentiert dies unter diesem Titel: „Nachhilfe mit Youtube: Lehrer zum Aussuchen, Anhalten und Zurückspulen“ wie folgt:

Wenn die Lehrerin nicht gut erklären kann, wenn die Kinder im Unterricht gealbert haben, können sie sich ihre Bildung selbstständig im Netz holen. [...] Dass sich auf Youtube eine Parallelschule mit einem Heer Nachhilfelehrer entwickelt, ist erfreulich und bedenklich zugleich (Holzki & Kramer, 2019).

Einen hohen Zuwachs an Nutzer*innen erhielten Lernvideos im Zuge der COVID-19-Pandemie. Eine Sonderausgabe der JIM-Studie beschäftigte sich im Jahr 2020 mit *Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Auf die Frage ‚Wer hilft dir beim Lernen‘ stand mit 50% die Antwort ‚Freunde über den Chat‘ an erster Stelle, dicht gefolgt von Erklärvideos im Internet, die mit 45% den zweiten Platz einnahmen. Bei den genutzten medialen Inhalten nahm YouTube mit 83% den ersten Platz ein. 60% der Befragten schauten sich fast täglich YouTube-Videos an. Dabei gaben 81% der Studienteilnehmenden an, dass sie während

³ Eine ausführliche Übersicht über Stile und Formen von Erklärvideos bieten Arnold & Zech (2019). Dabei gehen sie jeweils auf deren Vor- und Nachteile ein, auf die Hard- und Software, die zur Produktion benötigt wird, auf den Schwierigkeitsgrad und auf je ein Praxisbeispiel ein.

der Corona-Krise öfter zu YouTube-Videos griffen als vor der Pandemie (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund (mpfs), 2020).

Allerdings führt der Einsatz von Erklärvideos nicht per se zu positiven bzw. erfolgreichen Lernergebnissen (vgl. z. B. Weidlich & Spannagel, 2014). Meller (2017) definiert als primäres Ziel von Erklärvideos die Initiation und Unterstützung von Lernprozessen. Dies kann aber nur gelingen, wenn kognitive Prozesse angeregt werden, was sich dann wiederum positiv auf den Lernerfolg und auf die Aktivitätsebene auswirken kann (vgl. Stegmann, 2020).

Die Rezeption von Erklärvideos stellt allerdings nur eine Seite des didaktischen Spektrums dar (vgl. Schilcher et al., 2022). Die Kultusministerkonferenz fordert als wichtigstes Ziel der Medienbildung, „Medien sowohl für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als auch für die individuelle Lebensgestaltung angemessen, kreativ und sozial verantwortlich zu nutzen“ (KMK, 2012: S. 5). In der Schule lassen sich Erklärvideos folglich nicht nur rezeptiv einsetzen, sondern sie „können als Bestandteil einer Lehr- bzw. Lernstrategie auch selbst gestaltet und produziert werden“ (Albrecht & Revermann, 2016: S. 90). Dabei nehmen Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit, die die Kinder und Jugendlichen „in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt erst noch [ausbilden]“ (vgl. Hajok, 2020: S. 2), eine zentrale Stellung zur Persönlichkeitsentwicklung ein. Die aktive und selbstständige Produktion von Videos eröffnet hinsichtlich des Zusammenspiels mit individuellen, sozialen und situativen Faktoren spezifische Potenziale für das Heranwachsen (vgl. ebd.). Der aktiven Steuerung von Verarbeitungsprozessen wird dabei eine besonders hohe Relevanz zugesprochen, um positive Lerneffekte zu erzielen (vgl. Dube, 2021). Im Rahmen der identitätsorientierten Zielsetzung thematisiert auch der Literaturdidaktiker Spinner die Notwendigkeit produktiver Verfahren (vgl. Spinner, 1980b: S. 75); diese decken die nach Hinz (1993) geforderten Kategorien von Identitätsentwicklung ab: die soziale Identität, die das Bedürfnis nach Gemeinsamkeit beschreibt, und die persönliche Identität, die das Bedürfnis nach Einzigartigkeit anstrebt. Bezugspunkt hierfür ist die interaktionistische Identitätstheorie George Herbert Meads, der zwischen den zwei Polen und Phasen der Identität – dem „Me“ und „I“ – unterscheidet. Das „Me“ entspricht der Haltung des „verallgemeinerten Anderen“ (Mead, 1927/30: S.194 ff.), d. h. „der organisierten Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“ (ebd.: S. 218), das „I“ bezeichnet die „Antwort des Einzelnen auf die Haltung der anderen ihm gegenüber“ (ebd.: S. 221). Vereinfacht spricht man von der sozialen und personalen Seite von Identität (vgl. Frederking, 2001: S. 94).

Die soziale Identität wird dadurch gekennzeichnet, dass die narrativen Videos bzw. Erklärvideos in Partner- oder Gruppenarbeit entstehen und somit Gesprächspartner*innen aufeinandertreffen. Diese tauschen sich über Sprache und mit Hilfe von Gestik und Mimik über Absichten, Bedürfnisse und Wünsche aus. Kommunikation, Interaktion, Entscheidungsfindung und Problemlösung, sowie der Umgang mit Gefühlen gehören zu wichtigen Entwicklungsbereichen sozialer Kompetenzen (vgl. Walker, 1995; Al-Diban, Magister, Matko & Walther, 2012: S. 4). Die Gruppenarbeit kann durch die erlebte soziale Eingebundenheit motivierend wirken. Die Identität wird im vorliegenden Beispiel im Sinne einer soziokonstruktivistischen Unterrichtstheorie ausgebildet und weiterentwickelt (vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Auf theoretischer und übergeordneter Ebene lässt sich

darauf basierend konstatieren, dass die Identität ein gesellschaftliches Phänomen ist, „dementsprechend ist die Gesellschaft die Bedingung einer Identität und die Identität wiederum Produkt der Gesellschaft“ (Kretschmer, 2019: S. 2).

Die persönliche Identität zeigt sich vor allem darin, dass sich das Individuum präsentiert und seine Wünsche und Interessen artikuliert und vermittelt. Dies bezeichnet Hajok in einer mediatisierten Gesellschaft als sog. „Ich-Erprobung“ (vgl. Hajok, 2020: S. 2). Auch die Wahrnehmung, kritische Reflexion, Interpretation und Antizipation von Meinungen, Wünschen und Absichten anderer stellen wichtige Schritte zur Bildung der eigenen Identität dar (vgl. Al-Diban et al., 2012: S. 3). Darüber hinaus berücksichtigt dieses Lern-Setting heterogene Lerngruppen, indem es an die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen knüpft. Dies trägt zu einer konstruktiven Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Förderungsbedarf bei. Allen Schüler*innen wird eine vergleichbare Möglichkeit für Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der eigenen persönlichen Identität gegeben. Aufgrund der unterschiedlichen Lernausgangslagen können die Schüler*innen von- und miteinander lernen. Diese gemeinsamen Erfahrungen sind notwendig für die Ausprägung und Definition eines Selbst, nämlich der persönlichen Identität. Durch die Gemeinschaft in Partner- oder Gruppenarbeit (= soziale Identität) wird ein individuelles und einzigartiges Lernergebnis (= persönliche Identität) angestrebt. Die Balance zwischen beiden Kategorien ermöglicht die Bildung einer Ich-Identität (vgl. Hinz, 1993).

2.1 Produktive Verfahren in einem identitätsorientierten Deutschunterricht

Die Identitätsförderung soll als zentrale Aufgabe der Schule im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen zu verstehen sein (vgl. Frederking, 2001: S. 94). Neben Jürgen Kreft ist vor allem der Literaturdidaktiker Kaspar H. Spinner der *Spiritus rector* eines identitätsorientierten Deutschunterrichts (vgl. ebd.: S. 92). 1980 veröffentlichte er die Studie „Identität und Deutschunterricht“ und zeigte mit dieser Möglichkeiten eines identitätsorientierten Umgangs mit Sprache und Literatur auf. Schon früh spricht Spinner der „Förderung von Selbstfindung und Identitätsbildung im Deutschunterricht [...] eine herausragende Bedeutung“ (Spinner, 1980a: S. 12 f.) zu. In einem identitätsorientierten Deutschunterricht fordert der Literaturdidaktiker etwa, dass Schüler*innen immer wieder die Möglichkeit erhalten sollen, „von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen [...] zu berichten“ (Spinner, 1980b: S. 75), um sich u. a. ihrem eigenen Bedürfnis-Ich und der Wertvorstellungen bewusst zu werden (vgl. ebd.). Aufbauend auf Mead vollzieht sich „Identitätsbildung in einem stetigen, dialogisch, d. h. sprachlich vermittelten Wechselspiel“ (Frederking, 2001: S. 94). Der Prozess der Identitätsbildung ist dabei „als Fähigkeit, in die Arbeits- und Kommunikationsprozesse das angeeignete Weltverstehen einzubringen“ (Spinner, 1980a: S. 13), zu verstehen. An dieser Stelle knüpft der Deutschunterricht an: Dadurch, dass Sprache ein Hauptmedium für die Entwicklung von Ich-Identität ist, „kann diese durch spezifische sprachliche Arrangements gefördert werden“ (Frederking, 2001: S. 94). In der Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos bietet der Deutschunterricht nicht nur die Einbettung von eigenen Wünschen, Identitätswürfen, Wertvorstellungen und ge-

sellschaftlichen Ansprüchen (vgl. Hajok, 2020: S. 2), sondern auch einen identitätsorientierten Umgang mit Sprache und Literatur. Das in den Erklärvideos verwendete Textmuster *Erklären* gilt als komplexe sprachliche Handlung (vgl. Schilcher et al., 2022). Ein derartiges Lernsetting fußt auf der bereits im Jahr 2001 von Volker Frederking formulierten Zielsetzung eines identitätsorientierten Deutschunterrichts:

Ziel eines identitätsorientierten Deutschunterrichts mit medienintegrativer und medienkompetenzfördernder Ausrichtung ist es [...], Schüler[*innen] unmittelbare fachspezifische Erfahrungen mit elektronischen Medien [...] sammeln, aufarbeiten und reflektieren zu lassen; Raum zu geben für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion der eigenen medialisierten Lebenswirklichkeit und ihrer Auswirkungen für das eigene Selbst- und Weltverhältnis (Frederking, 2001: S. 97).

Frederking stellt in seinem Artikel das Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts vor. Die erste Phase handelt von der subjektiven Annäherung, die zweite Phase von der objektivierenden Texterschließung und -analyse, die dritte Phase von der personalen und sozialen Applikation. In allen drei Phasen wird stets die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität, die die Grundlage der Bildung einer Ich-Identität darstellt, berücksichtigt (vgl. Frederking, 2001). Im Folgenden soll diese Auffassung auf die Produktion der narrativen Videos bzw. der Erklärvideos mit *Puppet Pals* übertragen werden.

2.2 *Irgendwie Anders* – Produktion von Erklärvideos mit *Puppet Pals*

Die iOS App *Puppet Pals* (Polished Play LLC, 2021) bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, im Sinne des produktiven Verfahrens narrative Videos und Erklärvideos zu erstellen. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, ihre (eigenen) Geschichten, Märchen, Kurzgeschichten, Theaterstücke mithilfe von zahlreichen Hintergründen und eigens erstellten oder voreingestellten Charakteren in ein Video umzuwandeln. Dabei können die Lernenden sowohl auf der visuellen/gestalterischen Ebene (Legetricktechnik), inhaltlichen Ebene (*Erklären* als Sprachhandlungsmuster) und auf der auditiven Ebene (Einsprechen) ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen einbringen. Außerdem kann die App auch gut bei jüngeren Schüler*innen eingesetzt werden, „da diese selbst regulieren können, wie einfach oder ausgereift sie ihre Theaterstücke gestalten wollen“ (Hofmann, 2019: S. 57). Dadurch, dass die Videos der uneingeschränkten Vorstellungskraft der Schüler*innen entspringen, sind die Endprodukte kreativ und einzigartig, ganz im Sinne eines identitätsorientierten Deutschunterrichts (vgl. Le, 2020). Dabei zeigt sich, dass „Identität grundlegend von der Kreativität der Subjekte bestimmt wird“ (Kaufmann, 2005: S. 94) und der Prozess der Identitätsbildung durch das kreative Handeln des Menschen gekennzeichnet ist (vgl. Schorb, 2014).

In der kostenpflichtigen Version von *Puppet Pals* können selbst erstellte Fotos von Figuren und Hintergründen hochgeladen werden. Dies ermöglicht zum einen das selbstständige Erstellen von eigenen Zeichnungen und Figuren, zum anderen aber auch die digitale Arbeit mit Bilderbüchern. Ohne großes technisches Know-How kann beispielsweise ein Bilderbuch in ein narratives Video oder Erklärvideo in Legetrickformat umgewandelt und durch die mündliche Erzählung der Schüler*innen eingesprochen werden. Als konkreten Unterrichtsentwurf wird im vorliegenden Artikel das Bilderbuch *Irgendwie Anders*

von Kathryn Cave und Chris Riddell herangezogen. Vor dem Hintergrund eines identitätsorientierten Deutschunterrichts betont Spinner etwa, dass gerade literarische Texte eine Herausforderung darstellen, „Neues in sich zu entdecken, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und so an der eigenen Identität zu arbeiten“ (Spinner, 1993: S. 30). Auch Kreft hebt hervor, dass die Ich-Entwicklung stark von der Literatur beeinflusst sei. Nach Kreft ermöglicht Literatur nämlich die „Entfaltung der kognitiven, der interaktiven, der linguistischen und der ästhetischen Kompetenz“ (Kreft, 1977: S. 84). Dabei repräsentiert das Textangebot der Kinder- und Jugendliteratur „altersadäquate Formen der Ichfindung und Wertorientierung“ (Spinner & Spinner, 1984: S. 362 f.).

Im Bilderbuch *Irgendwie Anders* geht es um ein Wesen, das ganz allein und ohne irgendeinen Freund auf einem hohen Berg lebt. Es bemüht sich sehr und tut alles, um Freunde zu finden, um sich in die Gesellschaft zu integrieren, doch es gelingt ihm aufgrund seiner Andersartigkeit nicht: „Tut uns leid, Du bist nicht wie wir. Du bist irgendwie anders. Du gehörst nicht dazu“ (Cave & Riddell, 1994: S. 7). Bis ‚Irgendwie Anders‘ eines Tages das Etwas kennenlernt, welches behauptet, genau so zu sein, wie ‚Irgendwie Anders‘: „Ich bin genau wie du! Du bist irgendwie anders – und ich auch“ (Cave & Riddell, 1994: S. 19). Zwischen den beiden Wesen entwickelt sich eine Freundschaft, denn, obwohl sie unterschiedlich aussehen, vereint die beiden das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, Freundschaft und Integration. Das Buch endet damit, dass die beiden Wesen vorurteilsfrei Freundschaften knüpfen und andere ‚merkwürdige‘ Wesen (hier: einen Jungen) in ihre Gruppe einfügen: „Und wenn jemand an die Tür klopfte, der wirklich *sehr* merkwürdig aussah, dann sagten sie nicht ‚Du bist nicht wie wir‘ oder ‚Du gehörst nicht dazu‘. Sie rückten einfach ein bisschen zusammen“ (vgl. Cave & Riddell, 1994: S. 26 f.).

Auf inhaltlicher Ebene des Bilderbuchs zeigt sich deutlich, dass das Buch Raum für identitätsorientierte Fragen bietet, die bereits eingangs benannt wurden: ‚Wer bin ich?‘, ‚Wer will ich sein?‘, ‚Als wen sehen mich die anderen?‘ (vgl. Hajok, 2020). Anhand des vorliegenden Bilderbuchs können die Fragen noch weiter konkretisiert werden. Mit identitätsstiftenden Fragen können Schüler*innen bereits in der Grundschule zum Nachdenken, Kommunizieren und Diskutieren über gesellschaftliche ‚Normalität‘ und Identität angeregt werden. Es empfiehlt sich, die Fragen (s. u.) bereits vor dem ersten Lesen an die Lernenden zu stellen und das Cover des Buches zu Beginn der Unterrichtssequenz als stummen Impuls zur Verfügung zu stellen. In dieser Phase beschreiben die Lernenden zunächst selbst, was sie sehen und lesen können und stellen ggf. auch schon erste Assoziationen her. Darauf aufbauend kann weiterführend der Klappentext vorgelesen werden:

Sosehr er sich auch bemühte, wie die anderen zu sein, Irgendwie Anders war irgendwie anders. Deswegen lebte er auch ganz allein auf einem hohen Berg und hatte keinen einzigen Freund. Bis eines Tages ein seltsames Etwas vor seiner Tür stand. Das sah ganz anders aus als Irgendwie Anders, aber es behauptete, genau wie er zu sein... (Cave & Riddell, 1994: Klappentext)

Vorschläge für mögliche Fragen:

- Was für ein Name ist ‚Irgendwie Anders‘?
- Was könnte der Name bedeuten?
- Wenn jemand anders ist, bedeutet das dann auch, dass es ein ‚normal‘ gibt?
- Wieso sind die anderen ‚normal‘ und ‚Irgendwie Anders‘ ist anders?

- Wie muss man sein, um ‚normal‘ zu sein?
- Was bedeutet ‚normal‘? Was bedeutet anders? Wer bestimmt das?

Vor diesem Hintergrund spricht Frederking (2001) in seinem Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts von der subjektiven Annäherung (= Phase 1). Die Schüler*innen reflektieren anhand der Fragen ihre eigenen Werte und Vorstellungen zum entsprechenden Thema. Dabei können auch Denkprozesse angeregt werden, um über ihre eigene Identität nachzudenken, über ihre Eigenschaften, Vorlieben, Hobbies, aber auch über ihre Abneigungen. Mögliche Impulsfragen könnten sein:

- Bist du anders als dein Sitznachbar/deine Sitznachbarin?
- Wo bist du anders? Wo seid ihr gleich?
- Ist einer bzw. eine von euch ‚normal‘ und der bzw. die andere nicht?
- Wenn ihr unterschiedlich seid, warum seid ihr denn trotzdem befreundet?

Darauf basierend reflektieren die Schüler*innen über ihre Erfahrungen in der Gesellschaft über Ausgrenzung und Mobbing, ihre eigenen Bestrebungen, um zu gefallen, um dem ‚normal‘ zu entsprechen, nicht aufzufallen, nicht ausgegrenzt zu werden. Außerdem werden damit zusammenhängend individuelle Interessenschwerpunkte sowie Fragehorizonte präzisiert. Die „Erschließung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses“ (vgl. Frederking, 2001: S. 98) ist in Phase 1 essenziell.

In der zweiten Phase spielt die objektivierende Texterschließung und -analyse eine zentrale Rolle. In dieser Phase werden auch die Videos mit *Puppet Pals* produziert. Die Schüler*innen lesen zunächst die Geschichte und vergleichen die Inhalte des Bilderbuchs mit ihrem subjektiven Vorverständnis. Folgende Fragen können dabei gestellt und geklärt werden:

- Welche Merkmale und Eigenschaften hat ‚Irgendwie Anders‘?
- Was macht ‚Irgendwie Anders‘, um dazuzugehören?
- Wie sind die anderen? Warum sind sie ‚normal‘?
- Welche Eigenschaften hat ‚Das Etwas‘?
- Wieso unterscheiden sich ‚Das Etwas‘ und ‚Irgendwie Anders‘?
- Warum ist es gut, anders zu sein?

Weiterführend können die daraus gewonnen Erkenntnisse auf die Identitätsvorstellung der Schüler*innen ausgeweitet werden. Dabei können die bereits in Phase 1 gestellten Fragen wieder aufgegriffen (vgl. z. B. Bist du anders als dein Sitznachbar/deine Sitznachbarin? Wo bist du anders? Wo seid ihr gleich?) und mit den Inhalten des Buchs verglichen werden.

Die Videoproduktion betreffend ist es gerade in der Grundschule noch schwierig, komplexe Erklärungen von Kindern zu verlangen. Um Kinder mit dem Medium Erklärvideo, dessen Technik und dem *Erklären* als sprachliches Textmuster vertraut zu machen, bietet es sich propädeutisch an, erst an das *Erzählen* als meist bekanntem Textmuster anzuknüpfen (vgl. Schilcher et al., 2022). Dabei setzen sich die Lernenden zunächst intensiv mit dem Inhalt der Geschichte auseinander und geben die wichtigsten Handlungsschritte in Form des narrativen Legetrick-Videos wieder. Das Durchdringen und Wiedergeben der

Handlung dient im Laufe der Schulzeit immer wieder als Grundlage für komplexere Prozesse und Interpretationsleistungen (vgl. ebd.). Jede visuelle Narrationskonstruktion beginnt mit einer deskriptiven Auseinandersetzung mit einzelnen Handlungssträngen, daran schließt sich die chronologisch-lineare Verkettung von den erfassten Inhalten durch die Herstellung lokaler Kohärenzen (vgl. Krichel, 2020). Darauf baut die Erfassung der dramaturgischen Struktur der Geschichte auf, „indem globale Temporal- und Kausalzusammenhänge sowie verschiedene Fiktionsebenen erkannt und narrativ in Bezug zueinander gesetzt werden“ (Krichel, 2020: S. 214). Bei der Umsetzung des Bilderbuchs in ein narratives Video können die Schüler*innen auf die Zeichnungen im Bilderbuch zurückgreifen und diese in *Puppet Pals* integrieren. Die Schüler*innen erarbeiten sowohl inhaltliche als auch formale Grundmomente der Geschichte und werden in visueller, kognitiver und narrativer Hinsicht herausgefordert (vgl. Krichel, 2020). Zuerst werden einzelne Bilder des Bilderbuchs abfotografiert und in der App als Hintergrund verwendet (Schritt 1, vgl. Abb. 1). Im Anschluss werden die Figuren, zum Beispiel der Protagonist des Bilderbuchs, abfotografiert und hochgeladen, um dann mit der Legetricktechnik hinzugefügt zu werden (Schritt 2, vgl. Abb. 2). Dabei können die Schüler*innen individuell entscheiden, wie sie ihre Videos gestalten bzw. mit welchen Bildern sie arbeiten. Bei der Gestaltung der Videos (z. B. Wahl des Hintergrunds, Auswahl der Bilder, Animation der Figuren) liegt ein besonderes Augenmerk auf der Artikulation der eigenen Wünsche und Interessen. Mit dem roten Aufnahmeknopf werden die mündlichen Erzählungen zu den Bildern aufgenommen (Schritt 3). Diese Reihenfolge wird von der App selbst angeboten, zwischen den Hintergrundbildern kann gewechselt werden, indem an entsprechenden ‚digitalen Seilen‘ in der App gezogen wird.

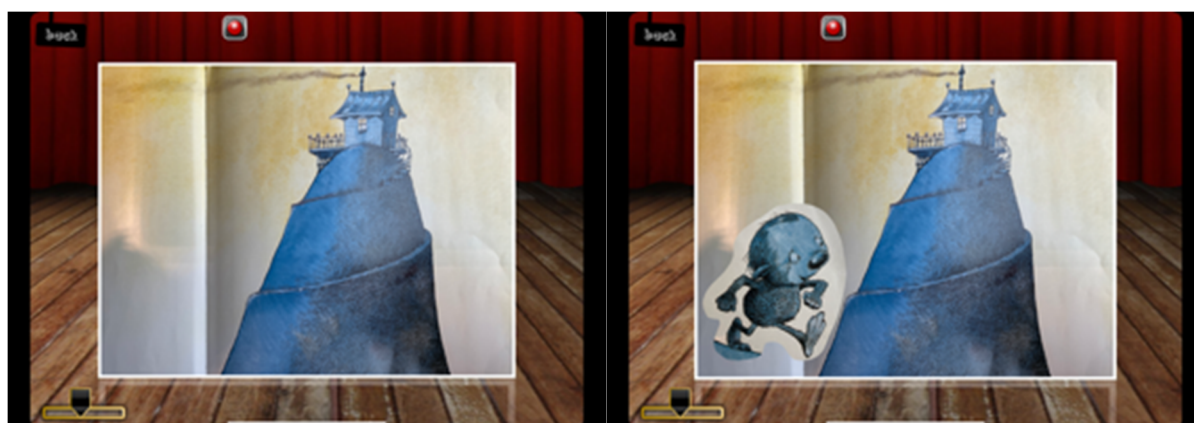


Abb. 1 und 2: Hintergrund aus dem Bilderbuch und Protagonist im Legetrick (Screenshots aus *Puppet Pals*)

Um auf Basis eines narrativen Videos schließlich ein Erklärvideo zu produzieren, können die Schüler*innen mit der App erste Analyse- und Interpretationsleistungen erbringen. So können sie sich beispielsweise mit dem Protagonisten auseinandersetzen und sein Verhaltensmuster kommentieren und den Zuhörenden erklären, warum eine Figur eine bestimmte Entwicklung vollzieht und welche Einflüsse auf sie einwirken. Je nach Lernausgangslage benötigen Schüler*innen bei dieser Aufgabenstellung Unterstützung, da höhere

kognitive Prozesse wie Analysieren und Abstrahieren angeregt werden. Es wird nicht mehr auf einer deskriptiven (Erklären-was), sondern auf einer tieferen, explikativen Ebene (Erklären-warum) gearbeitet. Mithilfe des Scaffolding-Prinzips können die Lernenden unterstützt werden, auch anspruchsvollere Aufgaben zu lösen.

Das Erklärvideo grenzt sich insofern vom narrativen Video ab, da nun nicht mehr oberflächliche Zusammenhänge veranschaulicht werden, sondern höhere kognitive Prozesse angeregt werden: Die Schüler*innen lernen, die narrative Handlungslogik und die Figuren zu verstehen, zu hinterfragen, zu abstrahieren und ihren Mitschüler*innen zu erklären (vgl. Schilcher et al., 2022). Außerdem können die Schüler*innen sich mit den aus Phase 1 gesetzten individuellen und identitätsorientierten Interessenschwerpunkten bzw. Fragehorizonten auseinandersetzen und diese in der Geschichte erklären und verarbeiten. Dabei können sie u. a. auch gesellschaftliche Hintergründe der Geschichte bzw. der in ihr verarbeiteten Grundprobleme in ihr Video einbetten. Ein möglicher Auszug im Erklärvideo könnte wie folgt aussehen:

Irgendwie anders ist anders, weil er blau und klein ist. Er sieht nicht aus wie die anderen. Er ist ein unbekanntes Tier und spricht eine andere Sprache. Wenn jemand nicht zu einer Gruppe passt, weil er anders aussieht und anders ist, dann wird er oder sie ausgegrenzt. Dieses Problem sieht man oft.

Mit *Puppet Pals* können die Schüler*innen also zunächst die Geschichte in ihren wesentlichen Handlungszügen selbst nacherzählen (= narratives Video). Dies dient nicht nur der Handlungsrekonstruktion und Verständnissicherung, sondern auch der Vertrautmachung mit der App. In einem nächsten Schritt, also i. d. R. einem neuen Video, sollen die Schüler*innen aber Figurenkonstellationen, Figurenmerkmale und/oder handlungslogische Zusammenhänge, gesellschaftliche und/oder biographische Hintergründe im Video analysieren und interpretieren. Somit kann man dann nicht nur von einem Erklärvideo sprechen, sondern es wird auch der dritten Phase eines identitätsorientierten Deutschunterrichts, der personalen und sozialen Applikation, Rechnung getragen.

In dieser dritten Phase spielt die individuelle Reflexion eine essenzielle Rolle. Sowohl die individuelle Reflexion als auch die gemeinsame Diskussion und Präsentation der narrativen Videos und Erklärvideos im Plenum bilden den Kern der Phase, die die Arbeit mit dem Bilderbuch abrundet. Die Schüler*innen lernen dabei, die digitalen Endprodukte vor einem ‚analogen Publikum‘ zu präsentieren (vgl. Hofmann, 2019). Dabei soll der Identitätsbegriff noch einmal aufgegriffen werden, indem die Gedanken aus den unterschiedlichen Phasen miteinander verglichen und reflektiert werden.

2.3 Identitätsorientierter Umgang mit Sprache am Beispiel von *Puppet Pals*

Wie bereits eingangs erläutert ermöglicht eine derartige Produktion von narrativen Videos und insbesondere von den Erklärvideos mit *Puppet Pals* die Einbettung von eigenen Wünschen, Identitätsentwürfen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Ansprüchen (vgl. Hajok, 2020: S. 2) auf der gestalterisch-visuellen Ebene sowie ebenfalls auf der auditiven Ebene. Dem identitätsorientierten Umgang mit Sprache wird dabei eine hohe Bedeutung beigemessen.

Gerade auf der sprecherisch-sprachlichen Gestaltung liegt ein besonderes Augenmerk. Die Sprache gilt als eines der Hauptmedien für die Entwicklung von Ich-Identität

und kann durch spezifische Arrangements, wie der Produktion von Videos, gefördert werden (vgl. Frederking, 2001: S. 94). Dadurch, dass die Sprache zentraler Bestandteil unserer Kultur und unserer individuellen Identität ist, erscheint eine Verknüpfung von sprachlichem und medialem Lernen zur Förderung der eigenen Identität gerade vor diesem Hintergrund naheliegend (vgl. Schilcher et al., 2022). Die Lernenden erhalten durch die Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos mit *Puppet Pals* die identitätsstiftende Möglichkeit, aktiv ihren Sprach- und Sprechausdruck „als Werkzeug im digitalisierten Kontext zu nutzen“ (Schilcher et al., 2022: S. 373). Dadurch, dass der Fokus u. a. auch auf dem flüssigen Sprechen liegt, verbessert sich zeitgleich auch das Selbstbewusstsein, um beispielsweise vor einer Gruppe zu sprechen (Hopkyns & Nicoll, 2014). Das Einsprechen der Audiospur für die Videos ähnelt einem Hörbuch oder einem Hörspiel. Neben der Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses bietet dieses „spielerische Erproben unterschiedlicher Rollen in einem geschützten Rahmen [...] eine Plattform zur Identitätsentwicklung“ (Al-Diban et al., 2012: S. 344). Nach Mead wird Identität u. a. über Sprache erworben (vgl. Mead, 1927/30). Auch das Einsprechen der Videos bietet eine optimale Plattform für diesen Prozess. Die wechselnden schauspielerischen Situationen liefern ständig neues Material, welches von den Schüler*innen „erlebt, bewertet und für sich angenommen oder revidiert werden kann“ (Al-Diban et al., 2012: S. 345). Auch müssen sich die Schüler*innen bei dieser Aufgabe in die Rolle von ‚Irgendwie Anders‘ hineinversetzen, mit der sie sich zunächst eventuell wenig bis überhaupt nicht identifizieren können. Dabei sollen Widersprüche und Inkompatibilitäten gezielt artikuliert und zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Al-Diban et al., 2012: S. 4).

Auch Krappmann hebt hervor, dass die Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung von Identität bilden (vgl. Krappmann, 2000). Dabei ermöglichen fiktive Personen den Heranwachsenden stellvertretend ein „Probearbeiten, das Durchspielen und Nachempfinden von Situationen in einem geschützten Raum“ (Schorb, 2014: S. 175). Die Empathiefähigkeit und das mentale Vorstellungsvermögen werden zunehmend gefördert und auch das „literarische und kulturelle Hintergrundwissen wächst mit der zunehmenden Komplexität der inhaltlichen und formalen“ (Krichel, 2020: S. 214) Gestaltung. Über die Identifikation mit fiktiven Personen können sich die Lernenden mit deren Gefühlen und Handeln, aber auch mit den gesetzten individuellen Interessenschwerpunkten aus Phase 1 auseinandersetzen. Damit können sie diese Medienerfahrung auf ihre eigene Persönlichkeit übertragen, „indem sie sich fragen, wie sie sich in der Rolle des Protagonisten verhalten würden“ (Schorb, 2014: S. 175). Schorb spricht dabei auch von einem „Experimentieren mit Identitätsfacetten“ (Schorb, 2014: S. 175). Dadurch, dass Identität durch soziale Kommunikation des Individuums entsteht, ist die Fähigkeit zur Rollenübernahme entscheidend (vgl. Krappmann, 2000; Al-Diban et al., 2012).

2.4 Herausforderungen

Dieser Unterrichtsentwurf trifft allerdings auch auf Herausforderungen, die im vorliegenden Artikel nicht unkommentiert bleiben dürfen. Um die Produktion von Erklärvideos zu ermöglichen, sind technische Endgeräte notwendig. Schuknecht und Schleicher konnten

in ihrer jüngst erschienenen Bestandsaufnahme aufzeigen, dass es noch großen Nachholbedarf in vielen Industrieländern bei der technischen Ausrüstung, bei den Lehrerkompetenzen und der Lernumgebung gibt (Schuknecht & Schleicher, 2020). So bleibt die Frage offen, ob die Schule iPads zur Verfügung stellt oder ein *bring your own device*-Ansatz angewendet wird (vgl. Hofmann, 2019). Dies muss im Vorfeld der Unterrichtssequenz geklärt werden. Auch ist beim Einsprechen der Videos das Problem der Lautstärke im Klassenzimmer zu nennen. Allein über das iPad-Mikrofon ist eine qualitativ hochwertige Aufnahme nicht möglich. Aus diesem Grund sollten – je nach der schulischen Umgebung - die Schüler*innen im und vor allem um das Klassenzimmer herum die Möglichkeit haben, einen ruhigen Platz zu suchen und ihre Videos einzusprechen. Auch wäre es möglich, kleine Mikrophone mit Kabel an die iPads anzuschließen, um den Fokus nur auf die Stimme zu richten und Hintergrundgeräusche zu meiden. Dies ist allerdings mit zusätzlichen Kosten verbunden (vgl. ebd.). Außerdem können sich Probleme bezüglich des Urheberrechts von den verwendeten Bildern ergeben. Das Problem der Urheberrechtsverletzung ist aber nur dann unbedenklich, wenn die Videos innerhalb des Klassenzimmers verwendet bzw. präsentiert und keiner breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Sobald dies der Fall ist, müssen bestimmte Vorgaben eingehalten werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus benötigen Lehrkräfte digitale Kompetenzen, in diesem konkreten Fall im Umgang mit *Puppet Pals*, um ein effektives Unterrichtsangebot zu kreieren und den Schüler*innen im Sinne einer Lernbegleitung konstruktive Unterstützung und Hilfestellungen zu geben. Bereits vor der COVID-19-Pandemie gab es nur ein geringes Angebot an digitalisierten Fortbildungsangeboten, geschweige denn zur Videoproduktion (vgl. International Computer and Information Literacy Study (ICILS), 2018). Die Forderung nach digitalisierten Angeboten ist zu Zeiten der Pandemie explodiert (vgl. Institut für Schulentwicklung (IFS), 2021). Sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler*innen werden neue Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien gefordert, um zum einen entsprechende Angebote zu erstellen und zum anderen zu nutzen (vgl. Albrecht & Revermann, 2016). Es ist vor allem Aufgabe der Politik, diese Herausforderungen anzunehmen und Unterstützungsangebote zu liefern.

3. Fazit

Individualisierung, Globalisierung und Mediatisierung gehören zu zentralen Schlagworten im gesellschaftspolitischen Diskurs. Dadurch, dass Umbrüche zum Alltag eines jeden Individuums gehören, kann Identität nicht mehr als stabiles, lineares und kohärentes Konstrukt angesehen werden. Vielmehr wird die Identitätsbildung „als stetiger subjektiver Konstruktionsprozess begriffen“ (Körper & Schaffar, 2002: S. 80). Der Rezeption und Produktion von digitalen Medien werden daher bei der Entwicklung der eigenen Identität immer stärkere Bedeutung zugemessen (vgl. ebd.). Im vorliegenden Artikel wurde aufgezeigt, wie mit dem Bilderbuch *Irgendwie Anders* und durch die Produktion von narrativen Videos bzw. Erklärvideos mit *Puppet Pals* ein identitätsorientierter Deutschunterricht ermöglicht wird. Dabei wurde das Unterrichtsbeispiel in das Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts eingebettet. Das Bilderbuch *Irgendwie Anders* bietet bereits auf inhaltlicher Ebene viele Anknüpfungspunkte, um sich mit den großen

identitätstypischen Fragen wie ‚Wer bin ich?‘ ‚Wer will ich sein?‘ ‚Als wen sehen mich die anderen?‘ auseinanderzusetzen und diese in der Produktion der Videos zu verarbeiten. Neben Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Verantwortung, der Artikulation von eigenen Wünschen und Interessen, der Entfaltung der eigenen Kreativität, werden auch der Umgang mit Sprache und Literatur geschult. Sowohl auf inhaltlicher, visueller und auditiver Ebene können die Lernenden in diesem konkreten Unterrichtsbeispiel ihre Identitätsentwürfe, Wünsche und Interessen einbringen. Durch einen derartigen Unterricht können Schülerinnen und Schüler längerfristig dazu befähigt werden, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, [...] kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ (Schulgesetz NRW, 2005: §2 Abs. 4.). Allerdings wurde der vorgestellte Aufgabentyp noch nicht empirisch untersucht und dient damit zusammenhängend auch als Grundlage, Ausgangspunkt und Anregung für weitere Unterrichtskonzepte und Forschungsprojekte (vgl. Hofmann, 2019). Bis zum heutigen Zeitpunkt wurde vielmehr der Einsatz digitaler Medien in Bezug auf Apps, Tablets bei jüngeren Schüler*innen untersucht (vgl. z. B. Dausend, 2016; Dausend & Nickel, 2017). Erfreulicherweise werden die Vorschläge für den Einsatz von digitalen Medien auch in höheren Jahrgangsstufen und bezogen auf den Literaturunterricht immer zahlreicher. Es lässt sich hoffen, dass „digitale Medien als Bereicherung des Lehr-Lern-Prozesses, nicht als zusätzliche Herausforderung“ (Hofmann, 2019: S. 60) aufgenommen werden. Vor diesem Hintergrund sollte sich identitätsorientierter Deutschunterricht immer als medien-integrativer Unterricht verstehen und den Schüler*innen „entsprechende multimediale Erfahrungs- und Handlungsräume eröffnen“ (Frederking, 2001: S. 106).

Literatur

- Albrecht, Steffen & Revermann, Christoph (2016). *Digitale Medien in der Bildung*. Berlin: TAB.
- Al-Diban, Sabine; Magister, Julia; Matko, Karin & Walther, Jonathan (2012). Auswirkungen einer Theaterintervention auf die Entwicklung von Identität und sozialen Kompetenzen bei Jugendlichen. Eine explorative Feldstudie. In *Bildung und Erziehung* 65(3), S. 343-358.
- Arnold, Sebastian & Zech, Jonas (2019). *Kleine Didaktik der Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*. Braunschweig: Westermann.
- Berger, Peter; Berger, Brigitte & Kellner, Hansfried (1973). *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bundesministerium für BMBF. (2010). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Berlin, Bonn: wbv.
- Cave, Kathryn & Riddell, Chris (1994). *Irgendwie Anders*. Hamburg: Oetinger.
- Dausend, Henriette (2016). Tablets zur Förderung diskursiver Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht. In Bastian, Jasmin & Aufenanger, Stefan (Hg.), *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327-351.
- Dausend, Henriette & Nickel, Susanne (2017). Tablets im Englischunterricht - Kompetenzen differenziert fördern und beurteilen. In Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht - fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, S. 179-203.
- Dube, Juliane (2021). Literaturunterricht über Youtube. Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen. In *MiDU. Medien im Deutschunterricht* 3(1), S. 1-23.
- Frederking, Volker (2001). Härtlings 'Ben liebt Anna' - Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. In Köppert, Christine & Metzger, Klaus (Hg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Velber: Friedrich, S. 92-109.
- Hajok, Daniel (2020). Heranwachsen in der digitalen Welt: Chancen und Risiken für die Entwicklung. In *Jugend, Medien, Schutz-Report* 43(1), S. 2-6.
- Hinz, Andreas (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration. Interkulturelle Erziehung. Koedukation*. Frankfurt am Main: Curio-Verlag.
- Hoffmann, Dagmar (2018). Kinder, Jugend und Medien. In Lange, Andreas; Reiter, Herwig; Schutter, Sabina & Steiner, Christine (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 681-692.
- Hofmann, Juliane (2019). Romeo and Juliet and my iPad. Partizipative Kultur und digitale Medien im Englischunterricht am Beispiel eines Schulklassikers. In Basseler, Michael & Nünning, Andreas (Hg.), *Fachdidaktik als Kulturwissenschaft: Konzepte - Perspektiven - Projekte*. Trier: WVT, S. 39-63.
- Holzki, Larissa & Kramer, Bernd (2019). Lehrer zum Aussuchen, Anhalten und Zurückspulen. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/>

- [danieljung-lehrerschmidt-youtube-mathe-schule-1.4472295](#) (zuletzt aufgerufen am 20.10.2022).
- Hopkyns, Sarah & Nicoll, Timothy (2014). Using avatars for digital role-playing to enhance fluency in the classroom. In Dowling, Sean & Gunn, John (Hg.), *Learning By Doing: HCT Educational Technology Series*. Abu Dhabi: HCT Press, S. 1-10.
- International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (2018). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.
- Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Vahrenhold, Jan [Hg.] [https://www.pe-docs.de/volltexte/2019/18166/pdf/Eickelmann et al 2019 ICILS 2018 Deutschland.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2019/18166/pdf/Eickelmann_et_al_2019_ICILS_2018_Deutschland.pdf) (zuletzt aufgerufen am 24.09.2022).
- Institut für Schulentwicklung (IFS) (2021). Schule digital – der Länderindikator. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich. Lorenz, Ramona; Yotyodying, Sittipan; Eickelmann, Birgit; Endberg, Manuela [Hg.] <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Laenderindikator-2021-Bericht.pdf> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2022).
- Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2016). *Schwerpunktthema: Digitale Bildung*. München: ISB.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005). *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität*. Konstanz: UVK.
- Körper, Christian & Schaffar, Andrea (2002). Identitätskonstruktionen in der Mediengesellschaft. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde. In *Medien-Impulse 11*, S. 80-86.
- Krappmann, Lothar (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kretschmer, Vincent (2019). *Die Soziale Konstruktion von Identität*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13553.02403>
- Krichel, Anne (2020). *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähl-didaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster, New York: Waxmann.
- Kulgemeyer, Christoph (2019). Qualitätskriterien zur Gestaltung naturwissenschaftlicher Erklärvideos. In Maurer, Christian (Hg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*. Kiel: Universität Regensburg, S. 285-288.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.11.2022).
- Kunter, Maraike; Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).

- Le, van Huynh (2020). Digital storytelling with Puppet Pals to Generate Freshmen's Enjoyment in English Speaking. In *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal* 21(3), S. 175-197.
- LLC, Polished. Play. (2021). Puppet Pals. <http://www.polishedplay.com/puppetpals1>. (zuletzt aufgerufen am 06.12.2022).
- Mead, George Herbert (1927/30). *Mind, Self, and Society*. Chicago: Morris, C.W.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund (mpfs) (2020). JIMplus 2020. Corona-Zusatzuntersuchung. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/> (zuletzt aufgerufen am 11.11.2022).
- Meller, Stefan (2017). Erklärvideo als Bildungsressource. Wie YouTube und Co Lernen verändern. *ph publico* 12, S. 115-124.
- Nierobisch, Kira (2016). *Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Schilcher, Anita; Podwika, Daria & Knott, Christina (2022). Referate reloaded. Erklärvideos als Werkzeug zur Entwicklung von Gesprächskompetenz. In Knopp, Matthias; Bulut, Necle; Hippmann, Kathrin; Jambo-Fahlen, Simone; Linnemann, Markus & Stephany, Sabine (Hg.), *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster: Waxmann, S. 371-388.
- Schmidt-Thieme, Barbara (2014). Erklären können. Aufbau von Erklärkompetenz im Lehramtsstudium. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2*, S. 1075-1078.
- Schorb, Bernd (2014). Identität und Medien. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra & Hugger Kai-Uwe (Hg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer, S. 171-182.
- Schuknecht, Ludger & Schleicher, Andreas (2020). Digitale Herausforderungen für Schulen und Bildung. In *ifo Schnelldienst* 5, S. 68-70.
- Schulgesetz Nordrhein-Westfalen (2005). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?bes_id=7345&aufgehoben=N&det_id=562800&anw_nr=2&menu=0&sg=0 (zuletzt aufgerufen am 10.10.2022).
- Simschek, Roman & Kia, Sahar (2017). *Erklärvideos - einfach erfolgreich*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sommers Weltliteratur (2015). <https://www.youtube.com/c/mwstubes> (zuletzt aufgerufen am 15.09.2022).
- Spinner, Elisabeth & Spinner, Kaspar (1984). Kinder- und Jugendliteratur. In Baurmann, Jürgen & Hoppe, Otfried (Hg.), *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, S. 362-374.
- Spinner, Kaspar (1980a). Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In Spinner, Kaspar (Hg.), *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-14.
- ___ (1980b). Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In Spinner, Kaspar (Hg.), *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 67-80.

-
- (1993). Literaturdidaktik der 90er Jahre. In Bremerich-Vos, Albert (Hg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 23-36.
- Stegmann, Karsten (2020). Effekte digitalen Lernens auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66, S. 174-190.
- TU Ilmenau (2015). *Potenziale digitaler Bildungsmedien. Gutachten der Technischen Universität Ilmenau*. Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft: Ilmenau.
- Walker, Jamie (1995). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Weidlich, Joshua & Spannagel, Christian (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In Rummler, Klaus (Hg.), *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster, New York: Waxmann, S. 237-248.
- Wolf, Karsten D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Kurzfassung der Publikation. <https://docplayer.org/16517760-Bildungspotenziale-von-erklarevideos-und-tutorials-auf-youtube-karsten-d-wolf.html> (zuletzt aufgerufen am 21.09.2021).

Über die Autorin

Daria Podwika hat Grundschullehramt mit dem Hauptfach Germanistik studiert und ist seit 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg tätig. Sie lehrt im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören der Aufbau und die Förderung der literarischen Kompetenz im digitalen Zeitalter, die Produktion von Erklärvideos, das effektive Einsetzen von digitalen Medien und Erklärvideos im Unterricht, Lernstrategien und Flipped-Classroom. Sie promoviert im Projekt FALKE-digital, welches sich mit fachspezifischen Lehrerkompetenzen im Erklären (digital) beschäftigt und die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen eines Flipped-Classroom-Settings untersucht.
Korrespondenzadresse: daria.podwika@ur.de

Laura Schmidt

Dazugehören möglich machen? Lehrkräfte in Integrationskursen als Sprach- und Zugehörigkeitsmittler*innen

Abstract

Das ‚Prinzip Integration‘ ist geprägt durch Leistungs- und Anpassungsdruck sowohl im Hinblick auf den Spracherwerb als auch auf das Tradieren einer vereinheitlichenden Perspektive auf eine gedachte deutsche Mehrheitsgesellschaft. Der Beitrag stellt Fragen nach dem Bedeutungsumfang des Begriffs ‚Integration‘ und nach dem Integrationskurs als Aushandlungsfeld natio-ethno-kultureller Differenz. Der Fokus liegt hierbei auf den Lehrkräften, welche als Moderator*innen von Zugehörigkeit betrachtet werden. Diese Idee wird mit Ausschnitten aus Leitfadeninterviews veranschaulicht und liefert Impulse für einen Appell nach reflexiver Lehrkräftebildung.

The 'principle of integration' is characterized by pressure to perform and to adapt, both regarding language acquisition and the transmission of a unifying perspective on an imagined German majority society. The article asks questions about the meaning of the term 'integration' and about the integration course as a field of negotiation of natio-ethno-cultural difference. The focus is on the teachers, who are seen as 'moderators' of belonging. This idea is illustrated with excerpts from guided interviews and provides impulses for an appeal for reflexive teacher training.

Schlagwörter:

Integrationskurs, Zugehörigkeit, Reflexion
Integration Course, Belonging, Self-Reflection

1. Hinführung

„Von Migrationsbewegungen sind Bildungssysteme bekanntermaßen in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen.“ (Geier, 2020: S. 119) – im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich dies sowohl auf Kinder als auch auf jugendliche und erwachsene Lernende. Im Bereich der sprachlichen Bildung nach einer Zuwanderung sind insbesondere Integrationskurse ein wichtiges staatliches Steuerungsinstrument zur Integration in Deutschland, sollen sie doch über das Vermitteln grundlegender Sprachkenntnisse das Ankommen in der deutschsprachigen Gesellschaft sicherstellen (vgl. BAMF, 2019b). Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern Lehrkräfte in Integrationskursen mit diesem Anliegen eine Mittler*innen-Rolle zwischen Nicht-Migrierten und Migrationsanderen einnehmen. Integration ist zwar ein vordergründig politisch-ideologisch verwendeter Begriff, soll hier aber auch als soziologisches Konzept betrachtet werden (vgl. Kunz, 2018: S. 109), was es zulässt, Fragen nach Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft zu stellen. Spätestens



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

seit den Fluchtbewegungen ab dem Jahr 2015 ist der Begriff der Integration ununterbrochen in der öffentlichen Diskussion platziert. Doch was ist eigentlich damit gemeint? Welche Differenzlinien sind im Kontext der Integrationskurse wirksam und wie definieren sie sozialen Ein- und Ausschluss? Wie schaffen Lehrkräfte einen Raum, in dem Zugehörigkeiten tatsächlich Veränderung erfahren können? Welche Rolle spielt die Reflexion der eigenen Positionierung der Lehrenden in diesem Kontext?

Die folgende Diskussion um den Stellenwert von Integrationslehrenden in einem hegemonialen Bildungssystem wird aus migrationspädagogischer Perspektive geführt und greift auf qualitative Daten aus einem im Entstehen befindlichen Dissertationsprojekt zurück. Anliegen ist es, das Konzept der Zugehörigkeit(en) (siehe Abschnitt 3) zu diskutieren, eine kritische Perspektive auf Möglichkeiten und Grenzen des Integrationssystems einzunehmen und den Spielraum von Lehrenden zu beleuchten.

2. Das Prinzip ‚Integration‘ (aus einer migrationspädagogischen Perspektive)

Der Begriff der Integration hat längst den Status des Fachworts verlassen und wird seit Jahren mit undifferenziertem Allgemeingültigkeitsanspruch verwendet. Die Selbstverständlichkeit seines Gebrauchs ist auf eine angenommene Übereinstimmung seiner Semantik zurückzuführen, die sich auf der engen Verbindung der Konzepte ‚Integration‘ und ‚Migration‘ bewegt, bei einer genaueren Betrachtung aber schnell angreifbar wird (vgl. Kögel, 2020: S. 234; vgl. Kunz, 2018: S. 107). Eben jenes differenzierende Hinsehen bleibt selbst bei beteiligten Akteur*innen der Politik, Bildung und Medien in der Regel aus und die Verwendungseinigung scheint sich „alltagssprachlich [auf die] Eingliederung von Individuen in die Gesellschaft“ (Geier, 2020: S. 120) zu belaufen. Die Relevanz einer solchen Eingliederung – der Begriff deutet bereits an, welche Gruppe sich welcher anzupassen hat und wer als Gesellschaft zu verstehen ist – wird dabei mehr oder weniger als *common sense* verhandelt, sodass von den beteiligten Gruppen und Institutionen ausschließlich über ihre Ausgestaltung, aber nicht über ihre Notwendigkeit als solche gestritten werden muss (vgl. Kunz, 2018: S. 107). Der Begriff ‚Integration‘ hat in den letzten Jahren stark an Prominenz gewonnen, bewegt sich aber gemeinhin auf einer symbolischen Ebene der Hülsenhaftigkeit, was ihn für populistische Instrumentalisierung brauchbar macht (vgl. ebd.: S. 107f.).¹ Die „Diffusität und Schwammigkeit“ (ebd.: S. 108), mit welcher der Integrationsbegriff die Migrationsdebatte dominiert, führt zu der Konsequenz, dass dieser kaum mehr als soziologischer Terminus gebraucht wird, sondern fast ausschließlich als

¹ Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Betrachtungen verwandter Lemmata, wie der sogenannten ‚Integrationsunwilligkeit‘ oder dem sehr frequent reflexiv verwendeten Verb ‚sich integrieren‘ (Wer integriert eigentlich wen? Die Migrant*innen sich selbst?) (vgl. Kunz, 2018: S. 112).

politisch-ideologischer, als welcher er auf dem gesamten politischen Spektrum Verwendung finden kann. Für die folgenden Auseinandersetzungen ist es relevant, diesen unterkomplexen Gebrauch als Gefahr der Missverständigung mitzudenken. Scheinbar handelt es sich um einen Begriff, der als Projektionsfläche für ein als gesetzt geltendes gemeinsames Verstehen von Integration fungiert, ohne dass dies tatsächlich der Fall sein muss.

Im vorliegenden Beitrag wird Integration „als soziologische[...] Beobachtungskategorie [für] soziale Eingliederungs- und Anpassungsprozesse von Individuen und/oder sozialen Gruppen (im vorliegenden Fall um sog. MigrantInnen, geflüchtete Menschen etc.)“ verstanden (Kunz, 2018: S. 110). Sie ist abzugrenzen von der Assimilation, mit welcher „die maximale, einseitige Anpassung (bis hin zum völligen Verschwinden tatsächlich oder vermeintlich bestehender Unterschiede) zwischen sozialen Gruppen beschrieben wird“ (ebd.). Implizit wird mit Integration allerdings oftmals Assimilation gemeint (vgl. ebd.: S. 111). Grundsätzlich geht es um die Relation zweier oder mehrerer Gruppen oder Individuen zueinander und wie sich diese miteinander verhalten, wenn sie auf gemeinsamen Raum einander begegnen und als verschieden wahrgenommen werden. Die Gruppen erhalten Namen, zum Beispiel Asylsuchende, und ihre Mitglieder Anforderungen, wie sie mit der anderen sozialen Gruppe kooperieren können bzw. Teil von ihr werden. Im Fall von Integration bestehen diese Anforderungen wechselseitig, im Fall von Assimilation einseitig. Soziologisch wird Integration in System- und Sozialintegration differenziert, wobei der erste Begriff gesellschaftlichen Zusammenhalt benennt und der zweite Begriff individuelle Teilhabe bzw. Teilwerdung fokussiert (vgl. Geier, 2020: S. 120). Im öffentlichen Diskurs gehört zum Begriff der Integration auch Migration untrennbar dazu und meint doch in der Regel Sozialintegration (vgl. Mecheril, 2011).

Spätestens seit den 1960er Jahren und der Anwerbung von Gastarbeiter*innen entwickelte sich Deutschland (bzw. sowohl BRD als auch DDR) zum Einwanderungsland (vgl. Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 30). Obwohl Migrationsbewegungen kontinuierlich als temporär und mit Ausnahmecharakter verhandelt werden, ist Deutschland eine Migrationsgesellschaft, in welcher „Migration nicht isoliert als unabhängiges Phänomen betrachtet werden“ (Heinemann, 2018b: S. 11) darf, sondern stets in Wechselwirkung mit allen weiteren gesellschaftlichen Ebenen gesehen werden muss. Im Migrationsdiskurs sind hierbei lautstimmig Fragen nach dem Zusammenhang von Migration und sozialen Problemen zu hören, die eine befürchtete Belastung des Nationalstaats und seiner Gesellschaft thematisieren (vgl. Geier, 2020: S. 120). Die Folge ist die Einsicht der Notwendigkeit von Integration, was jedoch zunächst einmal negativ besetzt ist, da der Begriff ein Nichtdazugehören, ein Verweigern und eine gesellschaftliche Ausnahme mittransportiert (vgl. Mecheril, 2011). „Kurzum, Migrant*innen erscheinen als Andere eines sozialen Systems, zu dem sie hinzukommen und dem sie sich im normativen sowie machtförmigen Sinne auch unterzuordnen haben. Insofern stellt das Integrationsparadigma eine bedeutsame soziale Disziplinierung dar.“ (Geier, 2020: S. 122) Auf jenes Paradigma der Andersartigkeit von Menschen mit Migrationsgeschichte und dessen Disziplinierungsausrichtung soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

Der machtvolle Zusammenhang zwischen Normierenden und jenen außerhalb der Norm zeigt sich zunächst auf juristischer Ebene. Das deutsche Zuwanderungsgesetz regelt in §43 die bedingenden Maßnahmen für die Integration „von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik“ (Bundesanzeiger, 2014). Dem Erwerb der deutschen Sprache wird in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zugeschrieben und er wird als solcher auch als Voraussetzung für den dauerhaften Aufenthalt in der BRD gehandelt. Sogenannte Unionsbürger*innen sind durch das Freizügigkeitsgesetz der EU ausgenommen, denn diese sowie nachziehende Familienmitglieder müssen das für ‚Nicht-EU-Ausländer‘ verpflichtende Bestehen des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) nicht nachweisen (vgl. Bundestag, o. J.). Für alle anderen ist es verpflichtend, mit dem Integrationskurs das Sprachniveau B1 zu erwerben.

Ein zentrales Element der Integrationsbemühungen des Staates und des Integrationssystems in Deutschland sind demzufolge die Integrationskurse. Ihr erklärtes Ziel ist es, mittels des Basissprachkurses (300 UE), Aufbausprachkurses (300 UE) und Orientierungskurses (100 UE) das GER-Niveau B1 sowie „Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland“ zu vermitteln (vgl. BAMF, 2019a). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) beschreibt den Integrationskurs als „ein staatliches Grundangebot der sprachlichen und politischen Bildung für Zugewanderte“ sowie als „Beginn des gesamten Integrationsprozesses.“ (ebd.) Proklamiertes Ziel des Kurses ist es, den Zugewanderten eine selbstständige Teilhabe am Alltag in Deutschland zu ermöglichen (vgl. ebd.). Zertifiziert wird der Integrationskurs durch das Bestehen des DTZ und der Prüfung ‚Leben in Deutschland‘ (LiD). Von bundesministerieller Seite wird dabei immer wieder die Bedeutung der Sprache als sogenannte ‚Schlüsselfunktion‘ der erfolgreichen Integration sowie die Notwendigkeit betont, gesellschaftliche Werte des Ziellandes Deutschland zu vermitteln, um Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen (vgl. BAMF, 2019b). Während der Integrationskurs primär den Aufbau sprachlicher Handlungsfähigkeit anbahnt, dient der Orientierungskurs entsprechend der Vermittlung von „Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ mit dem Ziel „das Zurechtfinden in der Gesellschaft und den positiven Umgang mit der neuen Lebenswirklichkeit [zu] fördern.“ (BAMF, 2015)

Die Anforderungen an Migrierte sind demzufolge nicht nur der Spracherwerb, sondern auch das Erfüllen von Bildungsstandards sowie das Akzeptieren und Teilen ‚mehrheitlicher‘ gesellschaftlicher Werte. Ziel des Integrationssystems ist es somit indirekt auch, dass Migrierte ihre „sozialisationsbedingte[n] Defizite durch Bildung und Erziehung“ ausgleichen (Geier, 2020: S. 122). Diese normative Ebene beschreibt Mecheril (2011) als Integrationsdispositiv und meint damit „das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen.“ (Mecheril, 2011) In der Herstellung und Aufrechterhaltung von Eigen und Fremd stellt das Integrationsdispositiv reziprok sowohl Spiegel als auch Stütze des nationalen Dispositivs als dessen Gegenstück dar. In diesem

Bedingungsgefüge dient Integration der reproduzierten Bestätigung eines nationalen ‚Wirs‘ (vgl. ebd.), so auch die Durchführung und die Inhalte von Integrationskursen.

Das ‚Prinzip Integration‘ ist demnach geprägt durch Leistungs-, Prüfungs- und Anpassungsdruck, aber auch durch paternalistische Vorstellungen eines ‚Deutschseins‘, die (nicht nur, aber auch aus postkolonialer Perspektive) einer kritischen Revision unterzogen werden müssen (vgl. u. a. Mecheril, Thomas-Olade, Melter, Arens, Romaneret, 2013; Nghi Ha & Schmitz, 2006). Ausgangspunkt dafür ist das Einheitskonzept von Nation, Kultur und Sprache, welches einerseits „das Phantasma des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘“ (Mecheril, 2011) aufrecht erhält und andererseits neue Sprachen in diesem Territorium als gefährdend für dieses ‚Wir‘ paraphrasiert (vgl. Dirim, 2010: S. 96). „Sprachkenntnisse wurden [und werden] somit nicht nur als Zeichen der Eingliederung im sozialen und beruflichen Umfeld, sondern auch als Bekenntnis zur Aufnahmegesellschaft und zu deren kulturellen Werten erachtet.“ (Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 31) Die Migrationspädagogik analysiert diesen normativen Zusammenhang von Spracherwerb, Zugängen und Zugehörigkeiten. Es gilt, die gemeinschaftliche Vorstellung, wer „in Deutschland juristisch legal und kulturell legitim“ ist (Mecheril, 2011), zu betrachten und die machtvollen Zusammenhänge zwischen dieser Vorstellung sowie den daraus resultierenden Anpassungserwartungen zu adressieren (vgl. Kunz, 2018: S. 107; Wildhalm, 2019: S. 13). Integration ist im derzeitigen System mit Überwachung, Sanktionierung und immer auch potenzieller Ausweisung verbunden, was aus dem Angebot zum Sprachenlernen als integrative Idee eine indirekte Aufforderung zur Assimilation macht (vgl. Heinemann, 2018b: S. 12f.; Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 31; Nghi Ha & Schmitz, 2006: S. 238).² Durch die Homogenisierung und Normalisierung eines hegemonialen Wirs wird Integration selektiv und übt einen starken Anpassungsdruck aus. Dadurch werden Subjekte zu Elementen und Menschen werden strukturell auf ihren Nutzen für die Gesellschaft reduziert (vgl. Mecheril, 2011).

3. Integrationskurse als Räume der Zugehörigkeitsverhandlung

Durch den regulativen Zusammenhang von Spracherwerbserfolg und Aufenthalt (vgl. Bundesanzeiger, 2004) sind Lehrende im Integrationsbereich Schlüsselakteur*innen der Migration. Ihnen obliegt die wesentliche Verantwortung, die Lernenden sprachlich und kulturell in die Lage zu versetzen, Teil des deutschsprachigen Miteinanders zu werden. In 600 bzw. 700 Stunden wird den Lernenden das Sprachniveau B1 vermittelt, aber mit ihm auch ein indirektes Curriculum der Anpassung.

Prinzipiell steht staatlich subventionierte Erwachsenenbildung vor dem Dilemma des Zusammenbringens bildungspolitischer, emanzipatorischer Aufgaben mit der Rolle

² Aus diesem Grund wird im vorliegenden Text auf den Gebrauch des oftmals alternativ vorgeschlagenen Begriffs der Inklusion verzichtet, da dieser die „Gewalttätigkeit des Integrations-Diskurses“ unsichtbar machen würde (Foroutan, 2015: S. 4).

als staatliche Kontroll- und Interessensinstanz (vgl. Heinemann, 2018a: S. 79). Das BAMF untersteht dem Bundesministerium des Inneren und für Heimat (BMI) und hat unter anderem auf Basis der Integrationskursverordnung die Aufgaben, Curricula zu entwickeln, Lehrkräfte zu qualifizieren, Träger für Sprachkurse auszuwählen, Lehrmaterialien zuzulassen und Prüfungen entwickeln zu lassen (vgl. Bundesgesetzblatt, 2004). Darin, dass das BAMF dem für innere Sicherheit zuständigen BMI untersteht und dem Bundesamt wiederum die gesamte Organisation der staatlichen Integrationsstruktur unterliegt, zeigt sich eine hegemoniale Grundstruktur (vgl. ebd.: S. 85). Dies spiegelt sich in den Inhalten wider, denn die Curricula erwarten eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Themen, jedoch nicht auf kritischen, positionierten oder differenzierten, sondern vielmehr eindimensionalen Wegen. Dieses curriculare Konzept etabliert einen erzieherischen Gestus (vgl. Widhalm, 2019: S. 8). Zwar können Lehrkräfte dies durch ihre Unterrichtsgestaltung ausgleichen, jedoch bieten der enge zeitliche Rahmen der BAMF-Kurse und der Prüfungsdruck mit zu bestehendem DTZ und LiD schlechte Bedingungen dafür. Indirekt vermitteln die Integrationskursverordnung und die Curricula von Integrations- und Orientierungskurs, dass Migrierte den „aufgeklärten und zivilgesellschaftlich vollentwickelten Deutschen“ in Bildung und Werten nachstehen würden (vgl. Nghi Ha & Schmitz, 2006: S. 243). Bestreben des Integrationskurses ist es neben dem gesteuerten Spracherwerb, ‚Deutschsein‘ zu erklären und Migrierten die Möglichkeit zu geben, Teilhabe an der deutschen Gesellschaft zu entwickeln – also Zugehörigkeit herzustellen. Hierbei handelt es sich um „eine emotionale, soziale Verortung [...], die durch gemeinsame Wissensvorräte, das Teilen von Erfahrungen oder Verbundenheit entsteht und bekräftigt wird und welche nicht explizit thematisiert werden muss.“ (Linke & Schmidt, 2020: S. 298)

Im Gegensatz zum eher auf Beständigkeit ausgerichteten Begriff der Identität (vgl. Weiss, 2018: S. 192) lässt das Konzept der Zugehörigkeiten Gleichzeitigkeit, Ambivalenzen, Überschneidungen und Prozesshaftigkeit zu (vgl. ebd.: S. 298 f.). Aus der hier relevanten migrationspädagogischen Perspektive wird der Fokus auf natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit(en) gelegt. Es wird nach Ein- und Ausschlüssen der sogenannten bzw. als solche hegemonial konstruierten Mehrheitsgesellschaft gefragt (vgl. Altmayr, 2020: S. 18), was insbesondere für die Dynamiken im Integrationskurs relevant ist. Dieser kann entsprechend als Raum einer Zugehörigkeitsverhandlung verstanden werden.

Zugehörigkeiten werden im Integrationskurs auf verschiedenen Ebenen verhandelt. Auf der Ebene der Sprache trägt ihre Rolle als Vermittlungsinstrument zwischen Kollektiv und Individuum eine zentrale Bedeutung. Mit zunehmenden Sprachkenntnissen wachsen die Möglichkeiten des Austauschs und des eigenen Ausdrucks, der sozialen Handlungsfähigkeit und damit auch der eigenen Emanzipation und Ermächtigung (vgl. Mecheril & Quehl, 2015: S. 157). Sprache ist aber darüber hinaus ein einflussreiches Differenzmerkmal, das über die Position in der mehrheitssprachlichen Gesellschaft entscheidet und über Inklusion und Ausgrenzung bestimmt sowie Zugänge definiert. Spracherwerb wird als ‚Schlüssel‘ der Integration proklamiert, ist aber auch eine der sensibelsten Hemmschwellen für gesellschaftlichen Einschluss (vgl. Widhalm, 2019: S. 8 und 37 ff.). Die Kompetenz

in der deutschen Sprache ist schließlich „Erkennungszeichen nationaler Zugehörigkeit“, das durch den postulierten Zusammenhang von Nation, Kultur und Sprache verfestigt ist und dadurch sowohl sozial als auch ökonomisch einen hohen Stellenwert trägt (Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 31). Die Aufforderung, sogenannte Ausländer*innen sollten ‚erstmal Deutsch lernen‘ ist sinnbildlich für die Relevanz der Sprache: erst einmal Deutsch, dann ein Versprechen auf Dazugehören?

Auf einer weiteren Ebene wird im Integrationskurs die Differenzlinie der nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ausgefochten. Der undifferenzierte Gebrauch des Begriffs ‚Integration‘ wurde bereits weiter oben diskutiert. Mit ihm geht einher, dass Migration gemeinhin unhinterfragt als ‚Kulturmigration‘ verhandelt wird und damit immer auch Thema kultureller (Nicht)Zugehörigkeit ist (vgl. Geier, 2020: S. 121). Es besteht eine Asymmetrie zwischen der Integrationsentität, welche die so gedachte Mehrheitsgesellschaft (oder auch Leitkultur) repräsentiert und den zu integrierenden Entitäten, nämlich den Migrierten, die als kleinere und sich anzupassende Gruppe gerahmt werden (vgl. Kögel, 2020: S. 236f.). Mit dem „Etikett Migration“ wird deshalb „pauschal Nicht- bzw. Desintegration“ verknüpft, wohingegen Integriertsein mit der „Zugehörigkeit zum wir-Kollektiv“ gleichgesetzt wird (Kunz, 2018: S. 108). Die Asymmetrie besteht hierbei auch in der Definitionshoheit darüber, wer als ‚Wir‘ und damit als zugehörig gilt.

Integrationskurse spiegeln gedachte ‚Wir‘-Gemeinsamkeiten, die mit einer Staatsangehörigkeit einher- und über den Erwerb der gemeinsamen Sprache Deutsch hinausgehen. Es handelt sich um die interkulturellen Lernziele des Integrationskurses, welche die Differenzlinie der ethischen Herkunft repräsentieren und stabilisieren. Der Integrationskurs ebnet den Weg für kulturelle Zugehörigkeit, zeigt aber auch qua natura die Nichtzugehörigkeit der Lernenden auf. Der Integrationskurs befindet sich somit immer wieder in einem Differenzdilemma. Zwar dient er der Anerkennung, der Einbindung, dem Zugehörigmachen der Teilnehmenden, aber gleichzeitig werden diese homogenisiert und entlang von Differenzlinien wie der nation-ethno-kulturellen oder jenen der Sprachkenntnisse symbolisch ausgeschlossen (vgl. Heinemann, 2018b: S. 19). Institutionen, wie der Integrationskurs eine ist, produzieren und spiegeln also Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril, 2011).

4. Projektvorstellung: Empirische Forschung im Feld der Integration

Die Idee zu der vorliegenden Perspektivierung des theoretischen Vorwissens sowie der bereits diskutierten und hier vorgelegten Kritik basiert auf einem Dissertationsprojekt, welches am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg entsteht. Es verortet sich im Bereich der Erwachsenenbildung und untersucht Einflüsse von Gender im Lernfeld Integrationskurs unter Berücksichtigung des übergeordneten Migrationsdiskurses. Das Forschungsfeld offenbart eine Vielzahl an intersektionalen Diskriminierungsdynamiken, die auf verschiedenen Überschneidungen von Heterogenitätsdimensionen beruhen, von denen das Geschlecht der Lernenden und Lehrenden nur eine ist. Ziel des Forschungsprojekts ist es, ein Modell für einen gender-

sensiblen DaZ-Unterricht zu entwickeln, das diese Kreuzungen von Differenzlinien berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Lehrkräften, weil sich schon früh in der Analyse gezeigt hat, dass ihnen durch ihre moderierende Rolle ein wesentlicher Einfluss auf den Umgang mit Hegemonien obliegt.

Die empirischen Daten des Dissertationsvorhabens stammen aus 17 Leitfadeninterviews, welche mit Lehrkräften des Integrationsbereichs (z. B. Integrationskurse, berufsbildende Maßnahmen, ehrenamtlicher Unterricht für Geflüchtete) geführt, anschließend transkribiert und ausgewertet wurden.³ Die Auswertung erfolgt mittels einer Hybridmethodik aus reflexiver Grounded Theory Methodologie nach Breuer (2019) und qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und greift damit auf ein kodierendes Verfahren zurück, das sowohl mit deduktiven als auch induktiven Kategorien arbeitet. Die Analyse fokussiert in erster Linie die Bedeutung von Geschlecht im Integrations(dis)kurs und fragt nach den angesprochenen Wechselwirkungen mit anderen Differenzmarkern. Die Fragen der Interviews behandeln nicht nur genderbezogene Themen, sondern auch allgemeinere unterrichtsbezogene Aspekte, wie zum Beispiel lernförderliche Faktoren, die Rahmenbedingungen des Integrationskurses oder Themen des Curriculums. Dabei fielen immer wieder interessante Diskrepanzen zwischen der Selbstbeschreibung der Lehrkräfte und den von ihnen wiedergegebenen Fremdzuschreibungen durch die Lernenden auf. Es deutet sich an, dass Lehrenden eine zentrale Bedeutung in der Sprach- und auch Identitätsbildung der Lernenden zukommt, aber ihre eigene Positionierung sich nicht immer mit dieser Funktion deckt. Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf diese Beobachtungen und arbeiten entsprechend mit den Interviewdaten des Dissertationsprojekts⁴, fokussieren jedoch nicht vordergründig Geschlechterfragen. Es handelt sich vielmehr um einen Exkurs des Forschungsprojekts.

5. Integrationskurslehrer*innen als Moderator*innen von Zugehörigkeiten

„Aus einer hegemoniekritischen Perspektive hat Erwachsenenbildung eine besondere Mitverantwortung dafür, wie unsere Gesellschaft aussieht oder aussehen könnte“ (Heinemann, 2018a: S. 83). Im Verhandlungsfeld der Zugehörigkeiten auf sprachlicher wie nation-ethno-kultureller Ebene spielen Lehrende in Integrationskursen deshalb eine einflussreiche Rolle. Die Befähigung zum Unterrichten in BAMF-zertifizierten und -finanzierten Kursen erhalten sie beispielsweise über ein entsprechendes Studium (Bachelor Deutsch als

³ Eine kompakte Darstellung des Dissertationsprojekts kann hier eingesehen werden: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/91100/file/2021_symposium_poster_schmidt_gendersensibler_daz-unterricht.pdf

⁴ Das Forschungsdesign ist qualitativ und explorativ. Ebenso wenig wie das Projekt selbst können die hier vorliegenden Ausschnitte Anspruch auf Universalität o. ä. erheben – sie verstehen sich als Indizien, als zu interpretierende Daten sowie als Fragmente eines Diskurses und müssen als solche gelesen werden.

Fremd- und/oder Zweitsprache) oder eine Zusatzqualifikation, welche an Hochschulen oder Sprachschulen absolviert werden kann. Neben dem erforderlichen Sprachniveau C1 muss je nach Zusatzqualifikation auch ein bestimmter Umfang von hospitierten und selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten nachgewiesen werden (vgl. BAMF, 2022). Dies erlaubt es ihnen, bei entsprechenden Trägern Integrationskurse zu unterrichten und damit entlang des Rahmencurriculums für Integrationskurse Deutsch und Wissen über das Leben in Deutschland handlungs- und kompetenzorientiert zu vermitteln, was vordergründig bedeutet, den Lernenden ein alltägliches Handeln in einem deutschsprachigen Umfeld zu ermöglichen. Damit befinden sie sich genau in der Schnittstelle von Integrations- und Migrationsdispositiv – sie werden zu Moderator*innen der Zugehörigkeit in einem Spannungsfeld von Aufrechterhaltung eines ‚Wir‘-, ‚Nicht-Wir‘-Gefälles und der Emanzipation zur Teilhabe, vielleicht sogar zur ‚Wir-Werdung‘.

Zunächst einmal befinden sich Lehrende durch ihre Funktion in der Position der Mehrwissenden. Mit ihrem Vorsprung im Bereich der zu vermittelnden Sprach- und Kulturkenntnisse steuern sie den Unterricht (entlang von Curriculum und Lehrwerk), entscheiden über Inhalte und Art der Vermittlung und platzieren somit auch Positionen und Diskurse. Diese Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden ist Unterricht inhärent. Dadurch tragen Lehrkräfte jedoch auch Verantwortung für ihre Lernenden, wie die folgende Aussage einer Interviewpartnerin verdeutlicht:

geht es schon darum dass die (-) lernenden einen als kompetente und auch als vertrauensperson sehen und sich einfach auch ähm da fallen lassen können und nicht hinterfragen müssen ob ich überhaupt weiß was ein akkusativ ist ((lacht kurz))⁵

Der Transkriptausschnitt thematisiert ebendiese Rolle als Mehrwissende, die von den Lernenden auch als solche angenommen werden muss, um als Vertrauensperson wirken zu können. Der Kompetenzvorsprung ist nach Aussage der Lehrperson Bedingung für ein erfolgreiches Miteinander im Kurs. Es wird deutlich, dass die Lehrkraft neben ihrer Rolle als Sprachmittlerin auch eine starke Rolle als Bezugsperson einnimmt.

Darüber hinaus sind Lehrkräfte in Integrationskursen dezidierter Kontakt zur ‚authentischen Aufnahmegesellschaft‘. Sie sind nicht nur Expert*innen für die deutsche Sprache, sondern auch für ‚das Deutsche‘, wie die folgende Aussage exemplarisch zeigt:

viele wollten irgendwie musik (-) irgendwie haben oder wollten mit mir mal irgendeine literatur (.) ausschnitte aus echter (.) also echter literatur (.) originaltexte quasi (.) lesen oder ob wir nicht mal (-) das war auch süß ob wir nicht mal zusammen irgendwie in ein cafe oder restaurant gehen können und zusammen üben können das zu benutzen

Das Zitat macht deutlich, dass sich die Lernenden nicht nur die obligatorischen Lehr-Lernmaterialien wünschen, sondern „originaltexte quasi“ und den Kontakt zum tatsächlichen Alltag. Offenbar bleibt den Lehrenden der Zugang zu authentischen Medien, Café- oder Restaurantbesuchen verwehrt und es ist Teil der Lehrkraftrolle, diesen herzustellen. Dass

⁵ Die aufgezeichneten Interviews wurden in MAXQDA nach GAT2-Minimaltranskript transkribiert.

dies als „süß“ bezeichnet wird, zeigt im vorliegenden Beispiel eine verniedlichende Perspektive auf den gesellschaftlichen Ausschluss der Lernenden.

Gleichzeitig gerät diese Authentizität und diese Vermittlung zwischen Kurs- und Außenwelt an ihre Grenzen, wenn die Rolle als Vertrauensperson mit jener der Dienstleistenden aufeinandertrifft, was im konsequent bestehenden Hegemonieverhältnis dauerhaft der Fall ist. Der folgende Ausschnitt zeigt, dass diese Abgrenzung sogar regelhaft sein kann:

L: machst du generell manchmal mit deinen lernenden außerhalb des kurses (---)

C: °hh selten es ist mir momentan auch vertraglich untersagt (---)

Nicht in allen Fällen ist der außerunterrichtliche Kontakt tatsächlich erlaubt. Das Aufrechterhalten der Grenze zwischen Kurs und Nichtkurs wird teilweise explizit gefordert, wodurch die Lehrkraftrolle gefestigt wird. Aufweichungen im Zuge der Zugehörigkeitsmittlung sind deshalb nicht immer möglich. Die folgende Aussage deutet diese permanente Abwägung an:

ich meine ich erzähle meinen teilnehmern natürlich nicht alles (-) aber schon so dass sie den eindruck haben dass äh sie eingebunden sind (--)

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, wie viel Lehrende von sich selbst in den Unterricht einbringen wollen. Wie viel Privates sie teilen, hängt stark davon ab, wie sie die Grenze zwischen Kurs- und Außenwelt für sich definieren und wie stark sie sich als Ansprechperson für Persönliches identifizieren. Auch hier besteht ein systeminhärentes Ungleichgewicht, sind doch Lernende immer wieder dazu verpflichtet, persönliche Angaben zu machen, die Lehrkräfte nicht preisgeben müssen. Sie befinden sich darüber hinaus im Unterricht ständig in einer Befragungssituation und können weniger als Lehrende im Kursmiteinander entscheiden, wie viel sie teilen möchten. Gleichwohl deutet die zitierte Aussage auch an, dass es wichtig ist, als Lehrkraft von sich selbst zu erzählen, damit die Lernenden „eingebunden“ sind oder zumindest den „Eindruck haben“, dass dem so sei. Die Verhandlung der Rolle zwischen Ansprech-, Vertrauens- und Lehrperson ist insofern eine sehr vielschichtige. Dieses Verhältnis ist jeder Unterrichtssituation mehr oder weniger zu eigen, wird aber im Integrationskurskontext durch die außerunterrichtlichen Statusunterschiede und gesellschaftlichen (Nicht)Zugehörigkeit(en) verstärkt.

Weniger subtil verläuft die tatsächlich als solche deklarierte Vermittlung von Werten entlang der mutmaßlichen natio-ethno-kulturellen Differenz, wie das folgende Beispiel zeigt:

äh (-- ja ich ich sage immer viele sagen jaja ich unterrichte in einem sprachkurs aber ich sage immer ich unterrichte in einem integrationskurs das heißt die leute sollen auch (-- meine demokratische gesinnung und die gleichberechtigung zwischen mann und frau sehr wohl von mir erfahren ja °hh und das ist öh immer wieder ein thema was öh im integrationskurs aufkommt (-- und öhm wo die männer auch gerne wenn sie sich sehr machomäßig verhalten von mir eins auf den deckel kriegen ((lacht kurz))

Die hier zitierte Lehrkraft spricht die Thematik der geschlechtlichen Gleichstellung an und erläutert, wie sehr sie diesen Wert in ihrem Unterricht verteidigt. In den Interviews finden sich viele Aussagen dieser Art, die sich darauf beziehen, dass die Gleichstellung und

Emanzipation der Frau in Deutschland ein gesetztes Gut ist, das von den Lernenden eher nicht erwartet wird und deswegen lieber deutlicher vermittelt wird. Die Lehrkraft sieht sich hier ganz offensichtlich als Vermittlungsinstanz zwischen abzulegenden ‚Herkunftswerten‘ und anzunehmenden ‚Zielwerten‘.

Dies zeigt sich auch im generellen Selbstverständnis der Lehrenden. Eine Befragte meint beispielsweise:

thema integration (-) ja da muss ich ehrlich sagen bin ich glaube ich ein bisschen resigniert ((lacht kurz)) also (2.3) also ich glaube so wie es jetzt ist (--) schaffen wir es nicht die menschen in unsere gesellschaft zu integrieren und ich habe ich glaube auch oder ich befürchte dass uns das mal überrollen kann

Hier wird eine grundsätzliche Kritik am Konzept der Integration geäußert, die mit der Angst einhergeht, von der Integrationsherausforderung „überrollt“ zu werden. Es wird außerdem die Aufgabe benannt, Menschen in „unsere Gesellschaft zu integrieren“, es wird also eine klare Differenz zwischen dem Wir und Nicht-Wir aufgebaut, aus welcher ein assimilatives Integrationsverständnis anklingt. Zwar sieht sich die interviewte Lehrkraft in der Verantwortung für Integration, hält aber gleichzeitig natio-ethno-kulturelle Unterschiede für problematisch und beständig.

In diesem Zusammenhang ist die Lehrkraft die Person, welche die Regeln aufstellt – für den Kurs, aber auch für das gesellschaftliche Miteinander. Es zeigt sich ganz deutlich, wie stark die Lehrkraft zwischen Unterrichts- und Außenwelt moderiert.

also ich bin so ein ganz äh (-) demokratischer mensch allerdings äh nicht laisser-faire ((französische aussprache)) ((lacht kurz)) äh (--) äh es gibt regeln an die sich alle halten müssen und die regeln gebe ich auch vor

Regeln kommen in diesem Beispiel vom ‚Wir‘ und werden nicht verhandelt, denn Lehrende sind die Wissenden, die Dazugehörenden, Repräsentant*innen dieses Wirs. Der Integrationskurs ist aus diesem Blickwinkel eine Einladung, die Regeln zu erlernen und anzunehmen. Dabei ist ob der Wichtigkeit auch Strenge und das Stecken von Grenzen („nicht laisser-faire“) involviert.

Nichtsdestotrotz ist ein weiteres präsenten Motiv das der ‚emanzipierenden Lehrperson‘. In der Rolle als solche erkennt sie den Subjektstatus der Lernenden an und respektiert die vom Hierarchiegefälle geprägte Situation derer. Ihr Bemühen um Ermächtigung kann dabei gleichzeitig auch paternalistischen Charakter tragen, da die statusniedrigere Differenzpositionierung der Lernenden reproduziert wird. Diese Rolle mittelt potenziell ermächtigende Wege der Zugehörigkeitsherstellung und soll die ‚Beschränkungen‘, denen Lernende im gesellschaftlichen Gefüge unterliegen, verringern.

ich finde auch wichtig dass gerade erwachsene die meisten selbst eine klare politische haltung zu verschiedenen sachen haben (--) dass die nicht im deutschunterricht (-) durch (-) ihre grammatische beschränktheit und beschränktheit im wortschatz auch noch beschränkt darin werden (--) eine meinung zu haben und dementsprechend (-) kann man das schon machen (--) und finde ich es auch wichtig zum teil (-) aber man muss natürlich aufpassen wie sehr man (.) als lehrkraft seine eigene meinung zeigt (-) und muss natürlich auch gucken wie (.) der arbeitgeber das sieht ((lacht kurz))

In diesem Transkriptausschnitt wird neben der prekarierten Rolle der Lernenden die machtvolle Position der Lehrkräfte thematisiert, die zusätzlich zur Vermittlung der Sprache auch Einfluss auf die Selbstermächtigung hat. Die Lernenden werden als erwachsene Personen mit eigener Meinung anerkannt und auch die Lehrkraft ist hier mehr als eine Dienstleisterin. Es besteht immer auch die Möglichkeit der Einschränkung von Arbeitgeber*innenseite, deren Interesse es sein könnte, diesen Meinungs austausch zu beschränken.

Diese Ausschnitte zeigen exemplarisch, dass bei Lehrkräften verschiedene zugehörigkeitsbezogene Rollen parallel voneinander existieren können. So offenbart die Kodierung der Daten ein Selbstbild der Lehrenden, in welchem die Kategorien Hilfsbereitschaft, Aufopferung, Paternalismus und Rassismus im Sprechen über Lernende durchaus gleichzeitig vorliegen können. Diese Gleichzeitigkeit spiegelt das komplexe Verhältnis von Lehrkräften zu ihren Lernenden, das entlang der Differenz von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ausgehandelt wird. Er- und Entmächtigung, Berufsethos und Ressentiments, Einladung und Ausschluss – dies schließt sich nicht aus und Lehrende bewegen sich zwischen den jeweiligen Polen. Dies ist systemisch bedingt, denn während ihnen die besten Absichten in Sachen der Erwachsenenbildung zur Förderung und Emanzipation unterstellt werden können, lehren sie in einem bildungspolitischen Kontext, der es gar nicht vollends zulässt, die Lernenden als zugehörig zu betrachten und die Grenzen des Ausschlusses abzubauen.

6. Ausblick auf eine reflexive Lehrkräfteprofessionalisierung

Es konnte gezeigt werden, dass der Begriff der Integration in der politisch, medial und fachlich geführten Debatte kaum mehr in seinem soziologischen Bedeutungsumfang verwendet wird. Stattdessen ist er zum politisch-ideologischen Wortballon geworden (vgl. Kunz, 2018: S. 107f.). Im Kontext von Deutsch als Zweitsprache bezieht sich der Terminus im Bereich der Erwachsenenbildung primär auf die Anforderungen des Zuwanderungs- bzw. Aufenthaltsgesetzes, das den Nachweis des GER-Sprachniveaus B1 für Zugewanderte fordert. Vermittelt wird dieses sprachliche Ziel in der Regel entsprechend der Integrationskursverordnung in den staatlich finanzierten und organisierten Integrationskursen, um durch das Bestehen des Deutsch-Tests für Zuwanderer nachgewiesen zu werden (vgl. Bundesgesetzblatt, 2004). Dem BAMF kommt als ausführende Behörde bei diesem wesentlichen Instrument staatlicher Integrationsleistung und -verpflichtung eine besondere Stellung zu.

Das Ziel der Integrationskurse, den Rahmencurricula für Integrations- und Orientierungskurse folgend, ist die selbstständige Teilhabe in Deutschland und zugleich die Vermittlung eines bestimmten Deutschlandbilds. Es kommt zu einer Grenzziehung zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Nicht-Wir‘, zwischen der ‚aufnehmenden Gesellschaft‘ und den Migrierten (vgl. Geier, 2020: S. 120f.). Lehrende im Integrationsbereich balancieren auf dieser Grenze. In einem Integrationskurs, der von Hegemonien geprägt ist, die teil-

weise unterrichtsinhärent sind und teilweise entlang natio-ethno-kultureller Differenzaushandlungen sichtbar werden, kommt ihnen eine besondere Rolle zu. Dies zeigte sich in den Ausschnitten der Leitfadeninterviews mit DaZ-Lehrkräften, welche im Rahmen eines Dissertationsprojekts durchgeführt wurden (siehe Abschnitte 4 und 5).

Aufgrund der beschriebenen komplexen Verstrickungen von Zugehörigkeiten, ihrer Aushandlung, Verantwortlichkeiten und institutionellen bzw. curricularen Rahmenbedingungen, befinden sich Lehrkräfte in einer herausfordernden Situation. Die Interviewdaten haben gezeigt, wie vielschichtig diese ist und wiederholt entstand der Eindruck, dass sich die befragten Lehrkräfte ihrer geäußerten Ressentiments gar nicht bewusst sind. Es bedarf Strategien, diese zu erkennen. Ein Ziel der Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich der Integration sollte es deshalb unbedingt sein, die Reflexion der eigenen Rolle zu schulen und zu stärken.

Es ist zu vermuten, dass auf diese inhärenten Rollenkonflikte im Studium oder Qualifikationslehrgang zur Erlangung der Unterrichtserlaubnis nicht weiter eingegangen wird, denn auch diese sind – wie der Integrationskurs selbst – in enge Curricula eingebunden, die Selbst- und Fremdrelexion (allein zeitlich) kaum ermöglichen. Mit ihrer Position als Sprachlehrende sind die Lehrkräfte aber eine zentrale Instanz des Integrationskonzeptes und der Einwanderungspolitik und für viele Lernende vielleicht die konstanteste Referenzfigur dieses Systems. Ihre moderierende Rolle muss unbedingt Teil der Ausbildung sein, auch um Stigmata entlang natio-ethno-kultureller Differenz abzubauen. Dafür bedarf es auch einer Zuwendung zum Begriff der Integration, um ihn mit Inhalt und Haltung zu füllen, ihn zu diskutieren sowie mit und an ihm zu arbeiten.

Die vorangegangenen Ausführungen sind aus einer sehr kritischen Perspektive formuliert. Der Großteil der Kritik ist systemisch bedingt und in keiner Weise den individuellen Lehrkräften vorzuhalten. Es wird grundsätzlich der Annahme gefolgt, dass Kritik zentral ist, um den Blickwinkel auf das Ideal nicht zu verlieren, um das es eigentlich geht, selbst, wenn es nicht erreichbar sein sollte. Im Fall der Integrationskurse handelt es sich dabei um das Abbauen von Differenzen, das Ermächtigen von Prekarisierten und das Schaffen eines Raums, in dem Zugehörigkeit hergestellt werden kann. Der Begriff der Integration ist dabei nicht immer nutzbringend und er wird ob seiner Inhaltsleere schnell porös.

Auch wenn Lehrende das Curriculum nicht ändern können, die Regeln nicht bestimmen und selbst auch nicht für 25 Lernende die Vertrauensperson sein können, so können sie doch ihre eigene Rolle reflektieren und sich mögliche Diskrepanzen im Selbstbild, wie oben dargelegt, vor Augen führen. Die Frage der Lehrkräfte an sich selbst muss immer sein: „Wie werden ‚Andere‘ in der Gesellschaft, in der ich lebe, diskursiv überhaupt hergestellt und was ist nötig, um den Blick für eine Irritation dieser Zugehörigkeitsdiskurse zu schärfen?“ (Heinemann, 2018a: S. 90)

Nicht diskutiert wurde hier der Fall, wenn Lehrende selbst Migrationserfahrung haben und in einer wieder anderen Verhandlungsposition von Wir und Nicht-Wir stehen, weil sie zwar im Unterrichtsraum das Wir vertreten, aber außerhalb nicht automatisch als dieses anerkannt werden. Dieser Frage muss an anderer Stelle nachgegangen werden.

Weitere Schwierigkeiten der Integrationskurse müssen ebenfalls zukünftig näher betrachtet werden, beispielsweise alte Curricula, Umgang mit Selbstständigkeit im Anstellungsverhältnis, ein alter DTZ mit hohen Durchfallzahlen, das Angebot an Frauen-, Alphabetisierungs- oder Zweitschriftlernendenkursen, der fehlende Raum für psychische und soziale Betreuung, Fragen der familiären Vereinbarkeit und vieles mehr. Es bedarf verschiedener Überarbeitungen des aktuellen Systems und konkreter Pläne für mehr Flexibilität bei den Lehrenden. Vor diesem Hintergrund sei sowohl zusammenfassend wie auch ausblickend gesagt: „Integration steht nicht zur Debatte, sondern die Umstände, in welchem Maße Integration erwartet, gefördert oder sogar erzwungen werden soll.“ (Kögel, 2020: S. 233)

Literatur

- Altmayer, Claus; von Maltzan, Carlotta & Zabel, Rebecca (Hg.) (2020). *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Altmayer, Claus (2020). ‚Zugehörigkeiten‘. Perspektiven eines internationalen germanistischen Forschungsnetzwerks. In dies. (Hg.), *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg, S. 13-33.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Überarbeitete Neuauflage. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- (2019a). *Der allgemeine Integrationskurs*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411136 (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- (2019b). *Sprache ist der Schlüssel zur Integration*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411134 (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- (2022). *Zulassung von Lehrkräften der Integrationskurse*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html> (zuletzt aufgerufen am 27.07.2022)
- Bundesanzeiger (2004). *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)*. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=/*%5b@attr_id=%27bgbl104s1950.pdf%27%5d#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl104s1950.pdf%27%5D_1652790740755 (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)

- Bundesgesetzblatt (2004). *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV)*.
https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetzestexte/IntV.pdf;jsessionid=13E76E0104F6B3F3B7EE6A12AF4C8347.1_cid373?blob=publication-File&v=2 (zuletzt aufgerufen am 26.09.2022)
- Bundestag (o. J.). *Aktueller Begriff. Sprachanforderungen an Ausländer*.
<https://www.bundestag.de/re-source/blob/499284/9dd51eed359f0ed76b81a7dd76d45241/Sprachanforderungen-im-Auslaenderrecht-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- Breuer, Franz (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- 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 Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91-112.
- Foroutan, Naika (2015). Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantisches Gesellschaft. In *focus Migration Kurzdossier 28*, S. 1-8.
- Geier, Thomas (2020). Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland. In van Ackeren, Isabell; Bremer, Helmut; Kessel, Fabian; Koller, Hans Christoph; Pfaff, Nicolle; Rotter, Caroline; Klein, Dominique & Salaschek, Ulrich (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 119-133.
- Heinemann, Alisha M. B. (2018a). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. In *ZfW 41*(1), S. 79-92. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0106-8>
- ___ (2018b). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In Heinemann, Alisha; Stoffels, Michaela & Wachter, Steffen (Hg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: wbv Media, S. 11-39.
- Kavacik, Zuhail & Skenderovic, Damir (2011). Renaissance der Homogenitäts-Ideologie: Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. In *WZB-Mitteilungen 131*, S. 30-33. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308973> (zuletzt aufgerufen am 11.08.2021)
- Kögel, Johannes (2020). Für einen anti-integratorischen Imperativ. In *Zeitschrift für Politische Theorie 10*(2), S. 233-253. <https://doi.org/10.3224/zpth.v10i2.05>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kunz, Thomas (2018). Was meint eigentlich „Integration“? Nachdenken über einen scheinbar selbstverständlichen Begriff. In *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 3, S. 107-113. https://www.zar.nomos.de/fileadmin/zar/doc/Aufsatz_ZAR_18_03.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.06.2022)
- Linke, Paula & Schmidt, Laura (2020). Multiple Zugehörigkeiten in einer modernen Welt. Studentische Projekte zur Symbolisierung von Genderzugehörigkeit durch Mode. In Altmayer et al. (Hg.), *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg, S. 297-307.
- Mecheril, Paul (2011). *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Essay*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-in-integration-als-dispositiv-essay/> (zuletzt aufgerufen am 20.06.2022)
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik. Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In dies. (Hg.), *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-55.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 151-177.
- Nghi Ha, Kien & Schmitz, Markus (2006). Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In Mecheril, Paul & Witsch, Monika (Hg.), *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript, S. 225-265.
- Weiss, Hilde (2018). Zugehörigkeit, Identität und Akkulturation – Bedingungen und Möglichkeiten der Integration in Migration und Exil. In *Pädagogische Rundschau* 72(2), S. 191-206. <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/pr/2018/00000072/00000002/art00006#> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2022)
- Widhalm, Corinna (2019). *Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z*. Wien: Praesens.

Über die Autorin

Laura Schmidt ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg tätig. Sie studierte am Herder-Institut der Universität Leipzig Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und absolvierte nach ihrem Master-Abschluss ein Verlagsvolontariat. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Gender und gendergerechte Sprache sowie die Analyse von Lehr-Lernmaterialien im Fach DaZ.

Korrespondenzadresse: laura.schmidt@uni-a.de

Katharina Turgay

Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist

Abstract

Aufgrund der vorhandenen Sprachenvielfalt sollte ein moderner Deutschunterricht auf einer mehrsprachigen Didaktik aufbauen. Sprachenlernen und interkulturelle Bildung sind wichtig, um eine mehrsprachige Identität zu stärken. Um dies zu erreichen, bieten sich Sprachvergleiche an, bei denen das Deutsche als Unterrichtssprache mit anderen Familiensprachen der Schüler*innen verglichen wird. Um auf diese Aufgabe gut vorbereitet zu sein, sollten Sprachvergleiche bereits in der universitären Lehrer*innenbildung verankert werden.

Due to the diversity of languages, a modern German lesson should be based on multilingual didactics. Language learning and intercultural education are important for strengthening a multilingual identity. To achieve this, it is useful to employ language comparisons in which German, as the language in which the lesson is held, is compared with other native languages of the students. To be well prepared for this task, language comparisons should already be anchored in university teacher training.

Schlagwörter:

Deutschunterricht, Mehrsprachigkeit, kontrastive Linguistik, Lehrer*innenbildung
German as L1 and L2, multilingualism, contrastive linguistics, teacher education

1. Einleitung

1.1 Mehrsprachiges Klassenzimmer

Ein mehrsprachiges Klassenzimmer weist eine Vielfalt an Sprachen, Kulturen und Identitäten auf und ist an Schulen in Deutschland mehr oder weniger der Normalfall (vgl. Wildemann, 2013: S. 14). Sprache, Kultur und Identität sind dabei nicht unabhängig voneinander zu betrachten und Sprachenlernen, interkulturelles Lernen und Identitätsbildung bedingen einander. Identitätsbildung geschieht durch Bildung und Erziehung, wodurch mehrsprachige Kompetenzen gefördert werden können, was sich wiederum positiv auf die Konstruktion von Identität auswirkt und diese fördert (vgl. Kresić, 2013: S. 42). Schüler*innen müssen im Unterricht als ganze Persönlichkeiten gesehen und eingebunden werden, wozu ihre Sprachen, Kulturen und Identitäten zählen (vgl. ebd.: S. 45). Ein mehrsprachig orientierter Unterricht sollte u. a. das Ziel haben, die Sprachen aller Schüler*innen wertzuschätzen und dabei die mehrsprachigen Identitäten zu stärken.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Für die schulische Bildung und Qualifikation kommt den Familiensprachen der Schüler*innen eine große Bedeutung zu (vgl. Rothstein, 2013: S. 10). Da viele Kinder eine andere Familiensprache als das Deutsche haben und daher auch über andere sprachliche Erfahrungen und Kompetenzen verfügen als Kinder mit deutscher Erstsprache, wird in den Bildungsstandards für den Primarbereich angegeben, dass diese Erfahrungen und Kompetenzen im Deutschunterricht für die interkulturelle Bildung aller Schüler*innen nutzbar gemacht werden sollte (vgl. KMK, 2004: S. 6). Auch laut den Beschlüssen der KMK zu interkultureller Bildung soll die Schule die „Vielfalt zugleich als Normalität und Potenzial für alle wahr[nehmen]“ und zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beitragen (KMK, 2013: S. 3). Sowohl sprachliches als auch interkulturelles Lernen wirken sich auf die Identitätsbildung von Schüler*innen aus, weshalb Akzeptanz und Wertschätzung von Sprachen und Kulturen in der Klasse eine wichtige Voraussetzung für eine positive Identitätsentwicklung ist.

1.2 Sprache und Identität

Im Falle von mehrsprachigen Personen konstituieren deren unterschiedliche mehrsprachige Kompetenzen ihre Identität (vgl. Kresić, 2013: S. 41). Sprache und Identität hängen also eng miteinander zusammen, insofern der Sprache eine zentrale Rolle bei der Identitätsbildung zukommt (vgl. Krumm, 2013: S. 119). Durch sprachliche Interaktion entwickelt sich die Identität, denn sprachlicher Austausch mit anderen dient dazu, Erwartungen der Gesellschaft an uns zu ermitteln und ein Selbstbild zu konstruieren (vgl. Königs 2013: S. 112). Die Entwicklung einer mehrsprachigen Identität hängt u. a. davon ab, wie offen eine sprachliche Gesellschaft ist (vgl. Krumm, 2020: S. 133).

Da alle Sprachen einer Person Teil ihrer Identität in Form eines flexiblen Konstrukts sind, fühlen sich mehrsprachige Personen auch mehreren sprachlichen und kulturellen Gemeinschaften zugehörig (vgl. Nodari & De Rosa, 2006: S. 20f.). In einer neuen Gesellschaft, in der eine neue Sprache die Mehrheitssprache ist, kann ein Mensch nicht mehr die sprachliche Kommunikation nutzen, um Erwartungen auszuloten, die diese Gesellschaft an ihn stellt, so dass ein grundlegendes Werkzeug zur Entwicklung der eigenen Identität wegfällt (vgl. Königs, 2013: S. 112). Eine solche Situation, die häufig durch Migration und einem damit verbundenen völlig neuen Umfeld einhergeht, ist identitätsverändernd und kann eine „Ablösung von der eigensprachlich und eigenkulturell geprägten“ Identität bedeuten. Im besten Fall wird aus dieser Identität aber eine bikulturelle und mehrsprachige Identität (vgl. Krumm, 2013: S. 120). Ein Wechsel der Sprache kann also mit einem Gefühl der Identitätsgefährdung einhergehen und „gelingt umso besser, je weniger er als Bedrohung für die Erstsprache(n) angesehen wird“ (ebd.: S. 119). Aus diesem Grund müssen solche Erfahrungen auch im Unterricht berücksichtigt und thematisiert werden, ohne dass betroffene Schüler*innen aufgrund ihrer Familiensprache besonders betrachtet werden (vgl. Königs, 2013: S. 114). Auch sollte thematisiert werden, welchen vielschichtigen Einfluss die Sprache auf die Entwicklung der Identität hat (vgl. ebd.). Nur wenn Sprachen nicht abgewertet, sondern alle gleich bewertet und in der Klasse thematisiert und

eingebunden werden, erhalten die Sprachen Prestige, was ein „zentraler identitätsstiftender Faktor bei der Entwicklung der Persönlichkeit und beim Lernen“ ist (Oomen-Welke, 2000: S. 160; 148f.).

Sprachen haben also eine identitätsstiftende, identitätsstärkende und identitätsverändernde Funktion (vgl. Martinez, 2013: S. 171f.). Aus diesem Grund muss die Intention eines jeden Deutschunterrichts eine Mehrsprachigkeitsdidaktik sein, denn die Beschäftigung mit den Familiensprachen aller Schüler*innen bewirkt, „Lernende als mehrsprachige, facettenreiche Identitäten wahrzunehmen, in ihrer Entwicklung zu fördern und zu bilden“ (Kresić, 2013: S. 45). Alle Familiensprachen müssen „stabilisiert werden und die neue Sprache als Angebot zur Identitätserweiterung verstanden werden“ (Krumm, 2013: S. 120).

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass sich Sprachvergleiche im Deutschunterricht gut dafür eignen, die mehrsprachige Identität aller Kinder unabhängig von der Familiensprache zu stärken. Dies sollte im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik dadurch erfolgen, dass Mehrsprachigkeit, wann immer es geht, einbezogen wird, weshalb in Kapitel 2 auf mehrsprachigkeitsdidaktische Curricula und Konzepte eingegangen wird. Im Anschluss werden in Kapitel 3 die Vorteile von Sprachvergleichen im Deutschunterricht für monolinguale und mehrsprachige Kinder sowie die für Lehrkräfte vorgestellt. Damit Lehrkräfte aber Sprachvergleiche in den Deutschunterricht implementieren können, brauchen sie sprachtypologische und methodische Kenntnisse und sollten die Theorien der wissenschaftlichen Perspektiven des Sprachvergleichs kennen. Dies wird im ersten Abschnitt von Kapitel 4 skizziert, bevor in Abschnitt 4.2 argumentiert wird, warum der Sprachvergleich Teil der universitären Lehrer*innenbildung sein sollte.

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Unter Mehrsprachigkeitsdidaktik versteht man u. a. einen „Deutschunterricht als Regelunterricht mit Einbeziehung anderer Sprachen“ (Wildemann, 2015: S. 187). Sie geht davon aus, dass sprachliches Wissen und Können im Hinblick auf alle Sprachen für Sprachlernprozesse genutzt werden können. Diesbezüglich kann eine Mehrsprachigkeitsdidaktik auch im Sinne einer Herkunftssprachendidaktik verstanden werden (vgl. Wialter, 2006: S. 64). Da das Erlernen der Herkunftssprachen als Fremdsprache im Unterricht mit sehr viel Aufwand verbunden ist und sich meist nur auf wenige Herkunftssprachen beschränkt werden kann, ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Möglichkeit, verschiedene Herkunftssprachen in Form eines multilingualen Sprachunterrichts zu betrachten, was die multilinguale und multikulturelle Identität der Schüler*innen unterstützt und fördert (vgl. ebd.: S. 69). Eine solche Wertschätzung der Vielfalt an Sprachen gehört für Oomen-Welke (2020a: S. 181) zum Sprachunterricht. Mehrsprachigkeit kann im Deutschunterricht somit als Chance für alle Beteiligten gesehen werden, „durch Sprechen über verschiedene Sprachen und durch vergleichende Spracharbeit auf Sprachen aufmerksam zu werden und durch Arbeit an ihnen zu Wissen und Bewusstheit zu gelangen“ (ebd.: S. 186).

2.1 Curricula

Reich & Krumm (2013) fordern (für Österreich) ein Curriculum, das die Integration sprachlicher Vielfalt anstrebt. Die Normalität der Mehrsprachigkeit soll aufgegriffen werden, indem nicht nur in den Sprachfächern, in denen einzelne Sprachen isoliert betrachtet werden, sondern in allen Unterrichtsfächern die Familiensprachen der Schüler*innen berücksichtigt werden (vgl. ebd.: S. 7f.). Auch Hufeisen (2011) fordert ein Gesamtsprachencurriculum, das jeden Sprachunterricht und alle Sprachenlehrer*innen miteinbezieht. Das Ziel ist die Förderung der „curriculare[n] Mehrsprachigkeit in der Bildungsinstitution Schule und die sprachliche Bildung aller Lernenden, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund oder mono- oder bilingual oder bereits echt mehrsprachig aufgewachsen“ (ebd.: S. 266). Auch nach Ehlich (2017) muss ein Gesamtsprachencurriculum die Sprachenvielfalt aufgreifen. Er weist dabei Sprachvergleichen und somit dem sprachkontrastiven Arbeiten eine wichtige Rolle für sprachreflexiven Unterricht zu.

Zwar existieren vereinzelt Curricula, in denen Mehrsprachigkeit fest implementiert ist, doch geltend für das deutsche Bildungssystem sind die nationalen curricularen Standards der KMK. Im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* wird für den Primarbereich als Kompetenz erwartet, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen [zu] entdecken“ (KMK, 2004: S. 7). Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen nach der KMK (2003, S. 7, 16) für den Mittleren Abschluss „zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit“. Deswegen sollen Mehrsprachigkeit und Sprachvergleich genutzt werden, um die Sprachbewusstheit zu entwickeln. Es ist somit aus curricularer Sicht vorgesehen, sich im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik mit den Familiensprachen der Schüler*innen zu beschäftigen.

2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte

Die Ressourcen der Mehrsprachigkeit können genutzt werden, wenn alle Familiensprachen in den Deutschunterricht eingebunden werden und sprachreflexiv an ihnen gearbeitet wird (vgl. Wildemann, 2013: S. 18), was der *Language Awareness* entspricht. Darunter wird ein bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit mit dem Ziel der Förderung des Sprachbewusstseins und der Unterstützung des Sprachlernprozesses verstanden, indem eine Sensibilisierung für Sprache(n) und sprachliche Phänomene angestrebt wird. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität spielen somit eine wichtige Rolle. Das vorhandene Bewusstsein für Sprachen (auch im Alltag) soll vertieft und geschärft werden (vgl. Luchtenberg 2020). Auch die Vielsprachigkeitsdidaktik nach Oomen-Welke (z. B. 2000; 2020b) ist als Konzept zur Sprachsensibilisierung mit dem Konzept der *Language Awareness* verwandt. Um Bedenken von Lehrkräften entgegenzuwirken, bietet Oomen-Welke (2020b: Kap. 3) mit dem Sensibilisierungsprogramm für Lehrpersonen Unterstützung, bei dem einzelne Schritte verdeutlichen, wie andere Sprachen zugelassen werden, Sprachaufmerksamkeit erkannt wird, Vorschläge der Kinder aufgegriffen und andere Sprachen einbezogen werden – was Oomen-Welke (ebd.: S. 624) als „Eintauchen in ‚Das sprachliche

Universum““ beschreibt.¹ Die Intentionen der Vielsprachigkeitsdidaktik sind (Oomen-Welke, 2000: S. 148):²

- spontane Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen
- die Bedeutung der eigenen Sprachen und Kulturen für das Sprachenlernen zu erkennen
- viele Sprachen systematisch in den Sprachunterricht einzubeziehen

Daneben existieren weitere Ansätze, die Sprachen in den Sprachunterricht integrieren. Rothstein (2013:15) verortet die Integration von Sprachen im Deutschunterricht und bezieht im Anschluss an den Vergleich des Deutschen mit den Schulfremdsprachen die Herkunftssprachen in der Klasse mit ein. Dies baut auf den sprachintegrativen Ansatz von Gnutzmann & Köpcke (1988) auf, bei dem Sprachvergleiche im Fremdsprachunterricht und im Deutschunterricht, also fächerübergreifend, erfolgen. Weitere methodische Umsetzungen eines sprachvergleichenden Ansatzes sowie konkrete Angebote, mehrsprachige Didaktik im Unterricht zu nutzen, schlagen Behr (2005, 2007), Jeuk (2015), Gogolin et al. (2011) und Schader (2000) vor, um nur einige zu nennen. Die Vorteile von solchen Sprachvergleichen für monolinguale sowie mehrsprachige Schüler*innen werden im folgenden Abschnitt beleuchtet.

3. Sprachvergleich im Deutschunterricht

Da, wie oben dargelegt, alle Familiensprachen einen Einfluss auf die Bildung einer Identität haben, sollten diese im Deutschunterricht berücksichtigt werden und bei der Sprachbildung einbezogen werden, um die mitgebrachten Ressourcen zu nutzen (vgl. Reich & Krumm, 2013: S. 7). Es entspricht einer sprachsensiblen Deutschdidaktik, dass sich im Deutschunterricht reflektiert mit verschiedenen Sprachen auseinandergesetzt und eine Hierarchisierung von Sprachen vermieden wird (vgl. Wildemann, 2013: S. 18). Eine mehrsprachigkeitsdidaktische Methode, um die es in diesem Abschnitt geht, ist der Sprachvergleich. Das Vergleichen von Sprachen erleichtert „das nachhaltige Lernen in verschiedenen Sprachen, erhöh[t] das Verständnis der Schüler für ihre eigene und für die fremden Sprachen und [trägt] zur Verbesserung des Klimas zwischen Schülern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen bei“ (Wialter, 2006: S. 65). Auch Oomen-Welke (2020a: S. 182) gibt an, dass „der Deutschunterricht durch mehr Sprachen an Breite, Tiefe und Methodenreichtum“ gewinnt: „Durch Sprachvergleich werden Strukturverstehen, Sprachsensibilität und Sprachbewusstsein entwickelt, auch für sprachspezifische Ausdrucksmöglichkeiten“ (Oomen-Welke, 2020c: S. 69f.).

¹ Die nächsten vier Schritte eröffnen „kulturelle Welten“ (Oomen-Welke, 2000: S. 150).

² Für interkulturellen Sprachunterricht im Sinne der Vielsprachigkeitsdidaktik bietet der Sprachenfächer (vgl. Oomen-Welke, 2010) eine Themensammlung zur konkreten Umsetzung.

Aus einer monolingualen Weltsicht werden „Abweichungen von der eigensprachlichen Norm als fremd und bedrohlich eingeschätzt“ (Krumm, 2013: S. 119). Aus diesem Grund helfen Sprachvergleiche monolingualen Kindern zu erkennen, dass die eigene Sprache nicht die einzige Sprache ist und dass ihre Sprache Strukturen aufweist, die nicht in allen Sprachen vorhanden sind und umgekehrt, dass andere Sprachen Besonderheiten haben, die das Deutsche nicht kennt. Der deutschen Sprache wird somit das Alleinstellungsmerkmal genommen und nicht über die anderen Sprachen gehoben. Schüler*innen mit deutscher Erstsprache gelangen durch die Distanzgewinnung zu einer Außenperspektive (vgl. Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer, 2008b: S. 7).

In einem vielsprachigkeitsdidaktischen Unterricht erkennt die Lehrperson die Sprachaufmerksamkeit der Kinder, lässt andere Sprachen als die Unterrichtssprache zu, bezieht diese Sprachen bewusst in den Unterricht ein und nutzt dabei die Methode des Sprachvergleichs (vgl. Oomen-Welke, 2020a: S. 184f.). Durch den Vergleich wird die sprachliche Vielfalt sichtbar, was wiederum die Bewusstheit und Aufmerksamkeit für Sprache fördert (vgl. Luchtenberg, 2020: S. 157). Schüler*innen erfahren durch den Vergleich verschiedener Sprachen, dass mehrere Möglichkeiten bestehen, wie etwas sprachlich ausgedrückt werden kann, was ebenfalls dazu führt, die Übergeneralisierung der eigenen Sprache aufzugeben (vgl. ebd.: S. 155).

Neuland & Peschel (2013: S. 242) sehen das Potenzial, das Mehrsprachigkeit bietet, in der bereits vorhandenen Sprachbewusstheit. So zeigt sich bei mehrsprachigen Kindern ein metalinguistisches Bewusstsein (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015: S. 220). Kinder vergleichen Sprachen von allein und erkennen Unterschiede in Sprachen, was das Vorhandensein von Sprachaufmerksamkeit zeigt (vgl. Oomen-Welke, 2013: S. 50). Dieses vorhandene Bewusstsein muss als Lernchance für ein gesteigertes metalinguistisches Bewusstsein genutzt werden, indem Sprachen im Unterricht auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede untersucht und reflektiert werden (vgl. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015: S. 221). Der Vergleich des Deutschen mit anderen Familiensprachen entspricht also einer natürlicheren Sprachreflexion und ist „im Vergleich zum traditionellen Grammatikunterricht weniger terminologisch überfrachtet.“ Gleichzeitig bietet er „Gelegenheiten zur metasprachlichen Übung und Benennung sprachlicher Erscheinungen“ (Neuland & Peschel, 2013: S. 242f.).

Neben all diesen Vorteilen für die einsprachigen Lernenden erfahren die Sprachen mehrsprachiger Schüler*innen der Klasse durch die Arbeit mit Sprachvergleichen im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik Anerkennung und Prestige, also soziale Wertschätzung. Zudem unterstützen die Kinder in ihren Rollen als (Sprach-)Expert*innen die Lehrkraft, was ihr Selbstbewusstsein und somit ihre mehrsprachige Identität stärkt und den Lehrer*innen tatsächlich Sicherheit geben kann. Durch den Vergleich erkennen mehrsprachige Lernende Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihren Familiensprachen und der Zweitsprache Deutsch, was den Erwerb effektiv unterstützt (vgl. Leontiy, 2013b: S. 12).

Mehrsprachige Ressourcen können dann genutzt werden, wenn alle Sprachen in der Klasse wertgeschätzt werden. Dafür müssen Lehrpersonen eine positive Einstellung gegenüber Sprachen haben und gemeinsam mit den Lernenden Sprachen mit ihren Besonderheiten entdecken und erforschen (vgl. Oomen-Welke, 2019: S. 10f.). Da die Lehrpersonen natürlich nicht alle Familiensprachen sprechen, brauchen sie zwar fundiertes mehrsprachigkeitsdidaktisches Grundwissen, müssen aber gleichzeitig den Anspruch aufgeben, über mehr Wissen als die Schüler*innen zu verfügen, und stattdessen bereit sein, deren Rollen als Expert*innen anzuerkennen und das Sprachwissen der mehrsprachigen Kinder explizit zu nutzen. Im nächsten Abschnitt werden die wissenschaftlichen Perspektiven des Sprachvergleichs skizziert und anschließend argumentiert, warum der Sprachvergleich bereits Teil der universitären Ausbildung von Lehrpersonen sein sollte.

4. Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung

4.1 Wissenschaftliche Perspektiven des Sprachvergleichs

Sprachen können aus unterschiedlichen linguistischen Perspektiven miteinander verglichen werden: arealinguistisch, diachron, synchron, genealogisch/genetisch oder typologisch. Sprachtypologisch werden Sprachen nach bestimmten sprachlichen Aspekten klassifiziert, vor allem nach dem morphologischen Sprachbau und der Satzstellung. Dabei geht es nicht darum, genetische, jedoch typologische Verwandtschaften von Sprachen zu ermitteln. Um dies zu erreichen, müssen viele Sprachen nach bestimmten Parametern untersucht werden, denn nur so können generelle bzw. universelle Eigenschaften von Sprache im Allgemeinen abgeleitet und Zusammenhänge ermittelt werden (vgl. Molnár, 2014: S. 13). Die Sprachtypologie beruht dabei auf der Annahme, dass Variation zwischen verschiedenen Sprachen nicht beliebig ist und dass es Grenzen für Variation gibt. Es ist also das Ziel einer Sprachtypologie, die Möglichkeiten und Muster der Variation (also die Sprachtypen) sowie die Grenzen der Variation (also die sprachlichen Universalien) aufzudecken (vgl. König, 2012: S. 23).

Für angehende Lehrkräfte kommt der Sprachtypologie eine wichtige Bedeutung zu, da sprachtypologische Überlegungen zeigen, dass viele unterschiedliche Sprachstrukturen existieren. Wissen über verschiedene Sprachtypen verhindert die „Übergeneralisierung der eigenen Sprache zur ‚einzig normalen‘ und schaff[t] Verständnis dafür, dass ein anderer Sprachtyp als der der Erstsprache in sich sinnvoll und funktional ist“ (Oomen-Welke, 2020c: S. 79).

Eine weitere wissenschaftliche Perspektive des Sprachvergleichs ist die kontrastive Linguistik, die den synchronen Vergleich von zwei Sprachen betrifft. Dabei handelt es sich nach Rein (1983: S. 1) um „eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analyseverfahren, bei deren möglichst detaillierten ‚Vergleichen‘ das Hauptinteresse nicht auf Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder ‚Kontrasten‘ zwischen den beiden – oder mehreren – verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt.“ Die Ursprünge der kontrastiven Linguistik liegen in der Zweitspracherwerbsforschung: Das Ermitteln von Unterschieden zwischen der Erst- und der Zweit- oder Fremdsprache soll

dazu dienen, Fehlervorhersagen zu machen. Im Sinne einer Zweitspracherwerbtheorie wurde sie aber „mit völlig unrealistischen Erwartungen verknüpft“ (Molnár, 2014: S. 13). In diesem Beitrag wird die kontrastive Linguistik aber nicht im Sinne einer „Fehlerlinguistik“ gesehen, sondern im Sinne Königs (2012: S. 37), der angibt, dass mit einer kontrastiven Analyse „kein besonderer theoretischer Rahmen oder Ertrag verbunden“ ist. Eine Sprache wird „aus der Perspektive einer anderen beschrieben“ (ebd.: S. 13). Eine solche Distanzgewinnung wurde bereits aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht als Vorteil eines Sprachvergleichs benannt, und zwar aus Perspektive der Lehrenden und Lernenden mit deutscher Erstsprache. Die zu vergleichende Sprache sollte nicht willkürlich gewählt werden: „Kontrastive Analysen sollten sich im Wesentlichen auf einen bilateralen Sprachvergleich beschränken, auf den Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache, zwischen Erst- und Zweitsprache, zwischen Ausgangs- und Zielsprache, je nachdem, welche praktischen Implikationen ins Auge gefasst werden“ (ebd.: S. 37).

4.2 Sprachvergleich in der universitären Lehre

Im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Linguistik, Sprachdidaktik und Deutschunterricht wird moniert, dass die Lehramtsstudierenden unvorbereitet in den Schuldienst starten (vgl. z. B. Rothstein, 2016). Im Hinblick auf einen mehr- oder vielsprachigkeitsdidaktischen Deutschunterricht sollte somit der Umgang mit der Sprachenvielfalt bereits in der Lehrer*innenbildung thematisiert werden. Dazu gehören theoretische Grundlagen zu verschiedenen Teildisziplinen. So sollten Aspekte der Zweitspracherwerbsforschung vermittelt werden, um die Erwerbsprozesse der Kinder mit deutscher Zweitsprache nachvollziehen zu können. Ebenso sollten mehrsprachigkeitsdidaktische Modelle (wie beispielsweise die Vielsprachigkeitsdidaktik von Oomen-Welke) thematisiert werden, um auch der didaktischen Perspektive der linguistischen Zweitspracherwerbsforschung gerecht zu werden. Es sollte somit im Lehramtsstudium für das Fach Deutsch eine Verzahnung von Linguistik und Sprachdidaktik erfolgen, wobei der Blick immer auch auf dem Schulalltag und der Schulpraxis liegen sollte. Sowohl aus linguistischer als auch sprachdidaktischer Sicht sollten Inhalte von Sprachvergleichen thematisiert werden. So sind sprachtypologische Kenntnisse von Sprachen auf der linguistischen Beschreibungsebene eine wichtige Grundvoraussetzung für Sprachvergleiche. Dabei geht es zum einen um das propositionale Wissen über Sprachen, denn Besonderheiten ihrer zukünftigen Unterrichtssprache werden den angehenden Lehrer*innen durch sprachtypologische Untersuchung bewusst gemacht. Ein Blick auf typologische Merkmale in vielen verschiedenen Sprachen zeigt, welche Strukturen überhaupt existieren und welche ungewöhnlich sind, aber auch, welche Vielfalt an Sprachen mit unterschiedlichen Strukturen existieren. Ein systematischer Blick auf verschiedene Sprachen hilft, Abstand zur eigenen Sprache zu gewinnen. Zum anderen geht es aber auch darum, dass sich die Studierenden prozedurales und methodisches Wissen darüber aneignen, also wie typologische Sprachvergleiche durchzuführen sind. Die Vermittlung solcher Fertigkeiten ist sowohl für linguistische als auch sprachdidaktische Lehrveranstaltungen für werdende Lehrpersonen relevant. Kenntnisse über die Typologien verschiedener Sprachen und einem unterschiedlichen

Sprachbau wirken sich zudem positiv auf ihre Reflexionsfähigkeiten aus. Allgemeines Sprachwissen wird intensiviert und analytisches Arbeiten wird geschult. Die durch Sprachvergleiche gewonnenen Kompetenzen sind also nicht nur hilfreiches Wissen für die Einbindung verschiedener Sprachen in den späteren Deutschunterricht, sondern Sprachvergleiche verfestigen auch die Grundlagen und das Basiswissen der werdenden Lehrpersonen für den gesamten Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*.

Dasselbe gilt auch für Kenntnisse aus der kontrastiven Linguistik. Mit dem typologischen Wissen über den Aufbau von Sprachen im Allgemeinen können den Studierenden durch gezielte Sprachvergleiche zwischen der zukünftigen Unterrichtssprache Deutsch und einer anderen relevanten Sprache Besonderheiten des Deutschen bewusst gemacht werden und die daraus resultierenden Schwierigkeiten von Kindern mit anderen Familiensprachen als dem Deutschen können besser nachvollzogen werden. Die Studierenden werden für die Sprache, die sie unterrichten werden, sensibilisiert.

Darüber hinaus befinden sich die zukünftigen Lehrenden während ihrer Lehrer*innenbildung in der Rolle der Lerner*innen und werden durch Sprachvergleiche mit vielen Sprachen konfrontiert, was ihre eigene mehrsprachige Identität prägt und verändert. Dies kann Verständnis schaffen für Kinder, die aufgrund eines neuen gesellschaftlichen Umfelds sowohl sprachlich als auch kulturell eine Veränderung der Identität erfahren. Zudem können Lehramtsstudierende ihre Angst vor der schulischen Thematisierung von „fremden“ Sprachen abbauen, indem sie in einer universitären Lehrveranstaltung unter der Leitung von fachkundigen Dozent*innen zunächst mit dem notwendigen Grundlagenwissen ausgestattet werden und dann alleine oder auch in Gruppen Sprachvergleiche durchführen. Um Sprachen im Deutschunterricht zu thematisieren, ist es nämlich keine Voraussetzung, dass die Lehrpersonen diese Sprachen auch beherrschen. Um der Überforderung der Lehrpersonen entgegenzuwirken, ist eine Auseinandersetzung mit den häufigsten Familiensprachen und die Aneignung von grundlegenden Kenntnissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Sprachen und dem Deutschen und ihren Funktionsweisen notwendig (vgl. Jeuk, 2015: S. 391; Wildemann, 2015: S. 37). Für diese Zwecke gibt es einige Werke, in denen Sprachen in ihren Grundzügen skizziert und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen herausgestellt werden, wie beispielsweise Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer (2008a), Hoffmann, Kameyama, Riedel, Şahiner & Wulff (2017), Krifka, Błaszczak, Leßmöllmann, Meinunger, Stiebels, Tracy & Truckenbrodt (2014), Leontiy (2013a) oder Schader (2011).³

Aus einem Sprachvergleich lassen sich Unterschiede zwischen dem Deutschen und den anderen Familiensprachen herausarbeiten, auf die Lehrende als mögliche Stolpersteine bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache besonders achten können. Daraus resultierende (Fehl-)Leistungen können differenzierter analysiert sowie expliziter und

³ Siehe auch Reich & Krumm (2013: Kap. 3.2: S. 113ff). Dort werden weitere Werke mit Sprachvergleichen zu den verschiedenen linguistischen Ebenen genannt.

effizienter gefördert werden (vgl. Leontiy, 2013b: S. 12f.; Schader, 2011: S. 6). Diese möglichen Schwierigkeiten sind den Lehrpersonen schon bewusst, wenn diese bereits im Lehramtsstudium beleuchtet wurden. Zudem können sie dadurch auch Chancen erkennen, die sich für die Sprachlernprozesse mehrsprachiger Kinder ergeben.

Aus all diesen Gründen sollte eine Implementierung der für den Sprachvergleich relevanten Grundlagen, die bedeutsam für das Vergleichen von Sprachen sind, in universitären Curricula für die Lehrer*innenbildung erfolgen. Dies fordern bereits Reich & Krumm (2013: S. 187) im Curriculum zur sprachlichen Vielfalt für die Lehrer*innenbildung in der Erstausbildung (Universität), in dem sie ein Modul vorschlagen, in dem die „Fähigkeit, Verfahren des Sprachenvergleich einzusetzen“ erworben werden soll. Auch Wialter (2006: S. 70) gibt an, dass „die traditionell monolingual-philologische Lehrerausbildung mit Priorität auf der Sprachrichtigkeit [...] durch Hinzunahme von interkulturellen, personbezogen interkommunikativen und soziolinguistischen Studieninhalten, die sich an den EU-Sprachen und deren Entwicklungsgeschichte orientieren, ergänzt werden“ sollte.

Wichtig für die universitäre Lehrer*innenbildung ist also, den Umgang mit sprachvergleichenden Werken ebenso wie die Kompetenz und das Vorgehen selbst beim Vergleichen von Sprachen zu schulen. Studierende sollten lernen, wie diese Werke zu nutzen sind. Das Entdecken von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen sollte unter Anleitung erfolgen, indem die Dozierenden auf bestimmte sprachliche Phänomene hinweisen, auf welche besonders das Augenmerk gelegt werden sollte. Als Beispiele sind neben dem morphologischen Sprachbau (flektierend) und der Satzstellung (SVO) als Besonderheiten des Deutschen zu nennen:

- Substantivgroßschreibung, die in den meisten Sprachen nicht existiert;
- vier Kasus, die in vielen Sprachen eine andere Semantik haben und vor allem in unterschiedlichster Anzahl (von 1 bis über 15 Kasus) existieren;
- drei teilweise arbiträr zugeschriebene Genera, welche in einigen Sprachen nicht markiert oder aber nur binär verteilt sind;
- indefinite und definite Artikel, flektiert nach Kasus, Numerus und Genus, was in den wenigsten Sprachen existiert, da diese entweder gar keine, nur definite oder unflektierte Artikel kennen;
- keine pro-Drop-Eigenschaft, im Gegensatz zu vielen anderen Sprachen.

Wird dies in Lehrveranstaltungen für das Lehramt Deutsch durch das Vergleichen von Sprachen thematisiert, schlüpfen die künftigen Lehrkräfte auch selbst noch einmal in die Rolle der Lernenden und können das Gefühl nachempfinden, mit fremden Sprachen konfrontiert zu werden. Der Blick für die Situation mehrsprachiger Kinder wird dadurch geschärft, die die Studierenden in wenigen Jahren unterrichten werden und die sie durch die Hinzunahme ihrer Familiensprachen in ihrer Identitätsbildung unterstützen können, wodurch die Sprachen an Prestige gewinnen und so eine soziale Wertschätzung erfolgen kann. Auch die Abkehr der impliziten Annahme, die deutsche Sprache sei das „Maß aller Dinge“, trägt ebenso dazu bei wie die Gleichstellung aller Sprachen. Dies hilft auch den einsprachigen Kindern, Mehrsprachigkeit zu akzeptieren, denn durch die Thematisierung

wird den Familiensprachen neben dem Deutschen die „Fremdartigkeit“ genommen, was einer wertschätzenden und identitätsfördernden Lernumgebung in den Klassen der zukünftigen Lehrer*innen dient.

5. Fazit

Mit diesem Beitrag wird dafür plädiert, Sprachvergleiche bereits im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung zu thematisieren, um die Grundlagen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Deutschunterricht zu schaffen. Sowohl für den Schulunterricht als auch für ihre mehrsprachige und interkulturelle Identität haben die Familiensprachen der Schüler*innen eine immense Bedeutung, weshalb sich im Deutschunterricht im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik auch mit allen Familiensprachen und nicht nur mit dem Deutschen beschäftigt werden sollte, damit alle Kinder ihre mehrsprachige Identität entwickeln und erweitern können. Für einen bewussten Umgang mit Sprachen und die Sensibilisierung für Sprachen eignet sich der Sprachvergleich als Methode, welche die Vorteile bietet, dass das Bewusstsein für die eigene und auch für andere Sprachen geschärft und Mehrsprachigkeit als „normal“ etabliert wird. Die Wertschätzung aller Sprachen stärkt die sprachliche Identität der mehrsprachigen Kinder. Zudem unterstützt der sprachreflexive Umgang beim Vergleichen des Deutschen mit anderen Sprachen die Sprachlernprozesse sowohl in der Erst- als auch der Zweitsprache Deutsch. Um die genannten Vorteile, die Sprachvergleiche bieten, für Lehrkräfte zugänglich zu machen, müssen diese bereits in der Lehrer*innenbildung thematisiert werden, um den Lehrkräften genügend Kenntnisse als Vorbereitung mitzugeben, worunter auch grundlegende linguistische und sprachdidaktische Kenntnisse, die von Zweitspracherwerbsprozessen über mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte zu sprachtypologischen Kenntnissen reichen, zählen. Die Beschäftigung mit vielen verschiedenen Sprachen mithilfe von Sprachvergleichen im Lehramtsstudium gibt dabei auch der angehenden Lehrkraft zusätzliche Sicherheit und kann Ängste abbauen im Umgang mit Sprachen, die nicht beherrscht werden, was für viele andere Familiensprachen der Schüler*innen gilt. Doch nicht nur für die Thematisierung von Sprachvergleichen im Unterricht ist es wichtig, Sprachvergleiche bereits im Studium selbst durchzuführen, sondern auch dafür, dass Lehrpersonen aufgrund der Kenntnisse der Strukturen von vielen verschiedenen Sprachen in allen Unterrichtsphasen die Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Kindern mit Familiensprachen neben dem Deutschen besser nachvollziehen können. Zudem führt der Umgang mit vielen Sprachen neben dem Deutschen dazu, dass diese wertgeschätzt werden, was wiederum eine identitätsfördernde Funktion hat. Sprachvergleich als Methode einer Mehrsprachigkeitsdidaktik für den Deutschunterricht bringt also auf vielen Ebenen erheblichen Nutzen, sofern diese durch die universitäre Ausbildung der Lehrer*innen auch vorbereitet werden.

Als Forschungsdesiderat resultiert aus den Erkenntnissen, dass konkrete Schritte der Implementierung der hier theoretisch dargelegten Aspekte zum Sprachvergleich in das Lehramtsstudium angegangen werden müssen. Ein weiteres Desiderat ist eine empiri-

sche Überprüfung der angenommenen Vorteile, die die Verankerung von Lehrveranstaltungen mit den genannten Inhalten bringen sollen. Für eine optimale Nutzung des Sprachvergleichs in der Schule sollte anschließend auch die unterrichtliche Perspektive berücksichtigt werden, indem die Umsetzung für den Unterricht entwickelt und auch unterstützendes Material für Lehrpersonen erstellt wird.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2020). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Behr, Ursula (2005). *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- ___ (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hg.) (2013). *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr.
- Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hg.) (2008a). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg: Fillibach.
- ___ (2008b). Einführung. In dies. (Hg.), S. 7-9.
- Ehlich, Konrad (2017). Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 249-271.
- Gnutzmann, Claus & Köpcke, Klaus-Michael (1988). Integrativer Grammatikunterricht. Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht. In *Neusprachliche Mitteilungen* 41, S. 75–84.
- Gogolin, Ingrid et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe & Wulff, Nadja (Hg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache: ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoodgarzadeh, Mahzad & Wildemann, Anja (Hg.) (2013). *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hufeisen, Britta (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hg.), *„Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 265–282.

- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 209–229.
- Jeuk, Stefan (2015). Sprachvergleich als methodischer Zugang. In Gornik, Hildegard (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 385-397.
- KMK (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003.
- (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004.
- (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der KMK 1996.
- König, Ekkehard (2012): Zu Standortbestimmung der Kontrastiven Linguistik innerhalb der vergleichenden Sprachwissenschaft. In Gunkel, Lutz & Zifonun, Gisela (Hg.), *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*. Berlin: de Gruyter, S. 13-40.
- Königs, Frank G. (2013): Auf der Suche nach dem (verlorenen?) Zusammenhang zwischen Identität und (Fremd-) Sprache(n) – eine unendliche Geschichte? In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 110-118.
- Kresić, Marijana (2013). Minderheitensprachen, Identitätsbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Hoodgarzadeh et al (Hg.), *Sprachen und Identitäten. ide extra - Informationen zur Deutschdidaktik*. Bd. 20. Innsbruck: StudienVerlag, S. 38-47.
- Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013). Identität und Mehrsprachigkeit. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 119-128.
- (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In Gogolin et al. (Hg.), S. 131-135.
- Leontiy, Halyna (Hg.) (2013a). *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen*. Münster: LITVerlag.
- (2013b). Einleitung: Renaissance der Sprachkontrastierung und ihr Nutzen für DaZ/DaF-Unterricht. In ders. (Hg.), S. 7-21.
- Luchtenberg, Sigrid (2020). Language Awareness. In Ahrenholz et al. (Hg.), S. 150–162.
- Martinez, Hélène (2013). Ich lerne (Fremd-)Sprachen, also bin ich! – Zur Entfaltung der Lerneridentität. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 171-182.
- Molnár, Kristina (2014). *Substantivdetermination im Deutsch und Ungarischen*. Berlin: de Gruyter.
- Neuland, Eva & Peschel, Corinna (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Nodari, Claudio & De Rosa, Raffaele (2006). *Mehrsprachige Kinder*. Bern: Haupt.

- Oomen-Welke, Ingelore (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In *Deutsch lernen* 25(2), S. 143-163.
- ___ (2010). *Der Sprachenfächer*. Berlin: Cornelsen.
- ___ (2013). Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen. Der Beitrag des Deutschunterrichts. In Rothstein (Hg.), S. 49-70.
- ___ (2019). Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: *Grundschule Deutsch* 61, S. 8-11.
- ___ (2020a). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In Gogolin et al. (Hg.), S. 181-188.
- ___ (2020b). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Ahrenholz et al. (Hg.), S. 617-632.
- ___ (2020c). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In Ahrenholz et al. (Hg.), S. 69-84.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rein, Kurt (1983). *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rothstein, Björn (Hg.) (2013). *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ___ (2013): Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? In ders. (Hg.): S. 9-26.
- ___ (2016). Auf dem Weg zu einer Dreiecksbeziehung? Das angestrengte Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Unterricht. In Rödel, Michael (Hg.), *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 109-119.
- Schader, Basil (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- ___ (2011). *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Wialter, Werner (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In ders. (Hg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. München: Ernst Vögel, S. 52-72.
- Wildemann, Anja (2013). Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In Hoodgarzadeh et al. (Hg.), S. 13-22.
- ___ (2015). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht*. Stuttgart: Klett.

Über die Autorin

PD Dr.' Katharina Turgay ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Landau. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Grammatik der deutschen Sprache, Wortschatzarbeit, Semantik, Strukturen informeller Sprache.
Korrespondenzadresse: turgay@uni-landau.de

Georg Draube

Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Ein Fallvergleich dokumentarischer Rekonstruktionen zu Orientierungen von Gymnasiallehrkräften

Abstract

Sprachliche Heterogenität bzw. das (Nicht-)Verfügen über Bildungssprache (re-)produziert in Schule und Unterricht soziale Ungleichheit. In diesem Zusammenhang zielt Sprachbildung auf eine fachübergreifende Bearbeitung sprachlicher Kompetenzen ab. Dieser Beitrag stellt zunächst sprachbildende Ansätze und Konzeptionen sozialwissenschaftlichen Unterrichts vor, um daraufhin Einblick in empirische Rekonstruktionen von Orientierungen zweier Gymnasiallehrkräfte in Bezug auf Sprachbildung zu geben.

Linguistic heterogeneity or the (in-)disposability of academic language (re-)produces social inequality in schools and classrooms. In this context, language education aims at a cross-curricular treatment of linguistic competences. In a first step, this article presents an overview of approaches and conceptions of language education within social science teaching. Furthermore, it looks at empirical reconstructions of orientations of two grammar school teachers regarding language education.

Schlagwörter:

Sprachbildung, sozialwissenschaftliche Bildung, Bildungssprache, Dokumentarische Methode, Orientierungen.

Language education, social science education, academic language, documentary method, orientations.

1. Einleitung

Aus kultursoziologischer und soziolinguistischer Sicht besteht Einigkeit über den Zusammenhang von Sprache¹ und sozialen Differenz- bzw. Machtverhältnissen (vgl. etwa Bernstein, 1964; Bourdieu, 1990). Die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche sprechen wird insofern auch und vor allem in Bildungsinstitutionen und -prozessen relevant: So gilt der entlang sozioökonomischer Differenzlinien ungleich verteilte Zugang zu bzw. das Verfügen über Bildungssprache als eine zentrale Variable für Bildungserfolg in Schule und Unterricht (vgl. Dirim & Mecheril, 2018; Steinig, 2020; Vollmer & Thürmann, 2010).

¹ Der unscharfe Begriff ‚Sprache‘ meint im Folgenden nicht verschiedene sog. Nationalsprachen, sondern die realisierte Variation (egal auf welcher sprachlichen Ebene) innerhalb *einer* National- bzw. institutionell fixierten Sprache im Sinne einer *named language* (vgl. etwa Otheguy, García & Reid, 2015) – genauer: der deutschen.



Sprachbildung, verstanden als „systematischer Ausbau aller sprachlicher Fähigkeiten“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: S. 30), hat sich in diesem Zusammenhang als übergeordnetes Konzept zur Bearbeitung bzw. Verringerung dieser Ungleichheiten etabliert (vgl. ebd.). In den vergangenen Jahren wurde dieser Topos zu einem zentralen Handlungsfeld nicht nur der sogenannten „Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung“ (ebd.: S. 32) oder der Deutsch- und Sprachdidaktik, sondern aller Fachdidaktiken (vgl. ebd.)² – so auch der sozialwissenschaftlichen Bildung. Vor diesem Hintergrund scheint es von Bedeutung (und stellt zugleich ein Desiderat bisheriger Forschungsarbeiten dar), die Perspektive von Lehrer*innen in Bezug auf Sprachbildung aus qualitativ-rekonstruktiver Sicht in den Blick zu nehmen.

Dieser Aufsatz³ zeigt in einem ersten Schritt die programmatische Genese von *Sprachbildung* und der in diesem Kontext operationalisierten *Bildungssprache* sowie die Ausführungen der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik in diesem Zusammenhang auf (Abschnitt 2). Daraufhin wird das forschungsmethodische Vorgehen skizziert (Abschnitt 3) und die empirischen Rekonstruktionen dargelegt (Abschnitt 4), bevor abschließend eine knappe Einordnung und Diskussion erfolgt (Abschnitt 5).

2. Theoretische Einordnung und (fach-)didaktische Konzeptionen

2.1 Sprachliche Heterogenität, Sprachbildung und Bildungssprache

Unter Verwendung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven wird bereits seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf den Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Position bzw. sozialen Differenzverhältnissen – etwa im Sinne eines *restricted* oder *elaborated code* (vgl. Bernstein, 1964) bzw. eines *sprachlichen Habitus* (vgl. Bourdieu, 1990/1993) – und somit indirekt auch auf Erfolgsaussichten für formale Bildungsabschlüsse hingewiesen (für den deutschsprachigen Raum vgl. etwa Oevermann, 1970; Steinig, 1976). Im Anschluss an PISA wurde ‚Sprache‘ schließlich auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten als voraussetzungsreich für Bildungserfolg bzw. Schulleistungen – vorrangig von Kindern und Jugendlichen mit internationaler Familiengeschichte – herausgestellt (vgl. Limbird & Stanat, 2006; Vollmer & Thürmann, 2010): Es schien „ratsam, sich auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu konzentrieren“ (Gogolin, 2013: S. 8). So ließ sich in der Folge die

² Sprachbildung bzw. sprachliche Bildung richtet sich in einem weiten Verständnis auf den Ausbau des gesamt sprachlichen Repertoires (vgl. etwa Gogolin, 2020). Ohne den Anspruch einer trennscharfen Unterscheidung fokussiert dieser Beitrag jedoch, wie im Weiteren ausgeführt wird, Sprachbildung im Zusammenhang mit der im deutschsprachigen Schulwesen geforderten deutschen Sprache bzw. (deutschsprachigen) bildungssprachlichen Kompetenzen und Praktiken (vgl. Morek & Heller, 2012).

³ Grundlage der vorliegenden Ausführungen ist (m)eine im Juli 2021 an der Universität zu Köln eingereichte Masterarbeit.

Entwicklung von Förderprogrammen, die Ausdifferenzierung verschiedener (fach-) didaktischer Konzeptionen und (*durchgängiger*) *Sprachbildung* (vgl. ebd.) beobachten. Dabei hat sich dieser Begriff in Abgrenzung zu *Sprachförderung* durchgesetzt, um den umfassenden, kontinuierlichen und alle Schüler*innen adressierenden Charakter zu betonen – im Gegensatz zu „einer zeitlich befristeten oder additiven Förderung“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: S. 17).⁴

In diesem Kontext wird die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen angestrebt (vgl. etwa Feilke, 2012). Bildungssprache gilt in Anlehnung an Habermas (1981) und Halliday (1978) als funktionales und wissensvermittelndes sprachliches Register, das im Schulkontext (implizit) gefordert wird (vgl. Gogolin & Lange, 2011; Gantefort, 2014): „[S]ie ist das Medium der Aneignung des Wissens und Könnens, und sie ist zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung erbracht wird“ (Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth, & Schwippert, 2011: S. 16). Der Diskurs um Sprachbildung findet dabei größtenteils auf der Ebene der Operationalisierung dieser bildungssprachlichen Kompetenzen entlang (einzel-)sprachlicher Mittel statt (etwa ebd.; Gantefort, 2013; Riebling, 2013) – dagegen hält allerdings etwa Steinig (2020) Bildungssprache für „keine sprachliche Varietät, die man wie eine Fremdsprache in der Schule erlernen kann, sondern [für einen] Ausdruck eines gebildeten Habitus, der sich tief in der Persönlichkeit eines Menschen verankert hat“ (ebd.: S. 57). Morek & Heller (2012) hingegen nähern sich dem Phänomen Bildungssprache über eine differenzierte Heuristik ihrer Funktionen und schlagen davon ausgehend vor, im schulischen Kontext nicht von *einer* klar umrissenen, durchgängig und transparent geforderten Bildungssprache auszugehen. Vielmehr plädieren sie für eine Konzeption bildungssprachlicher Praktiken als stark situationsgebundene und kontextabhängige (kommunikative) Interaktionsform(en) (ebd.: S. 92), und insofern u.a. für die Betrachtung „fachkulturell-spezifischer Anforderungen“ (ebd.: S. 93). Diesem Desiderat versucht der vorliegende Beitrag Rechnung zu tragen, wobei damit bereits der ambitionierte Anspruch an sprachliche Bildung angedeutet ist.

2.2 Sprachliche Bildung in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

Erste Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprachlichkeit bzw. (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen für das Gelingen von Lehr-Lernprozesse lassen sich in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften⁵ bereits früh beobachten (Richter, 2006; Weißeno,

⁴ Becker-Mrotzek & Roth (2017) konstatieren ferner, dass *Sprachförderung* „in starker Nähe zur sonderpädagogischen Förderung gesehen [wird] und [...] darüber negativ besetzt“ ist (ebd., S. 16). Auf die Herausforderung defizitärer Zuschreibungen sprachfördernder (und -bildender) Ansätze im Sinne eines Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas weisen Winter, Maahs & Goltsev (2021) hin.

⁵ Die häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen *politischer* und (*sozio-*)*ökonomischer* Bildung (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2016; Autorengruppe sozioökonomische Bil-

2013). Während in der vergangenen Dekade im Vergleich zu anderen Fächergruppen ein eher zögerndes, vereinzelt Interesse zu beobachten war (etwa Oleschko & Moraitis, 2012; Achour & Sieberkrob, 2015), kann jüngst von einer breiteren Ausdifferenzierung der Beiträge zu diesem Topos in der sozialwissenschaftlichen Bildung gesprochen werden (Peuschel & Burkhard, 2019; Juchler, 2020; Wenger, Frisch, Vetter & Busch, 2021). Nichtsdestotrotz konstatiert Juchler (2020: S. 1): „Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Politik und Sprache erscheint umso notwendiger, als dieses Verhältnis in der gegenwärtigen Politikdidaktik ein Schattendasein fristet“. Die sprachliche Dimension sozialwissenschaftlicher Fächer dokumentiert sich derweil bereits in der Einleitung des Kernlehrplans des Fachs Wirtschaft/Politik der Sekundarstufe I in NRW: „Sprache ist ein notwendiges Hilfsmittel bei der Entwicklung von Kompetenzen und besitzt deshalb für den Erwerb einer ökonomischen und politischen Mündigkeit eine besondere Bedeutung“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019: S. 9). Andererseits wird der Stellenwert von Sprache in gängigen Konzeptionen sozialwissenschaftlicher Kompetenzen, wie (politischer) Urteils- und Handlungsfähigkeit (etwa im Politikkompetenzmodell nach Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010), ersichtlich.⁶

Die Beiträge der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik zur Ausgestaltung sprachlicher Bildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht lassen sich – heuristisch, und ohne diese jeweils im Detail auszuführen – nach vier verschiedenen Zugängen unterscheiden: (1) mit Bezug zu konkreten sprachlichen Fertigkeiten, v.a. Schreiben und Lesen (etwa Manzel & Nagel, 2017; Richter, 2006; Zurstrassen, 2012), (2) Lehrwerks- und Aufgabenanalysen (Oleschko & Moraitis, 2012; Oleschko, 2015; Weißeno & Götzmann, 2020), (3) im Hinblick auf curricular vorgegebene Operatoren bzw. Kompetenzerwartungen (Altun, 2015; Oleschko & Manzel, 2015; Jordan, 2019; Peuschel & Burkhard, 2019) und schließlich (4) Sprache als Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand (Lutter & Wollmann, 2019; Girnus, 2020). Jenseits der hier kurz vorgestellten unterrichtspraktischen Handreichungen problematisieren Neuhof & Girnus (2020) in diesem Zusammenhang ein Verharren der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik auf dieser „Anwendungsebene“ (ebd.: S. 111) und kritisieren eine verengte Perspektive auf Bildungssprache als zu erlernendes Register. In diesem Zusammenhang werfen sie die Frage auf, inwiefern es einer facheigenen, auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht bezogenen Konzeption von Sprachbildung (statt der Replikation allgemeiner, fachfremder Ansätze) bedarf und ob diese nun (vornehmlich) additiv (im Sinne von *Förderung*) oder integrativ-umfassend (im Sinne von *Bildung*) sein

derung, 2019) soll in dieser Arbeit zugunsten eines integrativen Verständnisses *sozialwissenschaftlicher* Bildung (vgl. Engartner, Hedtke & Zurstrassen, 2020) nicht aufrechterhalten werden. Berücksichtigt werden fachdidaktische Beiträge, die auf die Fächer Wirtschaft/Politik bzw. Politik/Wirtschaft, Gesellschaftslehre oder Sozialwissenschaften der nordrhein-westfälischen Sekundarstufe I und II zielen.

⁶ Ähnliches gilt für die fachdidaktischen Prinzipien im Sinne des Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling, 1977), wie etwa das Kontroversitätsgebot (vgl. Hasenberg, Plietker & Westerkamp, 2018).

sollte (vgl. ebd.). Ihr zentrales Plädoyer für eine breitere „Rückbindung [von Sprache, Sprachbildung und Sprachsensibilität] an den politikdidaktischen Diskurs und dessen verschiedene politikdidaktischen Konzeptionen“ (ebd.: S. 114) skizzieren sie entlang eines „kritisch-konstruktiven Sprachbildungsansatzes“ (ebd.: S. 117): „Dieser will die Entwicklung guter Sprachkenntnisse oder -verwendung nicht überflüssig machen; Ziel ist es jedoch, nicht nur politische beziehungsweise politikwissenschaftliche Denk- und Erkenntnisweisen selbst ausüben zu können – gefördert werden soll die [...] Fähigkeit, zu diesen in Distanz treten zu können“ (Breidbach, 2007: S. 260)“ (ebd.).

Anhand dieser überblicksartigen Aufstellung wird deutlich, dass das Handlungsfeld Sprachbildung für die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik keineswegs als konsolidiert gelten kann. Vielmehr scheint sich das bereits in Kapitel 2.1 angedeutete Spannungsfeld auch hier abzuzeichnen: zwischen der Konzeption eines für Bildungserfolg(e) funktionalen Registers (Bildungssprache) sowie dessen möglichst präziser Konturierung einerseits und einer dekonstruktivistischen Perspektive auf Sprache als (Summe von) kontextabhängigen (bildungs-)sprachlichen Praktiken andererseits.

3. Untersuchungsdesign

Im Zusammenhang mit der oben skizzierten Programmatik sprachlicher Bildung drängt sich die Frage nach den Lehrpersonen als der zentralen Komponente unterrichtlicher Bildungsprozesse auf (vgl. etwa Herzmann & König, 2016). Ziel der diesem Artikel zugrundeliegenden Masterarbeit war es insofern, lehrer*innenseitige Orientierungen – verstanden als handlungsleitendes, implizites Wissen (vgl. Bohnsack, 2014) – in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht zu rekonstruieren.⁷ Der bisherige Forschungsstand zu Orientierungen, Einstellungen oder Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf Sprachbildung ist dabei überschaubar: Fischer, Hammer & Ehmke (2018) erheben in einer quantitativen Studie positiv gelagerte Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu Sprache im Fachunterricht, Petersen & Peuschel (2020) hingegen konstatieren in einer qualitativen Untersuchung mangelnde Kenntnisse von Lehramtsstudierenden hinsichtlich Bildungssprache (ebd.: S. 171). Abgesehen davon finden sich lediglich Studien im Zusammenhang mit sprachlich(-kulturell)er Heterogenität (z. B. Gebauer, McElvany & Klukas, 2013; Hachfeld, 2012; Hawighorst, 2011; Sturm, 2010; Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Mezger, 2007) bzw. Mehrsprachigkeit (Bredthauer & Engfer, 2018; Triulzi & Maahs, 2019). Im Folgenden soll nun knapp die dokumentarische Methode, das Sample der Erhebung, sowie die Auswertungsmethodik beschrieben werden.

⁷ Schelle (2015) verweist auf Desiderate solcher qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten im Bereich der Fachdidaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung.

3.1 Fragestellung im Kontext der dokumentarischen Methode

Ausgehend vom oben genannten Erkenntnisinteresse bildet die dokumentarische Methode die methodologische Grundlage dieser Arbeit. Die leitende Forschungsfrage lautete dabei: *Welche Orientierungen lassen sich (im Rahmen von Leitfadeninterviews mit Lehrkräften) in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht rekonstruieren?*

Ausgangspunkt der dokumentarischen Methode ist die auf Mannheim (1964) zurückgehende Unterscheidung zwei verschiedener Wissensarten: das kommunikative Wissen (ebd.: S. 289), der wörtlich-explizite, immanente Sinngehalt von Äußerungen einerseits und das atheoretische implizite und konjunktive Wissen (vgl. Mannheim, 1980: S. 73), andererseits. Dabei ist dieses atheoretische Wissen als Grundlage routinieren, habitualisierten Handelns ein Produkt „konjunktiver Erfahrungen“ (vgl. Mannheim, 1980: S. 225) bzw. „konjunktiver Erfahrungsräume“ (ebd.: S. 220) – etwa des Erfahrungsraums Schule, dem Lehrkräfte als Mitglieder eines professionalisierten Milieus (vgl. Bohnsack, 2018) unterworfen sind. Forschungspraktisch schlägt sich die Unterscheidung der beiden Wissensformen in zwei zentralen und aufeinanderfolgenden Auswertungsschritten nieder; in der *formulierenden* Interpretation einerseits und in der *reflektierenden* Interpretation andererseits (vgl. Nohl, 2017: S. 6). Die formulierende (Fein-)Interpretation (re-)formuliert dabei den immanenten Sinngehalt (kommunikatives Wissen) – die Orientierungsschemata (vgl. Bohnsack, 2012) – ausgewählter Textpassagen.⁸ Daran anschließend werden die ausgewählten Passagen einer reflektierenden Interpretation unterzogen. Dieser Analyseschritt zielt nun auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens, dem strukturbildenden *Modus Operandi*⁹ der Äußerung bzw. der darin enthaltenen handlungsleitenden Orientierungen (implizites, konjunktives Wissen).

3.2 Sample und Erhebung

Das Sample der Untersuchung bestand aus vier Lehrkräften, die zum Zeitpunkt der Erhebung (März/April 2021) an nordrhein-westfälischen Gymnasien Sozialwissenschaften bzw. Wirtschaft/Politik unterrichteten. Aus diesem Sample werden für den vorliegenden Beitrag zwei kontrastierende Fälle beispielhaft vorgestellt. Die Interviews fanden leitfadengestützt statt, wobei der Leitfaden vor allem als „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel, 1985: S. 236) bzw. der Erzählgenerierung diene und starken narrativen Anteilen der Interviewpartner*innen nicht entgegenstand (vgl. Nohl, 2017: S. 18). Die Durchführung der Interviews fand aufgrund der pandemischen Situation im März und

⁸ Kriterien für die Auswahl sind vor allem der Bezug zur Forschungsfrage sowie die Ausführlichkeit bzw. emotional-metaphorische Involviertheit der Erzählung, z. B. in Form von ‚Fokussierungsmetaphern‘ (vgl. Bohnsack, 2014: S. 46).

⁹ „Die Frage nach dem *Wie* ist die Frage nach dem *Modus Operandi*, nach dem der Praxis zugrunde liegenden *Habitus* [Kursivsetzung i. O.]“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013: S. 13).

Mai 2021 in Absprache mit den Interviewpartner*innen per Videotelefonie und Audioaufzeichnung statt. Im Anschluss daran wurden die Interviews transkribiert und mittels der oben beschriebenen Techniken der reformulierenden und reflektierenden Interpretation ausgewertet.

4. Rekonstruktionen

Im Folgenden werden die rekonstruierten Orientierungen der beiden ausgewählten Fälle präsentiert und jeweils durch charakteristische Interviewpassagen und deren reformulierende und reflektierende Interpretationen illustriert. Dabei sind alle Namen pseudonymisiert – ein Verzeichnis der Transkriptionsregeln befindet sich im Anhang.

4.1 Fall 1 (Johanna)

Ähm aber klar wird natürlich in Politik oder Sowi insofern Wert auf Sprache gelegt, als dass man halt ja, zum einen diese (.) ich sag jetzt mal so (.) politische Korrektheit äh einhält (Z. 181-183)

Die Passage kann zunächst als Thematisierung eines weiten Verständnisses von Sprache bzw. Bearbeitung von Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht reformuliert werden. Auf kommunikativ-expliziter Ebene kommt zum Ausdruck, dass Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht über das (Nicht-)Einhalten von ‚politischer Korrektheit‘ eine Bedeutungszuschreibung erfährt.

Dabei wird die Aussage zunächst emphatisch als selbstverständlich eingeleitet („aber klar“, „natürlich“) und in einem passivisch-(ver)allgemein(ernd)en Modus die Bedeutung von Sprache markiert („wird [...] Wert gelegt“). Weiterhin passivisch („dass man“) konturiert sich diese Bedeutung über die Einhaltung „politische[r] Korrektheit“. Zugleich lassen sich dabei hinsichtlich jener ‚politischen Korrektheit‘ durch die Interjektion „halt ja“ sowohl die Markierung von geteiltem *Common Sense*-Wissen als auch eine relativierende Distanznahme zur genutzten Terminologie rekonstruieren. Letztere dokumentiert sich im Pronomen „diese“ und dem floskelhaft-metasprachlichen Ausdruck „ich sag jetzt mal so“.¹⁰ Das Einhalten sprachlicher Normen im Themenbereich des Politischen kann insofern als (zunächst unscharfer) positiver Gegenhorizont (in) der Bearbeitung von Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht gedeutet werden. Diese Proposition wird im weiteren Verlauf des Interviews näher ausgeführt und auf unterschiedliche schulische wie sozialpolitische Themenfelder übertragen, so etwa in der folgenden Passage:

Ode:r wir sind ja auch Schule der Vielfalt, dass man da jetzt so was sexuelle Orientierung angeht, dass man da über Begrifflichkeiten spricht und auch aufdeckt, was man so im Alltag so

¹⁰ Inwiefern dies in den vielfältigen und z.T. widersprüchlichen Deutungen und (wertbehafteten) Konnotationen dieses Begriffspaars zugrunde liegt (vgl. etwa Forster, 2015) soll an dieser Stelle kein Gegenstand weiterer Spekulationen sein.

häufig (.) ich sag mal falsch macht oder (..) wenn man so (.) / Wenn die auch untereinander reden, Jugendsprech und so (Z. 189-192)

Wie bereits oben angedeutet, vollzieht sich hier eine thematische Elaboration der vorangegangenen Proposition der (Nicht-)Einhaltung ‚politischer Korrektheit‘ anhand des für Johannes Schulte aus schulpolitischer Perspektive bedeutsamen Topos der sexuellen Orientierung. Sprache und deren Bearbeitung werden in diesem Zusammenhang als Handlungsimperative im Hinblick auf die Thematisierung und Ermittlung von Normverletzungen im Zusammenspiel zwischen bestimmten (gesellschafts-)politischen Themenfeldern und jugendkulturellen sprachlichen Praktiken entworfen.

Das Pronomen „wir“ ruft dabei zunächst eine vergemeinschaftende Subjektposition auf, indem ein Verhältnis zwischen einer Gesamtheit von Individuen hergestellt wird, die als *ein* Akteur agieren, wobei das integrierende Moment dabei durch ein schulpolitisches Programm (Schule der Vielfalt¹¹) erzeugt wird. Das Benennen dieses Schullabels wird dabei durch den darauffolgenden dass-Satz insofern zu einer (unter mehreren – „auch“) *inhaltlich* positionierten Verpflichtung, als thematisch relevante („was sexuelle Orientierung angeht“) Semantiken mit einer gewissen Unmittelbarkeit („da jetzt so“) verhandelt werden: In dem passivischen Ausdruck „dass man [...] spricht und auch aufdeckt, was man [...] falsch macht“ bleibt dabei (zunächst) offen, wer Subjekt der intendierten, einerseits relativ unverbindlichen (*über Begrifflichkeiten sprechen*), andererseits konkret-ergründenden, feststellenden und normierenden (*aufdecken, was man so im Alltag falsch macht*) Praktiken ist – mutmaßlich Lehrkräfte bzw. ‚die Schule‘ als abstrakter Akteur. Deziert aufgerufen wird dabei die situativ-normalisierte („im Alltag“) Verletzung sprachlicher Normen im Sinne einer binären richtig-falsch-Struktur („ich sag mal falsch“) – wobei, ähnlich der eingangs rekonstruierten Proposition, die Phrase „ich sag mal“ wiederum als gewisse Relativierung des Gesagten (genauer: der Klassifizierung „falsch“) gedeutet werden kann.¹² Interpretationsbedürftig bleibt dabei die Kontur dieser Normen – vor dem Hintergrund der Programmatik des Labels *Schule der Vielfalt* kann jedoch unter „falsch mach[en]“ das Diskriminierungspotenzial gewisser sprachlicher Praktiken gedeutet werden. Dahingegen ist der anschließende Verweis auf „wenn die auch untereinander reden, Jugendsprech und so“ als deutliche(re) Adressierung von Schüler*innen zu interpretieren; demnach werden o.g. Normverletzungen indirekt (vor allem auch) in soziokulturel-

¹¹ Das Antidiskriminierungsprogramm und Schulnetzwerk *Schule der Vielfalt* ist ein Kooperationsprojekt des Ministeriums für Schule und Bildung NRW sowie verschiedener Vereine und Beratungsstellen und setzt sich „für eine größere Akzeptanz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Bildungsbereich“ (vgl. Schule der Vielfalt, 2022), ein.

¹² Kunze & Wernet (2015) deuten diese oder ähnliche „Subjektivierungs-, Relativierungs- und Unverbindlichkeitsgesten“ (ebd.: S. 168) in diskursiven Formen kommunikativen Austauschs – ob ein narratives Interview als eine solche Form gesehen werden kann bleibt m.E. fraglich – als „Bearbeitung der ‚Anmaßung‘ und ‚Riskanz‘, die die mit der Einnahme einer um die Formulierung eines Gedankens ringenden Diskursposition einhergeht“ (ebd.).

len Praktiken der Peer-Kommunikation („Jugendsprech und so“) verortet, Jugendliche somit als primäre Adressat*innen des „[A]ufdecken[s] was man so im Alltag so häufig ich sag mal falsch macht“ konzipiert.

Insgesamt kann der in Fall 1 rekonstruierte, anhand der beispielhaften Passagen illustrierte Orientierungsrahmen in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht als entschieden entworfene Sensibilisierung für bzw. Einhaltung und Fixierung von sprachliche(n) Normen im Kontext (gesellschafts-)politisch relevanter Themenfelder gedeutet werden. Jugendliche bzw. Schüler*innen werden in diesem Zusammenhang als potenziell normverletzend und korrekturbedürftig entworfen. Auffällig ist, dass in beiden Formulierungen des rekonstruierten positiven Gegenhorizonts der Normeinhaltung – „dass man diese (.) ich sag jetzt mal so (.) politische Korrektheit äh einhält“ und „was man so im Alltag so häufig (...) ich sag mal falsch macht“ – sprachliche Markierungen von Relativierung sichtbar werden.

4.2 Fall 2 (Tom)

MÜNDlich ähm, ja (...) muss man aufpassen, natürlich je nachdem, wie die Schüler sich ausdrücken ähm weise ich als Lehrkraft daraufhin, das vielleicht doch nächstes Mal versuchen, sich in Anführungsstrichen geWÄHLter auszudrücken, das heißt die Alltagssprache abzulegen, weil es durch/ich sage den Schülern dann, dass es durchaus wichtig ist, sich dann auch in Anführungsstrichen normal beziehungsweise gewählt auszudrücken (Z. 215-219)

Der Ausschnitt kann als abwägende Einschätzung im Hinblick auf die Bearbeitung allgemeiner (verbal-)sprachlicher Normverletzungen in Form direkter Rückmeldungen durch die Lehrkraft im Unterrichtskontext reformuliert werden. Im Anschluss an eine Unterscheidung zwischen einer schriftlichen und mündlichen Dimension, fokussiert die Passage nun die (konzeptionell und mediale)¹³ mündliche Dimension, was prosodisch durch eine Betonung („MÜNDlich“) markiert wird. Dieser Aspekt unterrichtsbezogener Sprachlichkeit wird zunächst als allgemein prekär – „muss man aufpassen“ – gerahmt. Daraufhin wechselt die Perspektive von einer passivisch-allgemeinen (*man muss*) zu einer subjektiv-erzählenden („ich als Lehrkraft“). Tom gibt daraufhin im Modus einer Einschränkung zum vorher geäußerten Bedenken („muss man aufpassen“) Einblick in (s)ein als routinetauglich-selbstverständlich entworfenes Handlungsmuster („natürlich“) in Bezug auf die Bearbeitung bestimmter („je nachdem“), vage gehaltener Schüler*innen-Äußerungen („wie die Schüler sich ausdrücken“). Der rekonstruierte Orientierungsgehalt seiner defensiv-konstruktiven Rückmeldungen an die Schüler*innen („es doch nächstes Mal zu versuchen“) ist demnach einerseits an einem den Schüler*innen kommunizierten positiven Gegenhorizont („dass es durchaus wichtig ist“) von (gleichzeitiger) Exklusivität („geWÄHLter auszudrücken“) und Normalität („normal auszudrücken“) sowie an einem negativen

¹³ Unterscheidung zwischen *medialer* (gesprochen/geschrieben) Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch & Oesterreicher (1986).

Gegenhorizont alltagssprachlicher, unterrichtsinkongruenter Äußerungsformen und -register („das heißt die Alltagssprache abzulegen“) orientiert. Auffällig ist auch in diesem Fall die metasprachliche Äußerung „in Anführungszeichen“ mit der die Klassifizierung des *sich normal bzw. gewählt Ausdrückens* eingeleitet und womit der vage formulierte Anspruch an sprachliche Akkuratessse zugleich relativiert wird. An die rekonstruierte Proposition, die die eigene Rückmeldungspraxis skizziert und diese zugleich einschränkend als heikles Unterfangen rahmt, schließt wenig später folgende Passage an:

Ist natürlich auch/man muss aber auch dabei (...) überlegen, wie man das macht. Das heißt, wenn sich ein Schüler meldet und man weist ihn darauf hin, dass er sich nicht gut ausdrückt oder wie auch immer, dann ähm (...) dann ähm stellt man den Schüler auch unter Umständen bloß, das heißt das muss man auch vorsichtig machen und ähm (...) teilweise freut man sich aber auch bei vielen Schülern, dass die überhaupt etwas sagen (Z. 222-226)

Die obenstehende Elaboration expliziert jene eingangs entworfenen Rückmeldepraktiken insofern als problematisch, als diese kompromittierende Konsequenzen für Schüler*innen haben könnten. In diesem Zusammenhang wird eine Priorisierung der mündlichen Beteiligung angedeutet.

Tom formuliert wiederum aus einer (ver)allgemein(ernd)en Position („man“) ein Gebot des Abwägens („man muss aber auch dabei (...) überlegen“). Im Zusammenhang mit eingangs genannten Rückmeldungen zu sprachlichen Normverletzungen bzw. nun diffus(er) formulierten Bewertungen der Sprachlichkeit von Schüler*innenäußerungen („dass er sich nicht gut ausdrückt oder wie auch immer“) wird in Form einer Bedingung („wenn [...], dann [...]“) die potenzielle Konsequenz des Blamierens von Schüler*innen dargelegt – woraufhin die wiederholte Mahnung zur Umsichtigkeit („das heißt man muss das auch vorsichtig machen“) geschlussfolgert wird. Im Anschluss klingt eine Priorisierung der mündlichen Beteiligung einzelner Schüler*innen *per se* an (im Kontrast zu deren angedeuteter, möglicher Nicht-Beteiligung infolge eines Bloßstellens) – „teilweise freut man sich aber auch, dass die überhaupt etwas sagen“.

Insofern ist der Orientierungsrahmen der vorliegenden Passage maßgeblich durch einen rekonstruierten negativen Gegenhorizont des „unter Umständen [B]loß[stellens]“ – in Kombination mit einem, zum obenstehenden gewissermaßen konkurrierenden, positiven Gegenhorizont mündlicher Beteiligung als solche – geprägt. Zwischen diesem Spektrum und jenem weiter oben rekonstruierten, eher vage formulierten positiven Gegenhorizont erwarteter sprachlicher Akkuratessse kann Fall 2 in Bezug auf Sprachbildung im sozialwissenschaftlichen Unterricht als eine abwägend-defensive, individuell adaptierende Orientierung an sprachlicher Ästhetik und Normalisierung bestimmt werden. Die Bedeutung sprachlicher Normen (sowie deren Bearbeitung in Form lehrpersonenseitigen Einschreitens) im Fall von Verstößen wird zwar benannt, jedoch einschränkend vor dem Hintergrund ihres kompromittierenden Potenzials problematisiert und die Beteiligung von Schüler*innen priorisiert. Jugendliche bzw. Schüler*innen werden in Fall 2 als potenziell fragil und motivationsbedürftig entworfen. Darüber hinaus lässt sich auch hier eine sprachliche Distanzmarkierung und somit Relativierung in der Formulierung der anzustrebenden Sprachnormen als Auffälligkeit rekonstruieren.

4.3 Kontrastierung und Diskussion

Über eine knappe Kontrastierung bzw. Relationierung der beiden vorgestellten Fälle soll nun eine Ausschärfung der jeweiligen Orientierungsrahmen erfolgen. Fall 1 zeigt sich als eine Orientierung an ‚inhaltlichen‘ Aspekten von Sprache bzw. Begriffen, speziell von (jenen der) Jugend- und ‚Alltagssprache‘, die vor dem Hintergrund gesellschaftspolitisch sensibler Themenfelder, der Regulierung von (diskriminierenden) Bezeichnungspraktiken und so emergierenden sprachlichen Normen bedeutsam werden. Der handlungsleitende Orientierungsgehalt in Bezug auf Sprachbildung kann in Fall 1 als die Thematisierung und Bearbeitung der (Nicht-)Einhaltung eben dieser sprachlichen Normen rekonstruiert werden, die im Zusammenhang mit einer (gesellschafts-)politischen (sprachlichen) Sensibilisierung eine (positive) Bedeutungszuschreibung erfahren, wie das beispielhaft am Topos der sexuellen Orientierung aufgezeigt wird. Eine konkrete Ausschärfung der Bearbeitungspraxis und der zuständigen Akteure bleibt jedoch aus. Auffällig ist vielmehr ein Changieren zwischen einer vergemeinschaftenden („wir sind Schule [...]“) sowie einer verallgemeinernden („was man [...] falsch macht“) Sprecher*innenposition und distanzierenden Relationierung zu Schüler*innen („wenn die [...] untereinander reden“), deren jugendkulturelle sprachlichen Praktiken als potenziell normverletzend entworfen werden.

Im Vergleich dazu lässt sich Fall 2 zunächst als Orientierung an (eher diffus bleibenden) formal-ästhetischen sprachlichen Normen fassen (sich *gewählt/gut/normal ausdrücken*). Die Bearbeitung deren (Nicht-)Einhaltung wird dabei allerdings abwägend diskutiert; der handlungsleitende Orientierungsgehalt erfährt einerseits vor dem Hintergrund ihrer Normierungsfunktion eine positive, im Kontext potenzieller Kränkung von Schüler*innen andererseits eine problematisierende (und somit eher defensive) Bedeutungszuschreibung. Andeutungsweise rückt eine Priorisierung mündlicher Beteiligung im Unterricht an die Stelle eines positiven Gegenhorizonts.¹⁴ Im Gegensatz zu Fall 1 ist in Fall 2, neben einer dominanten (ver)allgemeine(rnde)n, zumindest punktuell eine selbstreferenzielle Sprecher*innenposition sichtbar. Als primär orientierungsstiftend kann in diesem Fall das Primat der (psychisch-seelischen) Unversehrtheit – auch im Zusammenhang mit der Priorität (der Motivation zu) mündlicher Beteiligung – der Schüler*innen vor dem Hintergrund potenziell kompromittierender Konsequenzen (in) der als riskant entworfenen Bearbeitung von (Nicht-)Einhaltungen sprachlicher Normen rekonstruiert werden.

Die Differenzlinien dieser beiden Orientierungen ergeben sich insofern aus der Beschaffenheit sprachlicher Normen, vor deren Hintergrund auch (die Relevanz) ihrer Bearbeitung unterschiedlich gedeutet wird: Sind es in Fall 1 die ‚inhaltlichen‘ Facetten von Alltags- oder Jugendsprache, deren Bearbeitung im Hinblick auf gesellschaftspolitische

¹⁴ Emotional-motivationale Aspekte bzw. „Konsequenzen“ korrektiven Feedbacks scheinen im Zusammenhang mit Sprachbildung bislang noch wenig berücksichtigt, für den Fremdsprachenunterricht vgl. etwa Schoorman & Schlak (2012).

Themenfelder bedeutsam werden, so scheinen es in Fall 2 die ‚formal-ästhetischen‘ Dimensionen zu sein, deren Bearbeitung abwägend problematisiert wird. Gemeinsam ist beiden Fällen jedoch die im Anschluss an die Frage nach Sprachbildung bzw. dem Stellenwert von Sprache im sozialwissenschaftlichen Unterricht thematisierte normative Klassifizierung von Sprache, die jeweils als binär strukturierte (richtig-falsch, gut-schlecht, normal-anormal) Orientierung an *bestimmten* (je unterschiedlich akzentuierten) sprachlichen Normen rekonstruiert werden kann. Zugleich sind die Passagen, an denen diese Orientierungen thematisch werden in beiden Fällen mit deiktisch-metasprachlichen Praktiken der Verhältnissetzung zum Gesagten versehen, was jeweils als Distanzmarkierung gedeutet wurde und näherungsweise (auch) als mangelnde begriffliche Schärfe der zu formulierenden Norm (etwa Bildungssprache, bildungssprachliche Praktiken bzw. diskriminierungssensible Sprache) interpretiert werden könnte. Auffällig ist weiterhin, dass Sprachbildung als Bearbeitung dieser Normen stets negativ als Thematisierung von *Normverstößen* sichtbar wird – eine Entfaltung positiver Orientierungen in diesem Kontext bleibt aus.

5. Schlüsse und Ausblick

Ausgehend von der eingangs über die Bedeutsamkeit von Sprache für Bildungserfolge hergeleiteten Relevanz der Beschäftigung mit Bildungssprache bzw. bildungssprachlichen Praktiken im (fachunabhängigen) Unterricht – auch und v.a. zur Bearbeitung herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten –, zeigten sich die fachdidaktischen Operationalisierungen und Ausdeutungen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht aktuell als reges, jedoch noch in der Entwicklung stehendes Forschungsfeld. Jenseits ausdifferenzierter, konkret-unterrichtspraktischer Beiträge wagen vor allem Neuhof & Girnus (2020) den Versuch einer auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht fokussierten Programmatik sprachlicher Bildung, indem sie eine reflexive Verwendung von Sprache skizzieren (vgl. ebd.). Damit geht die Berücksichtigung der Komplexität und Polyfunktionalität bildungssprachlicher Praktiken einher (vgl. Morek & Heller, 2012), was eine Konzeption von Sprachbildung als Anbahnung (rigide operationalisierter) bildungssprachlicher Kompetenzen zumindest kritisch reflektieren muss. Die Rekonstruktionen des vorliegenden Fallvergleichs ziel(t)en in diesem Zusammenhang auf die impliziten, handlungsleitenden Orientierungen¹⁵ von vier Gymnasiallehrkräften der Sozialwissenschaften – dabei wurden zwei unterschiedliche Orientierungsrahmen rekonstruiert, innerhalb derer sprachliche Bildung je unterschiedlich ausgedeutet und bearbeitet wurde. So werden in beiden Fällen sprachliche Distanzierungs- und Relativierungsgesten sichtbar, die als vage und diffuse

¹⁵ An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass es diesem Beitrag weder um explizite Einstellungen im Sinne von „Was halten diese Lehrkräfte von Sprachbildung?“ noch um Kompetenz(en) im Sinne von „Was wissen diese Lehrkräfte über Sprachbildung?“ ging.

Orientierungen im Hinblick auf die einzuhaltenden bzw. zu sanktionierenden/thematisierenden sprachlichen Normen gedeutet werden können. Dies kann durchaus als anschlussfähig an die Frage nach einer (fachspezifischen) Konturierung bildungssprachlicher Praktiken und deren Funktionen gesehen werden. Während darüber hinaus das in Fall 1 thematisierte Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Bildung und Sprache, als machtvoll und potenziell diskriminierendes Medium und somit relevantem Unterrichtsgegenstand, ebenfalls in fachdidaktischen Bezügen angedeutet wird, tritt in Fall 2 ein emotional-motivationaler (und im Fachdiskurs bislang eher vernachlässigter) Aspekt zu Tage. Hier deutet sich ein Spannungsfeld an: Auf der einen Seite scheint die Bedeutung sprachbildender Maßnahmen für die Bearbeitung eines bestimmten sprachlichen Habitus, der wenige bis keine bildungssprachlichen Praktiken prozessiert (und insofern sozial benachteiligend wirkt) kaum bestritten, andererseits dokumentiert sich demgegenüber Skepsis, indem etwa mündlichen Rückmeldepraktiken ein motivationshemmendes Potenzial zugeschrieben wird. Passend dazu regt die fallübergreifende Rekonstruktion einer binär-strukturierten bzw. defizitorientierten Orientierung im Hinblick auf Sprachbildung zu Überlegungen an, inwiefern sich etwa ein kritisch-konstruktiver Sprachbildungsansatz nach Neuhof & Girnus (2020) im schulisch-unterrichtlichen Kontext gegenüber Leistungs- und Bewertungs- und Normierungslogiken behaupten kann. Diese Perspektive wäre in der weiteren Beschäftigung mit Sprachbildung (auch, aber nicht ausschließlich im sozialwissenschaftlichen Unterricht) zu verfolgen.

Zweifelsohne kann die Reichweite dieses Fallvergleichs als begrenzt eingeschätzt werden; eine breit(er) angelegte Erhebung zu möglichen weiteren Orientierungen bzw. einer Typenbildung im Zusammenhang mit sprachlicher Bildung und ihren Teilfacetten steht noch aus. Insgesamt scheint eine systematische, wechselseitige Relationierung fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Untersuchungen, gerade in Bezug auf interdisziplinäre und komplexe Handlungsfelder wie dem der Sprachbildung, gleichsam geboten wie seltene Praxis und insofern ein Desiderat künftiger Forschungsarbeiten.

Literatur

- Achour, Sabine; Sieberkrob, Matthias (2015). Sprachbildung im Politikunterricht. In *Wochenschau Sonderheft Heterogenität* 66, S. 18-37.
- Altun, Tülay; Günther, Kathrin & Oleschko, Sven (2015). Lernaufgaben im GL-Unterricht. Welche sprachlichen Anforderungen enthalten begründe-Aufgaben? In Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 123-134.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (2019). *Was ist gute sozioökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung. Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 11-36.
- Bernstein, Basil. (1964). Elaborated and Restricted Codes. Their Social Origins and Some Consequences. In *American Anthropologist* 66(6), S. 55-69.
<https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl.3.02a00030>
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In Schittenhelm, Karin (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-153.
- ___ (2014). Habitus, Norm und Identität. In Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (Hg.), *Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- ___ (2018). Milieu als Erfahrungsraum. In Müller, Stella & Zimmermann, Jens (Hg.), *Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-52.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-32.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- ___ (1993). Der sprachliche Markt. In Bourdieu, Pierre (Hg.), *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 247-260.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921> (zuletzt aufgerufen am 24.5.2022).
- Breidbach, Stephan (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster u.a: Waxmann.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: utb.
- Engartner, Tim; Hedtke, Reinhold & Zurstrassen, Bettina (2020). *Sozialwissenschaftliche Bildung*. Stuttgart: utb.
- Feilke, Helmut (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch* 233, S. 4-13.
- Fischer, Nele; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, S. 149–184.

- Forster, Iris (2015). Political Correctness/Politische Korrektheit. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/parteien/sprache-und-politik/42730/political-correctness-politische-korrektheit/> (zuletzt aufgerufen am 24.05.2022)
- Gantefort, Christoph (2013). ‚Bildungssprache‘. Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 71-105.
- ___ (2014). Empirische und unterrichtspraktische Aspekte sprachlicher Bildung (Sammelrezension). In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(14), S. 563-572. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0562-x>
- Gebauer, Miriam N.; McElvany, Nele & Klukas, Stephanie (2013). Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In McElvany, Nele; Gebauer; Miriam M.; Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz-Günter (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 17. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 191-216.
- Girnus, Luisa (2020). Worüber sprechen wir eigentlich? Zur Explizität von Legitimationsargumenten in politischen Lehr- Lernarrangements. In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-208.
- Gogolin, Ingrid (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachige Fähigkeiten. In Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, H. H. (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 7-19.
- ___ (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-174.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig Edition 7. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-127.
- Habermas, Jürgen (1981). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Habermas, Jürgen (Hg.), *Kleine politische Schriften I-IV*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 340-363.
- Hachfeld, Axinja (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. In Winters-Ohle, Elmar; Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (Hg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Waxmann: Münster, S. 47-65.
- Halliday, M.A.K. (1978). Language as social semiotic. The interpretation of language meaning. London: Arnold.

- Hasenberg, Tobias; Plietker, Alena & Westerkamp, Arne (2018). Kontroversität mit Qualität. Ein Modell für sprachliche Gegenwartsorientierung in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In Caruso, Celestine Gilda; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim-Sarah (Hg.), *Sprache im Unterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 161-176.
- Hawighorst, Britta (2011). Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. In Neumann, Ursula & Schneider, Jens (Hg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 112-120.
- Herzmann, Petra & König, Johannes (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jordan, Annemarie (2019). Sprachlich bildender Politikunterricht: Das Formulieren politischer Urteile unterstützen. In Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (Hg.), *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: narr Studienbücher, S. 161-168.
- Juchler, Ingo (2020). Einführung. In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Juchler, Ingo (Hg.) (2020). *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
<https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Kunze, Katharina & Wernet, Andreas (2015). Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In *sozialer sinn* 15, S. 161-179. <https://doi.org/10.1515/sosi-2014-0202>
- Limbird, Christina & Stanat, Petra (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-307.
- Lutter, Andreas & Wollman, Julian (2019). Von ‚Gleichgewichten‘ und ‚Kreisläufen‘: Wirtschaftsmetaphorik als Reflexionsgegenstand ökonomischen Lernens. In Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (Hg.), *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: narr Studienbücher, S. 205-212.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Mannheim, Karl & Wolff, Kurt H. (Hg.), *Wissenssoziologie*. Berlin: Luchterhand, S. 91–154.
- ___ (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Manzel, Sabine & Nagel, Farina (2017). „Links unten steht der Bundespräsident“ – erste Ergebnisse zu sprachlichen und fachlichen Herausforderungen im Umgang mit politischen Schaubildern. In Manzel, Sabine & Schelle, Carla (Hg.), *Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-29.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft-Politik. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.07.2021).
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57(1), S. 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Neuhof, Julia & Girnus, Luisa (2020). Sprachbildung im Fach Politische Bildung – ein unbespieltes Feld?! In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-121. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30305-1_9
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1970). *Sprache und soziale Herkunft: ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallis (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In *Applied Linguistics Review* 6(3), S. 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Oleschko, Sven (2015). Lernaufgaben und fachdidaktische Aufgabenanalyse in Politik. Zur Bedeutung der Sprache bei Aufgabenanalysen. In Weißeno, Georg & Schelle, Carla (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83-98.
- Oleschko, Sven & Manzel, Sabine (2015). Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In Riegel, Ulrich; Schubert, Sigrid; Siebert-Ott, Gesa & Macha, Klaas (Hg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, S. 197-212.
- Oleschko, Sven & Moraitis, Anastasia (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In *Bildungsforschung* 9(1), S. 11-46.
- Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: narr Studienbücher.
- Petersen, Inger & Peuschel, Kristina (2020): „...ich bin ja keine Sprachstudentin...“ Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In Heinz, Tobias; Brouër, Birgit; Janzen, Margot & Kilian, Jörg (Hg.), *Formen der (Re-) Präsentation*

- fachlichen Wissens: Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Münster: Waxmann, S. 217-240.
- Richter, Dagmar (2006). Civic literacy, reading literacy. Gibt es auch eine „politische Lesekompetenz“? In GPJE (Hg.), *Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 55–65.
- Riebling, Linda (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht (Interkulturelle Bildungsforschung 20)*. Münster: Waxmann.
- Schelle, Carla (2015). Ergebnisse, Methoden und Internationalität in der qualitativen Forschung zum Politikunterricht. In Weißeno, Georg & Schelle, Carla (Hg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-34. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_2
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17(2), S. 172-190.
- Steinig, Wolfgang (1976). *Soziolekt und soziale Rolle*. Düsseldorf: Schwann.
- ___ (2020). Bildungssprache in Elternhaus und Schule. In *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 50, S. 47-70. <https://doi.org/10.1007/s41244-020-00161-4>
- Sturm, Tanja (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. In Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer Lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 89–105.
- Triulzi, Marco & Maahs, Ina-Maria (2019). „ab A2 wird dieser ‚sprach-mixed-salat‘ eher schwierig“. Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. In *Wiener Linguistische Gazette* 84, S. 1-27.
- Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz, Bernt (Hg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 107-132.
- Wehling, Hans-Georg (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In Schiele, Siegfried & Schneider, Herbert (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173–184.
- Weißeno, Georg (2013). Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde: eine empirische Studie. In Massing, Peter & Weißeno, Georg (Hg.), *Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verl., S. 151-170.
- Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Weißeno, Georg & Götzmann, Anke (2020). Empirische Analysen zur politischen Fachsprache in Schulbüchern – ein Trendbericht. In Juchler, Ingo (Hg.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-154.
- Weißeno, Georg & Schelle, Carla (Hg.) (2015). *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenger, Anke; Frisch, Julia; Vetter, Eva & Busch, Matthias (Hg.) (2021). *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung. Wochenschau Wissenschaft. sprache – macht – gesellschaft*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Mezger, Verena (2007). Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity effects on an anti-bias programme. In *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), S. 198-220. <https://doi.org/10.1111/ijal.12121>
- Winter, Christina, Maahs, Ina-Maria & Goltsev, Evghenia (2021). Dinge beim Namen nennen? - Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(3), 213–234. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10>
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, Gerd (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227-255
www.schule-der-vielfalt.de/das-projekt/wer-wir-sind/2022 (zuletzt aufgerufen am 24.05.2022)
- Zurstrassen, Bettina (2012). Ist Lesekompetenz eine Aufgabe für die politisch-demokratische Bildung? In *Literalität und Partizipation. Über schriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Tagungsdokumentation*. Köln: Universität zu Köln, S. 81-97.

Über den Autor

Georg Draube schloss im Juli 2021 sein Lehramtsstudium der Fächer Spanisch und Sozialwissenschaften für Gymnasien und Gesamtschulen mit dem *Master of Education* an der Universität zu Köln ab, nachdem er zuvor das Weiterbildungsstudium *DaZ intensiv* am Mercator Institut absolvierte. Seit Oktober 2021 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Empirische Schulforschung, Schwerpunkt Qualitative Methoden (Prof. Dr. Petra Herzmann) der Universität zu Köln tätig.

Korrespondenzadresse: georg.draube@uni-koeln.de

Anhang

Transkriptionsregeln	
(.) (..) (...)	Sprechpause von einer bis drei Sekunden (entsprechend der Anzahl der Punkte) <i>Beispiel:</i> „diese (.) ich sag jetzt mal so“; „ja (...) muss man aufpassen“
:	Dehnung <i>Beispiel:</i> „Ode:r“
Großschreibung	Betonung <i>Beispiel:</i> „MÜNDlich“
/	Satzabbruch <i>Beispiel:</i> „weil es durch/ich sage den Schülern“

Joana Zabel

Eurozentrismus im Schulbuch – Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht

Abstract

Diese Schulbuchuntersuchung erforscht bestehende Spuren von Eurozentrismus, Kolonialismus und Rassismus in aktuell an deutschen Schulen verwendeten Schulbüchern für den Spanischunterricht. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Darstellung von Entwicklung, Kultur und Geschichte sowie der Konstruktion von Subjekten und Reproduktion von Rassismus.

This textbook analysis examines the traces of eurocentrism, colonialism and racism present in textbooks for Spanish classes that are currently being used at German secondary schools. It especially focuses on the depiction of development, culture and history as well as on the construction of subjects and the reproduction of racism.

Schlagwörter:

Eurozentrismus, Kolonialismus, Kolonialität, Rassismus, Entwicklung, Schulbuchanalyse, Fremdsprachenunterricht
Eurocentrism, colonialism, coloniality, racism, development, textbook analysis, foreign language learning

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel resümiert die Ergebnisse einer Schulbuchuntersuchung zum Thema „Eurozentrismus im Schulbuch – Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht“. Aktuell an deutschen Schulen verwendete Lehrwerke wurden hierin auf die Frage hin betrachtet, wie sich eurozentrische Diskurse und koloniale Spuren noch heute in durch Schulbücher vermitteltem Wissen niederschlagen. Die Arbeit fußt auf der Annahme post- und dekolonialer Denker*innen, wie Stuart Hall (1996) und Aníbal Quijano (2016), dass Kolonialismus als Herrschafts- und Machtsystem sich nicht von Kolonialismus als (eurozentrischem) Wissens- und Repräsentationssystem trennen lässt. Demzufolge ist es, wenn man dem Ziel einer diskriminierungskritischen Schule (und egalitären Gesellschaft) näherkommen möchte, unabdingbar, das Wissen, welches indirekt und direkt in der Schule vermittelt wird, kritisch unter die Lupe zu nehmen. Die Untersuchung der Schulbücher erfolgte in diskursanalytischer Vorgehensweise anhand von Leitfragen. Als grundlegende Themenbereiche galten die Darstellung von ‚Entwicklung‘ und ‚Kultur‘, die Thematisierung bzw. Reproduktion von Rassismus, die Verhandlung von Geschichte und Kolonialismus, die Konstruktion von



Subjekten und die Darstellung von Lösungsansätzen und Handlungsoptionen. Im Folgenden wird zunächst das Verständnis von Eurozentrismus, das der Schulbuchuntersuchung zu Grunde liegt, erläutert. Im Anschluss wird kurz auf die Rolle und Relevanz von Schulbüchern eingegangen, sowie die Methodik der Studie erklärt. Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst.

2. Theoretischer Rahmen: Eurozentrismus

Der Begriff ‚Eurozentrismus‘ bezeichnet eine Weltsicht, welche implizit oder explizit europäische Geschichte und Werte als ‚normal‘ und anderen überlegen darstellt und dadurch Europas dominante Position innerhalb des globalen kapitalistischen Weltsystems (re)produziert und rechtfertigt (vgl. Franzki, 2012). Diese Weltsicht manifestiert sich in einer binären Denkweise, in der Europa – heutzutage auch die USA, bzw. allgemein der ‚Westen‘ – als (überlegener) Gegensatz oder Antithese zum Rest der Welt gedacht wird. Dabei wird (*weiße*) ‚europäische Identität‘ als fortschrittlich, modern und zivilisiert konstruiert und einem Schwarzen¹/indigenen unterentwickelten, traditionellen und ‚barbarischen‘ Anderen in den (ehemaligen) Kolonien entgegengestellt (vgl. ebd.). Eurozentrismus ist ein Begriff, der hauptsächlich zur kritischen Analyse im Rahmen dekolonialer und postkolonialer Bewegungen und Denkschulen verwendet wird, die sich mit den fortbestehenden Auswirkungen des Kolonialismus auf die heutige Welt auseinandersetzen (oft als ‚koloniale Kontinuitäten‘ oder, bei Quijano, als „Kolonialität“ bezeichnet (z. B. Quijano, 2007)). Dabei liegt ein wichtiger Fokus auf den Verflechtungen und dem Zusammenspiel von Wissen und Macht. Die Trennung zwischen Kolonialismus „als ein Herrschafts-Macht- und Ausbeutungssystem und [...] als ein Wissens- und Repräsentationssystem“ (Hall, 1996: S. 254) wird zurückgewiesen, sodass die Verknüpfungen zwischen einer eurozentrischen Wissensproduktion und Wahrheitskonstruktion auf der einen Seite und der andauernden materiellen Ungleichheit zwischen Globalem Süden und Globalem Norden auf der anderen Seite zu Tage treten können (vgl. Bendix, 2015: S. 27). Zwar sind die meisten ehemaligen Kolonialstaaten inzwischen formell unabhängig, aber dies bedeutet nicht automatisch eine Aufhebung kolonialer Machtverhältnisse. In Quijanos Worten:

¹ ‚Schwarz‘ und ‚*weiß*‘, werden in dieser Arbeit als historisch hergestellte soziopolitische Kategorien verstanden. Sie beschreiben nicht biologische Merkmale oder persönliche Eigenschaften eines Menschen, sondern beziehen sich auf seine diskriminierte bzw. privilegierte Position in einer rassistisch geprägten Gesellschaft (vgl. Ogette, 2018). ‚Schwarz‘ ist eine soziopolitische Kategorie, die sich auf geteilte Diskriminierungserfahrungen bezieht. Gleichzeitig kann sie eine widerständige Selbstbezeichnung darstellen (vgl. ebd.). Um den konstruierten, aber auch emanzipatorischen und politischen Charakter der Kategorie ‚Schwarz‘ herauszustellen, wird ‚Schwarz‘ in diesem Artikel selbst in adjektivischer Nutzung groß geschrieben. Auch ‚*weiß*‘ ist eine Konstruktion, stellt jedoch im Gegensatz zu ‚Schwarz‘ zudem eine Kategorie dar, die häufig unsichtbar gemacht wird und gewissermaßen als Neutrum behandelt wird. Um ‚*Weißsein*‘ sichtbar zu machen, wird ‚*weiß*‘ hier in Übereinstimmung mit anderen Texten, wie dem Band *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* von Eggers, Kilomba, Piesche & Arndt (2020), kursiv gedruckt.

„Eurocentered coloniality of power has proved to be longer lasting than Eurocentered colonialism“ (Quijano, 2007: S. 171). Mit „coloniality of power“ bzw. „Kolonialität der Macht“ meint Quijano ein durch den Kolonialismus entstandenes neues globales Machtmuster, das auf der hierarchischen Aufteilung der Bevölkerung in Eroberer und Eroberte sowie der späteren Einführung der Rassenidee zur Naturalisierung bzw. Festschreibung dieser Aufteilung fußt (vgl. Quijano, 2007).

Eurozentrismus und Kolonialität sind also eng verknüpft mit und verankert im Kolonialismus. Der Begriff ‚Kolonialismus‘ umfasst rund 500 Jahre der Eroberung und Unterdrückung des Globalen Südens durch (West-)Europa. Dabei handelt es sich um die Aneignung und Ausbeutung von Land und natürlichen Ressourcen, die Beherrschung, Unterdrückung und Versklavung von Menschen bis hin zu Völkermorden, sowie die gewaltvolle Etablierung der europäischen Wissens- und Glaubenssysteme in den Kolonien und die Entkopplung der beherrschten Gesellschaften von ihren eigenen Geschichten und Geschichtsschreibungen (vgl. u. a. glocal, 2013; do Mar Castro Varela & Dhawan, 2005; Mudimbe, 1988). Die kolonialen Herrschaftsbeziehungen wurden „mit physischer, militärischer, epistemologischer und ideologischer Gewalt durchgesetzt und über ‚Rasse-‘ und Kulturdiskurse legitimiert“ (do Mar Castro Varela & Dhawan, 2005: S. 35). Der Schwarzen und indigenen Bevölkerung der kolonisierten Gebiete wurde von den *weißen* Kolonisa-tor*innen die Menschlichkeit abgesprochen; die Etablierung der Idee der ‚Rasse‘ und die darum gesponnenen rassistischen Diskurse dienten der Rechtfertigung der Ausbeutung und Versklavung von Menschen (vgl. ebd.: S. 34 f.). Hierbei spielten u. a. die Philosophen der europäischen Aufklärung, wie Kant und Hegel, mit ihrer vermeintlich auf Wissenschaft fußenden Rassenideologie eine bedeutsame Rolle (vgl. Melber, 1992: S. 26 ff.). Die Bedeutung des Kolonialismus für die heutige Position Europas in der Welt wird in der dominanten eurozentrischen Geschichtsschreibung verschleiert. Diese geht davon aus, dass Europa all seine ‚Errungenschaften‘ (etwa den Kapitalismus, die industrielle Revolution, wirtschaftliches Wachstum, die Modernität, ...) selbst, also praktisch ‚aus eigener Kraft heraus‘, geschaffen hat. Dass Europa nur mithilfe der Ausbeutung natürlicher Ressourcen sowie der Versklavung und Unterdrückung von Millionen von Menschen zu seinem ökonomischen Wohlstand und seiner Vormachtstellung in der Welt gelangt ist, wird in dieser Geschichtsschreibung ausgelassen bzw. unsichtbar gemacht (vgl. Wallerstein, 2001: S. 99). Gleichzeitig werden kolonisierte Gebiete (dies gilt insbesondere für Afrika, trifft aber auch auf Amerika zu) in der eurozentrischen Geschichtsschreibung häufig als ‚leer‘, ‚unbewohnt‘ und/oder ‚geschichtslos‘ dargestellt, was als Rechtfertigung zur Besetzung und Übernahme der Gebiete gehandhabt wird (vgl. Marmer & Sow, 2015).

Neben der vermeintlichen Geschichtslosigkeit der kolonisierten Gebiete ist die eurozentrische Wissensperspektive eng verknüpft mit dem Modernitätsnarrativ und dem damit einhergehenden Entwicklungsdiskurs. Mit der Aufklärung entstand in Europa die dominante Vorstellung, die Menschheit würde sich auf einer historischen Skala in Richtung Modernität entwickeln, wobei unterschiedliche Gesellschaften auf verschiedenen Punkten dieser Skala anzusiedeln seien und Europa die Spitze der Zivilisation bzw. Modernität bilde (vgl. Hall, 1992: S. 172). Alle anderen Gesellschaften erscheinen auf der

Skala also als früher, als rückständig oder tiefergestellt, während Europa – oder heutzutage ‚der Westen‘ – als ständiger Vorreiter verstanden wird, dessen Vorbild der Rest der Welt nacheifern sollte. Diese Idee, gepaart mit der ebenfalls von den Kolonisator*innen erdachten Rassentheorie und dem so erklärten angeblich natürlichen unterschiedlichen Entwicklungsstatus der Menschen, erlaubte es den Kolonisator*innen, die Ausbeutung der kolonisierten Länder nicht nur zu rechtfertigen, sondern sie in grotesker Verzerrung und Beschönigung als „Bürde des weißen Mannes“ zu definieren und als „Zivilisationsmission“ zu interpretieren (vgl. Marmer & Sow, 2015: S. 19). Auch wenn sich die Wortwahl geändert hat, scheinen das Modernitätsnarrativ und der Entwicklungsdiskurs heutzutage so aktuell wie noch vor zwei Jahrhunderten. Die Vorstellung, dass *weiße* Menschen im ‚Westen‘ den Auftrag hätten, andere Menschen und Gesellschaften zu ‚entwickeln‘, hält sich bis heute, insbesondere in Bereichen der sogenannten Entwicklungspolitik (vgl. Ziai, Aikins, Bendix & Danielzik, 2013).

Ein weiteres Charakteristikum der eurozentrischen Wissensperspektive besteht in dem Anspruch oder der Annahme des Universalismus der europäischen Erfahrung. Der Universalismus ist die Idee, dass es wissenschaftliche Wahrheiten gibt, die unabhängig von Zeit oder Ort gültig sind. Die Verbindung zwischen Eurozentrismus und Universalismus liegt in der Annahme, dass alles Denken, alle Philosophie und soziale Theorie, die von europäischen Denker*innen entwickelt wurde und wird, als universell gelten können sowie der Idee, dass alle europäische Erfahrung sich analog auf andere Teile der Welt übertragen lässt. Europäischen Perspektiven und Erfahrungen wird Neutralität, Allgemeingültigkeit und Objektivität zugeschrieben, während Perspektiven aus dem Globalen Süden als regionalspezifisch und subjektiv gehandelt werden (vgl. Wallerstein, 2001: S. 100 f.).

In eurozentrischer Manier wurden die kolonisierten Menschen und Gesellschaften über die Jahrhunderte hinweg stets als (negative) Antithese zu Europa dargestellt, als inhärent ‚anders‘, unterlegen und rückständig. Im Laufe der Zeit wurde diese konstruierte Unterlegenheit entlang unterschiedlicher Kategorien definiert: Religion (christlich vs. heidnisch / barbarisch), Biologie (physische / genetische Höherwertigkeit vs. Minderwertigkeit), Kultur und Zivilisation (modern vs. traditionell), Rationalität (magisch / mythisch vs. wissenschaftlich; rational vs. irrational), Entwicklungspsychologie (erwachsen vs. kindlich), ‚Entwicklung‘ (entwickelt vs. unterentwickelt), Objektivität (universal vs. regional; objektiv vs. subjektiv), etc. (vgl. z. B. Quijano, 2016: S. 45; Bendix, 2015: S. 28; global, 2013: S. 13). Viele dieser ‚Denkschablonen‘ sind noch heute präsent, auch in unseren Schulbüchern.

3. Schulbuchanalyse

3.1 Das Schulbuch: Rolle und Relevanz

Schulbücher kommen täglich in deutschen Schulen zum Einsatz. Als Übungs-, Lektüre- und Anschauungsmaterial repräsentieren sie trotz der stetig wachsenden Bandbreite an anderweitigen Zusatzmaterialien und digitalen Medien immer noch häufig das Leitmedium im Unterricht (vgl. Fillitz, 2007: S. 72; Markom & Weinhäupl, 2007: S. 4). In enger

Anlehnung an die Lehrpläne erstellt, sind Lehrwerke Instrumente bildungspolitischer Steuerung (vgl. Bascio & Hoffmann-Ocon, 2010: S. 22) und stellen für viele Lehrkräfte (und auch Schüler*innen) zudem eine Art „heimliches Curriculum“ dar, versprechen sie doch die Sicherheit, dass „lehrplankonformes Wissen vermittelt wird“ (Lässig, 2010: S. 202).

Stein (1977) beschreibt drei grundlegende Funktionen des Schulbuchs: das Schulbuch als Informatorium, als Paedagogicum und als Politicum. Demnach enthalten Schulbücher einerseits Informationen in Form von Daten, Fakten, Zahlen und Anschauungsmaterial zu unterschiedlichen Sachverhalten, die den Schüler*innen vermittelt werden sollen (Informatorium). Gleichzeitig sind sie aber nicht nur ‚wissenenthaltendes‘ Mittel, sondern ebenso Mittlerin und damit auch für die Art und Weise, auf die gelernt und gelehrt wird, relevant (Paedagogicum) (vgl. Sitte, 2001: S. 448). Matthes (2004: S. 231 f.) hebt hierbei hervor, dass ein Verständnis des Schulbuchs als Paedagogicum (wenn Pädagogik in aufklärerischem Sinne mit dem Ziel der Mündigkeit und dem freien Einsatz des eigenen Verstandes aufgefasst wird) zudem impliziert, dass das zur Verfügung gestellte Text- und Bildmaterial in Schulbüchern nicht bloß informativen Charakter hat, sondern gleichzeitig dazu anregt, über Inhalte nachzudenken und diese, sich selbst und die eigenen Denkmuster und Vorurteile kritisch zu hinterfragen. Das Schulbuch auch als Politicum zu verstehen, bedeutet darüber hinaus anzuerkennen, dass Schulbücher nicht im luftleeren Raum existieren, sondern stets in einen politisch-gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind und hier gleichsam instrumentellen Charakter annehmen (können) (vgl. ebd.). Als kulturelle Produkte unterliegen sie gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie stehen somit repräsentativ für gesellschaftlich anerkannte Wissensbestände und legitimieren diese gleichzeitig (vgl. Bönkost, 2020: S. 5).

Die Forschungslage zu den konkreten Auswirkungen von Schulbüchern auf die Schüler*innen weist große Desiderate auf. Trotzdem herrscht in der Schulbuchforschung weitestgehend die Ansicht, dass Schulbücher wichtige und prägende Dokumente des zu einer bestimmten Zeit dominierenden sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens darstellen, die die Schüler*innen auch über die konkrete Unterrichtssituation hinaus beeinflussen. So wirken sie sich u. a. auf die Fremd- und Selbstbilder der unterschiedlichen Gruppen und Einzelpersonen einer Gesellschaft aus und geben als Politicum aktuelle gesellschaftliche Normen wieder (vgl. Markom & Weinhäupl, 2007: S. 4). Dass Schulbücher zudem durch den staatlichen Kontrollmechanismus von offizieller Seite Legitimierung erhalten, mag den vermittelten Bildern und Ideen zusätzliche Wirkungskraft verleihen (vgl. Lintner, 2012: S. 106).

3.2 Methodik

Bei der hier vorgestellten Untersuchung von Schulbüchern handelt es sich aus methodischer Sicht um eine Diskursanalyse, die sich in ihrem Wissenschaftsverständnis an der Kritischen Diskursanalyse (KDA) sowie dem darin aufgegriffenen Foucault'schen Diskursverständnis orientiert. Dieses Wissenschaftsverständnis begreift Wissenschaft per se als politisch. So wird davon ausgegangen, dass „wir der Wirklichkeit keine Wahrheiten

entnehmen können“, sondern „dass wir sie immer nur auf der Grundlage unseres eigenen Wissens deuten [können] und es immer einen Kampf um unterschiedliche Deutungen geben wird“ (Jäger, 2015: S. 11). Das Ziel der Diskursanalyse besteht darin, dieses Wissen, auf das unser Sprechen und Handeln (bewusst oder unbewusst) aufbaut, herauszuarbeiten und zu charakterisieren.

In der hier dargestellten Analyse wurden ausgewählte Schulbücher auf eurozentrische und koloniale Diskursstränge untersucht, die in den Texten, Abbildungen und Strukturen der Lehrwerke implizit oder explizit Ausdruck finden. Dafür wurden einige Hauptaspekte eines eurozentrischen, kolonialen Diskurses herausgegriffen und anhand von Leitfragen zusammengefasst. Die Themenblöcke und verwendeten Leitfragen orientierten sich stark an der Praxishilfe für die Analyse von Bildungsmaterialien aus postkolonialer Perspektive, welche von den Autor*innen der Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit?“ (glokal, 2013) erarbeitet und zur Verfügung gestellt wurde.² Die übergeordneten Fragen der Analyse lauten:

1. Wie wird ‚Entwicklung‘ thematisiert bzw. dargestellt?
2. Wie wird ‚Kultur‘ dargestellt und verhandelt?
3. Inwiefern wird Rassismus thematisiert oder reproduziert?
4. Wie werden Geschichte und Kolonialismus verhandelt?
5. Welche Subjekte werden konstruiert?
6. Welche Lösungsvorschläge und Handlungsoptionen werden nahegelegt?

Insgesamt wurden sechs Schulbücher aus den Lehrwerkreihen zweier unterschiedlicher in deutschen Schulen sehr verbreiteter Verlage (Klett und Cornelsen) für Spanisch als zweite Fremdsprache ausgewählt. Es wurden jeweils die Bücher für das dritte, vierte und fünfte Lernjahr untersucht, da hier ein größerer inhaltlicher Fokus und eine komplexere Auseinandersetzung mit spezifischen Themen erwartet werden konnte als in den Büchern der ersten Lernjahre, die gewöhnlich eine stärkere sprachliche Ausrichtung haben. Bei den Klett-Lehrwerken handelt es sich um die Reihe *¡Vamos! ¡Adelante!* (im Folgenden abgekürzt VA3, VA4 und VA5; Erstauflage ab 2016), bei den Cornelsen-Lehrwerken um die Reihe *¡Apúntate!* (im Folgenden abgekürzt A3, A4 und A5; Erstauflage ab 2018). Das Hauptkriterium für die Auswahl der Bücher war die Dominanz der Verlage auf dem deutschen Schulbuchmarkt, die Aktualität der Bücher und tatsächliche Verwendung in Schulen. Beide Lehrwerkreihen sind in den vergangenen fünf Jahren erschienen, befinden sich aktuell in deutschen Schulen im Einsatz und werden daher als relevante Untersuchungsgegenstände erachtet.

² glokal e.V. (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: o. A.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der oben beschriebenen Schulbuchanalyse zusammengefasst. Aufgrund der begrenzten Länge des Artikels können hier nicht alle ursprünglich erarbeiteten Aspekte aufgeführt und erläutert werden. Stattdessen werden diejenigen Beispiele herausgegriffen, die besonders prägnant veranschaulichen, auf welche Weise(n) Eurozentrismus und Kolonialität(en) noch immer in deutschen Schulbüchern verankert sind.

4.1 Entwicklung

Obwohl der Begriff ‚Entwicklung‘ in den untersuchten Spanischlehrwerken nicht explizit benannt oder thematisiert wird, zeigt sich in vieler Hinsicht, dass den Lehrwerken ein maßgebend eurozentrischer Entwicklungsbegriff zugrunde liegt. So erscheinen lateinamerikanische Länder vielfach als Orte, die hauptsächlich mit Problemen in Verbindung gebracht werden, die es ‚noch‘ zu lösen gilt, während Europa implizit als ein Ort dargestellt wird, an dem grundlegende Problematiken wie Ungleichheit, Kinderrechte oder Umweltverschmutzung entweder nie eine Rolle gespielt haben oder schon überwunden wurden. Darin manifestiert sich der Grundgedanke einer (linearen) Skala des ‚Fortschritts‘ oder der ‚Entwicklung‘, auf der Spanien und Deutschland sich weiter vorne befinden, während die lateinamerikanischen Länder ‚noch‘ auf dem Weg sind, europäische Standards zu erreichen. Besonders eindrücklich zeigt sich dies u. a. in der Lektion *La vida de otros jóvenes* (VA3, 6, S. 104 ff.)³, in der das Leben von Kindern und Jugendlichen in Südamerika per se mit fehlenden Rechten und schlechten Lebensbedingungen (Armut, Obdachlosigkeit, Kinderarbeit, mangelnde Bildung) in Verbindung gebracht wird, während *weiße* Europäer*innen als rettende Helfer*innen in Erscheinung treten. Die eindeutige Abgrenzung zwischen europäischen Jugendlichen (inklusive der Schüler*innenschaft, für die die Lehrbücher konzipiert wurden, sowie der Protagonist*innen der meisten Lektionen) und lateinamerikanischen Jugendlichen wird schon im Titel der Lektion deutlich. Die Überschrift fokussiert Differenzen zwischen einer ‚eigenen‘ Gruppe gegenüber einer Gruppe von ‚Anderen‘. Auf welche Differenzen sich hier bezogen wird und wer mit den ‚Anderen‘ überhaupt gemeint ist, wird nicht in Worte gefasst. Durch den Titel und die Verknüpfung mit dem Thema ‚Kinderrechte‘ wird eine Interpretation erwartet, die einen pauschalen Zusammenhang von südamerikanischen Kindern mit Armut, Kinderarbeit, Obdachlosigkeit und Prekarität herstellt. Um diese Interpretation zu leisten, müssen die Schüler*innen auf eurozentrisches, kolonial-rassistisches Wissen zurückgreifen, das bspw. einen auf einem Foto abgebildeten fröhlichen Jungen auf einem Feld in ein ausgebeutetes Kind verwandelt und zwei lernende Jugendliche in arme ‚Andere‘, die nicht ‚unseren‘ Bildungsstandard haben. An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass es natürlich nicht darum

³ Die zweite Zahl in den Verweisen auf die Schulbücher steht für die jeweilige Lektion. In diesem Fall also: *¡Vamos! ¡Adelante!* 3, Lektion 6, S. 104 ff.

geht, in Schulbüchern keine Probleme aufzugreifen oder existierende Lebensrealitäten von Kindern, die auf der Straße leben oder auf andere Weise in ihren Rechten eingeschränkt werden, zu bagatellisieren oder zu verschleiern. Es sollte jedoch kritisch hinterfragt werden, wie, wann, mit welchem Motiv und in welchem Kontext diese Geschichten erzählt werden, um einer eindimensionalen, pauschalisierenden und eurozentrischen Darstellung entgegenzuwirken. So wäre es möglich, das Thema Bildungsungleichheit oder Kinderarmut in unterschiedlichen (spanischen, deutschen und lateinamerikanischen) Kontexten zu thematisieren, ohne einen eurozentrischen Blick zu verstärken und pauschalisierende Zuschreibungen zu reproduzieren.

Das eurozentrische, kolonial geprägte Entwicklungsnarrativ tritt in der Lektion also einerseits dadurch zutage, dass Lateinamerika pauschalisierend als ein Ort des Mangels dargestellt wird und gleichzeitig implizit als Antithese zu Europa konstruiert wird. Hinzu kommt auf den nachfolgenden Buchseiten der Lektionstext über das Colegio Diospi Suyana in Curahuasi, Peru, welcher ein Musterbeispiel für *White Saviorism*⁴ liefert und die koloniale Erzählung der ‚zivilisatorischen Mission‘ reproduziert (VA3, 6, S. 106 f.). Der Text stellt das weiß-deutsche Ehepaar Bigalke, das aus christlichem Antrieb in Peru eine Schule auf dem Land leitet, und seine Erfahrungen, Motivationen und Einschätzungen in den Vordergrund. Die Realität der einheimischen Bevölkerung, welche in der Lektion eigentlich im Mittelpunkt stehen sollte, wird zum Randthema und lediglich aus Sicht Christian Bigalkes geschildert. Die Einheimischen werden als problembehaftet und abhängig von der Hilfe der Deutschen dargestellt. Armut und fehlende Bildungsmöglichkeiten für indigene Kinder und Jugendliche der Region werden zur Kulisse deutschen missionarischen Heldentums. Die Gefühle der Deutschen, ihr Blick und ihr Erleben der Situation vor Ort, ihr Wunsch nach einer besseren Bildung und Zukunft für „diese Mädchen und Jungen“ (VA3, 6, S. 106) kommen zum Ausdruck, während weder die Kinder und Jugendlichen selbst noch ihre Eltern in dem Beitrag zu Wort kommen. Darüber hinaus wird die Arbeit des Ehepaars zum ‚Auftrag Gottes‘ stilisiert, was sowohl im Lektionstext als auch, in noch stärkerem Ausmaß, auf der verlinkten Internetseite, der der Text entstammt, zum Ausdruck kommt (vgl. Bigalkes, o. J.). Hier tritt der koloniale Diskurs der ‚Bürde des weißen Mannes‘ in Erscheinung, d. h. die vermeintlich aufopferungsvolle Aufsichtnahme der Missionierung bzw. Zivilisierung (heutzutage ‚Entwicklung‘) von Menschen im Globalen Süden durch weiße Europäer*innen. Insgesamt vermittelt der Text samt Einbettung ein weißes, eurozentrisches, christlich-missionarisches Überlegenheitsdenken, das in erschreckendem Ausmaß an die Kolonialzeit erinnert.

⁴ *White Savior-Komplex:*

Der *White Savior-Komplex* bezeichnet das Phänomen, dass Menschen glauben – bewusst oder unterbewusst [...] – dass ihre Herkunft, ihre Erziehung und (Aus-)Bildung in einem Land des Globalen Nordens ihnen das Recht, das Wissen und die Legitimation verleihe, andere Menschen „aufzuklären“ oder zu „retten“. Diese anmaßende Überschätzung der eigenen Rolle fußt auf alten, rassistischen und durch den Kolonialismus geprägten Weltbildern [...]. (BrückenWind, 2020)

4.2 Kultur

Auch die Darstellung und Verhandlung von ‚Kultur‘ in den Lehrwerken ist auf unterschiedliche Weise eurozentristisch geprägt. So werden lateinamerikanische Länder und die dort lebenden Menschen nicht nur weniger differenziert betrachtet und weniger komplex abgebildet als Spanien und Spanier*innen, sondern erstere werden auch öfter und ausschließlicher anhand kultureller und regionalspezifischer Aspekte definiert. Die unterschiedliche Gewichtung und Differenziertheit der Betrachtung werden sowohl anhand der Lektionen deutlich, die sich explizit mit einem Land oder einer Region beschäftigen, als auch anhand jener, die keinen regionalen Fokus, sondern eher eine thematische Ausrichtung besitzen. Bei den Lektionen mit nationalem oder regionalem Fokus wird deutlich, dass Spanien und Lateinamerika implizit auf eine Ebene gestellt werden, d. h. der Fokus auf ein Land wird von der Komplexität her gleichgestellt mit dem Fokus auf einen Kontinent. Dadurch entsteht der Eindruck, lateinamerikanische Länder ließen sich auf die gleiche Weise zu einem ‚Kulturraum‘ zusammenfassen, wie Spanien mit seinen regionalen Unterschiedlichkeiten. Nicht nur die regionalspezifischen Lektionen tragen jedoch zu einem eurozentrischen Kulturverständnis bei, auch die vermeintlich thematisch ausgerichteten Lektionen stützen dieses, indem Angehörige ‚anderer‘ Kulturen (sprich: der lateinamerikanischen Länder) hauptsächlich anhand kultureller und regionalspezifischer Aspekte definiert werden, während die Angehörigen der ‚eigenen‘ Kulturen (sprich: Spanien, Deutschland) als multidimensionale Subjekte erscheinen, deren Identität von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Das zeigt sich daran, dass die Behandlung von Lebensumständen, Alltag, Gefühlen, Erleben etc. bis auf wenige Ausnahmen in Bezug auf Jugendliche und Menschen in Spanien stattfindet. Spanien erscheint so als geeignete Kulisse für all jene Themen, die Jugendliche und andere Menschen alltäglich beschäftigen, wie z. B. Generationenkonflikte (VA3, 5), Zukunfts- und Berufsplanung (VA4, 3) oder unterschiedliche Aspekte jugendlichen Lebens (VA4, 2 und 6). Die Personen, die hier abgebildet werden, werden also nicht auf ihre ‚Kultur‘ oder Nationalität reduziert. Sie sind nicht bloß ‚Spanier*innen‘, deren Leben und Charakter durch spanische Kulturelemente wie Flamenco oder Stierkampf bestimmt werden (z. B. VA5, 2, S. 30 f.), sondern Menschen mit Beziehungen, Wünschen, Träumen, Gefühlen, Hobbys, individuellen Vorlieben und persönlichen Abneigungen. Sie sind multidimensionale Menschen, mit denen sich auch deutsche Schüler*innen identifizieren können. Die Menschen in lateinamerikanischen Ländern, die in den Lehrwerken auftauchen, werden dahingegen meist eher als durch Kultur oder regionale Beschaffenheiten determiniert dargestellt. Im Extremfall führt dies dazu, dass all die alltäglichen Ereignisse, Geschichten, Gefühle und Themen, die vor einem spanischen Hintergrund verhandelt werden, dann der pauschalisierenden Darstellung des Lebens ‚anderer‘ Jugendlicher (an einem Ort, der nur als ‚Südamerika‘ beschrieben wird) entgegengestellt werden (VA3, 6).

4.3 Rassismus

Die Verortung allgemeiner Themen in Europa, während Lateinamerika hauptsächlich als Schauplatz für regional- oder kulturspezifische Themen dient, sowie das *Otherring*⁵ von Menschen in Lateinamerika, beinhalten auch eine rassistische Komponente. Denn Europa wird in den Lehrwerken implizit gleichgesetzt mit *Weißsein*, was sich u. a. an der beinahe nicht vorhandenen Repräsentation von BIPOC⁶ in europäischen Zusammenhängen zeigt. Wenn sie abgebildet werden, dann als ‚Anderer‘ im Kontext von Flucht und Migration (vgl. z. B. VA5, 6). Ähnliches gilt für die Abbildung von Personen, die als indigen gelesen werden könnten. Diese werden hauptsächlich auf den Fotos der schon thematisierten Lektion über das Leben ‚anderer Jugendlicher‘ gezeigt (VA3, 6), innerhalb eines klar abgegrenzten Themengebiets der Kinderarbeit und -armut. Während BIPOC also bestimmte Räume und Themengebiete zugewiesen werden, die sie ‚bewohnen dürfen‘, wird *weißen* Menschen zugeschrieben, zu allen möglichen Themen Relevantes beitragen zu können. Ihre Erfahrungen und Erkenntnisse werden zudem selten als kulturspezifisch oder subjektiv eingeordnet, sondern eher als universell und objektiv dargestellt. So wird den (vermeintlich *weißen*) deutschen Schüler*innen u. a. zugesprochen, sich in unterschiedlichste Lebensrealitäten hineinzusetzen, wie z. B. eine Aufgabe zeigt, die die Schüler*innen auffordert, zu imaginieren, wie das Leben der beiden Protagonisten des Romans *Sicario* (zwei kolumbianische Kinder, die in Bogotá auf der Straße leben), bisher ausgesehen hat und wie sie sich die nächsten zehn Jahre vorstellen (VA3, 6, S. 109). Solche Aufgaben verfolgen mutmaßlich das Ziel, Empathie zu schulen, auch im Sinne der interkulturellen Kompetenz, welche die Kultusministerkonferenz als eine der zu erlernenden Kernkompetenzen vorsieht (vgl. KMK, 2013). Trotzdem ist es mindestens fragwürdig, inwiefern hier durch fehlendes Wissen und Sensibilität bzw. kritisches Bewusstsein (beides wird in der Lektion nicht gefördert) nicht eher Stereotype verfestigt werden sowie ein Berechtigungsgefühl vermittelt wird, durch die eigene Position in der Welt zu jedem Thema eine valide Meinung zu haben. Diese Idee wird u. a. verstärkt durch Aufgabenstellungen, in denen deutsche Schüler*innen einem kolumbianischen Straßenkind Ratschläge erteilen sollen. Sie zeigt sich aber auch darin, dass ein Großteil der abgedruckten Texte (selbst wenn es um Lateinamerika geht) von (*weißen*) spanischen Autor*innen stammen.

Ein weiterer Aspekt, durch den Rassismus in den Lehrwerken reproduziert wird, sind die gezeichneten Abbildungen von Menschen in den Büchern. An vielen Stellen sind

⁵ *Otherring*:

[E]in Prozess [...], in dem Menschen als „Anderer“ konstruiert und von einem „wir“ unterschieden werden. Diese Differenzierung ist problematisch, da sie mit einer Distanzierung einhergeht, die „das Andere“ als „das Fremde“ aburteilt. Prozesse des Otherring können sich auf die soziale Stellung eines Menschen in der Gesellschaft wie etwa Klassenzugehörigkeit oder Glaubensvorstellungen beziehen, auf race/Ethnizität, Sexualitäten, Geschlechter oder Nationalitäten. Dabei werden auch biologistische Argumente geltend gemacht, die essentialisierend sind. (ZHDK, o. J.)

⁶ BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color) ist eine politische Selbstbezeichnung rassistisch diskriminierter Personen (vgl. z. B. Aydemir & Yaghoobifarah, 2019).

Aufgabenstellungen oder Texte mit Comics oder Zeichnungen versehen, die das Thema visuell ergänzen. Hierbei ist in beiden Buchreihen jeweils ein durchgängiger Stil zu beobachten. Die Personen haben zwar unterschiedliche Haar- und Augenfarben, unterschiedliche Frisuren und Kleidungsstile, aber für die Hautfarbe wurde ein einheitlicher, entweder hell-rosa oder hell-beiger (als *weiß* zu lesender) Hautton gewählt. Die Wahl einer einheitlichen, sehr hellen Hautfarbe für die Zeichnungen ist Ausdruck davon, dass *Weißsein* als ‚das Normale‘ und auch als neutral bzw. universell betrachtet wird. Die durch die Bilder suggerierte Neutralität und ‚Unsichtbarkeit‘ *weißer* Hautfarbe ist Teil einer rassistisch geprägten Weltsicht.⁷ Rassismus zeigt sich in den Lehrwerken also nicht nur in der (Nicht)Darstellung Schwarzer, Indigener und People of Color, sondern auch in der Vermittlung von *Weißsein* als unsichtbare Norm. Der einheitlich helle Hautton der Zeichnungen und die offensichtliche Annahme, damit eine ‚neutrale‘ Hautfarbe gewählt zu haben, sowie der angenommene Universalismus *weißer* Erfahrungen und Erkenntnisse sind ein Ausdruck davon.

4.4 Geschichte und Kolonialismus

Besonders deutlich zeigt sich der Eurozentrismus in den Lehrwerken auch in der Darstellung von Geschichte und Kolonialismus. Zwar wird das Amerika vor Ankunft der Europäer*innen nicht explizit als ‚leer‘ oder unbewohnt dargestellt, aber die beständige Aufteilung der Geschichte in ‚vor‘ und ‚nach Kolumbus‘, inklusive der sprachlichen Einordnung der antiken amerikanischen Zivilisationen als „precolombinas“ (A5, S. 104; VA5, 3, S. 55), legt eine eurozentrische Sicht auf Geschichte nahe, die als Maßstab oder Ausgangspunkt von Geschichtsschreibung Europa sieht. Einige Aspekte in den Lehrwerken bezüglich der Darstellung kolonialer Geschichte deuten darauf hin, dass die Absicht besteht, mit eurozentrischen Mythen aufzuräumen. An anderen Stellen werden Sprache und Darstellungsweise kolonialer Geschichtsschreibung reproduziert. Dies zeigt sich z. B. an der Verwendung des Begriffs ‚El Nuevo Mundo‘. Mit diesem Begriff einher geht auch der Entdeckungsgedanke, der wiederum die Assoziation mit sich bringt, Kolumbus sei auf leeres Land, auf eine ‚unentdeckte Welt‘, gestoßen. In den Lehrwerken wird der Begriff „El Nuevo Mundo“ als Lektionsüberschrift verwendet, wobei er in dem einem Lehrwerk unkommentiert bleibt (VA5, 3, S. 54) und in dem anderen in Fragezeichen gesetzt und damit offensichtlich zum Gegenstand einer Debatte gemacht wird (A5, 3, S. 56). Die Frage, für wen Amerika eigentlich eine ‚neue Welt‘ war, wird hier in einer Aufgabenstellung zusätzlich explizit aufgegriffen (A5, 3, S. 58). Trotzdem ließe sich in Frage stellen, inwiefern dieser Begriff überhaupt auf derart dominante Art reproduziert werden muss. Es wäre bspw. auch denkbar, die Lektion mit ‚La colonización‘ (o. ä.) zu betiteln, bei der Thematisierung

⁷ Für einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit *Weißsein* und Rassismus eignet sich bspw. die Lektüre von *Exit Racism* (Ogette, 2018), *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten* (Hasters, 2019) oder *Der weiße Fleck* (Amjahid, 2021). Eine vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen der Kritischen Weißseinsforschung bietet u. a. der Band *Mythen, Masken und Subjekte* (Eggers et al., 2020).

insgesamt eher auf indigene Perspektiven einzugehen und den Begriff ‚el nuevo mundo‘ nur kontextualisiert, als explizit subjektive Perspektive der Kolonisor*innen wiederzugeben, um damit der Verwendung im allgemeinen Sprachgebrauch entgegenzuwirken. Ein weiteres sprachliches Beispiel, welches darauf hindeutet, dass teilweise versucht wird, Geschichte aus einer weniger eurozentrischen Perspektive darzustellen, ist das Aussparen oder Umgehen des Wortes ‚Entdeckung‘. So ist nicht mehr explizit die Rede von der ‚Entdeckung Amerikas‘, sondern es werden stattdessen spezifischere Beschreibungen genutzt, wie bspw.: „Colón llegó a un continente todavía desconocido para los europeos“ (VA5, 2, S. 39). Es ist jedoch fraglich, inwiefern eine leichte Abwandlung der Worte ausreichen kann, um mit einem eurozentrischen Narrativ zu brechen, denn die Geschichte, die hier erzählt wird, ist zweifellos dieselbe wie vorher: die Erzählung der ‚Entdeckung‘ Amerikas (sei es nun, dass anerkannt wird, dass es sich hierbei nur für sie selbst um einen unentdeckten Kontinent handelt, oder nicht) wird letztendlich immer um die europäische Erfahrung kreisen und europäische Protagonist*innen in den Mittelpunkt stellen.

Dies zeigt sich auch daran, dass Kolonialismus in den Büchern hauptsächlich in Bezug auf die Eroberung des Aztekenreiches durch Hernán Cortés thematisiert wird. Die Person ‚Cortés‘ wird in den Vordergrund gestellt und die tatsächliche, umfassende Bedeutung des Kolonialismus für die indigene Bevölkerung Lateinamerikas wird verschleiert. So fällt der Begriff ‚Kolonialismus‘ bspw. nur ein einziges Mal im Einstiegsquiz zur Lektion *El Nuevo Mundo* (VA5, 3, S. 55), in dem die Frage gestellt wird, wann die meisten Kolonien ihre Unabhängigkeit erlangten. Die Zeit der Kolonialherrschaft sowie Unabhängigkeit der lateinamerikanischen Länder wird darüber hinaus jedoch nicht thematisiert. Im Rahmen der Lektionen über den Beginn des Kolonialismus, also die erste Ankunft der Spanier*innen und Unterjochung von Gebieten wie dem Aztekenreich, erscheint das Wort Kolonialismus (oder verwandte Begriffe) nicht. Stattdessen dominiert der Begriff ‚conquista‘ und die Kolonisor*innen werden entweder mit ihrem Namen genannt oder als ‚los españoles‘ oder ‚los conquistadores‘ bezeichnet. Dass diese geschichtlichen Ereignisse sprachlich nicht mit Kolonisierung in Verbindung gebracht werden, begünstigt eine Verschleierung der tatsächlichen Bedeutung und des Ausmaßes von Kolonialismus (auch als globales Phänomen) bis in die heutige Zeit. Relativ neue, drastische Erkenntnisse, denen zufolge mit Ankunft der Europäer*innen innerhalb eines Jahrhunderts bis zu 95% der damaligen Bevölkerung des amerikanischen Doppelkontinents durch Epidemien, Eroberungskriege und Zwangsarbeit ausgelöscht wurde (vgl. Mann, 2018: S. 156), kommen in den Lehrwerken nicht zum Ausdruck. Teilweise wird Kolonialgeschichte durch vage Ausdrucksweise oder durch die Entnennung von Akteur*innen stattdessen verschleiert. So lautet ein Informationstext über die Karibik folgendermaßen:

La primera isla a la que llegó Cristobal Colón en el año 1492 se encuentra en el mar Caribe y se llama Guanahani. Debido a la historia de la región, los habitantes del Caribe son de origen indígena, africano y europeo. La influencia de estas culturas se refleja especialmente en los estilos de música, famosos en todo el mundo, como la salsa o la rumba. Son muy rápidos y alegres y tienen algo absolutamente especial: el ritmo caribeño. (A3, 4, S. 73)

Kolonisierung und interkontinentaler Sklavenhandel durch die Europäer*innen verstecken sich hier hinter dem neutralen Begriff ‚la historia de la región‘ und werden auch nicht

näher erläutert. Stattdessen wird Kolumbus Reise indirekt mit positiven Elementen, wie kultureller Diversität, verknüpft, wobei zudem das Stereotyp der immer fröhlichen Menschen in der Karibik, denen ‚der Rhythmus im Blut liegt‘, reproduziert wird. An anderer Stelle wird beschrieben, das Aztekenreich sei ‚verschwunden‘, als die Europäer*innen eintrafen: „El imperio azteca desapareció en el año 1521, cuando llegaron los españoles“ (VA3, 1, S. 12). Das Verb ‚verschwinden‘ besitzt keinen wirklichen Agenten, das Subjekt erfüllt semantisch gesehen eher die Rolle eines direkten Objektes. Dadurch werden die tatsächlich involvierten Akteur*innen in dem ‚Verschwinden‘ der Azteken entnannt, als sei es ‚einfach so passiert‘, wodurch Kolonialismus verschleiert wird.

4.5 Subjekte

Auch die Konstruktion von Subjekten in den Lehrwerken beruht auf eurozentrischen (und mitunter rassistischen) Grundlagen. Mit Blick auf die Darstellung historischer Charaktere lässt sich das daran erkennen, wie dynamisch Geschichte(n) beschrieben werden und inwiefern Personen darin vorkommen. So werden die Gesellschaften ‚vor Kolumbus‘ unpersönlich dargestellt, also in allgemeinen Daten und Fakten zusammengefasst und nicht in Geschichten verpackt, die den Leser*innen ein Gefühl dafür geben könnten, dass es sich um ‚echte Menschen‘ gehandelt hat. Auf den Einführungsseiten einer Lektion über Kolonialismus (A5, 3, S. 56 f.), die eine antik anmutende Weltkarte abbilden, auf der unterschiedliche Akteur*innen dargestellt und eingezeichnet sind, fällt zudem auf, dass die spanischen Personen mit Namen und als einzeln unterscheidbare Menschen dargestellt werden, während die indigenen Personen als Gruppe, ohne weitere Einordnung, Benennung oder Erklärung auf sehr stereotype Weise (tanzend, trommelnd) gezeigt werden (A5, 3, S. 56 f.). Diese Darstellung reduziert die einheimische amerikanische Bevölkerung auf eine Gruppenzugehörigkeit, die mit bestimmten Attributen verknüpft wird, und verwischt gewissermaßen ihren Status als voneinander trennbare, individuelle Subjekte.

Ein anderes Beispiel, das veranschaulicht, wie unterschiedliche Subjekte in den Lehrbüchern konstruiert werden (und dass diese unterschiedlichen Konstruktionen eine eindeutig rassistische Komponente besitzen), ist die Behandlung des Themenbereichs ‚Migration‘. Die Lektion *Pasando fronteras* (VA5, 6, S. 110 ff.) befasst sich mit Migration in Bezug auf Spanien und geht hierbei sowohl auf Einwanderung als auch auf Auswanderung ein. Dabei scheint die Lektion durchaus rassismuskritische Ziele zu verfolgen, indem bspw. rassistische Diskriminierung anhand von Karikaturen (VA5, 6, S. 114 f.) sowie mittels eines Textes über Ein- und Ausschlüsse aus der ‚spanischen Identität‘ (VA5, 6, S. 120 f.) thematisiert wird (obwohl das Wort ‚Rassismus‘ außer in einer der Karikaturen nicht explizit verwendet wird). Auch der Fokus auf Migration als allgemeines Phänomen kann als Versuch aufgefasst werden, Flucht und Migration zu entstigmatisieren und Gemeinsamkeiten statt Differenzen zu betonen. Trotzdem ist ersichtlich, dass (*weiße*) spanische Migrant*innen, die bspw. nach Deutschland auswandern, in den Lehrwerken auf andere Weise beschrieben und konstruiert werden als Migrant*innen, die aus oder über Marokko nach Spanien einwandern (in den abgedruckten Statistiken tauchen hier zwar auch nicht-afrikanische Herkunftsländer auf, thematisiert wird jedoch nur die Migration

aus Afrika). Auf einer Doppelseite zur Grenzsituation in Ceuta werden u. a. anhand von vermeintlich allgemeingültigen Aussagen das *futuro compuesto* und der *condicional compuesto* eingeführt, um über Vermutungen sprechen zu können: z. B. „Será un inmigrante ilegal.“; „Se rompería una mano al intentar saltar la valla.“ (VA5, 6, S. 112). Neben diesen Sätzen wird das Foto eines Schwarzen jungen Mannes mit verletzter Hand gezeigt. Abgesehen davon, dass es geschmacklos scheint, dieses Foto und das mit vielen persönlichen Schicksalen verbundene Thema zur simplen Grammatikeinführung zu benutzen (was den Inhalt des Gesagten in den Hintergrund rücken lässt, indem der Fokus auf die sprachliche Form gelegt wird), ist es besonders problematisch, gerade an dieser Stelle das Thema fast ausschließlich über Vermutungen und Interpretationen zu erschließen. Denn das nimmt erstens den Migrant*innen das Recht, selbst für sich zu sprechen, erzeugt zweitens den Eindruck, es gäbe eine allgemeine Erzählung, die für all diese Migrant*innen passend ist, und vermittelt drittens das Gefühl, die deutschen Schüler*innen wüssten mit ihrem Allgemeinwissen schon genug über die Situation, als dass sie ohne viele zusätzliche Hintergrundinformationen darüber sprechen könnten. Im Kontrast dazu werden auf den Seiten über spanische Migrant*innen in Deutschland vier unterschiedliche *weiße* Personen mit Namen und Foto vorgestellt, die jeweils selbst ihre Geschichte und persönlichen Beweggründe für die Auswanderung erzählen (VA5, 6, S. 118.).

4.6 Lösungsansätze in den Schulbüchern

Die Lösungsansätze, die in den Lehrwerken für thematisierte Probleme, wie z. B. Umweltzerstörung, die (globale) Wasserkrise oder Bildungsungleichheit, angeführt werden, setzen großteils auf der individuellen Ebene an, indem sie persönliche Verhaltensänderungen propagieren (z. B. VA5, 4, S. 66 f.), oder verschleiern systemische, koloniale Zusammenhänge, indem sie (eurozentrische) ‚wohltätige‘ Projekte und Initiativen in den Fokus rücken (z. B. A5, 1, S. 13). Indem Umweltprobleme und Lösungsvorschläge ausschließlich auf einer individuellen, auf die einzelne Konsument*in ausgerichteten Ebene diskutiert werden, bleiben größere systemische Zusammenhänge außen vor, was letztendlich zu einer Reproduktion der bestehenden Verhältnisse führt. Auch ein Fokus auf ‚wohltätige‘ Initiativen von Organisationen oder Einzelpersonen kann diesen Effekt erzeugen, je nachdem wie diese ausgerichtet sind und dargestellt werden. So vermitteln Berichte wie z. B. das des deutschen Ehepaars Bigalke eine Sichtweise, die kein Interesse daran hat, koloniale Kontinuitäten zu hinterfragen. Vielmehr werden eurozentrische Bilder reproduziert, die ‚wohltätigen‘ *Weiß*en als Retter*innen stilisiert und die Menschen vor Ort nur aus deren Perspektive präsentiert. Im Gegenteil dazu können Initiativen, die von Betroffenen selbst ausgehen und auch aus deren Sicht dargestellt werden, dazu dienen, größere Zusammenhänge und (koloniale) Machtverhältnisse aufzuzeigen sowie die Möglichkeit der Widerständigkeit in den Raum zu bringen. Dies zeigt sich ansatzweise in einem Bericht über Máxima Acuña, eine peruanische Kleinbäuerin, die gegen das multinationale Bergbauunternehmen Yanacocha kämpft und dabei Widerstand gegen die neokoloniale Ausbeutung und Vernichtung von Mensch und Natur leistet (VA5, 4, S. 77). Gleichzeitig könnte

ihre eigene Stimme stärker einbezogen werden, als es im Lehrwerk der Fall ist, um Hintergründe und systematische Zusammenhänge klarer zu machen. Letztendlich besteht die Frage, egal wer spricht, darin, ob mit der Präsentation von Lösungsansätzen und Handlungsmöglichkeiten eine echte Auseinandersetzung gefördert wird – die unangenehme Gefühle und momentane Ratlosigkeit hervorbringen, aber auch Umdenken oder Neu-Denken fördern kann – oder ob der Fokus eher darauf liegt, Lösungen zu präsentieren, die das Wohlfühl wieder herstellen oder vermeintlich für ein schnelles Erfolgserlebnis sorgen.

5. Fazit

Die Untersuchung der ausgewählten Spanischlehrwerke zeigt, dass Schulbücher noch immer von Eurozentrismus und Kolonialität durchwoben sind. Auch rassistische Wissensbestände finden sich eingeflochten in die Erzählungen, Bilder und Strukturen der Bücher. An einigen Stellen ist die Reproduktion kolonialer, eurozentrischer Diskurse offensichtlich, bspw. wenn Kinder in Lateinamerika pauschalisierend als arm, arbeitend, obdachlos und ohne Bildung dargestellt werden oder die koloniale Erzählung des ‚Weißen Retters‘ unhinterfragt reproduziert wird. Das hier vermittelte antithetische Bild von Lateinamerika als hilfsbedürftig, unterentwickelt und problembehaftet und Europa als fortschrittlich und hilf spendend ist Teil der eurozentrischen binären Denkweise, in der Europa (bzw. der ‚Westen‘) als überlegener Gegensatz zum Rest der Welt konstruiert wird. An anderen Stellen ist der Eurozentrismus weniger offensichtlich und findet sich eher in der Struktur und Aufteilung der Lehrwerke wieder. So erscheint Lateinamerika indirekt als monolithischer Kulturraum, indem es bei der Kapitelaufteilung auf eine Strukturebene mit Spanien gestellt wird (bzw. die einzelnen lateinamerikanischen Länder auf eine Ebene mit den spanischen Regionen). Dies suggeriert, dass Lateinamerika (als Kontinent) von der Komplexität her gleichzusetzen wäre mit Spanien (als Land). Zudem trägt die inhaltliche Ausrichtung der Kapitel dazu bei, dass lateinamerikanische Länder und die dort lebenden Menschen vor allem von einer kultur- oder regionalspezifischen Sparte aus betrachtet werden, während Spanien als geeignete Kulisse für diverse alltägliche Themen gehandhabt wird. Das wirkt sich auch auf den Eindruck der dargestellten Personen aus: Während Menschen in Lateinamerika eher eindimensional (und dadurch gewissermaßen austauschbar) porträtiert werden, erscheinen Menschen in Spanien durch den Zusammenhang mit vielen unterschiedlichen und alltäglichen Themen multidimensionaler und bieten somit auch mehr Identifikationspotenzial für die Schüler*innen. Dies führt implizit zu der Konstruktion eines ‚Wir‘ (Spanien, Deutschland, Europa) im Gegensatz zu den ‚Anderen‘ (Lateinamerika, Globaler Süden). Dass es sich hierbei auch um eine rassistische Konstruktion handelt, wird daran deutlich, dass dieses ‚Wir‘ nicht bloß auf regionale Nähe zurückzuführen ist, sondern es sich hierbei um ein spezifisch *weißes* ‚Wir‘ handelt. So werden bspw. beim Thema Migration Schwarze Migrant*innen anders behandelt als *weiße* Migrant*innen. Während Schwarze Migrant*innen als Gruppe konstruiert werden und keine eigene Stimme haben, werden *weiße* Migrant*innen als Individuen gezeigt, die ihre eigene, persönliche Geschichte erzählen. Und auch im Allgemeinen kommen BIPOC in den

Lehrbüchern selten bis gar nicht in alltäglichen Geschichten und auf Abbildungen vor, sondern beinahe ausschließlich, wenn es um spezifische Thematiken wie Flucht und Migration oder Armut geht. Während BIPOC also begrenzte Räume und Themengebiete zugewiesen werden, die sie ‚bewohnen dürfen‘, wird *weißen* Menschen zugestanden, sich in allen Räumen frei zu bewegen. Ihre Erfahrungen und Erkenntnisse werden zudem selten als kulturspezifisch oder subjektiv eingeordnet, sondern eher als universell und objektiv dargestellt. Bezüglich der Darstellung von Geschichte zeigt sich ein eurozentrischer Blick u. a. in der Einteilung lateinamerikanischer Geschichte in ‚vor‘ und ‚nach Kolumbus‘. Außerdem wird mit Bezug auf Kolonialismus keine klare Haltung eingenommen. So wird Kolonialismus nicht als globales Phänomen mit massiven Auswirkungen bis in die heutige Zeit aufgegriffen, sondern größtenteils auf ‚Eroberungsgeschichten‘ und einzelne historische Ereignisse reduziert. Dabei werden vor allem europäische Akteur*innen, insbesondere Hernán Cortés, in den Vordergrund gestellt. Indigene Perspektiven kommen kaum vor und könnten sowohl bei der Thematisierung von Kolonialismus als auch in der Erzählung über die antiken indigenen Gesellschaften stärker miteinbezogen werden. Hinsichtlich aktueller Lebensrealitäten und Ereignisse wird selten ein historischer Bezug hergestellt. Historische Hintergründe globaler Ungleichheit bleiben unangetastet. Stattdessen werden Gründe für Probleme eher auf individueller und nationaler Ebene verortet und als Lösungsansätze Verhaltensänderungen des Individuums oder ‚wohltätige‘ Hilfe von Organisationen (oft aus dem Globalen Norden) angeboten. Neokoloniale Zusammenhänge sowie die eigene Verstricktheit in globale Ungleichverhältnisse bleiben beinahe vollständig außen vor.

Für den Weg hin zu einer diskriminierungskritischen Schule, die u. a. dekolonial und rassismuskritisch arbeiten muss, ist es unabdingbar, dass auch Lehrwerke einen weniger eurozentrischen Blickwinkel einnehmen sowie auf implizit vermittelte rassistische und koloniale Wissensbestände überprüft werden. Die hier beschriebene Arbeit hat sich hauptsächlich damit befasst, eine Auswahl von Lehrwerken auf solche Wissensbestände sowie Darstellungsformen zu untersuchen, ohne dabei konkrete Alternativen anzubieten. Einige Lösungsansätze ergeben sich allerdings schon aus der Kritik selbst, wie bspw. als Kulisse für alltägliche Themen nicht nur Spanien, sondern genauso lateinamerikanische Länder zu wählen; BIPOC selbst zu Wort kommen zu lassen, um ihre individuellen Geschichten zu erzählen; eine diversere Quellenauswahl zu nutzen; Alternativen zu einem eurozentrischen Entwicklungsbegriff mit einzubeziehen; auf Bildern zu diversen Themen auch BIPOC abzubilden; widerständige Geschichten zu erzählen, die dem eurozentrischen Bild des hilfsbedürftigen, abhängigen Menschen in Lateinamerika etwas entgegensetzen; eine Reflexion über Geschichte, Kolonialismus und die eigene Rolle in globalen Ungleichverhältnissen anstoßen sowie Schüler*innen animieren, Dinge in Frage zu stellen anstatt einfache Antworten abzurufen. Darüber hinaus kann es nicht ausreichen, bloß die Bildungsmaterialien zu überarbeiten. Eurozentrismus, wie auch Rassismus, ist als grundlegende Erzählung strukturell in unserer Gesellschaft verankert, d. h. er steckt sowohl in der Funktionsweise von Institutionen als auch in dem gelernten Wissen, das uns als Individuen mitbeeinflusst. Es bedarf daher eines weitreichenderen Ansatzes, der sowohl die

Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften bezüglich Eurozentrismus, Rassismus und anderer diskriminierungsrelevanter Themen einbezieht, als auch institutionelle Dimensionen angeht. Hinsichtlich der Nutzung von Bildungsmaterialien scheint insbesondere der erste Aspekt, also die Sensibilisierung und Ausbildung von Lehrpersonen, von Relevanz. Ohne Wissen und Bewusstsein dafür, was Eurozentrismus ausmacht und wie Rassismus wirkt, werden Lehrer*innen auch mit ‚guten‘ Lehrmaterialien nicht in der Lage sein, dekolonial und rassismuskritisch zu unterrichten.

Literatur

- Amjahid, Mohamed (2021). *Der weiße Fleck. Eine Anleitung zum antirassistischen Denken*. München: Piper.
- Arriagada, Melanie; Camagna, Lourdes; Cid Sánchez, Celia; Wagner Civera, María; Gerth, Elisa; Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine; Lüning, Marita & Melgar Pernias, Yolanda (2016). *¡Vamos! ¡Adelante! 3*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Arriagada, Melanie; Bothmann, Cathrin; Cid Sánchez, Celia; Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine; von Moritz, Jan; Morón Garzarán, Ruth & Pérez, Lucile (2017). *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Arriagada, Melanie; Bondonno, Denise; Bothmann, Cathrin; Cardenete Aspiroz, Leticia; Cid Sánchez, Celia; Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine; Garzarán, Ruth & Pérez, Lucile (2018). *¡Vamos! ¡Adelante! - Paso a nivel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Aydemir, Fatma & Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.) (2019). *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Berlin: Ullstein fünf.
- Balsler, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Elices Macias, Amparo; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike & Lützen, Ulrike (2018). *¡Apúntate! 3*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bascio, Thomas & Hoffmann-Ocon, Andreas (2010). Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen – zwei Fallbeispiele. In *Lehr- und Lernmedien als Träger von Inhalten und Konzepten – Bedeutung für die Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 28* (1), S. 20–32.
- Bendix, Daniel (2015). Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 26-38.
- Bigalkes (o. J. Wir machen Schule. Colegio Diospi Suyana. <https://www.bigalkes.de/> (zuletzt aufgerufen am 26.11.2022).
- Bönkost, Jule (2020). Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern: ‚Verbesserte‘ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. In *Eckert. Dossiers* (1), S. 1-27. [https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/314/B%C3%B6nkost Dekonstruktion%20von%20Rassismus%20in%20Schulb%C3%BCchern.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/314/B%C3%B6nkost%20Dekonstruktion%20von%20Rassismus%20in%20Schulb%C3%BCchern.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- BrückenWind (2020). White Savior Complex. <https://brueckenwind.org/bildungsarbeit/white-savior-complex-2/> (zuletzt aufgerufen am: 06.07.2021).

- Calderón Villarino, Isabel; Elices Macias, Amparo; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike & Peppel, Henning (2019). *¡Apúntate! 4*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Calderón Villarino, Isabel; Elices Macias, Amparo; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike; Peppel, Henning & Vila Baleato, Manuel (2020). *¡Apúntate! 5*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- do Mar Castro Varela, María & Dhawan, Nikita (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hg.) (2020). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag.
- Fillitz, Thomas (2007). Vertrauen, kritisches Bewusstsein und Festigung der Identität – Interkulturelles Lernen in Österreich. In: Bertels, Ursula; de Vries, Sandra & Nolte, Nina (Hg.), *Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 63-86.
- Franzki, Hannah (2012). Eurocentrism. In *InterAmerican Wiki: Terms - Concepts – Critical Perspectives*. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/wiki/e/eurocentrism.xml> (zuletzt aufgerufen am: 10.06.2021).
- glokal e.V. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin.
- Hall, Stuart (1992). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- ___ (1996). When was ‚the post-colonial‘? Thinking at the limit. In Chambers, Iain & Curti, Lidia (Hg.), *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. London: Routledge, S. 242-260.
- Hasters, Alice (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. München: hanserblau.
- Jäger, Siegfried (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: UNRAST.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (Hg.) (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am: 14.06.2021).
- Lässig, Simone (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-215.
- Lintner, Peter (2012). *Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008*. Wien.
- Mann, Charles C. (2018). *Amerika vor Kolumbus*. Reinbek, Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

- Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.) (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Matthes, Eva (2004). Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hg.), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-249.
- Melber, Henning (1992). *Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Mudimbe, Valentin Y. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Ogette, Tupoka (2018). *exit RACISM*. Münster: UNRAST-Verlag.
- Quijano, Aníbal (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. In *Cultural Studies* 21 (2-3), S. 168-178.
- ___ (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien, Berlin: Turia+Kant.
- Sitte, Christian (2001). Das GW-Schulbuch. In Sitte, Wolfgang (Hg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, S. 447-472.
- Stein, Gerd (1977). *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik: Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun: Henn.
- Wallerstein, Immanuel (2001). El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de las ciencias sociales. In *Revista de sociología* 15, S. 97-113.
- Ziai, Aram; Aikins, Joshua Kwesi; Bendix, Daniel & Danielzik, Chandra-Milena (2013). Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. Die westliche Sicht auf die Dritte Welt: vom Kolonialismus bis heute. In Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.), *Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*. Berlin: BER, S. 22-29.
- Züricher Hochschule der Künste (o. J.). *Othering*. <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894> (zuletzt aufgerufen am: 28.04.2022).

Über die Autorin

Joana Zabel ist seit Mai 2022 Lehramtsanwärterin an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Köln. Sie absolvierte ihr Studium für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in den Fächern Englisch und Spanisch an der Universität zu Köln.
Korrespondenzadresse: joana.zabel@zfs-k.de