



KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR
LEHRER*INNENBILDUNG

MEHR | SPRACHLICHE | BILDUNG
**Sprachliche Vielfalt als Chance und
Herausforderung in Bildungskontexten**

**Linguistic Diversity as an Opportunity
and a Challenge in Educational Contexts**

Sonderausgabe 2, 2023

MEHR | SPRACHLICHE | BILDUNG

Sprachliche Vielfalt als Chance und Herausforderung in Bildungskontexten

Linguistic Diversity as an Opportunity and a Challenge in Educational Contexts

Inhaltsverzeichnis

Editorial	i
Mejrema Koca & Ulrich Mehlem: Die Bedeutung „mitgebrachter“ und „neuer“ Sprachen bei geflüchteten Familien aus Syrien, dem Irak und Afghanistan nach kurzem Aufenthalt in Deutschland.....	1
Kevin Niehaus: „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Zeichen inklusiver Sprachbildungsprozesse.....	16
Melanie Schaller & Michael Ewig: Barriers to Understanding in Biology School Textbooks and How to Lower Them Using Easy Language.....	45
Janna Gutenberg & Laura-Joanna Schröter: Potenziale der Unterrichtsmethode <i>simulation globale</i> zur Förderung (mehr)sprachlicher und digitalitätsbezogener Kompetenzen in allen Fächern	69
Birgit Kordt: Der Projektkurs als Chance für den Ausbau von Mehrsprachigkeitskompetenz	87
Christian Koch: Herkunftssprachen im Französischunterricht. Ein Seminar zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden.....	100
Johannes Heuzeroth: Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht – Hintergründe, Einsatzmöglichkeiten und Schwierigkeiten der Umsetzung von Mehrsprachigkeitsansätzen im Rahmen des fach(sprach)lichen Lernens.....	116
Patricia Louise Morris: "es wird zwar gesagt: ‚Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit‘, [...] aber ich weiß einfach nicht wie" – Eine Interviewstudie mit türkeistämmigen angehenden Französischlehrkräften.....	134

Editorial

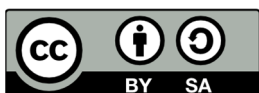
Liebe Leser*innen,

im Sommer 2022 fand an der Universität zu Köln die Tagung ‚MEHR|SPRACHLICHE|BILDUNG – Sprachliche Vielfalt als Chance und Herausforderung in Bildungskontexten‘ unter Beteiligung zahlreicher internationaler und nationaler Wissenschaftler*innen statt. Der zweitägigen Veranstaltung ging ein Nachwuchsworkshop zur selben Thematik voraus. Ausschlaggebend für die thematische Gestaltung ist die Annahme, dass Sprache sowohl das Ziel als auch den Weg in Bildungskontexten darstellt. Das heißt, sprachliches Lernen kann als Unterrichtsziel verfolgt und/oder als Instrument für das Lehren und Lernen von Unterrichtsinhalten genutzt werden. Das Sprachrepertoire im Klassenzimmer beschränkt sich hier nicht nur auf die Unterrichtssprache; auch die Lernenden bringen ihre bereits vorhandenen, individuellen (mehr-)sprachlichen Kompetenzen mit, z. B. Herkunftssprachen, Familiensprachen, Dialekte etc. Dies wirft die Frage auf, wie sprachliches Lernen bei gleichzeitiger Wertschätzung und Einbindung der heterogenen Voraussetzungen und multilingualen Hintergründe der Lernenden gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang konnten bereits verschiedene Konzepte wie Mehrsprachigkeit, bilingualer Unterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Herkunftssprachen, Sprachbewusstheit, sprachsensibler Unterricht, Mehrsprachigkeitskompetenz und Translanguaging unser Verstehen vom Sprachlehren und -lernen erweitern. Dabei ist eine mehrsprachige Lernumgebung nicht auf den Sprachunterricht begrenzt; der Prozess der sprachlichen Bildung muss als interdisziplinäre Aufgabe verstanden werden, welche die aktive Kooperation verschiedener Fächer voraussetzt. Sowohl die Lehramtsausbildung angehender Lehrkräfte als auch die Professionalisierung von Lehrkräften würden von einem solchen interdisziplinären Dialog profitieren.

Vor diesem Hintergrund finden sich in dieser Sonderausgabe Beiträge, die aus Tagungsvorträgen heraus entwickelt wurden und sich unterschiedlichen Aspekten der (mehr-)sprachlichen Bildung widmen.

Im ihrem Beitrag für den Bereich k:ONzepte – Lehrer*innenbildung in der Forschung beschäftigen sich Mejrema Koca und Ulrich Mehlem mit der selbst zugeschriebenen Bedeutung der gesprochenen (Herkunfts-)Sprachen von neuzugewanderten Schüler*innen und ihren Eltern. Sie präsentieren erste Ergebnisse aus ihrer qualitativen Interview-Studie und widmen sich der Frage, wie sich die Interviewten in Bezug auf Ihre Herkunftssprachen und dem Deutschen positionieren und wie sich diese Orientierung im Laufe von zwei Jahren verändert.

Kevin Niehaus betrachtet aus der Perspektive der qualitativen Unterrichts- und Lehrkräftekompetenzforschung die Umsetzung schulischer Inklusion mit dem Fokus auf



die Heterogenitätsdimension Sprache (migrationsbedingte Mehrsprachigkeit). Aus seinem interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekt stellt er erste empirische Ergebnisse aus Interviews mit angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschullehramt) vor.

Aus einer fachdidaktischen Perspektive beschäftigen sich Melanie Schaller und Michael Ewig mit dem Thema ‚Leichte Sprache‘ im Biologieunterricht, als eine Möglichkeit, Verständlichkeitsbarrieren abzubauen. Der Artikel stellt exemplarisch Ergebnisse einer Analyse von Verständlichkeitsbarrieren in Schulbuchtexten vor und geht u. a. der Frage nach, inwiefern Übersetzungen von Schulbuchtexten in Leichte Sprache realisierbar sind und den Vorgaben in Kerncurricula entsprechen.

Den Bereich k:ONkretes – Praxis der Lehrer*innenbildung eröffnen Laura-Joanna Schröter und Janna Gutenberg mit dem Beitrag, in dem die Ergebnisse des Workshops "Zukunftorientiertes und sprachbildendes Lehren und Lernen im Fachunterricht mit der „*simulation globale*“ vorgestellt werden. Die präsentierte Methode wird anhand von Materialbeispielen erläutert und als mögliche Antwort auf einige der aktuellen schulischen Anforderungen an die zukünftige Entwicklung von Fach und Unterricht diskutiert.

Der Artikel von Birgit Kordt stellt einen Projektkurs basierend auf dem EuroCom-Germ-Konzept vor. Ziel des Kurses ist es, die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler*innen zu fördern und sie dazu zu ermutigen, autonome mehrsprachige Sprachnutzer*innen zu werden. Der Artikel stellt verschiedene Prinzipien vor, die Teil des prozessorientierten Lernens sind.

Christian Koch präsentiert in seinem Beitrag die grundlegenden Gedanken und Reflexionen zum Seminar „Herkunftssprachen im Französischunterricht“, bei dem Studierenden sich hilfreiche Techniken und Strategien erarbeiten, um unterschiedliche Herkunftssprachen ihrer zukünftigen Schüler*innen analysieren und unterstützend in den Französischunterricht integrieren zu können.

In der Rubrik k:ONtraste – Lehrer*innenbildung in der Diskussion beschäftigt sich Johannes Heuzeroth mit Potentialen und Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung multilingualer mündlicher oder schriftlicher Lernsettings im Geographieunterricht im Hinblick auf das fachliche Lernen und der Förderung sprachlicher Kompetenzen. Der Artikel führt einerseits allgemein in das Thema Mehrsprachigkeit ein, schlägt aber gleichzeitig auch den Bogen zu einer praktischen Umsetzung für den Geographieunterricht.

In ihrem Beitrag für den Bereich k:ONturen – Nachwuchsforum stellt Patricia Morris Ergebnisse aus ihrer empirischen Qualifikationsarbeit zu den Einstellungen und dem Wissen zu (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit von fünf türkeistämmigen angehenden Französischlehrkräften vor. Ein wesentliches Ergebnis, das aus ihrem qualitativen Forschungsprojekt hervorgeht, ist die Widersprüchlichkeit zwischen den positiven, wertschätzenden Einstellungen der Interviewten und dem fehlenden Wissen zu Umsetzungsmöglichkeiten eines ressourcenorientierten mehrsprachigen Unterrichts.

Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche und anregende Lektüre!

Mit herzlichen Grüßen
Ihr Herausgeber*innenteam

Celestine Caruso, Alexandra Inglis, Şeyma Polat, Andreas Rohde und Aline Willems

Mejrema Koca & Ulrich Mehlem

Die Bedeutung „mitgebrachter“ und „neuer“ Sprachen bei geflüchteten Familien aus Syrien, dem Irak und Afghanistan nach kurzem Aufenthalt in Deutschland

Abstract

Für den Erfolg eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts ist der Stellenwert, den zugewanderte Familien den für sie biografisch relevanten Sprachen einräumen, wichtig. Das Projekt untersucht die sprachliche Entwicklung von Schüler*innen aus Minderheiten des Nahen Ostens. Neben dem Erwerb des Deutschen ist dabei auch die Entwicklung der Herkunftssprache(n) von Interesse. Im Vordergrund des Beitrags steht die Frage, wie sich die Kinder und ihre Familien in Bezug auf ihre Sprachen/n in Deutschland positionieren und wie sich diese Orientierungen im Laufe der ersten zwei Jahre entwickeln. Erste Ergebnisse des Projekts werden anhand von Fallstudien vorgestellt.

The value immigrant families place on the languages that are biographically relevant to them is important for the success of multilingual-sensitive teaching. The project examines the linguistic development of minority students from the Middle East. In this context, the development of the heritage language(s) as well as the acquisition of the German language is of interest. This article focuses on the question of how interviewed children and their families position themselves in Germany with respect to their language(s) and how these orientations develop over the course of the first two years. First project results will be presented on the basis of case studies.

Schlagwörter:

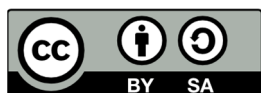
Mehrsprachigkeit, herkunftsprachlicher Unterricht, Minderheitensprachen, neuzugewanderte Kinder

Multilingualism, teaching of heritage language, language of minorities, recently immigrated children

1. Einleitung

Das Interesse an den Herkunftssprachen zugewanderter Familien ist in den letzten Jahren unterstützt durch die Forschung der Linguistik, der Erziehungswissenschaften oder der Sprachdidaktik deutlich gewachsen und hat auch im öffentlichen politischen und gesellschaftlichen Diskurs um Migration seinen Niederschlag gefunden (Woerfel, Küppers & Schroeder, 2020).

Neben dem häufig als Fach angebotenen muttersprachlichen Unterricht gibt es verstärkt Bemühungen um einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht. Dabei werden nur



die offiziellen Sprachen der Herkunftsländer berücksichtigt. Wie aber soll mit den Sprachen verfahren werden, die in den Herkunftsländern nicht anerkannt werden?

Hierfür ist es zunächst wichtig, den Begriff der „Herkunftssprache“ zu klären. Dieser wird im Deutschen oft als Entsprechung zum englischen Terminus *heritage language* verwendet (Polinsky, 2018: S. 131) und bezeichnet die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das selbst in einer Familie aufwächst, in der nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. Eine solche Konstellation liegt auch im Migrationskontext vor – unabhängig davon, wie weit der Einreisezeitpunkt zurückliegt. Polinsky behandelt daher am Beispiel der Herkunftssprachenforschung in den USA zunächst die verschiedenen Definitionen von Herkunftssprecher*innen, auch am Beispiel des Deutschen und des Spanischen in den USA.

Für den Erfolg eines Unterrichts, der Sprachbarrieren überwinden möchte, ist es wichtig zu wissen, welche Bedeutung neu zugewanderte Familien den Sprachen einräumen, die in ihrer bisherigen Biographie eine Rolle gespielt haben. Bei dem vorliegenden Projekt werden auf der Basis von leitfadengestützten Interviews Selbstpositionierungen und Orientierungen von neu zugewanderten Kindern und ihren Eltern aus Syrien, dem Irak und Afghanistan zu ihren Sprachen untersucht. Dabei werden auch Veränderungen der Sprachkompetenzen in den ersten zwei Jahren in Deutschland in den Blick genommen. Um das Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstpositionierung zu verdeutlichen, werden zwei pointierte Aussagen aus leitfadengestützten Interviews zur Kategorie „kulturelle Identität und Herkunftssprachen“ dem Beitrag vorangestellt: „Wenn ich sage, ich komme... also ich bin Kurde. Sie (die Schulkinder) sagen immer Fantasieland zu mir“. Auf diese Weise beschreibt ein Mädchen, das mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern aus Syrien geflüchtet ist, ihre jetzige Situation und Identität. Selbst- und Fremdpositionierung stehen hier in scharfem Kontrast.

I: „Welche Rolle spielt die Amtssprache ihres Herkunftslandes für Sie?“

MV: „Keine. Es ist Paschtu. Alles, was ich denke ist, dass diese Paschtunen Afghanistan völlig zerstört haben.“

Mit diesen Worten reagiert ein Dari-sprechender Vater auf die Frage nach der Rolle der offiziellen Sprache des Herkunftslandes. Indem er diese mit Paschtu gleichsetzt und ihre Sprecher*innen für die politischen Umwälzungen im Herkunftsland verantwortlich macht, drückt er eine maximale Distanz aus.

Im Folgenden werden nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen des Projekts und die methodische Vorgehensweise erste Ergebnisse aus den Interviewanalysen vorgestellt.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Superdiversität

Debatten über Vielfalt werden häufiger auch in breiteren Kontexten von populären, politischen und akademischen Diskursen geführt, die sich in den letzten Jahren von Krieg und

Migrationsprozessen intensiviert haben. In diesem Zusammenhang bezeichnet Vertovec (2007) westliche Städte mit Blick auf die zunehmende ethnische Vielfalt als Städte der Superdiversität. Auch bezeichnet der Begriff eine Verschiebung von der Identifikation relativ großer, klar definierter ethnischer Gruppen hin zu einem Bild zunehmender Komplexität multipler Faktoren der Identitätsbildung (Vertovec, 2017: S. 1025). Er betont die potentielle Dynamik und Leistungsfähigkeit des Begriffs, über traditionelle soziale und insbesondere ethnische Identitätskategorien hinauszugehen.

Der Begriff der Superdiversität nach Vertovec manifestiert sich im vorliegenden Projekt in dem komplexen Gefüge von Herkunftssprache, Transitsprache – also eine Sprache, die in einem Drittland auf dem Weg ins Zielland gelernt wird –, Sprache des Ziellandes und Literalität. Ein aktuelles Grundsatzdokument des Europarats (Council of Europe, 2022) bekräftigt die Bedeutung der Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen durch Bildung und hebt ihre Rolle „für die persönliche und berufliche Entwicklung, die Gleichberechtigung, die gesellschaftliche Integration, die Ausübung der Menschenrechte und die Teilnahme an der demokratischen Kultur“ hervor (Council of Europe, 2022: S. 5). Das Dokument ermutigt Schulen, Universitäten und Bildungseinrichtungen, pädagogische Ansätze zu fördern, die sprachliche und kulturelle Vielfalt unterstützen und deren Wertschätzung sowie die Entwicklung komplexer und integrierter Sprachrepertoires stärken. Im Rahmen entsprechender pädagogischer Ansätze werden die Lernenden dazu motiviert, ihre Mehrsprachigkeit nicht defizitär, als Kennzeichen der Nichtzugehörigkeit zu verstehen, sondern im Gegenteil als identitätsstiftende individuelle und soziale Kompetenz. In der Tat reduziert das gängige Verständnis von Mehrsprachigkeit in Schulen die Vielfalt der Sprachen und Varietäten oft auf wenige prestigeträchtige Sprachen, die in der Regel streng getrennt voneinander gelehrt und gelernt werden. In diesem Projekt, stellt sich die Frage, wie sich hier der verwendete Begriff der Mehrsprachigkeit zu dem der Diglossie, d. h. die Koexistenz zweier Sprachen mit deutlicher Hierarchisierung zwischen Sprachvarietäten mit höherem und niedrigerem Sprachprestige verhält.

2.2 Migration und kulturelle Identität

Identitätsentwicklung gilt allgemein als zentrale Entwicklungsaufgabe des Kindesalters. Kinder aus zugewanderten Familien stehen dabei vor der besonderen Herausforderung, eine kulturelle Identität zu entwickeln, die sich einerseits auf den Herkunftskontext ihrer Familie und andererseits auf das Einwanderungsland bezieht (Berry et al., 2006). Berry zu Folge finden sich zudem Hinweise darauf, dass die kulturelle Identität von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund mit ihrer schulischen Adaption, z. B. schulbezogenen Einstellungen, dem Schulerfolg etc. zusammenhängt. Wenn Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten längerfristig miteinander in Kontakt treten, setzen Anpassungsprozesse ein, die als Akkulturation bezeichnet werden (Berry, 1997: S. 24-26). Nach Berry, Phinney, Sam und Vedder (2006) ist Assimilation ein Weg, bei dem das Interesse an der Erhaltung der Herkunftskultur gering ist, während die Interaktion mit

der Mehrheitsgesellschaft im Vordergrund steht. Separation liegt vor, wenn die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur dominiert und die Interaktion mit der Mehrheitsgesellschaft eher vermieden wird. Marginalisierung tritt ein, wenn weder die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur noch die Integration in die Mehrheitsgesellschaft gelingt. Multiple Inklusion liegt vor, wenn sowohl die Aufrechterhaltung der Herkunftskultur als auch die Einbindung in die Mehrheitsgesellschaft erreicht wird.

Es ist jedoch anzunehmen, dass die unterschiedlichen politischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Einstellungen gegenüber Zuwanderung in verschiedenen Aufnahmekontexten maßgeblich mitbestimmen, welche Akkulturationsstrategien bzw. Identitätsorientierungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund entwickeln und wie adaptiv diese Strategien im jeweiligen Kontext sind (Berry et al., 2006: S. 18). Daher ist es sinnvoll, in Studien zur kulturellen Identität die verschiedenen Herkunftsgruppen – also Gruppen mit unterschiedlicher Kultur sowie mit verschiedenem sozioökonomischen Status, Bildungsstand, Herkunftsland - differenziert zu betrachten. Zudem wird oft angenommen, dass die kulturelle Identität mit der Aufenthaltsdauer der Einwandererfamilien im Aufnahmeland sich stärker an der Aufnahmegesellschaft ausrichtet. Demnach unterscheiden sich Einwander*innen im Laufe der Generationen zunehmend weniger von den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft (z. B. Berry et al., 2006). Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich die Identifikation mit der Herkunftsgruppe mit zunehmender Aufenthaltsdauer reduziert, die Identifikation mit dem Aufnahmeland hingegen zunimmt. Das Forschungsprogramm von Berry et al. (2006) wurde erstmals von Knigge, Klinger, Schnoor und Gogolin (2015) auf Kinder und Jugendliche in Deutschland angewendet. Allerdings entstammten diese Kinder Familien, deren Erstsprachen gleichzeitig Nationalsprachen in ihren Herkunftsländern sind.

2.3 Sprachliche Verhältnisse: Migration, sprachliche und kulturelle Dimension

Erhalt und Gebrauch einer Minderheitensprache sind nicht nur vom Wunsch und Willen ihrer Sprecher*innen abhängig. Weiterhin ist es nicht immer der Fall, dass diejenigen, die sich mit einer Minderheitsgemeinschaft identifizieren, die dazugehörige Sprache tatsächlich sprechen können oder in allen Lebensbereichen anwenden. Die Vitalität einer Minderheitensprache ist daran erkennbar, dass sie in möglichst vielen verschiedenen Bereichen, privat ebenso wie öffentlich oder staatlich, verwendet wird (Broeder & Extra, 1999).

Es wird ein weites Verständnis von *heritage language* (Polinsky, 2018) zugrunde gelegt, das sich im Anschluss an Brizic (2006, 2007) sowie Brizic und Hufnagl (2016) nicht auf die Erstsprachen als Muttersprachen der Eltern (z. B. Kurdisch und Romani) oder die offiziellen Sprachen des Herkunftslandes (z. B. Türkisch, Serbisch) beschränkt, sondern auch Sprachen benachbarter Gruppen (Ungarisch, Rumänisch, Tscherkessisch etc.) einbezieht.

Die Beispiele zeigen, wie sich Prozesse des Spracherhalts oder Sprachwechsels bereits bei der Elterngeneration in der Türkei bzw. Serbien auf den Bildungserfolg der Kinder in der Migration auswirken (Brizic, 2006; 2007). Brizic und Hufnagl (2016) unterscheiden im Umgang mit den Herkunftssprachen drei Sprachprofile: Beim Radprofil

werden unterschiedliche Sprachen im Laufe der Migrationsbiographie eingesammelt, ohne dass einer von ihnen ein besonderer Stellenwert beigemessen wird. Während beim Gipfelsturmprofil immer jeweils zur prestigeträchtigeren Sprache übergegangen und die mitgebrachten Sprachen eher aufgegeben werden, verfolgen die Eltern beim Brückenprofil eine bewusste Strategie zum Erhalt ihrer Erstsprache und unterstützen gleichzeitig den Deutscherwerb. Die Arbeits- und Fluchtmigrationen sind darüber hinaus durch mehrfache transnationale Ortswechsel gekennzeichnet, die zum (temporären) Einfluss weiterer, sogenannter Transitsprachen führen (Le Pichon-Vorstman, 2020).

Untersuchungen zum soziolinguistischen Status von Erst- und Zweitsprache unter Bedingungen der Migration fokussieren meist die Herkunftssprache (Erstsprache, Familiensprache, *heritage language*) in ihrem Verhältnis zur (offiziellen) Sprache des Aufnahmelandes. Eine andere Herkunft und sprachliches Anderssein sind dabei als verschiedene Ausprägungen desselben Phänomens zu verstehen. Sie lassen sich als Kennzeichen von Ethnizität zusammenfassen, Herkunft und Sprache sind kulturelle Faktoren und zugleich solche der Ethnizität. Die sogenannte ‚kulturelle Identität‘ ist aus semantischer Sicht ein schillerndes, facettenreiches Konstrukt, für das keine allgemein anerkannte Definition existiert (Liebkind, 2006). In Deutschland wurde davon ausgegangen, dass die Heterogenität von Migranten durch die Kategorisierung nach Nation und Kultur der Herkunft effektiv erfasst werden könne, die beiden Begriffe wurden daher weitgehend synonym verwendet. In dieser Perspektive wurden Migranten als Träger des nationalen/kulturellen Erbes ihres Herkunftslandes und damit als fremd für die Kultur ihrer neuen Umgebung charakterisiert. Es ist ein allgemeines Merkmal der gegenwärtigen Migration, dass die Verbindungen zur Herkunftsregion oder zu Menschen, die von dort stammen, aber irgendwo auf der Welt leben, nicht unterbrochen werden, sondern erhalten bleiben. Folglich bedeuten Begriffe wie "Assimilation" oder "Integration" nicht mehr die unmittelbare Identifikation mit dem kulturellen und sozialen Erbe, sondern vielmehr eine funktionale Anpassung an die Lebensbedingungen im Aufnahmeland (Berry et al., 2006). In vielen Analysen zur sozialen Integration von Zugewanderten werden Probleme der sprachlichen Verständigung sowie Fragen der sprachlichen und kulturellen Identität in einen engen Zusammenhang gebracht. Während nach der New Assimilation Theory die Herkunftssprache keinen Beitrag zur Integration leistet (Esser, 2006), werden in der *Theory of Segmented Assimilation* (Portes, Fernandez-Kelly & Haller, 2009) positive Effekte von Netzwerken innerhalb der eigenen Community und der Herkunftssprache festgestellt.

In Deutschland konnten Knigge, Klinger, Schnoor und Gogolin (2015) am Beispiel von Schüler*innen türkischer, russischer und vietnamesischer Herkunft zeigen, dass es einen moderaten Effekt guter Kenntnisse der Herkunftssprache auf die später gemessene Kompetenz im Deutschen gibt.

3. Forschungsmethoden und Forschungsfrage

Im vorliegenden Projekt wurden die sprachlichen Integrationsprozesse von Kindern im Grundschulalter, die unterschiedlichen, aus dem Nahen Osten stammenden Minderheiten

angehören, in einer longitudinalen Perspektive (möglichst vom Beginn der Einschulung in Deutschland an für die Dauer von 18 Monaten mit drei Erhebungszeitpunkten im Abstand von zwölf bzw. sechs Monaten) untersucht. Neben Aspekten der Sprachkompetenz der Kinder in ihren Herkunftssprachen und im Deutschen stehen insbesondere Zusammenhänge mit kulturellen und sprachbezogenen Orientierungen und Einstellungen in den Familien im Fokus. Als Erhebungsinstrument wurden leitfadengestützte Interviews eingesetzt, die mit einem qualitativen Forschungsansatz untersucht wurden. Solche Interviews als Methode der Datengewinnung haben zu berücksichtigen, dass die gängigen, implizit für Erwachsene konzipierten Methoden der Interviewgestaltung für Kinder nicht geeignet sind (Heinzel, 2003; Kruse, Bethmann, Niermann & Schmieder, 2012; Trautmann, 2010). Daher wurden im Anschluss an Delfos (2008) kindspezifische Strategien der Interviewführung verfolgt. Dies bedeutet die Anpassung an die kindliche Sprache und den Wortschatzduktus, zu denen Maßnahmen kindgerechter Interviewführung gehören. Bei der Durchführung der Gespräche ist eine sehr individuelle, einfühlsame und situativ flexible Gesprächsführung entscheidend. Darüber hinaus ist die Etablierung eines geschützten Gesprächsraumes, der der Forscher*in und Interviewten die Möglichkeit gibt, sich zu öffnen und auch sehr persönliche Gesprächsbeiträge zu verbalisieren, unentbehrlich. Entscheidend für eine gelungene Gesprächsführung ist darüber hinaus die intensive Auseinandersetzung mit den kulturellen Unterschieden und Besonderheiten der in der Untersuchung berücksichtigten Herkunftsländer. In den Interviews neigen Kinder oft dazu, unsicher zu werden und benötigen ein Grundvertrauen, um überhaupt zu erzählen, insbesondere bei Themen wie die Flucht, Familienstatus, Diskriminierung, Wohnsituation, schulische Unterstützung. Im Projekt wurde das Vertrauen durch einen längeren Kontakt zu den Kindern im Rahmen einer Hausaufgabenhilfe geschaffen. Im Leitfaden werden neben der Migrationsbiographie erste Erfahrungen in Deutschland, Spracheinstellungen (Baker, 1992) zu Deutsch und den Herkunftssprachen und Perspektiven für die Zukunft angesprochen.

Die Auswertung erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), die ein strukturiertes, qualitatives Verfahren zur Auswertung textbasierter Daten bietet. Der Auswertungsprozess ist, ganz im Sinne von Inhaltsanalysen, geprägt von einem regelgeleiteten, standardisierten Vorgehen. Die Kategorien wurden zunächst deduktiv aus den Interviewfragen abgeleitet. Auf Grundlage der Antworten der Kinder und ihrer Eltern wurden zusätzlich induktiv Kategorien gebildet.

Im Rahmen des Projekts wurden mit 17 Kindern und zehn Elternteilen Interviews geführt. Die Kontakte wurden über ein Wohnheim für Geflüchtete in Frankfurt und zwei Grundschulen mit Intensivklassen hergestellt. Die Interviewten konnten die Sprache des Interviews frei wählen. Um etwaige differenzierende Sichten auf das Thema zu vermeiden wurden die Kinder getrennt von ihren Eltern interviewt, während die Elterngespräche manchmal im Beisein der Kinder stattfanden, insbesondere, wenn auf Wunsch der Eltern kein Sprachmittler hinzugezogen werden konnte. Auch von diesen Interviews wurden im

Nachhinein Übersetzungen angefertigt. In dem Beitrag werden erste Ergebnisse des Projekts anhand von Fallstudien mit den Sprachenkonstellationen Dari/Deutsch sowie Kurdisch/Arabisch/Deutsch vorgestellt.

4. Erste Analyseergebnisse der Kinder- und Elterninterviews

Der Kinderfragebogen umfasst folgende Themen: Sprachgebrauch in der Familie, Schulbesuch und Sprachverlust. Der Elternfragebogen umfasst diese Fragen: Wie wichtig ist für Sie, dass Ihr Kind die Herkunftssprache lernt und auch lesen und schreiben kann? Lesen Sie Ihren Kinder Bücher vor? Welche Rolle spielt für Sie die offizielle Herkunftssprache/Amtssprache des Herkunftslandes? Im Fragebogen wurde bewusst nach den in der Familie verwendeten Sprachen (im Plural) gefragt. Diese Frage soll verdeutlichen, dass hier Raum für die Nennung mehrerer Sprachen ist.

Eine Leitfrage der Studie betraf das Thema, welchen Stellenwert die eigene Herkunftssprache und die offizielle Sprache des Herkunftslandes in Deutschland einnehmen. Dabei ging es zunächst um die genaue Bezeichnung der Herkunftsvarietät. Hierzu wurden Fragen nach den Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder in diesen Sprachen gestellt beziehungsweise danach gefragt, ob sie auch in ihrer eigenen Familiensprache Lesen und Schreiben lernen möchten. Auch die Möglichkeiten eines Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland wurden angesprochen. Aus den Antworten zu diesen Fragen wurden die im Folgenden diskutierten Kategorien gebildet: 1. Bezeichnung der Herkunftsvarietät, 2. Feststellung eines Unterschieds zwischen der Familiensprache und der offiziellen Sprache des Herkunftslandes, 3. Sprachen der Literalität im Herkunftsland, Schulbesuch im Herkunftsland, 4. Einstellung zum Erhalt der Herkunftssprachen in Deutschland.

Es werden drei Fälle vorgestellt. Die ersten zwei Familien halten sich schon seit 2015 in Deutschland auf, während die dritte Familie erst 2020 nach Deutschland gekommen ist. Die Fälle sollen ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Perspektiven abdecken. Es werden jeweils Aussagen aus den Kinder- und den Elterninterviews zitiert.

4.1. Bezeichnung der Familiensprache

In der Regel verwenden auch bereits die Kinder die geläufigen Ausdrücke für ihre Familiensprachen: Dari, Paschtu und Kurdisch. Beim Versuch einer genaueren Einordnung „welches Kurdisch?“ treten aber manchmal auch Unsicherheiten auf:

Auszug 1: Interview mit A (11 Jahre alt kommt aus dem Nord- Irak)

I: Hm. Diese Sprache Kurdisch sagtest du und du weißt nicht hm wie die Sprache noch heißt? Du hast es gesagt, es ist anders. Ist das anders Kurdisch was Z spricht?

A: Ja es ist anders, hm also wir verstehen uns schon manchmal aber ein Paar Wörter sind nicht...

I: Und sprecht ihr Badini¹, Sprache?

A: Ahm(lacht) ich weiß es nicht wie die, ich glaube es war SEVIC oder so

I: SEVIC?

A: SEVIC etwas mit "Z" glaube ich war das.“ (A 86-89)

In dem Beispiel bestätigt A eine Vermutung der Interviewerin aus einem früheren Gespräch, dass sich die Varietäten zweier Mädchen kurdischer Herkunft unterscheiden. Die von der Interviewerin vorgeschlagene Bezeichnung wird aber nicht aufgegriffen, sondern ein anderer Ausdruck genannt. Der Aushandlungsprozess zwischen beiden wurde der Kategorie Bezeichnung der Herkunftssprache zugeordnet. A's Reaktion auf die Fragen der Interviewerin könnte so interpretiert werden, dass sich das Mädchen über die genaue Bezeichnung ihrer Familiensprache (über den Ausdruck Kurdisch hinaus) tatsächlich im Unklaren ist, oder auch so, dass die Bezeichnung „Kurdisch“ als ausreichend für Außenstehende angesehen wird.

4.2. Unterscheidung der Familiensprache von der offiziellen Sprache des Herkunftslandes

Die Sprecher*innen des Kurdischen (n=3) betonen den Unterschied zwischen ihrer Familiensprache und der offiziellen Landessprache Arabisch. Nur erstere wird von den Kindern noch gesprochen. Bei den Familien aus Afghanistan (n = 6) kommt dieser Fall nur zweimal vor: In dem eingangs zitierten Beispiel bezeichnet ein Dari-Sprecher nicht nur Paschtu als offizielle Sprache, sondern formuliert gleichzeitig einen ethnischen und politischen Gegensatz zu seiner Varietät. Die anderen Familien unterscheiden zwischen ihrer Familiensprache und der offiziellen Landessprache nicht, unabhängig davon, ob sie Sprecher*innen von Dari oder Paschtu sind.

Auszug 2: Interview mit dem Vater von M (9 Jahre alt, aus Afghanistan)

I: m'nee zabāne rasmi watanetān bare kodaketān čeest?

I: Was für eine Bedeutung haben die Amtssprachen Ihrer Heimat für Ihre Kinder?

MV: dari? ɣo zabāne mādareeš ast, bāyād yād dāštā bāša.

MV: Dari? Es ist ihre Muttersprache, die müssen sie beherrschen (MV 281-284)

Der Interviewer stellt die Frage nach der Amtssprache des Landes (zabāne rasmi watanetān), worauf zurückgefragt wird, ob damit auch Dari gemeint sei. Dann erfolgt die Gleichsetzung dieser Sprache mit der Muttersprache (zabāne mādareeš).

¹ Dieser Hinweis kam von den Muttersprachler*innen, die die kurdischen Teile der Elterninterviews transkribierten. *Badini* auch bekannt als *Bedini*, *Behdini*, *wehdini*, bedeutet wörtlich "(Anhänger) der guten Religion". Neben der Bezeichnung einer religiösen Minderheit bezeichnet es zum einen die Sprache der Zoroastrier und zum anderen einen Dialekt des Kurmanji (Gholami, 2018: S. 19 und S. 287).

4.3. Sprachen der Literalität

Allen befragten Kindern fehlen Schriftkenntnisse in der Herkunftssprache oder offiziellen Sprache des Herkunftslandes oder gingen wegen der kurzen Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland verloren, auch wenn, wie im Irak, an der Schule auch Kurdisch unterrichtet wurde.

Auszug 3: Interview mit Z (15 Jahre alt, aus Syrien) und Ihrer Mutter, Frau K

I: Also Bücher auf Arabisch kannst du nicht verstehen?

Z und Frau K: Nein.

I: Ah, obwohl du in Syrien, äh, zur Schule gegangen bist?

Z: Nur erste Klasse.

I: Ah, nur erste Klasse, aha.

Z: Zweite Klasse war so, also gab's Krieg.

I: Ah, ja.

Z: Ich bin eine Woche gegangen und zwei Wochen waren wir zu Hause.

Frau K: Ja, nur eine Klasse gegangen.

I: Mhm, ja.

Frau K: Zwei Klasse Probleme. (Interview Frau K., 231-241)

Auszug 4: Interview mit A

I: In welchen Sprachen kannst Du lesen und schreiben:

A: Früher konnte ich Kurdisch (Aussprache [ç]) aber jetzt habe ich es verlernt, weil ich muss so viel Deutsch lernen. Gerade in Unterricht Englisch“ (A 30-31) (Kurz darauf geht sie nochmals auf ihren Schulbesuch im Irak ein)

I: Bist du dort zur Schule gegangen? –

A: Ja nur bis erste Klasse dann eh muss ich nach Deutschland kommen“ (A 48-49)

Z und ihre Mutter erklären die fehlende Lesefähigkeit im Arabischen mit der kurzen Dauer des Schulbesuchs aufgrund des Ausbruchs des Bürgerkriegs. A dagegen hebt das Verlernen des Schreibens von Kurdisch hervor, das sie mit der neuen Schulsituation begründet (Unterricht in Deutsch und Englisch). Erst danach erklärt sie die fehlende Lesefähigkeit auch mit der Kürze des Schulbesuchs.

Auch bei den Dari-sprechenden Kindern werden negative Schulerfahrungen mit fehlenden Schriftkenntnissen in Verbindung gebracht, wie folgender Auszug verdeutlicht:

Auszug 5: Interview mit M

I: Gingst du dort zur Schule?

Yak dafa raftem, bāz koch kadem, bāz padarem goftak dega naren unja naren dozdā astan, dozdi mekonan, dar inja biya da unja gad o wad ālmāni bāz megen

M: Einmal sind wir hin, doch dann sind wir umgezogen und dann hat mein Vater gesagt, dass wir da nicht mehr hin sollen, weil dort Diebe sind die klauen, kommt hier her (meint Deutschland), sonst vermischt sich das dort alles mit dem deutschen. (M 76-81)

Die Beschreibung der Schule als ein Ort von Kriminellen könnte als Hinweis auf die politischen Verhältnisse vor der Machtübernahme der Taliban verstanden werden. Jedenfalls dient sie zur Erklärung der Kürze des Schulbesuchs. Der (nicht ganz eindeutige) Schlusssatz könnte bedeuten, dass der kurze Schulbesuch in Afghanistan sogar als Vorteil für den Schulbesuch in Deutschland gesehen wird, da die Kinder nun als erste Schriftsprache Deutsch lesen und schreiben lernen und dieses Wissen nicht mit dem anderen vermischen. Leider äußert sich der Vater nicht zur schulischen Situation in Afghanistan.

4.4. Kulturelle Identität und Herkunftssprachen

Unter den Sprecher*innen des Kurdischen lassen sich eine eher defensive und eine eher offensive Haltung zur Familiensprache Kurdisch unterscheiden. Bei der defensiven Haltung wird zwar die Wichtigkeit der Erstsprache betont, es werden aber keine konkreten Wünsche und Maßnahmen formuliert, wie die Sprache in Deutschland erhalten werden kann:

Auszug 6: Interview mit A und ihrer Mutter

I: Wie wichtig ist für Sie, dass Ihre Kinder Bahdini lernen oder Ihre Sprache lernen? Und lesen, schreiben?

A: Çima girîng e ku em fêrî axaftin û nivîsandina kurdî bibin?

A: Wieso ist es wichtig, dass wir kurdisch sprechen, schreiben lernen?

AM: Divê em kurdiya xwe ji bîr nekin.

AM: Wir sollten unsere kurdisch nicht vergessen.

A. (Tochter übersetzt für die Mutter): Sie will nicht, dass wir Kurdisch vergessen, Ja.

I: Das ist Ihnen sehr wichtig, Ihre Sprache?

AM: Ja. (AM 359-365)

Obwohl die Interviewfrage hier sehr genau ins Kurdische übersetzt wurde (axaftin û nivîsandina = lesen und schreiben), gibt die Mutter nur eine globale Antwort: Die Sprache soll nicht vergessen werden. Fast genau dieselbe Formulierung findet sich noch einmal in einer früheren Passage des Interviews, als es darum geht, herauszufinden, ob die Tochter in Deutschland weniger Kurdisch spricht als früher:

Auszug 7: Interview mit A und ihrer Mutter

I: Also es gibt kein Unterschied, dass du (A.) jetzt weniger Kurdisch sprichst, seit du in Deutschland bist?

AM: Nein, spricht nicht weniger.

AM: Na, min ji bîr nekir. Te ew ji bîr nekiriye.

AM: Nein, ich habe es nicht vergessen. Du hast es nicht vergessen.

A.: (übersetzt, die Mutter hat gesagt, sie hat das nicht vergessen, also ich habe das alles noch im Kopf) Ja aber immer zu Hause Kurdisch sprechen (AM, 224-228)

Die Mutter betont hier sowohl für sich selbst als auch für ihre Tochter, dass Kurdisch nicht vergessen wurde. Beide Stellen zusammen erinnern an eine häufige wiederholte Formel, mit der möglicherweise vermieden wird, sich im Detail zu äußern. Am Ende des Themas

„Spracherhalt“ verneint sie die Frage, ob es einen Verein gibt, in dem die Kinder in Frankfurt Kurdisch lernen können.

Die offensive Haltung drückt sich dagegen im Wunsch nach einer „kurdischen Schule“ in Deutschland aus:

Auszug 8: Interview mit Z

I: Was würdest du noch sonst, äh, gerne erzählen? Gibt's etwas, was du mir erzählen möchtest?

Z: Also zum Beispiel, äh, in viele Länder, also in Syrien, gibt's keine kurdische Sprache, die müssen in der Schule Arabisch lernen. Und zum Beispiel meine Geschwister können deswegen nicht so viel Kurdisch. Und ich denk', vielleicht wäre gut, wenn auch kurdische Schule gegeben wäre, dann konnte ich mehr über Kurdisch wissen und kurdische Kultur und so.

I: Ach so, über die Sprache, Dass diese Schule auf kurdischer Sprache ist.

Z: Ja, also nur für Kurden. (Z 320-349)

Das Fehlen eines Kurdischunterrichts in der syrischen Schule wird hier klar in einen Zusammenhang mit Tendenzen des Sprachverlustes gebracht. Dagegen nimmt die Interviewpartnerin eine offensive Haltung ein: Der Schule wird eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Wissen über die kurdische Kultur zugeschrieben.

Bei den Familien aus Afghanistan steht die Emphase der kulturellen Herkunftsidentität, wie sie ein Vater ausdrückt, mit den Perspektiven des Spracherhalts in einem gewissen Spannungsverhältnis:

Auszug 9 (Interview mit dem Vater von M)

I: Warum ist es für Sie denn wichtig, dass Ihre Kinder ihre Muttersprache nicht verlieren?

MV: Bāḳātre o, har či ke bāša, sad sāl eenjā zendagi ham ke konan, megan ke afgān astom, wa dari rā bāyad yād dāšta bāšom

MV: Weil, egal was kommen wird, selbst wenn er hundert Jahre hier leben wird, er wird sagen "Ich bin ein Afghane und ich muss auch Dari sprechen können" (MV 287-293)

In dieser Aussage wird nicht nur die afghanische „nationale“ Identität direkt mit der Sprache Dari verknüpft, vielmehr wird auch die Kontinuität und Stabilität dieser Identität über die eigene Lebenszeit hinweg beansprucht. Die folgende Äußerung des Vaters an einer anderen Stelle des Interviews wurde ebenfalls der Kategorie „Kulturelle Identität und Sprache“ zugeordnet:

Auszug 10: Interview mit dem Vater von M

I: Ja, wie wichtig ist es für sie, dass ihr Kind seine Muttersprache beibehält und in ihr Lesen und Schreiben kann?

V1: Ba dari?

V1: Auf Dari?

I: ā, zabāne Mādareeš dega

I: Ja, ihre Muttersprache eben

V1: ḳo, dar o ham bāša ḳub ast dega, amā felan o zarur nest

V1: Ja... wenn Sie da dran bleiben ist es auch ok, aber zurzeit ist es nicht wirklich nötig (231-239)

Der Vorrang des Schrifterwerbs wird hier klar beim Deutschen gesehen. Möglicherweise wird der mündliche Sprachgebrauch im Austausch mit der Familie und mit Landsleuten als ausreichend für die Bewahrung der afghanischen Identität gesehen. Dies zeichnet u. E. die defensive im Unterschied zur offensiven Einstellung zum Spracherhalt aus.

5. Diskussion - Fokus auf ausgewählte Analyseergebnisse

Die Zuwanderung seit 2015 war für Schulen und Lehrkräfte mit beträchtlichen Herausforderungen verbunden. Neu zugewanderte Schüler*innen werden meistens in Intensivklassen unterrichtet, die auf systematischen Deutscherwerb fokussieren, wie auch im Falle der im Rahmen des Projektes interviewten Kinder. Daraus leitet sich ein Verständnis von Schulentwicklung ab, das die Integration neu Zugewanderter als reguläre Aufgabe der Gestaltung von Schule und Unterricht in der Migrationsgesellschaft betrachtet und nicht als eine mit speziellen Maßnahmen zu begegnende Besonderheit.

Ungeklärt ist aber die Frage, welche Maßnahmen geeignet sein könnten, potenzielle Nachteile von Mehrsprachigkeit auf Bildungserträge abzumildern und auf der anderen Seite die Aspekte der Mehrsprachigkeit zu stärken, die für Bildungserfolg, gesellschaftliche Integration und Partizipation von Vorteil sein können. Die Befragung von Eltern und Kindern zu ihren Sprachen und Spracheinstellungen in diesem Projekt soll dazu beitragen, ein zukunftsfähiges Konzept mehrsprachlicher Bildung zu identifizieren und empirisch zu stützen.

Die dargelegten drei Fallbeispiele weisen Bezüge zu Brizics und Hufnagl (2016) Sprachprofilen auf. Die kurdisch sprechenden Familien verhalten sich so wie im Brückenprofil, in dem die Eltern den Erhalt ihrer Erstsprache und gleichzeitig den Deutscherwerb unterstützen, aber die offizielle Landessprache Arabisch nicht mehr beachten. Bei dem afghanischen Beispiel lässt sich eher das Gipfelsturmprofil feststellen, in dem die Familie zur deutschen Sprache übergehen möchte und die mitgebrachten Sprachen - trotz ideeller Bedeutung - nicht im Vordergrund der Bemühungen stehen.

Einen offensiven Umgang mit der Herkunftssprache zeigt der Fall aus Syrien, in dem sich das Mädchen eine kurdische Schule wünscht und damit zu Investitionen für die Sprache bereit ist. Sie ist der Meinung, dass ihre Herkunftssprache Teil ihrer kulturellen Identität ist und daher auf jeden Fall erhalten werden soll.

Eher defensiv reagieren dagegen die Fälle aus Afghanistan und dem Irak. Hier erscheint die Investition eher gering im Gegensatz zu einem Festhalten an der eigenen Sprache (ideologische Bedeutung). Die Investition zielt vor allem auf das Deutsche, weil die Eltern eventuell befürchten, dass eine zu starke Förderung der Herkunftssprachen den erfolgreichen Erwerb des Deutschen behindern oder ihm nicht förderlich sein könnte. In beiden Perspektiven stimmen die Kinder mit ihren Eltern jedoch überein und sehen ihre Zukunft in Deutschland im Kontext der Familie.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Motivation zum Erwerb des Deutschen prinzipiell hoch ist und zum Teil als vorrangig gegenüber dem Schriftspracherwerb

in der Herkunftssprache gesehen wird. Inwieweit sich diese Perspektive im Laufe des Aufenthalts in Deutschland ändert, soll im weiteren Verlauf des Projekts geklärt werden.

6. Literatur

- Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berry, John W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. In *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), S. 5–34.
- Berry, John W.; Phinney, Jan S.; Sam, David L. & Vedder, Paul (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. In *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), S. 303–332.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Brizić, Katharina (2006). The Secret Life of Languages: Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. In *International Journal of Applied Linguistics* 16, S. 339–362.
- (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brizić, Katharina & Hufnagl, Claudia (2016). Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration: Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. In *Der Deutschunterricht* 68(6), S. 12–32.
- Broeder, Peter & Extra, Guus (1999): *Language, ethnicity & education*. Clevedon: Multilingual matters.
- Council of Europe (2022). *Recommendation CM/Rec (2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Delfos, Martine (2008). „Sag mir mal ...“ *Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre)* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gholami, Saloumeh (2022). *On the terminology designating the Zoroastrians of Iran and their language*. Cambridge: Cambridge University Press on behalf of SOAS University of London.
- Heinzel, Friederike (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 396–413.
- Hornberger, Nancy H. & McKay, Sandra Lee (Hg.) (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique P.; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Maluch, Jessica & Stanat, Petra (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 157–241.

- Knigge, Michael; Klinger, Thorsten; Schnoor, Birger & Gogolin, Ingrid (2015). Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, S. 143–167.
- Kristen, Cornelia; Edele, Aileen; Kalter, Frank; Kogan, Irena; Schulz, Benjamin; Stanat, Petra & Will, Gisela (2011). The education of migrants and their children across the life course. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft*(14), S. 121–137.
- Kristen, Cornelia & Olczyk, Melanie (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg [Ethnic contexts and educational success]. In Becker, Rolf & Schulze, Alexander (Hg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353–403.
- Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora & Schmieder, Christian (2012). *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Le Pichon-Vorstmann, Emanuell (2020). Intercultural Communication in the Context of the Hypermobility of the School Population in and out of Europe. In Rings, Guido & Rasinger, Sebastian (Hg.), *The Cambridge handbook of intercultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 367–382.
- Liebkind, Karmela (2006). Ethnic identity and acculturation. In Sam, David L. & Berry, John W. (Hg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, S.78-96.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Polinsky, Maria (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portes, Alejandr; Fernandez-Kelly, Patricia & Haller, William (2009). The adaption of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. In *Journal of Ethnic and Migration Studies* (35), S. 1077–1104.
- Trautmann, Thomas (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In *Ethnic and Racial Studies* 30, S. 1024–1054.
- ___ (2017). Talking around super-diversity. In *Ethnic and Racial Studies* 40, S. 1–15.
- Woerfel, Till; Küppers, Almuth & Schroeder, Christoph (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 207-212.

Über die Autor*innen

Mejrema Koca ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt „Ethnische Minderheiten und sprachliche Integration an Grundschulen in Hessen“ im Rahmen des LOEWE-Schwerpunkts „Minderheitenstudien: Sprache und Identität“ und an der Goethe-Universität im Fachbereich Erziehungswissenschaften- Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe (Arbeitsbereich Prof. Ulrich Mehlem). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, historische Theorie der Erziehung im Elementarbereich und Reformpädagogik.

Kontakt: koca@em.uni-frankfurt.de

Prof. Ulrich Mehlem war von 2011 bis 2022 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Literalität und einwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit an der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Schriftspracherwerb und Leseförderung in der Grundschule, Literalitäts- und Sprachförderung im Elementarbereich und Reformpädagogik.

Kontakt: mehlem@em.uni-frankfurt.de

Kevin Niehaus

„Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Zeichen inklusiver Sprachbildungsprozesse

Abstract

Aufbauend auf der Weiterentwicklung sprachbildungsbezogener Diskurse um inklusive Perspektiven (Rödel & Simon, 2019), in denen *Sprachbildung* nicht nur mehr vordergründig auf die Dimension *Mehrsprachigkeit* bezogen, sondern entlang der *gesamtsprachlichen Heterogenität* der Lerngruppe thematisiert wird (vgl. Chilla, 2019), stellt der Beitrag empirische Teilergebnisse zur Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Unterrichtsettings bei angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe 1 (Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschullehramt) in den Mittelpunkt.

So far, the term language education (*Sprachbildung*) has been primarily used in contexts of multilingual learners, who grew up with a heritage language and acquired German as a second language. While inclusive perspectives are also gaining more interest in the field of language education (Rödel & Simon, 2019), the focus shifts to the linguistic diversity of all learners (Chilla, 2019). This raises the question of how pre-service teachers are perceiving and handling migration related multilingualism in classrooms focusing on inclusivity. The article presents research results that were collected in an interview study with pre-service teachers.

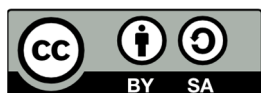
Schlagwörter:

Sprachbildung, Inklusion, Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung, qualitative Unterrichtsforschung,

Language education, inclusion, migration related multilingualism, teacher education, qualitative research

1. Einleitung

Der den internationalen Schulvergleichsstudien nachgelagerte und weiterhin prominent diskutierte Zusammenhang zwischen sprachlichen Kompetenzen von Lernenden und ihrem Bildungserfolg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: S. 137-142), rückt durch die anhaltende Fokussierung der statistischen Variable des *Migrationshintergrunds*, zu der die Dimension *Mehrsprachigkeit* intersektional steht (Dirim & Khakpour,



2018; Sturm, 2016: S. 94-101), insbesondere die Gruppe *migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen*¹ in den Mittelpunkt (Jeuk, 2021: S. 17). Diese sahen und sehen sich weiterhin dem Umstand ausgesetzt, in besonderem Maße von Bildungsbenachteiligung betroffen zu sein (vgl. u. a. Dirim & Mecheril, 2018; Flubacher & Del Percio, 2017; Mecheril & Quehl, 2006; Solga & Dombrowski, 2009). Darüber hinaus werden entlang des bildungspolitisch adressierten inklusiven Umbaus des Schulwesens systemisch-formale Exklusionsprozesse sichtbar, in denen auf Basis sonderpädagogischer Statusdiagnostik mehrsprachig aufwachsende Lernende über- als auch unterdiagnostiziert werden (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur, 2022: S. 71-85; Grimm & Schulz, 2017; 2016; Jeuk, 2015; 77-85).² Die damit verbundenen *Dilemmas of Difference* (Norwich, 2009), welche in der deutschsprachigen Forschung als *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* (Neumann & Lütje-Klose, 2020) bzw. *Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma* (Boger & Textor, 2015) diskutiert werden³, machen für den Bereich der interdisziplinär ausgerichteten Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung deutlich, dass der Umgang mit und die Wahrnehmung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht nur mehr hinsichtlich des durch Gogolin (1994) historisch rekonstruierten *monolingualen Habitus* und der damit verbundenen Forderung zur Anerkennung und Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von Bedeutung ist (vgl. u. a. Habertzettl, 2014). In Bezug auf den sprachbildenden Auftrag in zunehmend inklusiven Settings ergibt sich die zusätzliche Relevanz, die Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu beleuchten, um etwaigen Zuschreibungspraktiken in Form von sonderpädagogischen Attestierungen und mehrsprachigkeitsbezogenen Stigmatisierungen präventiv entgegenzuwirken (u. a. Dirim & Khakpour, 2018; Wojciechowicz 2018).

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag empirische Teilergebnisse eines interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekts vor (vgl. Niehaus, in Vorb.). Das

¹ Mit dem Begriff *migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* wird hier auf das Sprachrepertoire von Schüler*innen rekurriert, die „aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache [sprechen]“ (Binanzer & Jessen, 2020: S. 223). Dass diese Form der Mehrsprachigkeit Migrationssprachen umfassen kann, „die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen und im deutschsprachigen Raum besonders häufig vertreten sind“ (ebd.: S. 222), ist insbesondere im Kontext des institutionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit und damit verbundenen Diskriminierungen relevant (u. a. Dirim & Mecheril, 2010).

² Die vom Landesbetrieb IT NRW (2019) zur Verfügung gestellten Zahlen zeigen für das Schuljahr 2018/2019, dass ein Viertel aller Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Förderschule besucht haben. Auch wenn die statistische Variable ‚Migrationshintergrund‘ kein zuverlässiger Marker für Mehrsprachigkeit ist und disziplinübergreifend reflektiert werden sollte (bspw. Chlosta & Ostermann, 2005), zeigt dies dennoch im Verhältnis zum Besuch der gymnasialen Oberstufe weiterhin die Bedeutung der Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung (u. a. Gomolla & Radtke, 2009).

³ Die beiden Dilemmata beschreiben die handlungspraktische Realität in Schule und Unterricht, in der personell-sächliche Ressourcen an sonderpädagogische Etikettierungen bzw. Attestierungen gebunden sind. Die damit einhergehende Zuschreibung und Stigmatisierung bestimmter Lernende ermöglicht in dieser Logik erst die Förderung durch entsprechend professionalisiertes Personal (vgl. Neumann & Lütje-Klose, 2020: S. 145).

im Bereich der qualitativen Unterrichts- und Lehrkräftekompetenzforschung (u. a. Kramer & Pallesen, 2018; Martens, Asbrand, Buchborn & Menthe, 2022) zu verortende und auf Einzelinterviews basierende explorativ-qualitative Studiendesign untersucht die Frage, wie der Reformauftrag schulischer Inklusion im Hinblick auf die Heterogenitätsdimension Sprache (speziell: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit) von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe I handlungspraktisch bearbeitet wird. Dabei stehen insbesondere die mittels *Dokumentarischer Methode* (u. a. Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer, 2013) rekonstruierten und im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung abstrahierten *Orientierungsrahmen (im engeren Sinne)* im Mittelpunkt (u. a. Bohnsack, 2012), die Aufschluss über das implizite Wissen bzw. die wahrnehmungs- und handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf den schulisch-unterrichtliche Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen in inklusiven Handlungs- und Entscheidungssituationen geben.

Im vorliegenden Beitrag wird, aufbauend auf der Nachzeichnung des Diskurses um die konzeptionelle Weiterentwicklung und interdisziplinäre Verschränkung der Konzepte von *Sprachbildung* und *Inklusion* (Abschnitt 2), der aktuelle Forschungsstand zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften überblicksartig skizziert (Abschnitt 3). Das sich daraus ergebende Desiderat eines qualitativ-verstehenden Forschungszugangs wird im Rahmen der komprimierten Darstellung des Studiendesigns aufgegriffen und methodisch-methodologisch übersetzt (Abschnitt 4). Der Fokus des Beitrags liegt auf Abschnitt 5, in dem auf Basis der drei abstrahierten Typen die handlungsleitenden Orientierungsrahmen in Bezug auf die Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit dargelegt werden. Die Typenbeschreibungen werden hierzu durch exemplarische Interviewausschnitte verschiedener Fälle ergänzt, um den fallübergreifenden Charakter einzelner Orientierungsrahmen zu illustrieren und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen. Der Beitrag endet mit einer Einordnung und Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich weiterer Bemühungen der Professionalisierung angehender Lehrkräfte und gibt einen Ausblick auf die Verschränkung der Ergebnisse mit weiteren empirischen Daten (Abschnitt 6).

2. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Zeichen Inklusiver Sprachbildungsprozesse

Der Diskurs um *Sprachbildung* als schulpraktisches Aufgaben- und Handlungsfeld lässt sich im heutigen Verständnis auf die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien zu Beginn der 2000-Jahre zurückführen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Insbesondere die damit verbundenen Bemühungen des Projekts FörMig („Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“) (Gogolin & Lange, 2010) setzten einen Kontrapunkt zu den im Bildungsbericht aufgezeigten Zusammenhängen zwischen der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen und den Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006), indem durch die „Bildung in und durch Sprache(n)“ (Jostes, 2017: S. 113) soziokulturell begründete Bildungsbenachteiligung

entgegnet werden sollte. Zwar standen hierbei nicht nur Zweitsprachlernende oder migrationsbedingt mehrsprachige Lernende im Fokus, dennoch wurde durch die Namensgebung des Projekts einerseits als auch durch die zeitgleiche Fokussierung bildungssprachlicher Kompetenzen („Bildungssprache“) im Rahmen einer *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin, 2019) andererseits der Begriff *Sprachbildung* insbesondere entlang der Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch konzeptualisiert. Auch wenn angenommen werden kann, dass durch die konzeptionellen Überlegungen Gogolins (2004) die Beachtung und Wertschätzung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit projektimmanent mitgedacht wurden, zeigt(e) sich die Weiterentwicklung des Sprachbildungsdiskurses in Anschluss an das Projekt FörMig – auch durch anhaltende Migrationsbewegungen und gesellschaftliche Diskurse geprägt – prinzipiell *monolingual* und *monomodal*. Dies kann in verschiedenen Ausarbeitungen zum *sprachsensiblen Fachunterricht*, die sprachbildungsbezogene Perspektiven des fachübergreifenden Unterrichtens fokussieren und das schulbezogene Register der „Bildungs- und Fachsprache“ betonen (u. a. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013; Leisen, 2016; Michalak, Lemke & Goeke, 2015; Worfel & Giesau, 2018), nachvollzogen werden. Diese rücken ebenfalls primär die Unterrichtssprache Deutsch in den Mittelpunkt und tragen somit gewissermaßen den durch Gogolin (1994) historisch rekonstruierten *monolingualen Habitus* der deutschen Schule konzeptionell weiter.

Auch wenn sich sprachbildungsbezogene Diskurse fortlaufend weiterentwickeln und unterschiedlich akzentuieren, zeigt sich die produktive Berücksichtigung einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Lernenden in Schule und Unterricht bislang nur unzureichend didaktisch implementiert (vgl. Ahrens, 2004: S. 14; Bredthauer, 2018; Wiese, Tracy & Sennema, 2020). Sowohl normativ-gesellschaftliche Begründungslinien entlang von *Anerkennungs- und Teilhabegerechtigkeit* (vgl. Stojanov, 2011; 2018) als auch Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung, die Vorbehalte zur unterrichtspraktischen Berücksichtigung und Nutzung der (migrations)mehrsprachigen Kompetenz von Schüler*innen ausräumen können (u. a. Cantone & Di Venanzio, 2015; Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, Tracy, 2014), sind in ihrem Einfluss auf die schulische Handlungspraxis weiterhin begrenzt und nur bedingt erfolgreich (vgl. u. a. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012; Binanzer & Jessen, 2020: S. 222-225; Decker-Ernst, 2017: S. 156; Huxel, 2018; Maas, 2008; Riemer, 2004: S. 202).

Betrachtet man den jüngeren Diskurs um Sprachbildung, zeigen sich durch den stärkeren Einbezug rassismus- und ungleichheitskritischer Perspektiven der kultur- und erziehungswissenschaftlichen Forschung (u. a. Dean, 2019; Dirim & Pokitsch, 2017; Karakaşoğlu, Mecheril, Shure & Woiczevich 2017; Schulz, 2022) neue Akzentuierungen bisher weniger berücksichtigter Forschungsstränge, die auch interdisziplinäre Zugänge bestärken (vgl. Rödel & Simon, 2019). Diese werden durch den menschenrechtlich verankerten und bildungspolitisch verfolgten inklusiven Umbau des Bildungssystems für eine „Schule der Vielfalt“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2015) bestärkt. Die sich daraus ergebenden *theoretischen, konzeptionellen, didaktischen* als auch *relationalen* Fragen, u. a. zu Verbindungslinien der Konzepte von *Sprachbildung* und *Inklusion* (vgl. Hahn & Simon,

2017; Frohn, Rödel & Simon, 2019), zur Definition des Registers ‚Bildungssprache‘ vor dem Hintergrund der Bildsamkeit aller Lernenden (vgl. Bock, 2020; Chilla, 2019; Di Venanzio & Niehaus, 2023) als auch zur Adaption und Weiterentwicklung didaktischer Modelle und Unterrichtsprinzipien (Frohn, 2017; Rödel & Lütke, 2019; Rödel, Frohn & Moser, 2019), betreffen nicht nur das Verhältnis der Konzepte von *Sprachbildung* und *Inklusion* an sich, sondern bieten auch neue Perspektiven und Möglichkeiten der schulisch-unterrichtlichen Wahrnehmung und Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Diese zeigen sich insbesondere in der Diskussion um das Verhältnis von sozialen und curricularen Normerwartungen, sowohl im Sinne *sprachlicher Mindestvoraussetzungen im Deutschen* als auch *curricular gesetzter Bildungsbedarfe* und der Anerkennung sowie Berücksichtigung individueller (sprachbezogener) *Bildungsbedürfnisse* (vgl. u. a. Mecheril & Quehl, 2015; Meier, Hüpping & Schieferdecker, 2019).

Die mit dem Einschluss inklusiver Bildungsperspektiven skizzierte Neuakzentuierung des sprachbildungsbezogenen Diskurses und das Infragestellen bisheriger sprachbildungsbezogener Konzepte vor einem *weiten* Inklusionsverständnis⁴ (vgl. Hermanns, 2014), führt hinsichtlich des Anspruchs einer ‚Bildung für Alle‘ nicht nur zu den exemplarisch aufgezeigten theoretisch-konzeptionellen Fragestellungen, sondern auch zu empirischen Fragestellungen im Rahmen interdisziplinärer Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung (vgl. Niehaus, in Vorb.). Diese sollen entlang des aktuellen Forschungsstands zur Wahrnehmung von bzw. Perspektive auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften im folgenden Abschnitt entfaltet werden.

3. Forschungsstand: Zur Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften

Die empirische Beleuchtung und Erfassung der *Wahrnehmung* von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften stellt sich sowohl vor dem Hintergrund anhaltender Migrationsbewegungen als auch hinsichtlich des inklusiven Umbaus des Schulsystems als bedeutsam heraus (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023). Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand stellte Bringmann (2021: S. 198-201) für den deutschsprachigen Raum bereits fest, dass „[...] es eine begrenzte Anzahl an Studien zur Perspektive von Lehrer*innen auf Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Heterogenität [gibt].“

⁴ Im deutschsprachigen Diskurs wird bei Bezugnahmen zum Inklusionsbegriff zwischen einem *engen* und *weiten* bzw. *breiten* Verständnis unterschieden: Der *enge* Inklusionsbegriff entfaltet sich entlang der sonderpädagogischen Bezugsdisziplin und meint die Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogisch attestiertem bzw. zugeschriebenem Unterstützungsbedarf an der allgemeinbildenden Schule. Mit einem *weiten* bzw. *breiten* Inklusionsverständnis wird eine Zwei-Gruppen-Einteilung von Schüler*innen aufgegeben. Entlang des Ziels der De-Kategorisierung werden verschiedene Diversitätsmerkmale aller Lehrenden betrachtet, um einen adaptiv-produktiven Umgang mit Vielfalt, unabhängig vorgeschalteter Diagnosen, zu befördern (vgl. u. a. Grosche, 2015; König, Gebhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015).

Überblickt man diese, zeigt sich bei genauerer inhaltlicher als auch methodisch-methodologischen Betrachtung, dass neben der Nutzung *unterschiedlicher Terminologien* zur Beschreibung „ähnliche[r] Forschungsgegenstände“ (ebd., S. 198), auch vordergründig *quantitative Ansätze* entlang des kompetenztheoretischen Professionsverständnisses (Weinert, 2001) vorzufinden sind. So fokussieren quantitative Interview- als auch Fragebogenstudien sowohl *Sichtweisen* bzw. *Meinungen* und *Einstellungen* von Lehrkräften auf Sprachförderung an deutschen Schulen (Becker-Mrotzek et al., 2012), *Überzeugungen* von Lehrkräften über Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Wischmeier, 2012) sowie *beliefs* von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016). Auch aktuelle, noch laufende Projekte fassen die Erhebungen von *Einstellungen* und *Überzeugungen* angehender Lehrkräfte zur Vorlesung des DSSZ-Moduls (u. a. Cantone, Olfert, Gerhardt, Haller & Romano, 2022: S. 17-48) und zu sprachlicher Diversität in der Schule (EvaDaZ) unter dem *belief*-Konstrukt zusammen (Schroedler, Böning & Roßmöller, 2022). Neben der damit methodisch-methodologisch hervortretenden terminologischen Unschärfe des Forschungsgegenstandes und der Pluralität an „Instrumenten bzw. Methoden[,] die zur Datenerhebung und -auswertung gewählt wurden [und werden]“ (Bringmann, 2021: S. 200), zeigt sich in den erwähnten (abgeschlossenen und publizierten) Studien jedoch ein ähnliches Bild auf den gemeinsamen Forschungsgegenstand: Sprachliche Heterogenität und die Perspektive auf (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit kennzeichnet sich durch die in den Fokus gerückten (angehenden) Lehrkräfte übergreifend als Merkmal der ‚Schlechterstellung‘.

So kommt die im Kontext des Projekts DaZKom angelegte Studie von Hammer et al. (2016: S. 161) zwar unter anderem zu dem Ergebnis, dass „[...] Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden veränderbar sind und dass sie sich mit zunehmenden Wissen über Mehrsprachigkeit positiv verändern“, jedoch zeigen Ergebnisse, die stärker an der schulischen Handlungsrealität ansetzen, dass an Schüler*innen mit Migrationshintergrund dennoch „geringere Leistungserwartung“ (Wischmeier, 2012: S. 181) herangetragen werden, sich Lehrkräfte im Schuldienst der Aufgabe von Sprachförderung nicht aktiv widmen (Becker-Mrotzek et al., 2012: S. 12) und dies oftmals entlang der „als unzureichend empfundene[n] Qualifizierung“ (ebd.) begründet wird.

Qualitative Forschungsansätze wie bspw. die problemzentrierte Interviewstudie von Edelmann (2006) zu *Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse* als auch die qualitative Interviewstudie von Huxel (2018) zum *Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft* nähern sich den Aspekten von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit in einem stärker intersektional verwobenen Spannungsfeld der schulischen Handlungspraxis. Hierbei stehen neben der Rekonstruktion und Identifizierung der impliziten „Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata“ (Huxel, 2018: S. 119) auch pädagogische (Aus-)Handlungsprozesse (vgl. Edelmann, 2006: S. 240) im Mittelpunkt. Im Vergleich zu quantitativen Ansätzen verdeutlichen die exemplarisch angeführten qualitativen Studien, dass Perspektiven auf sprachliche Heterogenität bzw. (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit breiter zu fassen

sind. So konnte Edelmann (2006: S. 243) entlang ihrer empirischen Typenbildung aufzeigen, dass „[...] ähnliche [schulisch-unterrichtliche] Kontextbedingungen zu unterschiedlichen Sichtweisen und Orientierungen führen können.“ Auch Huxel (2018) kommt in ihrer Studie zu dem ähnlichen Ergebnis, dass Lehrkräfte mit der schulischen Antinomie (vgl. Helsper, 2002), einerseits die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden berücksichtigen zu wollen und andererseits sich dem systemischen Druck ausgesetzt sehen „Leistung zu produzieren und zu bewerten“ (Huxel, 2018: S. 116), unterschiedlich umgehen. Insbesondere die Nähe zur Schulkultur lässt sich in der Studie als Einflussfaktor auf den beruflichen Habitus und der Handlungspraxis rekonstruieren (vgl. ebd.).

Wie der kurze Abriss der aktuellen Forschungslandschaft verdeutlicht, beeinflusst der paradigmatische Zugang zum Themenfeld ‚(migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit‘ die jeweilige methodisch-methodologische Konzeptualisierung des ‚Wahrnehmungsbzw. Perspektivenbegriffs‘. Vor dem Hintergrund des komplexen, multivariaten schulisch-unterrichtlichen Handlungsfelds und der aufgeführten qualitativen Studienergebnisse, darf diskutiert werden, inwieweit sich der vor allem kompetenzorientierte Zugang zur Erfassung von ‚Einstellungen‘, ‚Überzeugungen‘ oder *teachers‘ beliefs* im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung (vgl. Baumert & Kunter, 2011) tatsächlich eignet, um eingelagerte bzw. implizite (Veränderungs-)Prozesse der ‚Wahrnehmung‘ abzubilden.⁵ So weisen auch Ergebnisse aktueller Longitudinalstudien darauf hin, dass nachhaltige Einstellungsveränderungen im intersektionalen Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit, Migration und Bildungsbenachteiligung nicht allein durch Wissenszuwächse, sondern scheinbar insbesondere durch kontinuierliche rassismus- und medienkritische Reflexionsanlässe erreicht werden können (vgl. Massumi, Verlinden & Berninger, 2022: S. 234-235).

Mit Blick darauf, dass *Sprachbildung* durch die Erweiterung um inklusive Perspektiven (Abschnitt 2) nicht nur mehr vordergründig entlang der Dimension (migrationsbedingter) *Mehrsprachigkeit* kontextualisiert wird, sondern die gesamtsprachliche Heterogenität der gesamten Lerngruppe im Mittelpunkt steht (vgl. Chilla, 2019), stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte in diesen veränderten schulisch-unterrichtlichen Kontexten *Mehrsprachigkeit* wahrnehmen und handlungspraktisch bearbeiten. Versteht man zudem *Inklusion* als fluiden, komplexen Aushandlungsprozess (vgl. Lindemann, 2018), liegt es aufgrund der innewohnenden und begrifflichen Diskursivität nahe, dieser Frage im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesign nachzugehen (vgl. Niehaus, in Vorb.).

4. Studiendesign

Zur Beantwortung der im vorherigen Abschnitt aufgeworfenen Frage zur *Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Bildungssettings* wird im Weiteren auf empirische Teilergebnisse eines interdisziplinär ausgerichteten Projektes zurückgegriffen (vgl. Niehaus, in Vorb.). Bevor diese in Abschnitt 5 vorgestellt werden, soll zunächst

⁵ Vgl. dazu auch die ähnliche Argumentation bei Bringmann (2021: S. 200-201).

das mehrstufige qualitative Studiendesign als auch der methodisch-methodologische Ansatz komprimiert vorgestellt werden. Die dem Forschungsprojekt zugrunde gelegten explorativ-offenen Forschungsfragen zur Handlungskompetenz⁶ angehender Lehrkräfte in Kontexten inklusiver Sprachbildung bilden sich hierzu wie folgt ab:

- (F1) Welche für das Handeln von (angehenden) Lehrkräften relevanten Orientierungen lassen sich in konkreten Kontexten inklusiver Sprachbildung rekonstruieren?
- (F2) Wie wird der Reformauftrag schulischer Inklusion im Hinblick auf die Heterogenitätsdimension Sprache (speziell: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit) von angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe 1 handlungspraktisch bearbeitet?
- (F3) Welche Bedeutung kann den rekonstruierten Typen für die inklusionsorientierte Lehramtsausbildung zum Zwecke einer erweiterten Professionalisierung im Bereich Sprachbildung zugeschrieben werden?

Anhand der Forschungsfragen wird bereits durch den *Orientierungsbegriff* deutlich, dass das Forschungsprojekt im Bereich der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zu verorten ist; konkret in der dokumentarisch-methodischen Lehrkräfteforschung (Kramer & Pallesen, 2018), in welcher es um „das Implizite [geht], was sich dem Bewusstsein des einzelnen Akteurs entzieht und trotz dessen konstitutiver Teil seines Denkens und Handelns ist“ (Bischoff, 2017: S. 55). Theoretisch basiert das Vorhaben dabei auf dem bourdieu'schen Habituskonzept sowie der dokumentarischen Methode (u. a. Martens & Wittek, 2019) und knüpft methodologisch an den wissenssoziologischen Ausführungen Karl Mannheims (1964) an. Versteht man wie Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch (2014: S. 14) aus strukturtheoretischer Perspektive *den* Habitus als weitere Kompetenzfacette sowie Querschnittsdimension des professionalisierten schulischen Handelns, der „einen wesentlichen Bezugsrahmen für [das] Denken und Handeln darstellt“ (Wadepohl, 2015: S. 12), kommt diesem hinsichtlich des professionellen Agierens in Schule und Unterricht eine entscheidende Bedeutung zu. Aus praxeologischer Perspektive auf den Lehrkräfteberuf (vgl. bspw. Asbrand & Martens, 2018; Bonnet, 2009) können *habituell-handlungsleitende Orientierungen* demnach auch als „grundlegende Werte“ in der professionellen Praxis verstanden werden, die „situationsunabhängig und relativ stabil bestehen“ (Wadepohl, 2015: S. 12). Der *Wahrnehmungsbegriff* wird in diesem Sinne als überindividuelle und sozial verankerte Sinnstrukturen konzeptualisiert (vgl. Flick, Kardoff & Steinke, 2013: S. 13; Kleemann, Krähmke & Matuschek, 2013: S. 200-

⁶ Im Rahmen des qualitativen Studiendesigns erfolgt die Konzeptualisierung von Handlungskompetenz aus einer strukturtheoretisch-rekonstruktiven Perspektive (Helsper 2004: S.49-99). Im Sinne eines ‚verstehenden Zugangs‘ wird in Anschluss an Kaufhold (2006: S. 100) von einem komplexen Kompetenzverständnis ausgegangen, in welchem Handlungskompetenz als ‚Kompetenzbündel‘ einzelner beruflicher Kompetenzdimensionen gefasst wird und somit als „komplexe Kompetenz“ (Martens & Asbrand 2009: S. 211) verstanden werden kann. Handlungskompetenz stellt in diesem Sinne somit keine objektivierbare Messgröße, sondern „ist als Ergebnis einer spezifischen Situationsdeutung zu verstehen.“ (Niehaus, in Vorb.).

203). Das empirische Vorgehen bzw. Studiendesign gliedert sich in drei Phasen: *theoretische Vorstudie*, *empirische Entwicklungsstudie* und *empirische Hauptstudie*.

4.1 Theoretische Vorstudie und empirische Entwicklungsstudie

Ziel: Erstellung eines Struktur- und Kontextmodells „Inklusiver Sprachbildung“ und parallele Konstruktion von Fallvignetten

Um die innerhalb der ersten Forschungsfrage (F1) genannten „konkreten Kontexte“ bestmöglich darzubieten, stellen Fallvignetten (Paseka & Hinzke, 2014a, 2014b) der inklusiven Schulpraxis den Ausgangspunkt von fokussierten Interviews (vgl. Merton & Kendall, 1979; Reinders, 2011) dar. Die Fallvignetten wurden im Rahmen der empirischen Entwicklungsstudie in einem mehrstufigen Prozess entlang schulpraktisch erhobener Ausgangsbeispiele (Rohlinge) in mehreren Schleifen inhaltlich editiert und mit Blick auf die Datenerhebung und dem Forschungsziel verdichtet. Dazu wurden neben Lehrkräften, Moderator*innen der staatlichen Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen als auch universitäre Expert*innen angrenzender Bezugsdisziplinen evaluierend hinzugezogen, um valide multiperspektivische Vignetten zu erhalten. Insgesamt wurden 12 Fallvignetten konstruiert, die unterschiedliche Inhalts- und Handlungsfelder des inklusiv-sprachbildenden Unterrichts- und Schulalltags schwerpunktmäßig abbilden. Diese wurden mit Blick auf den Einsatz in der empirischen Hauptstudie (Abschnitt 4.2.) in einer vorgelagerten Pilotierungsphase mit Studierenden erprobt sowie nachträglich adaptiert und illustriert. Eine Beispiel-Vignette, die auch zum Einsatz kam, ist in Abb. 1 zu sehen.

Um eine Auswahl der einzusetzenden Vignetten aus dem Vignettenkorpus unter inhaltlichen Gesichtspunkten treffen zu können, wurde sich an dem in der theoretischen Vorstudie erstellten Struktur- und Kontextmodell „Inklusiver Sprachbildung“ (Abb. 2) orientiert. In einem breit angelegten Literaturreview wurde hierzu parallel zur Vignettenerstellung erfasst, welche Aufgaben- und Handlungsfelder sich mit Blick auf den Bereich einer inklusiv-sprachbildenden Arbeit ergeben. Dieser Schritt war nötig, da nach Kenntnisstand des Autors bislang keine Kompetenzmodelle im interdisziplinären Kontext von ‚Inklusion – Sprachbildung‘ erstellt wurden. Die Auswahl und Vorortung der Fallvignetten im Struktur- und Kontextmodell erfolgte unter erneuter Einbindung zuvor genannter Expert*innen. Letztlich wurden vier Vignetten ausgewählt, die jeweils eine Dimension (Unterrichten/Vermitteln, Diagnose/Förderung, Kooperation/Zusammenarbeit sowie Professionalisierung/Reflexion) von Handlungskompetenz im Kontext von Inklusion und Sprachbildung primär abdecken. Die Subdimensionen (Dialekt-Standard-Kontinuum, Sprachstandsdiagnostik, Bildungsgerechtigkeit/sprachliche Diversität und Mehrsprachigkeit) entsprechen dabei Inhaltsfeldern linguistischer bzw. sprachbildungsbezogener Teildisziplinen, u. a. der (Zweit-)Spracherwerbsforschung, Soziolinguistik, linguistischen (und bildungswissenschaftlichen) Mehrsprachigkeitsforschung mit jeweils erweiterbaren Inhaltsfacetten.

Fallvignette 1 – Dilemma

Im Lehrer:innenzimmer wendet sich eine Lehrkraft vertrauensvoll an ihre Kolleg:innen. Sie hat gerade eine neue Klasse übernommen und beschreibt ihre Verunsicherung im Unterricht:

„Ich weiß gar nicht, was ich tun soll. Irgendwie ist das alles unglücklich – fast ein Dilemma! Einerseits muss ich im Unterricht sprachlich stärker unterstützen und differenzieren als bisher. Sonst können viele Schüler den Inhalten überhaupt nicht mehr folgen. Andererseits komm' ich dann aber mit dem Lernstoff nicht durch. Auch nicht mit dem, den wir in unseren Lehrplänen beschlossen haben.“

Ihre Kolleg:innen greifen ihre Äußerung auf und kommen ins Gespräch.

B: „Ich habe oft ein schlechtes Gewissen gegenüber den sprachlich stärkeren Schülern. Eigentlich müssten wir inhaltlich zügiger voranschreiten. Gleichzeitig müsste ich einige Schüler noch stärker sprachlich unterstützen, kann aber inhaltlich oft nicht länger bei den Themen bleiben. Es ist wirklich ein Spagat.“

C: „Ich bin der Meinung, dass man nicht alle retten kann! Wir müssen halt ein gewisses Niveau halten. Ansonsten muss man sich auch einfach mal fragen, ob die Schüler hier wirklich richtig sind oder ein Schulwechsel besser wäre?!“

A: „Ich kann deine Situation gut verstehen. In meiner Klasse sind überwiegend mehrsprachige Schüler. Da muss ich auch deutlich mehr Zeit bei der Aufgabenbearbeitung einplanen.“



©Kevin Niehaus
Grafikumsetzung Maurizio Onano (2021)

Abb. 1: Beispiel einer in der empirischen Hauptstudie eingesetzten Fallvignette (Dimension: Unterrichten/Vermitteln) (Niehaus, in Vorb.)

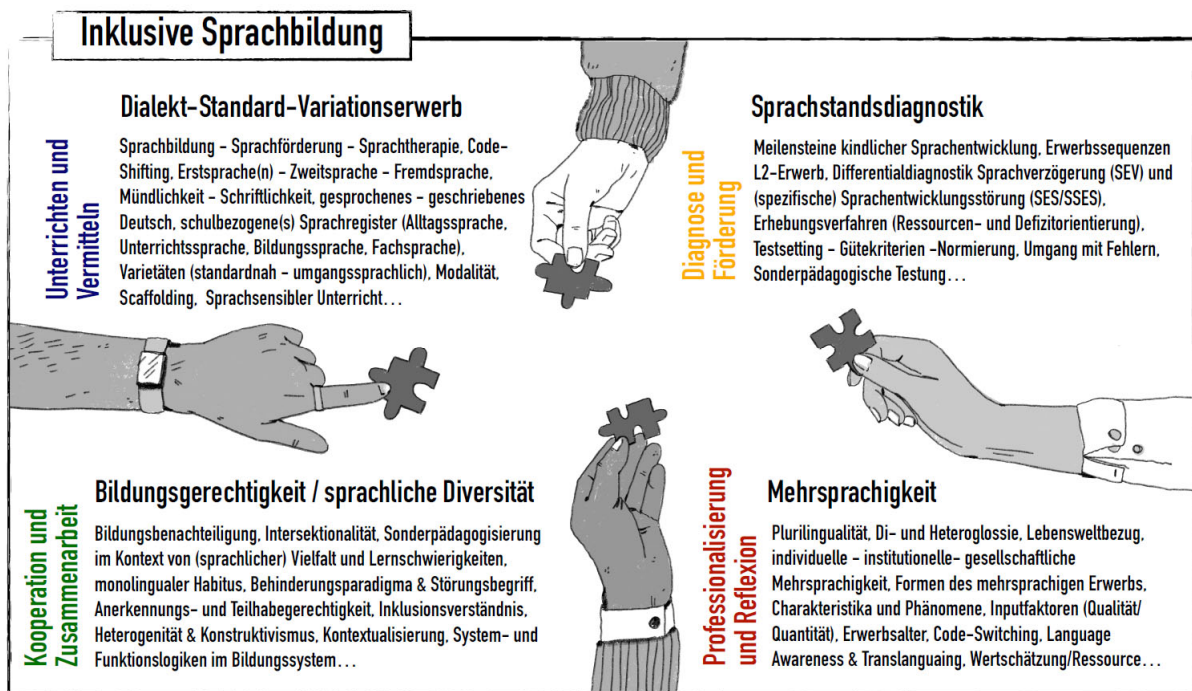


Abb. 2: Struktur- und Kontextmodell „Inklusive Sprachbildung“ (Niehaus, in Vorb.)

4.2 Empirische Hauptstudie

Ziel: Datengewinnung mittels fokussiert-narrativer Interviews (Fallvignetten als Stimuli), Auswertung entlang der Dokumentarischen Methode (sinngenetische und relationale Typenbildung) (Bohnsack, 2003; Nohl, 2013)

Insgesamt wurden im Rahmen der empirischen Hauptstudie 12 Lehramtsstudierende unterschiedlicher Studienerfahrungen (Ba- und Ma-Studierende sowie Lehramtsanwärter*innen am Ende des Vorbereitungsdienstes (Vd)) interviewt. Jede angehende Lehrkraft hat insgesamt an vier Einzelinterviews teilgenommen. Ausgangsimpuls jedes Interviews stellte dabei eine der vier ausgewählten Vignetten dar. Der gesamte Datenkorpus umfasst also 48 fokussiert-narrative Interviews (Ø-Interviewdauer: 30 Minuten). Diese wurden anschließend entlang der Analyseschritte der dokumentarischen Methode der Interpretation sowohl formulierend als auch reflektierend analysiert (vgl. Bohnsack, 2012).⁷ Die darauffolgende Abstrahierung der einzelnen Orientierungsgehalte ermöglichte das Bilden dreier sinngenetischer⁸ Typiken (Mehrsprachigkeitstypik, Sprachbildungstypik und Inklusionstypik) (vgl. Abb. 3).

⁷ Während in der *formulierenden* Interpretation das *Was*, also der unmittelbare bzw. immanente Sinngehalt von Äußerungen im Mittelpunkt steht, wird mit der *reflektierenden* Interpretation das *Wie*, d.h. der konjunktive Sinn bzw. Dokumentsinn fokussiert (vgl. Bohnsack, 2014; Bohnsack & Pfaff, 2010; Mannheim, 1980).

⁸ Die dokumentarische Methode der Interpretation ermöglicht das Bilden verschiedener Typiken. Neben der *sinngenetischen* Typenbildung, die in einem ersten Schritt auf die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungsrahmen innerhalb eines bestimmten Themas oder der einer bestimmten

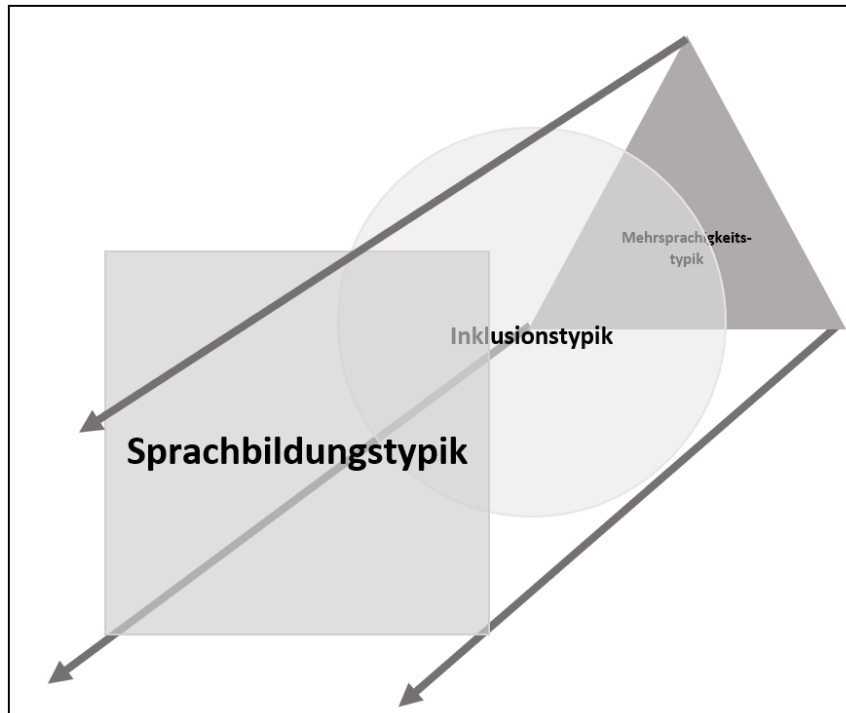


Abb. 3: Überlagerung der abstrahierten Typiken (Niehaus, in Vorb.)

Mit Blick auf Forschungsfrage (F1) können hinsichtlich des generierten und ausgewerteten Daten- bzw. Interviewmaterials sowohl Orientierungen im Bereich der *Bedeutung von Sprachbildung* (Sprachbildungstypik □), dem *inklusiven Selbst- und Rollenverständnis* (Inklusionstypik ○) als auch der *Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* (Mehrsprachigkeitstypik △) rekonstruiert, sinngenetisch abstrahiert sowie mit Blick auf Forschungsfrage (F2) *relational* (vgl. Nohl, 2013) miteinander verschränkt betrachtet werden (vgl. Abbildung 3 sowie Abschnitt 6).

5. Empirische Teilergebnisse: Zur Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Settings

Der Fokus der weiteren Darstellungen liegt auf den drei abstrahierten *Orientierungsrahmen (im engeren Sinne)* (vgl. Bohnsack, 2018), die sich hinsichtlich der *Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* (Mehrsprachigkeitstypik △) bei den interviewten

Problemstellung ausgerichtet ist, werden mit der *soziogenetischen* Typenbildung in einem zweiten Schritt „die sozialen Entstehungskontexte der Orientierungsrahmen“ (Sturm 2012, o. S.) betrachtet. Sofern „gesellschaftlich etablierte Differenzdimensionen“ (ebd.) (bspw. Alter, Geschlecht, Generation, Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund) zur Beschreibung der Genese einzelner Orientierungsrahmen nicht identifiziert werden können, besteht mit der *relationalen* Typenbildung (Nohl 2013, S: 42ff.) die Möglichkeit Zusammenhängen zu rekonstruieren, „die noch im Entstehen begriffen sind, deren Genese also noch andauert“ (Nohl 2019: 52f.) und somit in der Praxis noch nicht übergreifend verankert sind.

angehenden Lehrkräften der Sekundarstufe 1 fallübergreifend rekonstruieren und typisieren lassen. Diese werden zur Nachvollziehbarkeit durch exemplarische Interviewauszüge ergänzt.

5.1 Typ I: restriktiv (Defizitorientierung)

Angehende Lehrkräfte des Typs *restriktiv* treten der Dimension migrationsbedingter Mehrsprachigkeit *vorbehaltlich-einschränkend* gegenüber. Durch die Orientierung an sozial-curricularen Normvorstellungen werden sprachbezogene Erwartungshaltungen in der Unterrichtssprache Deutsch an Lernende herangetragen, denen migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen aufgrund einer angenommenen sprachbedingten Leistungsschwäche nicht gerecht werden können. Dabei wird der monolinguale, unauffällige Erwerb als durchgängiger Kontrast genutzt, um die implizite Unterlegenheit mehrsprachiger Schüler*innen zu markieren. Die damit verbundene *Defizitorientierung* entfaltet sich auch entlang kategorialer Zuschreibungen und Gleichsetzungen, in denen zwischen verschiedenen Spracherwerbstypen und damit einhergehenden Charakteristika nur geringfügig unterschieden wird.

Ba1: „Ich meine damit, dass äh (.) so wie ich die Erfahrung gehabt habe, ist der Migrations- oder der mehrsprachige Anteil in Schulen heutzutage sehr, sehr groß, besonders hier an Schulen im Ruhrgebiet. Das ist mir auch bei meinem Praktikum aufgefallen. [...]“ (Auszug aus Interview 2, Z. 167-170)

Schulische und unterrichtliche Handlungs- und Entscheidungssituationen kennzeichnen sich für den Typ *restriktiv* insbesondere durch die Praxis, mehrsprachige Lernende zu homogenisieren und zu *besondern*. Dies erfolgt primär entlang der Heterogenitätsdimensionen Herkunft/Migration und (sprachlicher) Leistungsfähigkeit. Die damit verbundenen Differenzmarkierungen und Etikettierungen erfolgen entlang binärer Kategorien im Sinne der Logik einer Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Grosche, 2015). Zudem zeigt sich eine Orientierung an formal-rechtlichen Kategorien im Kontext von Mehrsprachigkeit. Neben der Nähe zu sonderpädagogisch attestierten Unterstützungsbedarfen wird dies insbesondere durch die Verwendung der unscharfen Kategorie „DaZ-Schüler*in“ deutlich.

Ma1: „(.) Ähm was mir jetzt spontan einfällt, ist, also diese Differenzierung mit diesen Schülern, ähm das sind ja halt auch diese DAZ-Schüler sage ich mal. Das ist ja jetzt halt hat sich auch viel mehr vermehrt jetzt in den Schulen. Das konnte ich jetzt auch selbst jetzt im Praxissemester auch beobachten, dass die Sch/ Lehrerinnen und Lehrer dazu verpflichtet sind, viel mehr differenzierte Aufgabengebieten zu erstellen und ähm dass auch einzelne Sprachförderlehrer individuell auf diese Schüler eingehen müssen in bestimmten Unterrichts-ähphasen. [...]“ (Auszug aus Interview 1, Z. 111-121)

Die Handlungspraxis der interviewten (angehenden) Lehrkräfte gestaltet sich darüber hinaus in derart, dass mehrsprachige Lernende als passive Teilnehmende des Lernprozesses verstanden werden, die im System Schule platziert werden. Zuständigkeiten in der Beschulung mehrsprachiger Lernende sind hierbei nicht festgeschrieben, sondern zeigen sich auch durch Auslagerungen an andere Kolleg*innen bzw. „DaZ-Lehrkräfte“.

Vd4: „[...] Stellt/ stellt ja auch die Lehrer vor einige Probleme, (.) wie binde ich die Schüler ein, ne? (.) Wäre das nicht vielleicht sinnvoller, die erstmal in ähm so DAZ-Klassen einfach äh zu/ (.) zu schicken, damit die erstmal so ein Grundgerüst der deutschen Sprache halt haben, was die jetzt wahrscheinlich noch nicht haben (.) werden, ne?“ (Auszug aus Interview 4, Z. 29-34)

Mit Blick auf die Erweiterung des Sprachbildungsdiskurses um inklusive Perspektiven (Abschnitt 2) wird der Aspekt *Sprachliche Vielfalt* durch den Typ *restriktiv* auf die Dimension (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit eng geführt, sodass weitere sprachbildungsbezogene Bedürfnisse anderer Lernenden konzeptionell nur wenig berücksichtigt werden. Insgesamt zeichnet sich die rekonstruierte *Defizitorientierung* gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit dadurch aus, dass diese implizit als Störvariable bzw. Hinderungsgrund im Schul- und Unterrichtsalltag wahrgenommen wird und mit persönlichen *Belastungen* als auch *Herausforderungen* der interviewten (angehenden) Lehrkräfte einhergehen.

Vd3: „Ähm also ich selber würde auch nicht behaupten, dass einfach ist. Ähm also es ist auf jeden Fall ein Mehraufwand, ähm wenn man äh sozusagen alle ins Boot holen möchte. [...] Man möchte ja, dass alle Schüler erreicht werden und (.) ähm dadurch muss man sich natürlich schon im Vorhinein äh Gedanken machen, wie man die Aufgaben stellt und welche Unterstützungen man dort bietet. Und wenn man natürlich jede Stunde ähm so vorgeht, dann ist das einfach ein Mehraufwand.“ (Auszug aus Interview 1, Z. 261-272)

Insgesamt lässt sich der hier entfaltete Orientierungsrahmen für mehr als die Hälfte aller Fälle des Samples (vgl. Abschnitt 4.2.) rekonstruieren (Niehaus, in Vorb.).⁹

5.2 Typ II: produktiv (Ressourcenorientierung)

Für Typ II, den *produktiven* Typ, ist eine *ambivalent-anehmende* Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit kennzeichnend. Dies bedeutet einerseits, dass Mehrsprachigkeit keine Besonderheit im schulischen Kontext darstellt und somit migrationsbedingt mehrsprachige Lernende als *unmarkierter Normalfall* verstanden werden. Andererseits zeigt sich zeitgleich, dass mehrsprachige Schüler*innen mit Blick auf die systemisch-konzeptionelle Bedeutung der Unterrichtssprache Deutsch durchaus der Gefahr gegenüberstehen, den sprachbezogenen Leistungsansprüchen im Unterricht nicht gerecht zu werden. Dies gilt auch hinsichtlich der angenommenen potentiell-sprachbedingten Abgrenzungs- und Ausgrenzungsrisiken in der sozialen Interaktion mit Mitschüler*innen als auch Lehrkräften.

⁹ Auch wenn die Gesamtstudie nicht auf eine soziogenetische Analyse ausgerichtet ist (vgl. Abschnitt 4.2.), lassen sich dennoch soziogenetische Hinweise vorsichtig formulieren. Die Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass der Faktor der ‚Sprachbiographie‘ allein keinen entscheidenden Einfluss auf den Orientierungsrahmen der Defizitorientierung hat. So umfasst Typ I sowohl ein- als auch mehrsprachige Personen. Es lassen sich jedoch Hinweise finden, dass eigene oder familiäre Diskriminierungserfahrungen in der Intersektion ‚individueller Mehrsprachigkeit‘, Herkunft und Migration durchaus Einfluss auf den jeweiligen Orientierungsrahmen haben (vgl. Niehaus, in Vorb.). Somit scheint die Kenntnis bzw. das Bewusstsein über (sprachbedingte) Benachteiligung im Kontext institutioneller Diskriminierung ein möglicher Ansatzpunkt für weitere (soziogenetisch ausgerichtete) Forschung im disziplinübergreifenden Feld von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion zu sein.

Ba4: „Okay. Ähm ja, das äh stimmt schon. Ähm ich muss sagen, ähm einer Klasse, wo halt ähm überwiegend ähm mehrsprachige Schüler sind, äh kommt es ja auch oft vor, dass ähm von den mehrsprachigen Schülern wiederum sehr viele von/ (.) von der gleichen Nat/ oder vom gleichen Land kommen ähm und dieselbe Sprache zu Hause sprechen und deswegen sich halt sozusagen ähm abschotten, Gruppen äh bilden und ähm nicht wirklich ähm (.) im Dialog mit äh den (.) Deutschen stehen. Oder mit den anderen äh mehrsprachigen Schülern und somit halt ähm es wirklich nur ähm dazu kommt, dass die Schüler halt äh tatsächlich nur die eigene Muttersprache sprechen und kein Deutsch und auch keine/ natürlich auch keine andere äh Sprache.“ (Auszug aus Interview 2, Z. 75-89)

Die ambivalente Wahrnehmung migrationsmehrsprachiger Schüler*innen wird insbesondere durch innere Positionierungs- und Suchbewegungen bei der Auseinandersetzung mit den Fallvignetten deutlich.

Ba2: „Also ich kann tatsächlich alle Perspektiven verstehen, wobei (.) B ja so auch äh also die Aussage von B ja eigentlich so ein Zwischen(.)ding ist (fragend), würde ich sagen, weil sie auch/ also (.) die sprachlich stärkeren Schüler ja berücksichtigen muss. Andererseits möchte sie auch äh nicht die, die es äh die mehrsprachigen Schüler ähm (.) nicht vernachlässigen und (.) aber ich verstehe auch C, dass ja trotzdem ein gewisses Niveau aufrechterhalten werden muss und dass das tatsächlich (.) ein schwieriges Thema ist.“ (Auszug aus Interview 1, Z. 208-218)

Mit Blick auf die Handlungspraxis sind ähnlich zum zuvor dargestellten Typ auch die Fälle des Typs *produktiv* an den Heterogenitätsdimensionen Herkunft/Migration und sprachlicher Leistungsfähigkeit orientiert (vgl. Typ I, Abschnitt 5.1.). Zudem zeigen sich Parallelen in den sprachlichen Attribuierungsmodi, die ebenfalls durch dichotome Bezugnahmen gekennzeichnet sind. Unterschiedlich ist hingegen, dass es im direkten Vergleich der beiden Typen hier weniger um eine Komplexitätsreduktion des unterrichtlichen Bedingungsfelds und somit einer persönlichen Entlastung als (angehende) Lehrkraft geht, als mehr um die Adressierung der Passgenauigkeit des Unterrichts zu den Lernausgangslagen der Lernenden.

Ba2: „[...] und ähm (.), ja, sowas kann man ja au/ eigentlich auch für mehrsprachige Schüler:innen, die halt jetzt auch hier aufgewachsen sind, aber halt mehrsprachig äh aufge/ (.) mehrsprachig aufgewachsen sind. Die kann man ja dann auch in solchen Unterricht halt mit einbeziehen und dann hat man quasi (.) ähm zwei Parteien (räuspert sich), Entschuldigung, zwei Parteien ähm (.) bedient, nämlich diese zugewanderte Schüler und Schülerinnen und äh die mehrsprachigen. [...]“ (Auszug aus Interview 4, Z. 115-122)

Die Dimension *Sprachliche Vielfalt* konzeptualisiert der Typ *produktiv* ebenfalls vorwiegend im Kontext von Mehrsprachigkeit, wobei hier *implizit* zwischen verschiedenen Spracherwerbstypen entlang des Erwerbsbeginns unterschieden wird.¹⁰ Generell spannt sich der Zugang zu migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen durchweg zwischen einem eher *nüchtern, faktenbasiert* bzw. *pragmatischen* Umgang und *unterrichtspraktischen Herausforderungen* auf. Der Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) der *Ressourcenorientierung* kann für zwei Fälle des Samples rekonstruiert werden.

¹⁰ Cantone (2011: S. 230-232) spricht in diesem Kontext auch von der Unterscheidung zwischen *mehrsprachigen Bildungsinländer*innen* und *neu zugewanderten Lernenden*.

5.4 Typ III: extensiv (Kompetenzorientierung)

In Kontrast zu den beiden zuvor vorgestellten Orientierungsrahmen steht für den Typ *extensiv* die gesamtsprachliche Kompetenz der Lernenden im Mittelpunkt. Migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen werden demnach in ihren individuellen Fähigkeiten stärker holistisch betrachtet. Darüber hinaus werden sie als kompetente Sprecher*innen konzeptualisiert, die zudem als Expert*innen des eigenen Spracherwerbs wahrgenommen werden.

Vd2: „[...] Und hier finde ich, dass die Person das doch eher als äh starken Defizit ansieht. Aber man könnte so einen Test ja vielleicht auch in einer Muttersprache, wenn die Schüler mehrsprachig sind, durchführen und da werden/ würden dann ganz andere Ergebnisse rauskommen und dann würde ich/ fände ich es interessant zu wissen, was die Person A darauf sagt (lacht).“ (Auszug aus Interview 2, Z. 163-168)

Hinsichtlich der Handlungspraxis lässt sich für den *extensiven* Typen eine durchgängige Orientierung an den individuellen (Sprachbildungs-)Bedürfnissen der Schüler*innen feststellen. Mehrsprachige Lernende wirken somit auch als Mitgestalter*innen auf den Lehr-Lern-Prozesses ein. Mit Blick auf etwaige Zuschreibungsprozesse lässt sich der Umgang mit sprachbezogenen Vorannahmen als *neutral-unvoreingenommen* bis hin zu *kritisch-reflexiv* charakterisieren.

Ma3: „Ähm vielleicht ist die eine Sprache einfach weiter ausgebildet und vielleicht kann die/ Ich gehe jetzt mal von mir aus. Äh ich konnte sehr gut Türkisch. Mein Deutsch war jetzt so lala und das hat sich dann im Laufe einfach weiterentwickelt parallel und ähm (.) auf der anderen Seite, was mich jetzt so ein bisschen/ „Also auffällig ist, dass vor allem die mehrsprachigen Kinder einen Sprachförderbedarf haben.“ Ähm das ist jetzt wie gesagt nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich. Ähm vielleicht könnte man (..) dort/ (.) Ach, das ist so ein kom/ so eine komplexe Sache. Moment, ich muss da nochmal überlegen.“ (Auszug aus Interview 2, Z. 122-124)

So lassen sich hinsichtlich der Wahrnehmung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen weder eine hauptsächliche Orientierung an den Heterogenitätsdimensionen Herkunft/Migration feststellen noch eine auf Vorannahmen beruhende dichotomisierende Bezugnahme und daran entfaltete Handlungspraxis. Auch die Dimension *Sprachliche Vielfalt* wird durch die Fälle des Typs *extensiv* nicht ausschließlich in der Intersektion Migration und Mehrsprachigkeit kontextualisiert, sondern stärker auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als „natürliches Bedingungsfeld“ entfaltet.

Vd2: „Ähm das hatte an sich (.) gar nicht so viel mit den mehrsprachigen/ ja, doch, teilweise auch mit den mehrsprachigen Schülern zu tun, aber auch teilweise mit ähm Schülern und Schülerinnen, die Deutsch/ Deutsch als Muttersprache haben. Die hatten auch äh sprachliche Probleme, sei es im Ausdruck oder im/ in der/ in der ähm (.), ja, in der Sprachkompetenz an sich oder in der Lesekompetenz und daran/ daraus Inhalte aus dem Text oder so weiter zu entnehmen und, genau, da habe ich dann alle versucht irgendwie individuell auch (.) an ihrer Ausgangslage zu fördern.“ (Auszug aus Interview 2, Z. 102-114)

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, als Teilaspekt sprachlicher Vielfalt, wird entlang der *Kompetenzorientierung* des Typs *extensiv* letztlich als Fähigkeit verstanden. Dieser

Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) lässt sich für 3 Fälle des Samples rekonstruieren.

6. Diskussion und Ausblick

Ausgehend von der Frage, wie angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* in sich verändernden, inklusiven Bildungssettings wahrnehmen, zeigen die Rekonstruktionen, dass sich die oftmals mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit angeführte „Defizitperspektive“ (Roth, 2006, S. 12) auch in den skizzierten empirischen Teilergebnissen wiederfindet (vgl. Abschnitt 5.1.). In Anschluss an den bislang stärker quantitativen Fokus der Lehrkräfteprofessionalisierungs- bzw. Kompetenzforschung (Abschnitt 3) lässt sich für die Kompetenzfacette der *habituell-handlungsleitenden Orientierungen* (u. a. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014: S. 12) ebenfalls feststellen, dass sich mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebrachte und angenommene Verständigungsbarrieren (vgl. Maas, 2008) auch in impliziten Sinnstrukturen wiederfinden lassen und sozialverankert bzw. tradiert zu sein scheinen. Folgt man der wissenssoziologischen Unterscheidung zwischen *explizitem*, d. h. reflexiv-theoretischem Wissen, welches kommunikativ hervorgebracht wird und *implizit-atheoretischem* Wissen, welches erst in Handlungen selbst zum Ausdruck kommt (vgl. Mannheim, 1980), scheint die Passung zwischen den exemplarisch angeführten *quantitativen* Ergebnissen zur Erfassung der expliziten Wahrnehmung von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und den hier vorgestellten empirischen *qualitativ-rekonstruktiven* Teilergebnissen zu impliziten Orientierungen durchaus plausibel. Auch wenn innerhalb der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung noch nicht endgültig geklärt ist, inwieweit und durch welche Lehr-Lern-Szenarien sich habituelle bzw. handlungsleitende Orientierungen verändern bzw. professionalisieren lassen (vgl. den Diskurs u. a. in Helsper, 2019; Kramer, 2019 oder Kramer & Pallesen, 2018, 2019), könnte auf Basis der damit verbundenen *Trägheit* von Orientierungen (vgl. bspw. Bischoff, 2017, S. 80-81) u. a. erklärt werden, wieso die Nachhaltigkeit in den Einstellungsveränderungen scheinbar temporär begrenzt zu sein scheint (vgl. Massumi et al., 2022).

Auch wenn sich für knapp über die Hälfte der interviewten (angehenden) Lehrkräfte (7 von 12 Fällen) der Orientierungsrahmen der *Defizitorientierung* hinsichtlich der Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit rekonstruieren lässt, sollte nicht weniger das Augenmerk darauf gelegt werden, dass sich der durchgängig thematisierte „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) nicht für alle Fälle des Samples rekonstruieren lässt. Knapp die Hälfte der Befragten (5 von 12 Fällen) nehmen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit *produktiv* bzw. *kompetenzbezogen* wahr (vgl. Typ II und Typ III). Dies scheint insbesondere hinsichtlich der beschriebenen Akzentuierung und Erweiterung des Sprachbildungsdiskurses um inklusive Perspektiven und der sich daraus ergebenden erweiterten Betrachtung sprachlicher Heterogenität relevant.¹¹ Auch wenn an dieser Stelle

¹¹ An dieser Stelle sollte nochmals auf die mit einem qualitativen Sample (n=12 Teilnehmende) verbundenen Limitationen hingewiesen werden. Auch wenn die Ergebnisse nicht repräsentativ sind, zeigen

offen bleiben muss, welche Bedeutung diesbezüglich der in den letzten Jahren intensivierten diskursiven Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Inklusion im Lehramtsstudium zugewiesen werden kann (vgl. BMBF, 2018; Niehaus, 2022; Niehaus, Cantone & Pfaff, eingereicht), scheint eine Reflexion von Vorannahmen gegenüber Sichtweisen Studierender bestimmter Lehrämter – hier: die in den Mittelpunkt gerückte Zielgruppe angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 – nötig (vgl. Gerhardt & Schroedler, 2022; Schroedler, Rosner-Blumenthal & Böning, 2022).

Mit Blick auf die weiteren im Rahmen des Forschungsprojekts erhobenen und dokumentarisch ausgewerteten Interviewdaten wurde analysiert, welche Orientierungen sich durch die Überlagerung verschiedener sinngenetisch gebildeter Typiken (Sprachbildungstypik, Inklusionstypik und Mehrsprachigkeitstypik) im Sinne einer *relationalen Typenbildung* (Nohl, 2017) übergreifend rekonstruieren und in einer Typologie „Inklusiver Sprachbildung“ abbilden lassen (vgl. Schäffer, 2020). Die Verschränkung der einzelnen Typiken verdeutlicht, dass u. a. die Faktoren *Zeit, Wissen & Erfahrung, subjektives Kompetenzgefühl* als auch *schulische Rahmenbedingungen* bei der Verhandlung des Reformauftrags schulischer Inklusion hinsichtlich der Heterogenitätsdimension Sprache (vgl. Forschungsfrage F2, Abschnitt 4) von besonderer Bedeutung zu sein scheinen (Niehaus, in Vorb.).

Danksagung: *Ich danke sowohl meinen Kolleg*innen Dr. Laura Di Venanzio und Caroline Böning des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen für die hilfreichen Anmerkungen zum Beitrag und den produktiven Austausch sowie den Gutachter*innen für weitere wertvolle Anmerkungen zum Beitrag.*

7. Literatur

- Ahrens, Rüdiger (2004). Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag, S. 9-15.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: WBV Publikation.

sie dennoch eine Tendenz auf, die durch quantitative Forschung übersetzt und weiter verfolgt und überprüft werden könnte.

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29-53.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta, Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). *Sprachforderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt von IPSOS (Hamburg) im Auftrag des Mercator Instituts für Sprachforderung und Deutsch als Zweitsprache*. Köln: Universität zu Köln.
- Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thurmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In Michael Becker-Mrotzek; Karen Schramm; Eike Thurmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 7-13.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), S. 221-252.
- Bischoff, Stefanie (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung Perspektiven für eine gelingende Inklusion*. <https://www.qualitaets-offensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven-fuer-eine-ge-begleitbroschuere-barrierefrei.pdf?blob=publicationFile&v=1> (zuletzt aufgerufen am 06.01.2022)
- Bock, Bettina (2020). Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter LehrerInnenbildung: Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Unterricht. In *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1/2021, S. 279-294. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), S. 550–570.
- ___ (2012). Orientierungsschema, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen der Bildungsmilieuforschung. In Karin Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-154.
- ___ (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Überarbeitete Auflage)*. Leverkusen: Budrich Verlag.
- ___ (2018). „Orientierungsmuster“. In Ralf Bohnsack; Alexandra Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.)*. Opladen: Barbara Budrich, S. 183-184.
- Bohnsack, Ralf & Pfaff, Nicolle (2010). Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In Sabine Maschke & Ludwig Stecher (Hrsg.),

- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO) – Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung.* Weinheim/München: Beltz Verlag.
- Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2015). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79-97.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Instrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)*, 10 (2), S. 219-240.
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), S. 275–286.
- Bringmann, Maria (2021). Kollektive Orientierungen in Gruppendiskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit. In Judith Asmacher; Catherine Serrand & Heike Roll (Hrsg.): *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache.* Münster: Waxmann, S. 197-216.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In Claudia Benholz, C.; Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für die Lehrerbildung und Unterricht.* Stuttgart: Klett, S. 35-49.
- Cantone, Katja F. (2011). Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In Rupprecht S. Baur & Britta Hufeisen (Hrsg.): *„Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe.* Hohengehren: Baltmannsweiler-Schneider Verlag, S. 227-250.
- Cantone, Katja F.; Olfert, Helena; Gerhardt, Sally; Haller, Paul & Romano, Sarah (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In Katja F. Cantone; Erkan Gürsoy; Ina Lammers & Heike Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen.* Münster: Waxmann, S. 17-42.
- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 122-131.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik.* München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chlosta, Christoph & Ostermann, Thorsten (2005). Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur*

- Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Berlin/Bonn: BMBF Referat Publ. Int. (Deutschland. Das von morgen, 14), S. 55-65.
- Dean, Isabel (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. In *ZDfm-Zeitschrift für Diversitätsforschung und-management*, 4(1+2), S. 11-12.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dirim İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim, Paul Mecheril u. a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201-226.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Verela, İnci Dirim, An-nita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 121-150.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann. S. 95-108.
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. In *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 5(2023)1. Online-Magazin. DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Edelmann, Doris (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In Christina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 235-249.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13-29.
- Flubacher, Mi-Cha & Del Percio, Alfonso (2017). *Language, Education and Neoliberalism: Critical Studies in Sociolinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.

- Frohn, Julia (2017). *Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen*, In J. Frohn, (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*, Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> (zuletzt aufgerufen am 03.05.2022)
- Frohn, Julia; Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). Das erste interdisziplinäre Symposium „Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung“. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 148-152.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa & Koch, Mareike (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Gerhardt, Sally & Schroedler, Tobias (2022). Lernerfolg von Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul“ an der Universität Duisburg-Essen – eine Evaluation individueller und studienbezogener Merkmale. In Katja F. Cantone; Erkan Gürsoy; Ina Lammers & Heike Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann, S. 49-76.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- ___ (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 107-129.
- ___ (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.11.2022)
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Sarah Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107-129.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). Entscheidungsstelle: Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte. In Mechthild Gomolla & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 193-227.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1*, S. 25-42.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2017). Die Rolle von Risikofaktoren für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern. In Constanze Otto; Tom Fritzsche; Özlem Yetim & Anne Adelt (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 10/2017*. Universitätsverlag: Potsdam, S. 21-28.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Poldi Kuhl; Petra Stanat; Birgit Lütje-Klose; Cornelia Gresch; Hans Anad Pant & Manfred Prenzel

- (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-40.
- Haberzettl, Stefanie (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In Solveig Chilla & Stefanie Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen (Band 4: Mehrsprachigkeit)*. München: Elsevier, S. 3-18.
- Hahn, Laura & Simon, Toni (2017). *Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Einblicke, offene Fragen, Desiderate. Poster im Rahmen der Tagung „Neue Perspektiven für die Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Projekt Sprachen-Bilden-Chancen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin*. https://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschlussstagung/Dokumentation/07_SBC_Poster_Hahn_Simon.pdf (zuletzt aufgerufen am 06.01.2022)
- Hammer, Svenja, Fischer, Nele & Koch-Priewe, Barbara (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In Barbara Koch-Priewe & Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster; New York: Waxmann, S. 147-171.
- Helsper, Werner (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Berlin: Springer VS, S. 15-23.
- ___ (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In Barbara Koch-Priewe; Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-99.
- ___ (2019). Vom Schüler – zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Hilke Pallesen & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Lehrerhabitus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-72.
- Hermanns, Franziska (2014). Der Inklusionsbegriff: Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln. In Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster/New York: Waxmann, S. 109-118.
- Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.12.2021)
- Huxel, Kathrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 7/2018, S. 109-121.

- Jeuk, Stefan (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In Heidi Rösch & Julia Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik*. Stuttgart: Klett/Fillibach, S. 231-248.
- ___ (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen- Diagnose – Förderung (5. überarb. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes; Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung (Band 5)*. Münster: Waxmann, S. 103-126.
- Kaufhold, Marisa (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzmessung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Shure, Saphira & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/> (zuletzt aufgerufen am 01.11.2022)
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens (2. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). *Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung*. In *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), S. 223-242.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In Caroline Rotter; Carsten Schülke & Christoph Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*. Weinheim/München: Juventa, S. 30-52.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegung und rekonstruktive Perspektiven. In Tobias Leonhard; Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-52.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landesbetrieb IT.NRW (08/2019): *Pressemitteilung 216/19*. <https://www.it.nrw/anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte-nrw-auf-369-prozent-gestiegen-97016> (zuletzt aufgerufen am 26.01.2022)
- Leisen, Josef (2016). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.

- Lindemann, Holger (2018). Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69/2018, S. 560-568.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), S. 7-16.
- Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Budrich Verlag.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Schrift en des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück*, 15. Göttingen: V-&-R-Unipress.
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk [1921-1922]*. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- (1980). *Strukturen des Denkens [1922-1925]*. Frankfurt (a. M.): Suhrkamp.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.) *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 285-306.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2009). Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz. Auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), S. 201-217.
- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara; Buchborn, Thade & Menthe, Jürgen (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken, Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Massumi, Mona; Verlinden, Karla & Berninger, Ina (2022). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration. Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In *heiEDUCATION Journal*, 7 (2022), S. 207-238. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2022.8.24640>
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2006). *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 151-178.
- Meier, Stefanie; Hüpping, Birgit & Schieferdecker, Ralf (2019). Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte. In Christian Donie; Frank Foerster; Marlene Obermayr; Anne Deckwerth; Gisela Kammermeyer; Gerlinde Lenske; Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 114-124.

- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1979). Das fokussierte Interview. In Christel Hopf & Elmar Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett Cotta, S. 171-204.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja F. (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. Auf.), Tübingen: Narr.
- Neumann, Phillip & Lütje-Klose, Birgit (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förder-orientierter Handlungsplanung. In Cornelia Gresch; Poldi Kuhl; Michael Grosche; Christine Sälzer & Petra Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-28.
- Niehaus, Kevin (in Vorbereitung): *Habituell-handlungsleitende Orientierungen in Kontexten inklusiver Sprachbildung. Eine rekonstruktive Perspektive auf Handlungskompetenz im Bereich Sprachlicher Vielfalt (Arbeitstitel) (Manuskript d. Dissertationschrift)*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- ___ (2022): Professionalisierung in der Sprachbildung innerhalb der Lehrkräfteausbildung. Möglichkeiten in der seminar- und schulpraktischen Arbeit im Kontext inklusiv-digitaler Fragestellungen. In Lea Schulz, Igor Krstoski; MartinLüneberger, M. & Dorothea Wichmann (Hrsg.): *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*, Dornstadt: Visual Ink, S. 511-522.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (in Begutachtung): „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur curricularen, hochschuldidaktischen und disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. In *JERO Magazin*. Münster: Waxmann
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Auflage)*. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling; Alexander Geimer; Anne-Christin Schondelmayer; Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.) *Jahrbuch Dokumentarische Methode (Heft 1/2019)*. Berlin: CES; S. 51-64.
- Norwich, Brahm (2009). Dilemmas of Difference and Identification of Special Educational Needs/Disability: International Perspectives. In *British Educational Research Journal*, 35 (3), S. 447-467.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014a). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode. Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität, In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (1), S. 46-63.

- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014b). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2/2014, S. 14-28.
- Reinders, Heinz (2011). Methoden der empirischen Bildungsforschung – Interview. In Heinz Reinders; Hartmut Ditton; Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewpsz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85-97.
- Riemer, Claudia (2004): Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung und Deutsch als Fremdsprache. In Karl-Richard Bausch; Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Beiträge der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 198-205.
- Rödel, Laura & Lütke, Beate (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In Julia Frohn; Ellen Brodesser; Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemeine- und fachdidaktische Grundlagen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81-88.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rödel, Laura; Frohn, Julia & Moser, Vera (2019). Inklusive Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 14-23.
- Rösch, Heidi (2021). Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In Heidi Rösch & Nicole Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-42.
- Roth, Hans-Joachim (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Detlef Heints; Jürgen Eugen Müller & Ludger. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 11-14.
- Schäffer, Burkhard (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In Steffen Amling; Alexander Geimer; Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, 2 (2020) 3*. Berlin: CES, S. 23-48.
- Schroedler, Tobias; Böning, Caroline & Roßmöller, Marei (in Vorb.). Einstellung zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität in der Schule (Projekt EvaDaZ). <https://www.uni-due.de/daz-daf/schroedler/projekte.php> (zuletzt aufgerufen am 01.12.2022)
- Schroedler, Tobias; Rosner-Blumenthal, Hannah & Böning, Caroline (2022). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service

- teachers' beliefs about multilingualism. In *International Journal of Multilingualism* 09/2022, o. S. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975>
- Schulz, Miklas (2022). Die Entdeckung pädagogischer Individualität. In Britta Konz & Anne Schröter (Hrsg.). *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 111-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solga, Heike & Dombrowski, Rosine (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 – Bildung und Qualifizierung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.08.2022)
- Stojanov, Krassimir (2011). *Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs (1. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- ___ (2018). Inklusion, Integration und Gerechtigkeit. Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Migrationspolitik und der migrationsbezogenen Bildungs- und Sozialarbeit. In Ulrich Bartosch; Waltraud Schreiber & Joachim Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, S. 312-320.
- Sturm, Tanja (2012). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2023).
- ___ (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. überarb. Aufl.). München/Basel: Reinhardt Verlag.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Berlin: Springer VS.
- Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glückfall. In Manfred Krifka; Joanna Blaszcak; Annette Leßmöllmann; André Meinunge; Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprache unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, S. 13-33.
- Wadepohl, Heike (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf (zuletzt aufgerufen am 19.11.2020)
- Weinert, Franz E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wiese, Heike; Tracy, Rosemarie & Sennema, Anke (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden.
- Wischmeier, Inka (2012). „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In Werner Wiater & Doris Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167-189. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94085-4_8

- Woerfel, Till & Giesau, Marlis (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf (zuletzt aufgerufen am 07.12.2022)
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018). *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Über den Autor

Kevin Niehaus ist als Lehrkraft für Sonderpädagogik in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache aktuell an das Institut DaZ/DaF der Universität Duisburg-Essen abgeordnet. Vor seiner Abordnung arbeitete er an verschiedenen Haupt- und Förderschulen schwerpunktmäßig mit neu zugewanderten Schüler*innen zusammen. Der bereits im Studium gewählte Schwerpunkt DaZ und die theoretische sowie schulpraktische Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext Schule zieht sich auch im aktuellen interdisziplinär ausgerichteten Promotionsprojekt fort. Wissenschaftliche Schwerpunkte und Interessensgebiete umfassen:

- Inklusive Sprachbildung
- Besonderheiten im Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher
- Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache
- Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich DaZ
- Qualitative Kompetenzforschung
- Qualitativ-rekonstruktive Methoden

Kontakt: Kevin.Niehaus@uni-due.de

Researchgate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Kevin-Niehaus>

Melanie Schaller & Michael Ewig

Barriers to Understanding in Biology School Textbooks and How to Lower Them Using Easy Language

Abstract

As texts in biology classes can contain many barriers to understanding, the concept of Easy Language ('Leichte Sprache') is currently discussed for use in schools. This article analyses comprehensibility barriers exemplary in standard school textbooks and highlights how translations into Easy Language can be realized and how they correspond to the educational standards. Overall, such translations seem to be promising, although some aspects still need further research and discussion.

Da Texte im Biologieunterricht viele Verständlichkeitsbarrieren enthalten können, wird derzeit das Konzept der Leichten Sprache für den Einsatz in Schulen diskutiert. Der Artikel stellt exemplarisch Ergebnisse einer Analyse von Verständlichkeitsbarrieren in Schulbuchtexten vor. Er geht auch der Frage nach, inwiefern Übersetzungen in Leichte Sprache realisierbar sind und ob diese den Kerncurricula entsprechen. Die Übersetzungen scheinen vielversprechend zu sein, auch wenn einige Aspekte diskussionswürdig sind.

Schlagwörter:

Easy Language, barriers to understanding, biological education
Leichte Sprache, Verständlichkeitsbarrieren, Biologieunterricht

1. Introduction

In 2015, school performance studies such as PISA (Programme for International Student Assessment) or TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) demonstrated that Germany ranks top third internationally in the area of reading and science-related skills (OECD, 2016; Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016). However, this only applies to students from families with a high level of education and without a migration background (OECD, 2016; Stubbe et al., 2016). Regarding students with a migration background and students from educationally disadvantaged families, studies ascertained that they perform worse in science (OECD, 2016; Wendt, Schwippert & Stubbe, 2016). Little research exists on the degree to which other student groups are affected by inequality in opportunities, which may be intensified by the realisation of inclusion in biology lessons established by the UN Convention of Rights for Persons with Disabilities (CRPD, 2006). Nevertheless, similar results can be assumed here as teachers generally complain that their students do not understand school textbooks (Rosebrock, 2015; Schroeter-Brauss,



Wecker & Henrici, 2018). It is assumed that the learners' less-developed linguistic competences and the high-level linguistic features of science lessons are primarily responsible for performance disparities (Schroeter-Brauss et al., 2018). Leisen (2017) even goes so far as to attribute the greatest cause of (in)comprehension of school textbooks to textual features.

Biology school textbooks contain both technical and everyday language. While biology-related technical language is needed to describe complex biological phenomena, it may create barriers to comprehension for (at least some) students (Beese, Kleinpaß, Krämer, Reschke, Rzeha & Wiethoff, 2017; Bickes, 2016; Schroeter-Brauss et al., 2018). These can be found on the word, sentence and text levels and are described in the following.

2. Barriers to Understanding in Biology School Textbooks

Characteristics of technical language in biology school textbooks are usually divided according to properties at the word, sentence and text level and occasionally at the layout level (e. g., Bickes, 2016). At the word level, a high number of technical terms prevails, some of which are composed of foreign words or are combinations of different special characters, e. g., CO₂ emission (Bickes, 2016; Graf & Berck, 1993). The problem is that the number of technical terms hardly overlap between the topics covered in class (Graf & Berck, 1993) and are introduced with insufficient or missing definitions (Schmellentin, Dittmar, Gilg & Schneider, 2017). Furthermore, synonyms, which are used extensively, can complicate the comprehension of biology textbooks (Göpferich, 2019; Graf, 2015). Additionally, at the word level, there are different types of derivations, such as nominalisation, e. g., 'Trockenheit' (= 'dryness'), that serve to economize within the technical language. However, they can additionally complicate text comprehension (Drumm, 2016; Fang, 2007).

Furthermore, compounds are frequently observed in biology texts. Compounds, such as 'Fotosynthese' (= 'photo synthesis'), are words composed of two or more words/word stems. Word components must first be identified as such by the students and then understood. In some cases, the reception of biological compounds is already difficult as Schmellentin et al. (2017) found that students slowed down their reading speed when confronted with compounds.

Moreover, borrowings from everyday language, i.e., words that have a different meaning in everyday life than in technical language (e. g., 'cell'; Beese et al., 2017; Childs & Ryan, 2016; Fang, 2007), can make comprehension of biology textbooks more difficult. Metaphors and metonymy that comprise a high amount of information and cannot be understood due to a possible lack in cultural knowledge background may also pose barriers to understanding (Fäßler, 1999; Harms & Kattmann, 2013; Rink, 2018). Additionally, the use of short words and symbols, such as 'DNA', can negatively influence text comprehen-

sion if they are unfamiliar to students (Beese et al., 2017). Similarly, genitive and subjunctive (the German 'Konjunktiv') constructions can decrease comprehensibility (Göpferich, 2009; Schroeter-Brauss et al., 2018).

At the sentence level, complex subordinate clause structures make it difficult for students to decode the content (Beese et al., 2017; Schmellentin et al., 2017). Moreover, information density at the sentence level is furthered by (complex) adjuncts, such as those in the form of attributes (Drumm, 2016; Fang, 2007). A complicating factor for subordinate clauses is the use of separable verbs: meaningful verb components are shifted to the end of the sentence and are thus often overlooked by students, although they are typically crucial for understanding the whole sentence (Bickes, 2016; Beese et al., 2016).

The frequent use of prepositions can be challenging for students as well; important differences in meaning are conveyed by small words but may not be recognized (Fang, 2007). In particular, students with a native language other than German are used to different word orders when it comes to prepositions (Beese et al., 2017).

Moreover, technical language in biology is characterized by an objective, distanced style, which is promoted by the use of impersonal expressions among other features (Kniffka & Roelcke, 2016). However, according to Fang (2007) and Beese et al. (2017), passive constructions can be difficult for students to understand. One reason for this is that the passive voice is introduced in German classes for the first time in seventh grade, when students are about 12–13 years old, and is from then on successively understood as the class and age increases (Beese et al., 2017).

Biology classes mainly offer text types that students hardly or never experience in their everyday lives and that are specifically used in science classes, e. g., non-fictional texts or experimental protocols. These texts usually have a specific structure that students must first become familiar with and include cohesive devices (forms of reference such as 'these' and 'therefore') that must first be interpreted correctly (Schmellentin et al., 2017). Moreover, images are often positioned to meet specific layout criteria. As a result, the image-text positions are adjusted according to layout criteria rather than content, thus making connections between text and image harder to grasp (Schmellentin et al., 2017).

3. Language-Sensitive Biology Teaching Using Easy Language?

The project described in this article is part of the BRIDGES project (Universität Vechta, n. d.) at the University of Vechta.¹

In the project, 14 characteristics for successful inclusive teaching were formulated by members of numerous education-related disciplines, including the characteristic of 'language and language sensitivity' (Baumert et al., 2018). According to the researchers, inclusion concerning lingual competences can succeed within (subject) lessons by consid-

¹ As part of the 'Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern', the project is funded from the Federal Ministry of Education and Research under the funding code FKZ 01JA1925. The authors are responsible for the content of this publication.

ering individual linguistic prerequisites of the students and teaching the lessons accordingly, as well as by successively promoting the use of the subject language (Baumert et al., 2018). This is reminiscent of the goals of language-sensitive subject teaching, which sees the consideration of language and language learning as indispensable within the education in subject teaching (e. g., Leisen, n. d.; Michalak et al., 2015; Schmolzer-Eibinger & Langer, 2010; Vollmer & Thürmann, 2013).

Regarding overcoming challenges that arise within texts in subject lessons, a basic distinction is made between two strategies of language-sensitive subject teaching: first, the adaptation of the reader to the text (offensive strategy) and second, the adaptation of the text to the reader (defensive strategy) (Leisen, 2017). The former is accomplished by training students to employ strategies to decode and understand a text, and the latter involves the simplification/adaptation of texts oriented to the individual reading skills of the students (Leisen, 2017). In this regard, pedagogies offer some recommendations and suggestions for the simplification of texts in the school context in different (scientific) subject didactic works (e. g., Beese et al., 2017; Leisen, 2017).

Accordingly, the concept of 'Leichte Sprache' (= 'Easy Language'; Maaß, 2020) for the simplification of texts is becoming increasingly popular in society as can be observed, for example, when visiting governmental websites or the increasingly strong legal anchoring to lower barriers in media (Bundesamt für Justiz, 2019; 2021). Easy Language is a written variety of German for a simplified perception and reception of texts based on certain rules (e. g., Maaß, 2015a), and it primarily addresses people to whom standard texts are not (fully) perceptible and comprehensible enough (Bredel & Maaß, 2016a). These include people with cognitive impairments, dementia, prelingual hearing impairment or deafness, aphasia, illiteracy, learning difficulties or German as a second language (Bredel & Maaß, 2016a). Some of these target groups are found in German schools as a result of migration and inclusion.

Easy Language has three main functions: participation, learning and bridging (Bredel & Maaß, 2016a). The first function serves to overcome communication barriers and thereby offers access to the content of texts (Bredel & Maaß, 2016a). The learning function is realised when people are encouraged to read by offering them texts in Easy Language and thereby enabling them to improve their reading competences (Bredel & Maaß, 2016a). The bridging function is realised when texts in Easy Language serve as effective alternatives to standard-language texts by being similar to them in terms of structure and content (Bredel & Maaß, 2016a). In this way, texts in Easy Language can also be used temporarily when difficulties are encountered in the source text (Bredel & Maaß, 2016a).

Presently, Easy Language is increasingly becoming part of the discourse in the context of inclusive school teaching (e. g., Abend, 2018; Riegert, 2019). Therefore, the evaluation of Easy Language by the pedagogies regarding possible opportunities and difficulties in the context of inclusive teaching is becoming increasingly interesting (Maaß, 2015b). First indications of the implementation of Easy Language in science education

already exist (Härtig, Fraser, Bernholt & Retelsdorf, 2019). The following presents insight into a research project about the implementation of Easy Language in biology lessons.

4. How Easy Language Can Lower Barriers to Understanding in Biology School Textbooks

The rules of Easy Language, provided by Maaß (2015a)², can address some of the previously described linguistic challenges in biology school textbooks (Schaller, Görries & Ewig, 2019; Schaller & Ewig, 2020; Table 1), although existing translations into Easy Language have so far largely addressed everyday and/or legal matters only (Bredel & Maaß, 2016b). The following briefly presents some correspondences between the linguistic challenges encountered in biology school textbooks and Easy language rules. Reference is made only to the written language of a text. Reference to the content of pictorial representations is left out as text-image coordination is a different competence than the pure reading competence (Hackemann, Heine & Höttecke, 2020). Only their content-related positioning will be noted.

At the word level, for example, the difficulty to understand technical terms can be eased by explaining them. Synonyms can be eliminated by constantly using the same terms for the same concepts. Compounds can be facilitated using a symbol introduced by the Research Center on Easy Language in Hildesheim: the ‘mediopoint’, as in ‘Insekten·fresser·gebiss’ (= ‘insecti·vore teeth’). At the sentence level, subordinate clause constructions can be resolved according to the rules of Maaß (2015a). Passive forms can be replaced by explicitly naming the actors of the sentence. At the text level, comprehensibility problems can be reduced by naming the subjects and objects of a sentence concretely and constantly instead of using forms of cohesion, e. g., personal pronouns.

	Challenges in biology school textbooks	Rules of Easy Language
Word level	Technical terms, loan words, technical language phrases	Avoid or, if relevant to the text, explain in reading direction; support with images if necessary.
	Metaphors, metonymy and reinterpretations from everyday language	On metaphors: if the metaphor is known to the target group, then it is usable.
	Short words/symbol use	Abbreviations that are used orally/ phonetically in everyday life may be included in the translation, others may be dissolved.
	Synonyms	Avoid synonyms by using the same terms for the same issues.
	compounds	Avoid words longer than two syllables or, if central to the text, use them with a ‘medio·point’.

² This article is based on the rule book by Christiane Maaß from 2015 (*Leichte Sprache. Das Regelbuch.*), as this is the most comprehensive rulebook freely accessible online to date.

	Derivations, e. g., nominalisations or the addition of prefixes and suffixes	Avoid words longer than two syllables or, if central to the text, use them with a 'medio·point'. Avoid nominal style, and resolve verbally or explain afterwards.
	Subjunctive and genitive usage	Avoid.
Sentence level	(Complex) additions to nouns by adjectives and attributes	Avoid complex sentences as much as possible; for example, follow the rules of 'only one statement per sentence' and use a 'subject-predicate-object' sentence structure (S-P-O). Distribute information over several sentences.
	Prepositions	-
	Functional verb structure	-
	Separable verbs	Avoid complex sentence structures; replace separable verbs with non-separable verbs that adhere to the S-P-O sentence structure and occupy only the left-hand verb position.
	Impersonal expressions, such as the passive tense, passive forms and the indefinite pronoun 'man' (= 'one')	Avoid passive forms; name the subject/actors.
	Subordinate clause constructions	Dissolve subordinate clauses according to certain rules of the rulebook (strategies exist for conditional, causal, modal, temporal, consecutive, concessive and relative clauses).
Text level	Forms of cohesion such as references to objects and subjects ('she', 'his', etc.) and to justifications or contrasts ('therefore', 'whereas', etc.)	Avoid third-person pronouns (exception: the polite form of addressing a person with 'Sie' or the use of the expletive 'Es' [= 'it']); in general, make information explicit.

Tab. 1: Comparison of linguistic challenges in biology school textbooks and rules of Easy Language (own compilation based on Beese et al., 2017; Bickes, 2016; Bredel & Maaß, 2016a; Maaß, 2015a; Schaller, et al. 2019; Schaller & Ewig, 2020)

5. Study: Effectiveness of Biology School Textbooks in Easy Language

In theory, it is viable to reduce language barriers within biology school textbooks through the use of Easy Language; therefore, a research project at the University of Vechta investigates the use of texts from school books translated into Easy Language in fifth-grade biology classes. The fifth grade is a particularly interesting year because the German students move from the 'Grundschule' (elementary school), where all students are taught together, to one of the several different types of school, e. g., 'Hauptschule', 'Realschule',

'Gymnasium', 'Förderschule', etc. Also, from the fifth grade on, the use of technical language is successively increased and required by the educational standards (NKM, 2015).

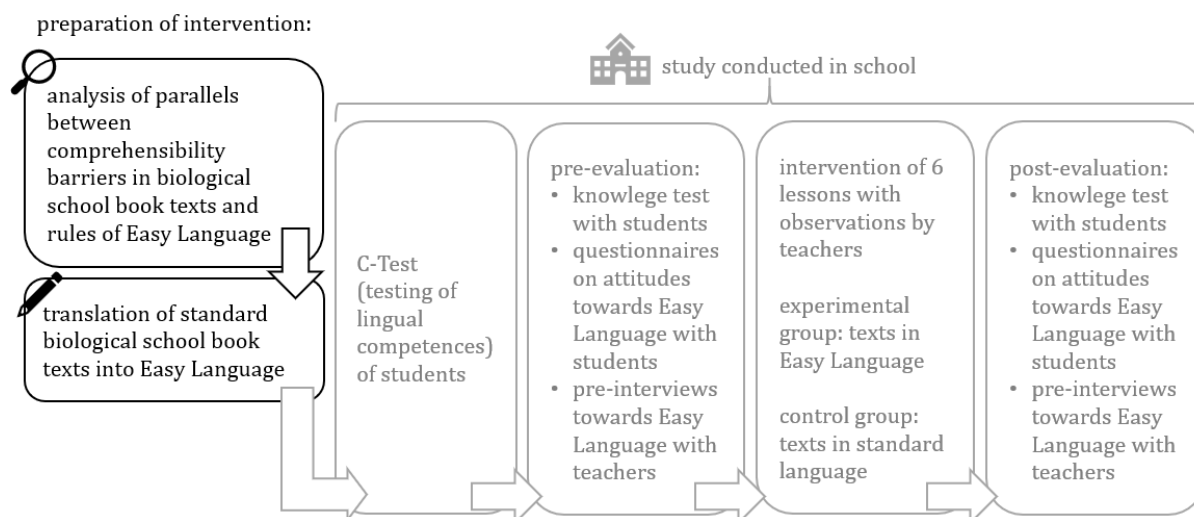


Fig. 1: Preparations of intervention and study design (black writing: focus of the article at hand)

The research project is designed as a pre-post-study with mixed methods and evaluates the influence of texts in Easy Language on the growth of students' content knowledge in inclusive classes at secondary schools (Figure 1). Moreover, it examines the attitudes of the students and biology teachers towards Easy Language in biology lessons. For the intervention, translations into Easy Language were created before the study started. First, the source texts were searched for possible comprehension barriers and then translated according to the rules of Easy Language (Maaß, 2015a; see appendix). The texts of the teaching unit deal with various adaptations of different vertebrates, e. g. squirrels, woodpeckers, whales, etc. The control group was taught with the standard-language texts, while the experimental group received the texts in Easy Language. The source texts were taken from *PRISMA Biologie* (Bergau, Bohm, Geissler, Hagen, Mai-Gebhardt, Röhrich & Schäfer, 2012) as at that time, the 2012 edition of this book was used in the studied schools. The following section outlines the barriers found in the standard texts and the translation process.

5.1 Research Questions

The text analysis aimed to identify possible barriers to comprehensibility in the chosen biology texts: What possible barriers to comprehensibility can be found in biology school textbooks for fifth graders on the word, sentence and text level? After identifying possible comprehensibility barriers in the corpus, the texts were translated into Easy Language. The process was documented by distinguishing between the following: 1.) To what extent can biology texts from school books be translated into Easy Language? 2.) To what degree

can the content-related basic concepts and language-related competences specified by the state of Lower Saxony (Germany) be promoted through the translated texts?

5.2 Methods

The analysed corpus of the main study consisted of six texts on animals adaptations to their environment from school books for fifth-grade biology classes (1,845 words and 7,632 characters with spaces). Possible comprehensibility barriers in the texts were identified through the structured content analysis (cf. Mayring, 2015) with the use of deductive categories derived from both theoretically (e. g. Göpferich, 2009) and empirically (e. g., Schmellentin et al., 2017) defined barriers to comprehensibility encountered by students in biology school textbooks. The following deductive categories were formed regarding the word level:

- Technical terms, loan words, technical phrases
- Metaphors, metonymy, reinterpretations from everyday language
- Short words, symbols
- Synonyms
- Compounds
- Derivations
- Subjunctive, genitive

On the sentence level, the following categories were derived from the literature:

- Additions by adjectives/attributes
- Prepositions
- Functional verb structure
- Separable verbs
- Impersonal expressions
- Subordinate clauses/more than one main clause.

On the text level, the category ‘forms of cohesion’ was composed deductively. The categories related to the word level could all be coded by one or two words of the corpus. This also applies to the categories ‘prepositions’ and ‘functional verb structure’ at the sentence level and the ‘forms of cohesions’ at the text level. ‘Additions by adjectives/attributes’ comprise longer parts of sentences, depending on the length of the phrase in question. Separable verbs were coded from the beginning of the verb (the word stem) to the prefix at the end of the (sub)clause. Impersonal expressions were partly coded as a whole (sub)clause unless only the impersonal expression ‘man’ (= ‘one’) was used. Subordinate clauses were coded as a whole unit. If there was more than one main clause in a sentence, the second main clause was coded as a whole. Coding was done using the analysis software MAXQDA 2020. With the tool ‘Code-Relations-Browser’ within MAXQDA, it was further possible to display multiple assignments of segments to categories, indicating multiple barriers within a word/phrase.

A trained translator translated the texts into Easy Language following the rules by Maaß (2015a). The process was documented in a table that records the implementation of the rules for each translated text passage (sentence by sentence) to check the extent to which the rules of Easy Language could actually be applied to the texts.

Afterwards, the translated texts were examined to determine if they still met the requirements of the given educational standards. For this purpose, the texts' content and language were compared with the specifications for the content-related (structured by basic concepts) and language-related competences of the curriculum of the state of Lower Saxony for the subject biology in secondary schools ('Realschule'; NKM, 2015). In this way, it could be determined to what extent the basic concepts are represented throughout the translated texts and how the development of language-related competences is supported/hindered by the translated texts. However, only the basic concepts and language competences that are related, first, to the animal's adaptations and, second, to text work were considered, i.e., competences that can be developed based on the translated texts. These were formed into deductive categories and analysed via structured content analysis according to Mayring (2015) using MAXQDA 2020. The following categories based on the NKM (2015) were considered:

- Communication
 - Use of biological terms in the correct context
- Basic concept 'system'
 - Describing the characteristics of the living
 - Describing organs and their interaction in the organism
 - Naming animal species in their habitat
 - Representing food chains and food webs
- Basic concept 'structure and function'
 - Explaining the relationship between the structure and function of organs based on types of dentition
 - Describing the energy loss to the environment as a function of body surface area
 - Describing the communication of animals with species-specific signals
 - Classifying animals according to their ability to regulate their body temperature
- Basic concept 'development'
 - Explaining the adaptations of living organisms to seasons and their habitat
 - Comparing domestic animals with wild forms and deriving aspects of species-appropriate animal husbandry from them
 - Naming important distinguishing features and common features of vertebrate classes

6. Results

The results are presented in two parts. First, the results of the analysis of possible comprehensibility barriers are described. Then, the extent to which the translation of the texts into Easy Language was feasible is outlined. Finally, the extent to which the standards of the educational system in Lower Saxony are still met within the translations is reported.

6.1 Analysis of Possible Comprehensibility Barriers

A total of 63% of all six texts were coded with the deductive categories referring to possible language comprehension barriers. Therefore, the distribution of coded and non-coded sequences is mostly similar between the analysed texts. The percentage of coded text is the lowest in the text on moles (48%), and it is the highest in the text on squirrels (77%). Thus, although the text on squirrels is the shortest, it still demonstrates the highest percentage of possible text comprehension barriers. In the other texts, the coded segments take up between 61–66% of the total scope of the texts (see Table 2). A large proportion of the coded sequences could be attributed to possible language comprehension barriers at the word (46%) and sentence level (44%), with only 3% at the text level (Table 2).

The most comprehensive category in terms of the number of codes is the category of compounds (138 codes), closely followed by the category of technical terms and foreign words with 107 codes and 98 codes within the category of prepositions. The categories ‘functional verb structure’ (two codes), ‘subjunctive/genitive’ (six codes) and ‘impersonal expressions’ (six codes) demonstrated the least number of codes that were also not present in each text. If the percentage of coding of corresponding categories is considered for the whole corpus, the category of compounds is again the most extensive category with 20% coverage of text volume, followed by the category ‘subordinate clauses/more than two main clauses’ (15%) and the category ‘technical terms, loan words’ (13%), as well as ‘additions to words’ (12%). Abbreviations, metaphors, the use of genitives/subjunctives, functional verb forms, synonyms, impersonal expressions and forms of cohesions cover only between 1–3% of the total text volume, which can be partly explained by the length of the according word forms.

Categories/ documents	Whales	Wood- pecker	Beaver	Bats	Squirrels	Mole	Total
Technical terms, loan words, technical phrases	29 (19%)	29 (20%)	14 (9%)	14 (13%)	5 (5%)	16 (11%)	107 (13%)
Metaphors, metonymy, reinterpretations from everyday language	3 (2%)	6 (4%)	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	12 (2%)

Short words, symbols	4 (1%)	2 (0%)	5 (1%)	2 (1%)	2 (0%)	5 (1%)	20 (1%)
Synonyms	4 (5%)	4 (2%)	3 (2%)	5 (4%)	2 (2%)	1 (1%)	19 (3%)
Compounds	22 (16%)	29 (22%)	33 (22%)	24 (26%)	16 (24%)	14 (13%)	138 (20%)
Derivations	7 (5%)	8 (6%)	15 (8%)	7 (6%)	3 (3%)	7 (5%)	47 (6%)
Subjunctive/genitive	0 (0%)	2 (2%)	0 (0%)	1 (2%)	2 (3%)	1 (1%)	6 (1%)
Additions by adjectives/attributes	19 (19%)	14 (11%)	16 (11%)	9 (9%)	3 (6%)	13 (13%)	74 (12%)
Prepositions	14 (3%)	13 (2%)	31 (5%)	16 (4%)	9 (3%)	15 (4%)	98 (4%)
Functional verb structure	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (3%)	0 (0%)	2 (1%)
Separable verbs	4 (11%)	5 (13%)	4 (9%)	1 (3%)	3 (13%)	1 (3%)	18 (9%)
Impersonal expressions	1 (6%)	2 (5%)	0 (0%)	1 (0%)	1 (9%)	1 (2%)	6 (3%)
Subordinate clauses/ more than one main clause.	4 (10%)	1 (5%)	7 (27%)	4 (14%)	3 (35%)	2 (7%)	21 (15%)
Forms of cohesion	12 (3%)	6 (2%)	13 (3%)	8 (3%)	3 (1%)	19 (6%)	61 (3%)
Not coded	34%	34%	36%	39%	23%	52%	37%
Coded	66%	66%	64%	61%	77%	48%	63%
Codes in total	123	121	143	93	53	96	629

Tab. 2: Occurrence of language difficulties in all analysed texts (absolute and relative numbers)

Strikingly, when considering multiple assignment to categories, it becomes clear that in particular, the categories ‘technical terms, ...’ and ‘compounds’ overlap with a total of 69 codes (Table 3). Multiple assignments to categories including more than ten overlapping codes were also found for the category ‘subordinate clauses’ in connection with ‘compounds’, ‘derivations’, ‘prepositions’ and ‘forms of cohesion’.

<i>Categories</i>	<i>Technical terms, ...</i>	<i>Metaphors, ...</i>	<i>Short words, ...</i>	<i>Synonyms</i>	<i>Compounds</i>	<i>Derivations</i>	<i>Subjunctive/genitive</i>	<i>Additions ...</i>	<i>Prepositions</i>	<i>Functional verb ...</i>	<i>Separable verbs</i>	<i>Impersonal ...</i>	<i>Subordinate ...</i>	<i>Forms of cohesion</i>
<i>Technical terms, ...</i>	0	7	0	4	69	4	1	2	1	0	7	6	7	0
<i>Metaphors, ...</i>	7	0	0	3	5	1	0	1	1	0	0	0	1	0
<i>Short words, ...</i>	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	6	0
<i>Synonyms</i>	4	3	0	0	4	0	1	3	0	0	1	0	5	2
<i>Compounds</i>	69	5	0	4	0	7	1	8	0	2	7	5	17	0
<i>Derivations</i>	4	1	0	0	7	0	0	5	0	0	2	0	13	0
<i>Subjunctive/genitive</i>	1	0	0	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0	2
<i>Additions ...</i>	2	1	4	3	8	5	2	0	4	0	1	3	10	5
<i>Prepositions</i>	1	1	0	0	0	0	0	4	0	0	8	1	16	1
<i>Functional verb ...</i>	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
<i>Separable verbs</i>	7	0	0	1	7	2	1	1	8	0	0	0	4	3
<i>Impersonal ...</i>	6	0	0	0	5	0	0	3	1	0	0	0	1	1
<i>Subordinate ...</i>	7	1	6	5	17	13	0	10	16	2	4	1	0	12
<i>Forms of cohesion</i>	0	0	0	2	0	0	2	5	1	0	3	1	12	0

Tab. 3: Multiple assignments to categories (absolute numbers)

In the following, a specific example is given with a lesson text on the topic 'moles' (204 words, 1,270 characters with spaces). A total of 27.4% of the text volume is made of additions to nouns in the form of 13 attributes and mostly adjectives as in 'weit verzweigten Gängen' (= 'widely branched corridors') and 'etwa 15 cm langer Körper' (= 'about 15 cm long body'). The second largest category within the text is made of compounds (26.3% of the text volume); in this regard, 14 compounds were found in the text, among them mostly compounds with two word stems as in 'walzenförmig' (= 'cylindric') and 'Grabfüße' (= 'digging feet'). The text contains 16 technical/loan terms and phrases (23.2% of the text volume), such as the compounds 'Sichelbein' (= 'prepollex', an extra claw on the mole's

feet) and ‘Tastsinn’ (= ‘tactile sense’) and the loan word ‘Spezialist’ (= ‘specialist’). One subordinate clause, a temporal phrase, was noted as well as one sentence with two main clauses connected with the conjunction ‘and’. Additionally, 19 forms of cohesion (6% of the text volume) were observed, mostly personal and possessive pronouns referring to the mole or its characteristics as well as adverbs such as ‘deshalb’ (= ‘therefore’) or ‘damit’ (= ‘with this’). Derivations (seven in total, 5% text coverage) were found for nouns in forms of nominalizations (‘Dunkelheit’ = ‘darkness’) and adjectives (‘verzweigten’ = ‘branched’) as well as verbs (‘vergraben’ = ‘bury’). Furthermore, 15 prepositions were found (8% of text volume). The categories ‘separable verbs’, ‘impersonal expressions’, ‘short words/ abbreviations’, ‘metaphors/metonymy/reinterpretations of everyday language’, ‘synonyms’ and ‘subjunctive/genitive’ only covered 7% or less of the text volume. Functional verb structures were not found.

6.2 Translation into Easy Language

In total, the translations resulted in a text corpus of 2,141 words and a character count of 14,142 with spaces. This section describes, in general, the translation process following the rule book by Maaß (2015a) and provides some specific text examples.

The specifications for typography and layout could be implemented well and easily in all translated texts. The texts were left-aligned and almost every sentence could be displayed within one line. Word separations at the end of a line were avoided. Explanations and examples were indented. The setting font sans serifs was also adopted for the translations. The estimated font size of 10.5 points with an estimated line spacing of 1 in the source text was increased to 14 points (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2014) with a line spacing of 1.5 in the translated texts. Important terms were already marked in bold in the standard texts. In the translated texts, further technical and foreign terms were printed in bold as well as terms that were subsequently explained in the direction of reading. The decision about which terms are newly introduced or are important is derived from the (school) curricula and personal teaching experience or, as a teacher, knowledge about the competences of the students.

Additional images were not included in the translations as the research project focuses only on textual features. Nevertheless, the position of the images was adjusted by placing them thematically appropriate next to the corresponding text content. Many of the illustrations were enlarged to achieve a larger font size within the illustrations.

Regarding the character level, only the following characters were used in the translations as per the rules: full stops or question marks, colons, bullet points for enumerations and the mediopoint within long terms. Numbers were written out as digits.

Translations adhere to the basic principles of Easy Language, including the following:

The distribution of grammatical functions to several elements in the sentence; for example, in the genitive case, instead of ‘Schädel eines Maulwurfs’ (= ‘skull of a mole’), ‘Schädel von einem Maulwurf’ is used.

The orientation of sentences to actions is realised by using, for example, fewer nominalizations and making actors explicit as in ‘Die lange Krallen nennen wir: Sichel·bein’ (= We call the long claw: pre·pollex) instead of “Sie wird Sichelbein genannt” (Bergau et al., 2012: 49; = ‘It is called prepollex’).

The compliance with the chronological description of actions in the source text to maintain the bridging function.

The use of correct spelling and grammar.

The use of central categories in the form of, for example, everyday terms. With the help of the online German dictionary ‘Duden’, more commonly used words could be found, e. g., ‘finden’ (= to find) instead of ‘orientieren’ (= to orientate).

The use of everyday terms was not consistently implemented in the translated texts, particularly when dealing with technical terms. In the translated texts, it was decided in advance to retain technical terms due to the following reasons: 1.) to ensure or at least enable the acquisition of competences in the area of technical language (as required by the educational standards), 2.) to maintain the precision required in technical language and the field of sciences (Schroetter-Brauss et al., 2018) and 3.) to avoid paraphrasing by using different synonyms. When technical terms were retained, they were explained according to the rules of Easy Language by indenting the explanations and making them appear in the direction of reading.

The principle of redundancy was enforced by, for example, repeating the explicit naming of the actors (use of ‘mole’ instead of the personal pronoun ‘it’).

At the word level, abbreviations such as ‘cm’ were directly explained by spelling them out as in ‘Zenti·meter’ (‘centi·metre’). Also, an attempt was made to comply with the requirement for short words. This proved to be difficult with some compounds as they often also represented technical terms that were to be maintained in the translations. To simplify the perceptibility, the mediopoint was used when retaining compounds. In doing so, word boundaries within a word were highlighted to simplify the recognition of the word components. While the use of the mediopoint for compounds was reasonably objective, for other longer words, for which no shorter alternatives could be found, it was difficult to decide which prefixes/suffixes should be highlighted by the mediopoint and which should not. The rules do not provide any detailed guidelines concerning those characteristics. In the translations used in the study, prefixes and suffixes were emphasised using the mediopoint to highlight the root within a word (Bredel & Maaß, 2016b), such as in ‘ver·zweig·ten’ (= branch·ed) or ‘an·ge·passt·en’ (‘passt’ = fit).

Metonymy or borrowings from everyday language were not found in the standard texts. Metaphors, such as ‘unter Tage’ (an old German expression for ‘underground’ referring to mining), were avoided as they cannot be understood with the help of the students’ everyday context knowledge. Synonyms were also avoided by constantly using the same terms (also by using technical terms) for the same concepts. On the word level, the genitive was also eliminated. Subjunctive forms were not found in the source texts. Avoiding nominalizations through the increased use of the verbal form proved to be difficult; thus,

in most cases, abstract nominalizations, e. g., ‘Nahrung’ (= ‘nutrition’), were explained in the direction of reading.

At the sentence level, condensed information within one sentence in the source text was spread over several sentences in the translated text. In this way, it was possible to resolve attributes such as “Ihr etwa 15 cm langer Körper ist walzenförmig” (Bergau et al., 2012: 49) (= ‘Their roughly 15 cm long body is cylindrical’) in the standard text, translating it, for example, into the following:

‘Der Körper von dem Maulwurf ist etwa 15 cm lang. cm bedeutet: Zenti-meter. 15 cm sind so lang wie ein kleines Lineal. Der Körper ist walzenförmig. Walzenförmig bedeutet: wie eine Rolle.’ (= ‘The body of the mole is about 15 cm long. cm means: centi-metre. 15 cm is as long as a small ruler. The body is cylindrical. Cylindrical means: like a roll.’)

Additionally, the sentence structure ‘subject, verb and object’ (S-V-O) could be implemented well. As such, separate verb structures were joined or replaced by other verbs, e. g., “In besonderen Kammern legt der Maulwurf Vorräte für den Winter an” (Bergau et al., 2012: 49) (= ‘In special chambers the mole stores supplies for the winter’), becoming ‘Der Maulwurf sammelt **Vorräte** für den Winter’ (= ‘The mole collects supplies for the winter’). When it was not possible to join the prefix of a verb to the verb stem, it was printed in bold letters to prevent the meaning-bearing prefix from being read over at the end of a sentence. Furthermore, subordinate clause structures were dissolved by splitting the information into several consecutive main clauses and/or applying rules of Easy Language. When resolving subordinate clause structures and replacing connectors in the source texts, connectors permitted by the rules, including ‘deshalb’ (= therefore), were used consistently. Passive structures, as indicated previously, could be avoided by concisely naming action carriers. The tense in the source text did not have to be adapted in the translations because the texts did not include any past/future tenses. The negation was mostly implemented using the negation marker ‘nicht’ (= ‘not’) in bold print. Sometimes, the negation marker ‘nicht’ could not be used. In these cases, the negation by ‘keine’ (= none) was at least emphasised more clearly using the bold print. Prepositions were handled similarly because no translation strategies according to Maaß (2015a) are available for them.

At the text level, all information from the source texts was retained to give all students equal access to them. The requirements of the educational standards and the (school) curriculum contributed significantly to this decision. Personal pronouns were replaced by concretely naming the subjects and objects. Possessive pronouns were retained. The structure of the source texts was also adopted in the translations such that subheadings also exist in the translated texts.

6.3 Compliance with Educational Standards

Regarding the competences that pupils are expected to acquire successively from the fifth grade on, the ‘use of biological terms in the correct context’ (NKM, 2015) is stimulated by

retaining technical terms in the translations. In principle, the basic concepts could be addressed equally in terms of content both in the standard texts and the translations. This section briefly describes the realisation of the basic concepts.

Unsurprisingly, the category 'explaining adaptations of living organisms to season and habitat' was ascribed the most codes as the adaptations of six animals to their habitat was the central topic of the texts. Similarly, the category 'explaining the relationship between the structure and function of organs' was coded extensively. A strong correlation could be recognised here since in all texts, different body characteristics such as adaptations of the animals to their habitat and/or to certain seasons are thematized. Strikingly, in some cases, both in the standard and therefore in the translated texts, the mention of structures, here body features, remains without a description of their function.

The category 'naming of selected animal species in their habitat' was coded six times in total since each of the six texts describes an animal species in its specific habitat.

The communication of animals with species-specific signals and the thematization of selected organs in the context of their interaction with other organs in an organism are less-central topics. Nevertheless, species-specific communication is mentioned in the text on woodpeckers. In the texts on woodpeckers and bats, the connection of different structures within an organism is at least hinted at. In the text on woodpeckers, it is explained how spongy bones and strong cranial muscles protect the woodpecker's brain when pecking. In the text on bats, the function of the body fat for the bat's survival in winter is described.

In all texts, the competence 'representing direct food relationships' can be addressed at least in the form of food chains (but not nets).

The competence 'describing the characteristics of the living' can be addressed by the texts, but it is typically included in the first topic in the fifth grade, relating to the topic of keeping domestic and farm animals.

Linguistically, the basic concepts are implemented differently in the Easy Language texts compared to the source texts. This is particularly noticeable in the concept of 'structure and function'. In the source texts, both structure and function as adaptations to the habitat are often mentioned within one sentence. In the translated texts, this is often done in separate sentences due to inserted explanations such as the following:

'Der Biber hat Schwimmhäute zwischen den Zehen von seinen Hinterbeinen. Schwimmhäute bedeutet: Haut zwischen den Zehen. Die Schwimmhäute helfen dem Biber beim Schwimmen.' (= 'The beaver has webbed feet on its hind legs. Webbed means: skin between the toes. The webs help the beaver to swim.')

However, the connections between structures within an organism become clearer by implementing additional explanations in some translated texts. An example of this is the more comprehensive explanation of the use of bats' fat reserves as a source of energy to survive the season of winter. These assessments could be validated within the described study with the help of interviews with teachers (Schaller, n. d.).

7. Discussion

Compared to the few existing analyses of scientific school textbooks (e. g., Schmellentin et al., 2017; Graf & Berck, 1993), as expected, numerous possible comprehensibility barriers were identified for the examined biology texts in this study. As such, this analysis provides precise insight into the number and multiple assignments of possible technical language barriers.

This study also analyses in detail the extent to which texts from biology textbooks can be translated into accessible language. Overall, translations into Easy Language were possible, which was assumed based on Maaß's take on school subject didactics about evaluating the use of Easy Language in the school context (2015b). Easy to implement was, for example, enlisting enumerations via key points and avoiding synonyms and forms of references by consistently giving an object the same name throughout the texts. However, regarding selected rules, questions remain. Concerning the segmentation of long words, translations felt more subjective due to missing concrete hints at segmentation boundaries by the given rules: are only lexical segments separated or flecional elements also? (for discussions see e. g., Bredel & Maaß, 2016b). Another point of discussion is the handling of technical terms in the translations: leaving them out, as recommended by the rules, would decrease the possibility of growth in language competences defined by educational standards. At the same time, it would be helpful to keep and constantly refer to them to avoid synonyms. Furthermore, the translations' length can be problematic. However, in terms of target-oriented and stigma-free teaching, it would be critical if content were to be deleted from the translations. Schaller et al. (2019) found that although the translated texts become longer, they are still preferred by students.

Concerning correspondences between the possible comprehensibility barriers in biology textbooks and rules of Easy Language (Table 1), another question remains: how can and should possible language barriers be dealt with, for which there are no suggestions for modification according to the rule book for Easy Language, including prepositions and functional verb structures? Here, (combinations of) different language-sensitive concept(s) could provide help, e. g. models for improving reading and writing skills like SPRAAK (Michalak et al., 2015), 3-phase model (Schmölzer-Eibinger & Langer, 2010) or scaffolding (Gibbons, 2015), of which the latter concept even allows the integration of language-simplified texts as supportive 'scaffolds'. There are also small language-supporting methods that can be applied quickly within a school lesson, such as word lists, sentence construction kits and more (e. g., Beese et al., 2017; Leisen 2017; Weis, 2013). In this regard, reference should be made to the new edition (Dolpp et al., 2020) of the analysed school book in the described study. In the new edition, for example, individual terms in the continuous text are underlined and explained next to the text. Other textbook publishers also integrate word lists at the end of chapters or of the entire book. Some also use mnemonic boxes to summarise the most important text content. Furthermore, tasks are set at differentiated levels and important terms are highlighted in bold. In addition, supplementary materials are offered for differentiation. For example, one publisher offers

materials for language support for pupils with German as a second language ('Prima ankommen'; e. g., Cakir-Dikkaya, 2017). Another publisher (e. g., Adesokan et al., 2017) also offers such material, in which extra explanations are provided in the margins of the text or the first language can be used. Another publisher (e. g., Grauer, Haas, Lüchtfeld, Schaper, Seeger, Tretter & Walter, 2017), on the other hand, offers materials for pupils with special educational needs in which texts are written in simple language, which is characterised, for example, by a large sans serif font and short sentences. A uniform use of simplified language according to certain rules cannot be observed so far, although some of the rules of Easy Language are partly used in the mentioned textbooks. The evaluation of the integrated language aids is also pending, at least in parts.

Some of the specified competences within the framework of the educational standards can be theoretically developed through both the original school book and the translated texts. However, they are presented differently in the two text variants. Regarding statistical results, studies on the use of simplified language have thus far demonstrated contradictory results on its effect on, e. g., content-related competences (Brown & Ryoo, 2008; Härtig et al., 2019; Schneider, Dittmar, Gilg & Schmellentin, 2018; Thun, Göbel & Tausch, 1973).

Furthermore, the static and normative character of Easy Language is also criticised (e. g., Erhardt & Grüber, 2011). What is meant here is that due to the lack of different levels of language complexity within the concept, Easy Language does not contribute to the further development of the pupils' language skills. It is precisely because of this lack of different levels of language complexity that critics say that it is not possible to address individual language problems with just one more language variant, and that some pupils can still be overstrained even with Easy Language. Implementing and evaluating different simplifying language variants in subjects also other than biology can open up possibilities for these points of criticism and answer questions concerning the translation process. In this regard, suggestions are already in place, including language variants that gradually increase in difficulty (e. g., Maaß, 2020; Baumert, 2016), which can contribute to a differentiation according to different language levels and impairments.

The results of this study can contribute to the conception of school books, especially since parts of Easy Language already find their way into them. Concepts of Easy Language can thus be internationally considered for the use in the school context as texts for biology classes bear similar barriers to comprehensibility in many languages. For example, in English, students also have problems with nominalizations, prepositions, attributions, subordinate clauses and impersonal expressions (e. g. Fang, 2007). When these texts are translated into an easier language, there will certainly be similar questions due to the resulting length of the translated texts, for instance.

In summary, it can be said that Easy Language is applicable to biological school books and can theoretically reduce text comprehensibility barriers by modifying them. The question remains, however, to what extent Easy Language really supports students, especially in the context of a high level of heterogeneity in the classrooms and the existing critics. A current study at the University of Vechta, in which the increase in knowledge of

students and the attitudes of teachers regarding the use of Easy Language are being evaluated, should provide further information on this in the near future (e. g., Schaller et al., 2019). Furthermore, the question remains to what extent the concept can be effectively integrated into already existing support concepts of language-sensitive subject teaching (such as scaffolding), or whether the concept is more/less supportive than already existing more offensive language-sensitive methods or current school book developments.

Especially in biology lessons, the question remains to what extent texts are an appropriate medium to teach cognitively and linguistically challenging topics, especially when other typical biological methods could be used instead, such as experimenting, observing living animals etc. The fact that the evaluation of texts in biology lessons is nevertheless still interesting is proven by the continued actual use of textbooks, e. g. during independent acquisition phases on the part of the students. (e. g., Beerenwinkel & Gräsel, 2005; Kölker, 2015).

8. References

- Abend, Sonja (2018). Inklusive Unterrichtsmaterialien in Leichter Sprache. In Hechler, Sebastian; Kampmeier, Anke S.; Kraehmer, Steffi; Michels, Kathrin & Teschke, Gerd (eds.), *Exklusiv INKLUSIV – Inklusion kann gelingen*. Neubrandenburg: Hochschule Neubrandenburg, p. 111-120. <https://bidok.library.uibk.ac.at/obvbidoa/download/pdf/7727878?originalFilename=true> (retrieved 23.01.2023)
- Adesokan, Adejoke; Bauer, Margarete; Ciprina, Heinz Joachim; Gora, Hermann; Hänsel, Michael; Hollmann, Victoria; Maiworm, Michael; Mpouras, Georgios; Nagode, Claudia; Nawaz-Kohlbecher, Fatema; Rudolf, Ines; Schäpers, Bernd; Willmann, Roland & Willmer-Klunpp, Charlotte (2017). *Material zur Sprachförderung. Biologie – Chemie – Physik. Arbeitsblätter mit CD-ROM*. Stuttgart ; Leipzig : Ernst Klett.
- Baumert, Andreas (2016). *Leichte Sprache – Einfache Sprache: Literaturrecherche, Interpretation, Entwicklung*. Hannover: Bibliothek der Hochschule Hannover. <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/docId/697> (retrieved 23.01.2018).
- Baumert, Britta; Vierbuchen, Marie-Christine ; Baumgardt, Iris; Diersen, Gabriele; Döhrmann, Martina; Ewig, Michael; Flath, Martina; Gummels, Ilka; Hafen, Roland; Herkenhoff, Johanna; Hoffmann, Maike; Hunner-Kreisel, Christine; Schaller, Melanie; Sessler, Katharina; Stein, Margit; Tiller, Christian; Wilden, Eva; Zacheja, Heidi & Zimmer, Veronika (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69, p. 526-541.
- Beerenwinkel, Anne & Gräsel, Cornelia (2005). Texte im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 11, p. 21-39. ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/2005/2.Beerenwinkel_Graesel_021-039.pdf (retrieved 21.09.2021).

- Beese, Melanie; Kleinpaß, Ayke; Krämer, Silke; Reschke, Maren; Rzeha, Sarah & Wiethoff, Marie (2017). *Praxishandbuch Sprachbildung Biologie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern*. Stuttgart: Ernst Klett Stuttgart.
- Bergau, Manfred; Bohm, Irmgard; Geissler, Gabriele; Hagen, Gerda; Mai-Gebhardt, Gabriele; Röhrich, Renate & Schäfer, Burkhard (2012). *PRISMA Biologie 5/6. Differenzierende Ausgabe mit CD-ROM*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bickes, Christine (2016). *Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfaden*. Hannover: unidruck.
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016a). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016b). *Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Brown, Bryan A. & Ryoo, Kihyun (2008). Teaching science as a language: A “Content-First” approach to science teaching. In *Journal of Research in Science Teaching* 45(5), p. 529-553.
- Bundesamt für Justiz (2019). *Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0)*. https://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html (retrieved 07.01.2023).
- Bundesamt für Justiz (2021). *Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG)*. <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/> (retrieved 07.01.2023).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014). *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf?blob=publicationFile&v=3> (retrieved 07.01.2023)
- Cakir-Dikkaya, Yurdakul (eds.) (2017). *Prima ankommen im Fachunterricht. Biologie – Physik – Chemie. Arbeitsbuch DaZ*. Coernelsen.
- Childs, Peter. E. & Ryan, Marie (2016). Strategies for Teaching the Language of Science. In Markic, Silvija & Abels, Simone (eds.), *Science Education towards Inclusion*. New York: Nova Science Publishers, p. 43-66.
- CRPD [Convention on the Rights for Persons with Disabilities] (2006). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (retrieved 07.01.2023)
- Dolpp, Nicole; Fast, Evropi; Guckeisen, Michael; Guttstadt, Gabriele; Hänsel, Michael; Hummel, Eberhard; Maus, Lars; Nißlein, Dominik; Oberdörster, Melanie; Saridas, Nurcan; Willmer-Klumpp, Charlotte (2020). *Prisma Biologie 5/6. Differenzierende Ausgabe*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Drumm, Sandra (2016). *Sprachbildung im Biologieunterricht*. Berlin: De Gruyter.
- Erhardt, Klaudia & Grüber, Katrin (2011). *Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung am Leben der Kommune: Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Freiburg: Lambertus.

- Fang, Zhihui (2007). The Language Demands of Science Readers in Middle School. In *International Journal of Science Education* 28(5), p. 491-520. <https://doi.org/10.1080/09500690500339092>
- Fäßler, Peter E. (1998). „Die neuere Fachsprache der Biologie seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Genetik“. In Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert Ernst (eds.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, p. 1260-1269.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Göpferich, Susanne (2009). Comprehensibility assessment using the Karlsruhe Comprehensibility Concept. In *The Journal of Specialised Translation*, Issue 11, p. 31-52. https://www.jostrans.org/issue11/art_goepferich.pdf (retrieved 07.01.2023)
- ___ (2019). Textverstehen und Textverständlichkeit. In Janich, Nina (ed.), *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion* (2nd ed.). Tübingen: Gunter Narr, p. 291-314.
- Graf, Dittmar (2015). Über den Umgang mit Fachsprache im Biologieunterricht. In *MNU* 68(3), p. 165-171.
- Graf, Dittmar & Berck Karl-Heinz (1993). Begriffslernen im Biologieunterricht – mangelhaft: Wirrwarr von Begriffen überfordert die Schüler und Schülerinnen. In *Spiegel der Forschung* 10(2), p. 24-28. https://jilupub.ub.uni-giessen.de/bitstream/handle/jilupub/5010/SdF_1993-2_24-28.pdf?sequence=1 (retrieved 07.01.2023)
- Grauer, Heike; Haas, Gerda; Lüchtefeld, Marita; Schaper, Josef; Seeger, Sarah; Tretter, Tobias & Walter, Annelore (2017). *Stark in... Biologie – Physik – Chemie*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Hackemann, Timo; Heine, Lena & Höttecke, Dietmar (2020). Textverständlichkeit sprachlich variiert physikbezogener Sachtexte. In Habig, Sebastian (eds.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Wien 2019*. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2020/TB2020_306_Hackemann.pdf (retrieved 07.01.23).
- Harms, Ute & Kattmann, Ulrich (2013). Sprache. In Gropengießer, Harald; Harms, Ulrich & Kattmann, Ute (eds.), *Fachdidaktik Biologie*. Halbergmoos: Aulis, p. 378-389.
- Härtig, Hendrik; Fraser, Nicole; Bernholt, Sascha & Retelsdorf, Jan (2019): Kann man Sachtexte vereinfachen? – Ergebnisse einer Generalisierungsstudie zum Textverständnis. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 25(1), p. 273-287. <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00105-7>
- Kölker, R. (2015). *Die Einstellung von Studierenden, Referendaren und Lehrkräften der Biologie zur Fachsprache und zur Nutzung von Schulbuchtexten im Biologieunterricht – eine Fragebogenstudie*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Duisburg-Essen. Essen.
- Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Leisen, Josef (2017). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- ___ (n. d.). *Prinzipien im sprachsensiblen Fachunterricht. Wenige Prinzipien – viel Wirkung*. <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/prinzipien> (retrieved 07.01.2023)
- Maaß, Christiane (2015a). *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. [https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte Sprache Seite/Publikationen/Regelbuch komplett.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/Regelbuch_komplett.pdf) (retrieved 10.08.2023)
- ___ (2015b). Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. In *Didaktik Deutsch* 38, p. 3-9.
- ___ (2020). *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus. Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlin: Frank & Timme.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- NKM [Niedersächsisches Kultusministerium](2015). Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5 – 10. Naturwissenschaften. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=71> (retrieved 07.01.2023)
- OECD (2016). *PISA 2015. PISA. Ergebnisse im Fokus*. [https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015 Zusammenfassung.pdf](https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf) (07.01.2023)
- Riegert, Judith (2019). Leichte Sprache im inklusiven Unterricht – Perspektiven für die Sprachbildung. In Rödel, Laura & Simon, Toni (eds.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, p. 62-71.
- Rink, Isabell (2018). Kommunikationsbarrieren. In Christiane Maaß & Isabell Rink (eds.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme, p. 29-65.
- Rosebrock, Cornelia (2015). Der Mut zur Einfachheit. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulbuchgebrauch. In *Didaktik Deutsch* 38, p. 33-39.
- Schaller, Melanie (n. d.). *Alles in leicht im Biunterricht?! – Zum Einfluss von Unterrichtsmaterialien in Leichter Sprache im Biologieunterricht auf den Wissenszuwachs von Lernenden sowie Einstellungen gegenüber dem Konzept von Lernenden und Lehrkräften* [dissertation in preparation].
- Schaller, Melanie; Görries, Louisa & Ewig, Michael (2019). Empirical Analysis of the Effectiveness of Texts in Plain Language in Biology Lessons. In Can, Cem; Patsala, Paschalia & Tatsioka, Zoi (eds.), *Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics, International Language in Focus Conference, Thessaloniki 2018*, p. 495-513.
- Schaller, Melanie & Ewig, Michael (2020). Chancen und Risiken Leichter Sprache im Biologieunterricht. In Baumert, Britta & Willen, Mareike (eds.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, p. 171-191.
- Schmellentin, Claudia; Dittmar, Miriam; Gilg, Eliane & Schneider, Hansjakob (2017). Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks,

- Britta & Schmellentin-Britz, Claudia (eds.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, p. 73-91.
- Schmölzer-Einbinger, Sabine & Langer, Elisabeth (2010). Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell für das Fach Chemie. In Ahrenholz, Bernt (eds.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, p. 203-217.
- Schneider, Hansjakob; Dittmar, Miriam ; Gilg, Eliane & Schmellentin, Claudia (2018). Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. In *Didaktik Deutsch* 23(45), p. 94-116.
- Schroeter-Brauss, Sabine; Wecker, Verena & Henrici, Laura (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Schulz von Thun, Friedemann ; Göbel, G. & Tausch, Reinhard (1973). Verbesserung der Verständlichkeit von Schulbuchtexten und Auswirkungen auf das Verständnis und Behalten verschiedener Schülergruppen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 20, p. 223-234.
- Stubbe, Tobias C.; Schwippert, Knut & Wendt, Heike (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut & Kasper, Daniel (eds.), *TIMSS 201. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann, p. 299-316.
- Universität Vechta (n. d.). *BRIDGES - Brücken bauen, Zusammenarbeit initiieren und gestalten*. <https://www.uni-vechta.de/bridges> (retrieved 09.06.2023)
- Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (eds.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, p. 41-57.
- Weis, Ingrid (2013). *DaZ im Fachunterricht: Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Wendt, Heike; Schwippert, Knut & Stubbe, Tobias C. (2016). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“. In Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut & Kasper, Daniel (eds.), *TIMSS 201. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann, p. 317-332.

Über die Autor*innen

Melanie Schaller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im QLB-Projekt BRIDGES der Universität Vechta. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Leichte Sprache (im Biologieunterricht), sprachsensibler MINT-Unterricht sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Inklusion.

Kontakt: melanie.schaller@uni-vechta.de

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1332-4851>

ResearchGate-Profil: www.researchgate.net/profile/Melanie-Schaller-2

Prof. Dr. Michael Ewig ist Professor für Didaktik der Biologie an der Universität Vechta. Seine Forschungsschwerpunkte sind Sprache im Biologieunterricht, Biologie an außerschulischen Lernorten sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Inklusion in der Vermittlung von Biologie.

Kontakt: michael.ewig@uni-vechta.de

ResearchGate-Profil: www.researchgate.net/profile/Ewig-Michael-2

Janna Gutenberg & Laura-Joanna Schröter

Potenziale der Unterrichtsmethode *simulation globale* zur Förderung (mehr)sprachlicher und digitalitätsbezogener Kompetenzen in allen Fächern

Abstract

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse eines Workshops, in dem Lehrkräfte Anwendungsszenarien der aus dem Fremdsprachenunterricht stammenden Methode *simulation globale* (SG) in allen Fächern entwickeln. Zielsetzung war es, die Potenziale der SG für die Förderung der eng miteinander verknüpften (mehr-)sprachlichen und digitalitätsbezogenen Kompetenzen sichtbar zu machen und sie für einen zukunftsorientierten Fachunterricht als Reaktion auf Bedarfe in der Schul- und Unterrichtsentwicklung vorzuschlagen.

The article presents results of a workshop in which teachers develop scenarios for the application of the foreign language teaching method *simulation globale* (SG) in other subjects. The objective was to promote the closely linked cross-sectional tasks of language and digital education by applying the method. The SG thus offers the potential to contribute to future-oriented teaching in all subjects and to respond to needs in school and teaching development.

Schlagwörter:

simulation globale, sprachliche Bildung, Digitalität, Schul- und Unterrichtsentwicklung
simulation globale, language education, digitality, school and teaching development

1. Einleitung

Sprache unterzieht sich in einer Kultur der Digitalität (vgl. Stalder, 2016) grundlegenden und dynamischen Veränderungsprozessen, die sich auch in vielfältiger Hinsicht auf (sprachliches) Lehren und Lernen auswirken (z. B. digitales Lesen oder digitales Schreiben). In diesem Kontext gewinnen auch mehrsprachige Kompetenzen grundsätzlich an Bedeutung, da im Zuge der zunehmenden Globalisierung vermehrt mehrsprachig in digitalen Medien kommuniziert wird, was gleichzeitig das Entstehen translingualer Identitäten bedingt (vgl. Jones, 2022: S. 188-189). Somit ergibt sich für die sprachliche Bildung ein erweiterter Bildungsauftrag, der auch das kompetente sprachliche Handeln von Schüler*innen mit digitalen Medien zum Ziel hat. Diese Zielsetzung führt zu Bedarfen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und macht u. a. auch eine Weiterentwicklung der Prüfungskultur erforderlich.

Der vorliegende Beitrag schlägt das aus dem Fremdsprachenunterricht stammende Unterrichtsverfahren der *simulation globale* (SG) als ein für zukunftsorientierte Gestal-



tung von Unterricht geeignetes Lehr-Lern-Arrangement vor, um den dargestellten Bildungsaufträgen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Dabei werden die alle Fächer betreffenden Querschnittsaufgaben der sprachlichen und der digitalitätsbezogenen Bildung in den Fokus gerückt und Überlegungen dazu formuliert, welche Schlussfolgerungen sich daraus für Lehrkräfte für die Gestaltung sprachbildenden Unterrichts unter den Bedingungen der Digitalität ergeben.

Nach einer Verortung des Begriffs ‚zukunftsorientierter Unterricht‘ (Kapitel 2) widmet sich Kapitel 3 der Arbeitsweise der *SG* und stellt sie als besonders geeignete Methode für den zukunftsorientierten Unterricht heraus. Anschließend steht in Kapitel 4 das Workshopkonzept „Zukunftsorientiertes und sprachbildendes Lehren und Lernen im Fachunterricht mit der *simulation globale*“ im Mittelpunkt, welches im Rahmen der Tagung „ZuS - MEHR|SPRACHLICHE|BILDUNG“ erprobt wurde. Das zentrale Anliegen des Workshops war, dass Lehrkräfte das aus dem Fremdsprachenunterricht stammende Konzept der *SG* auf weitere Fächer übertragen. Workshopergebnisse zu den Fächern Spanisch, Latein und Musik werden vorgestellt und lassen abschließend erkennen, wie ertragreich das Unterrichtsverfahren hinsichtlich einer Ausweitung auf alle Fächer im Sinne des zukunftsorientierten Unterrichts ist.

2. Die Relevanz von digitalitätsbezogener und (mehr)sprachlicher Bildung für einen zukunftsorientierten Fachunterricht¹

Die Digitalität wirkt sich unmittelbar auf Sprache und Sprachgebrauch aus: Der Umgang mit digitalen Medien ist zu einem großen Teil von sprachlichem Handeln geprägt, da Nutzer*innen bspw. Videos rezipieren oder in Chatprogrammen in der Kommunikation mit Anderen Texte produzieren (vgl. z. B. Chun, Smith & Kern, 2016). Dazu sind jedoch erweiterte sprachliche Kompetenzen notwendig, da Rezeption und Produktion von Sprache im digitalen Raum im Vergleich zu analogen besonderen Bedingungen unterliegen (Stalder, 2016: S. 137). Digitale Texte sind u. a. häufig durch Hyperlinks miteinander verbunden, durch Interaktionsmöglichkeiten geprägt und vereinen durch ihre Multimedialität verschiedene Darstellungsformen, wie Text, Bild und Videos (vgl. Frederking & Krommer, 2019). Um in einer durch Digitalität geprägten Gesellschaft kompetent kommunizieren und kooperieren zu können, sind z. B. Fähigkeiten notwendig, digitale Tools (z. B. Social Media Plattformen oder Chatprogramme) für den sprachlichen Austausch zu verwenden. Kollaborative Schreib-Tools (z. B. *Etherpads*) erlauben die gemeinsame synchrone oder asynchrone Arbeit an Texten. Digitale Rechercheaufgaben erfordern in starkem Maße die Kompetenz des selektiven Lesens. Online vernetzte Informationen müssen durch die Rezipierenden kohärent mental integriert werden, was im Vergleich zu analogen Leseprozessen mit höheren kognitiven Anforderungen verbunden ist (vgl. Philipp, 2020). Gleichzeitig ist die digitale, internetbasierte Kommunikation stark von mehrsprachigem Handeln geprägt. Sie regt dazu an, verschiedene kommunikative Ressourcen zu verwenden und gleichzeitig zu mischen, sodass eine strikte Trennung von Einzelsprachen (vgl.

¹ Die in diesem Kapitel enthaltenen Argumentationen sind in Teilen in Zusammenarbeit mit Cedric Lawida entstanden.

auch Konzept des *Translanguaging*, z. B. Otheguy, García & Reid, 2018) aufgeweicht wird (Jones, 2022: S. 188).

Aus didaktischer Sicht eröffnen digitale Medien sowohl zum Erwerb analoger als auch der dargestellten erweiterten digitalitätsbezogenen Sprachkompetenzen im Sinne der „Ausgestaltung eines chancengerechten, individualisierten Unterrichts“ (KMK, 2019: S. 9) große Potenziale. Für den sprachsensiblen Fachunterricht kann die Lehrkraft bspw. digitale Medien didaktisch reflektiert im Sinne der bedarfsgerechten Bereitstellung sprachlicher Hilfen nach Kniffka (2012) einsetzen. So können u. a. digitale Mindmaps schnell und flexibel mehrsprachig gestaltet und zur Aktivierung von (fachsprachlichem) Vorwissen eingesetzt werden. Zu möglichen Sprachhilfen zählen auch Arbeitsformen, die Kollaboration und (mehr)sprachliches Handeln erleichtern, z. B. in kollaborativen Textdokumenten und Verlinkungen zu Online-Übersetzern (vgl. Huesmann & Woerfel, 2022). Auch translinguales Handeln kann durch die Verwendung von parallelen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsräumen erleichtert werden, wobei dabei das gesamt-sprachliche Repertoire eingebunden wird, was das fachliche Lernen der Schüler*innen unterstützen kann (vgl. Maahs & Lawida, 2022).

Der geschilderten Ausgangslage wird in curricularen Vorgaben Rechnung getragen: Sprachliche (vgl. KMK, 2019) und digitalitätsbezogene Bildung (vgl. KMK, 2017; ergänzt 2021) sind seitens der Kultusministerkonferenz als zwei Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht formuliert, die fachintegrativ gefördert werden sollen. Sprachliche Bildung ist demnach im Sinne einer durchgängigen und systematischen Förderung der sprachlichen Fertigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen sowie dem Auf- und Ausbau von Bildungs- und Fachsprache in allen Fächern und über alle Bildungsstufen hinweg vorgesehen (vgl. KMK, 2019; siehe auch Konzept zur durchgängigen sprachlichen Bildung: Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013). Dabei sollen auch die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler*innen konstruktiv in den Unterricht eingebunden werden (vgl. KMK, 2019: S. 5). Digitalisierung beschreibt die KMK zugleich als Chance und Herausforderung für die sprachliche Bildung. Lehrkräfte sollten demnach „die Bedeutung von Medien und Digitalisierung in der Lebenswelt der Schüler*innen erkennen und das veränderte Kommunikationsverhalten in der digitalen Welt im Rahmen des Prozesses der sprachlichen Bildung und Sprachförderung berücksichtigen.“

Somit macht zukunftsorientiertes Unterrichten eine Lernarchitektur erforderlich, die sprachliche und digitalisierungsbezogene Kompetenzen als eng miteinander verknüpft berücksichtigt (Gutenberg & Lawida, 2022). Dabei sollten Themen im digitalen Zeitalter außerdem zunehmend interdisziplinär vernetzt und aus der Perspektive verschiedener Fächer (vgl. 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015: S. 19) bearbeitet werden. Das erfordert einen stärkeren Fokus auf forschendes und handlungsorientiertes Lernen, um Selbstlernkompetenzen und die Verantwortungsübernahme der Schüler*innen für den eigenen Lernprozess zu stärken (vgl. Potsdamer Erklärung, 2023-1). In diesem Zusammenhang rücken Kompetenzen in den Fokus, die Schüler*innen auf die Herausforderungen der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts vorbereiten sollen. Diese sind u. a. im 4K-Modell beschrieben und umfassen Kritisches Denken, Problemlösen, Kommunikation und Kooperation sowie Kreativität und Innovation (Pfiffner, Sterel &

Hassler, 2021: S. 11-12). Zukunftsorientierte Unterrichtsgestaltung im Sinne der Kompetenzen für das 21. Jahrhundert (4K) zeichnet sich durch aktiv (sprachlich) handelndes Lernen mit und über digitale(n) Medien aus. Dabei setzen Lernende sich in projektorientierten Lernsettings mit lebens- und arbeitsweltnahen Problemen auseinander. Sie werden zu kreativen Lösungsstrategien angeregt und in ihrer Kommunikations- und Kollaborationskompetenz gefördert. Die beschriebenen Kompetenzen sind stark mit digitalitätsbezogenen Fertigkeiten verbunden und haben Einzug in Kompetenzrahmen zu digitaler Bildung in Bund und Ländern (z. B. Medienkompetenzrahmen NRW, 2020) gefunden. Hier ist bspw. die Kompetenzdimension „Kommunizieren und Kooperieren“ ebenfalls abgebildet, die wiederum unschwer einen unmittelbaren Sprachbildungsbezug erkennen lässt.

Besondere Relevanz kommt der Ausbildung und der Verknüpfung digitalitätsbezogener und sprachlicher Kompetenzen jedoch zusätzlich vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus Lernleistungsstudien zu: Es besteht starker Aufholbedarf für sowohl sprachliche (z. B. vgl. Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022; vgl. Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2018) als auch computer- und informationsbezogene Kompetenzen (vgl. Eickelmann, Bos & Labusch, 2019) von Schüler*innen an deutschen Schulen. Beide Kompetenzdimensionen hängen dabei in hohem Maße von der sozialen Herkunft der Lernenden ab (Eickelmann et al.: S. 327; Stanat et al., 2022: S. 151-177). Ein wesentlicher Anteil von Schüler*innen in Deutschland läuft somit Gefahr, mehrfach benachteiligt zu werden und die angestrebten Bildungsziele zu verfehlen. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, ist ein zukunftsorientierter Fachunterricht notwendig, der sprachliche und digitalitätsbezogene Bildung fachintegrativ vermittelt, um Bildungsgerechtigkeit zu minimieren und Schüler*innen nach Abschluss der Schule private und berufliche Teilhabechancen zu ermöglichen.

Konkrete Impulse und Ideen für die Gestaltung sprachlernförderlichen und mehrsprachigkeitsorientierten Fachunterrichts mit digitalen Medien und Tools sowie zur Förderung von allgemeinen und digitalitätsbezogenen Sprachkompetenzen finden (angehende) Lehrkräfte im [Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache](#). Die für einen zukunftsorientierten Fachunterricht von den Autor*innen des vorliegenden Beitrags vorgeschlagene Methode der *SG* (vgl. Gutenberg, Schröter & Gutenberg, 2022) wird hier für Lernende aller Altersstufen, für Kleingruppenkontexte und Projektformate, sowie zur Förderung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht empfohlen (Gutenberg et al., 2022: S. 1-2). Die Autor*innen denken dafür die *SG* als ganzheitliches² Bildungsprogramm weiter, in dessen Zuge die Potenziale der digitalitätsbezogenen sowie (mehr)sprachlichen Bildung ausgeschöpft werden können. Im Folgenden findet ein Transfer aus der Fremdsprachendidaktik heraus statt, indem die Sprachlernmethode, die lebensweltliche(re) Bezüge und Rahmungen mit sich bringen soll, auf ein breiteres Fächerspektrum übertragen wird.

² Der Begriff „ganzheitlich“ wird in diesem Beitrag aufgefasst als die Charakterisierung einer Lernform, die über die kognitive Ebene hinausgeht und u.a. körperliche und affektive Faktoren der Schüler*innen und ihrer sozialen Kontexte mitdenkt.

3. Die *simulation globale*

Im Zuge der in den 1970er Jahren in Frankreich für den ‚muttersprachlichen‘ Französischunterricht entwickelten ganzheitlichen Lehr-Lern-Methode *simulation globale* (vgl. Caré & Debyser, 1995) kreieren Schüler*innen über einen festgelegten Zeitraum hinweg eine fiktive Welt, die sie inhaltlich sowie sprachlich ausgestalten (vgl. Mertens, 2017). In fiktiven Rollen und somit „quasi geschützt wie im Mantel eines Anderen“ (Maak, 2011: S. 553) bietet sich die SG als eine Art ‚Spielfeld‘ z. B. in Form von einem Wohnhaus, einem Labor, einem Betrieb oder einer Redaktion über mehrere Phasen hinweg als neuer (unterrichtlicher) Handlungsraum an.

Häufig gegliedert in einen Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsabschnitt (siehe Abb. 1), finden im Rahmen der SG vor allem in der Phase der Vorbereitung die Wahl und Ausgestaltung des Ortes und der Entwurf der fiktiven Identitäten statt.

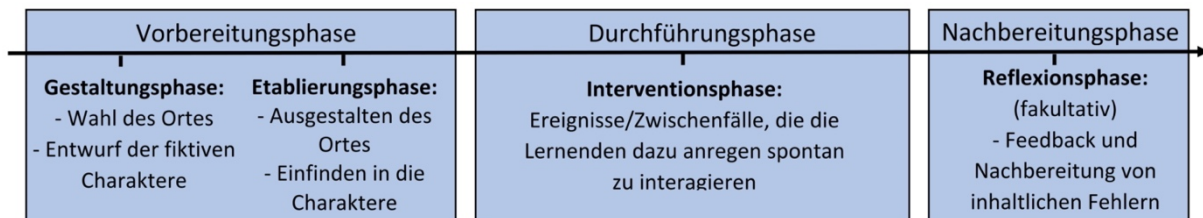


Abb. 1: Phasen der *simulation globale* (aus Gutenberg et al., 2022: S. 3)

Kommt der Fachlehrkraft in dieser Phase eine (inhaltlich) steuernde Funktion zu, die insbesondere die Abstimmung mit Unterrichtsthemen (etwa: im Fach Politik) und die zu fördernden (sprachlichen) Fertigkeiten betrifft, sind anschließend „in der konkreten Gestaltung und Umsetzung [...] jedoch die Lernenden gefragt“ (Gutenberg et al., 2022: S. 1):

Insbesondere für die Umsetzung im Fachunterricht ist nicht nur eine sprachliche Vorentlastung, sondern auch eine thematische Auseinandersetzung mit den zu erschließenden fachlichen Inhalten wichtig. Je nach Umfang des notwendigen Vorwissens kann diese entweder vorgeschaltet im Regelunterricht stattfinden oder auch erst Teil einer Vorbereitungsphase sein, die ausschließlich dem Projektformat der SG zugeordnet wird (Gutenberg et al., 2022: S. 2)

Die konkrete Ausgestaltung in dieser Phase fokussiert z. B. die Erprobung von Routineinteraktionen im Wohnhaus, Betrieb oder Labor:

Im Sinne der Sprachsensibilität sollte besonders bei solchen Routineaktionen darauf geachtet werden, welche sprachlichen Mittel verwendet werden und welche sprachlichen Anforderungen damit einhergehen (z. B. [...] auf Satzebene: Eine Bitte formulieren, etc...). Diese Routineinteraktionen können, bei Bedarf, anfangs noch verschriftlicht als sprachliche Hilfe zur Verfügung stehen, sollten im Laufe der SG aber mündlich gefestigt werden (Gutenberg et al., 2022: S. 4).

In der anschließenden zweiten Phase, der Phase der Durchführung, werden möglichst authentische Kommunikationssituationen initiiert (vgl. Henze, Schädlich & Schröter, 2022), die spontan-sprachliche Bedeutsaushandlungen nach sich ziehen sollen. In Deutschland erprobte Szenarien betreffen bislang den Englisch- und Französischunterricht zur

ganzheitlichen Sprachförderung für Lernende unterschiedlicher Altersstufen (vgl. Sprenger & Surkamp, 2020; Funck, Henze, Gutenberg & Schröter, 2021, Schröter, 2022).³ In einer dritten und fakultativen Nachbereitungsphase wird das erlebte Simulationsgeschehen reflektiert: In dieser Abschlussphase können für alle Lernenden die Spielpraxis in einem Reflexionsgespräch transparent gemacht werden. Die Einbindung bekannter und neuer Tätigkeiten (z. B. Wechsel von Nachmachen und Neumachen, z. B. durch Schreiben von Texten, durch Vorlesen oder Fantasiereisen) ermöglicht ‚eingefahrene‘ Sprachmuster zu erkennen und aufzubrechen. Die Methode der *SG* erlaubt es den Autor*innen nach „sprachliche Fertigkeiten vielfältig und gezielt in allen Fächern“ (Gutenberg et al., 2022: S. 1) zu fördern und „eignet sich besonders für fächerübergreifende Kooperationen“ (ebd.). Insbesondere die Stärkung der persönlichen und (mehr)kulturellen Identitäten der Lernenden im Kontext der *SG* ist ein Gewinn für ihre (Sprach)Entwicklung. Da Schüler*innen in ihrem Agieren im Simulationsprozess nicht benotet werden sollten, bieten sich Prüfungsformate wie z. B. Reflexionsaufgaben an, die (auch anhand digitaler Medien) im Anschluss an die *SG* erstellt werden können. Somit bietet die *SG* auf organisatorisch-struktureller und inhaltlicher Ebene vielversprechende Möglichkeiten, eine Brücke zur Bildungssprache durch vielfältige Lern- und schließlich Transfermöglichkeiten zu schlagen, darüber hinaus auch im außerschulischen Bereich:

Wahrgenommen oder neu initiiert werden können auch Kooperationsformate mit außerschulischen Orten (z. B. Schülerlaboren, Museen, Abgeordnetenbüros, Forschungslaboren usw.) sowie der Universität (vgl. dazu die Angebote der Englisch- und Französischdidaktik an der Universität Göttingen (Gutenberg et al., 2022: S. 8)).

3.1 Die *simulation globale* – Potenziale für den zukunftsorientierten sprachbildenden und digitalitätsbezogenen Fachunterricht

Das (sprachliche) Handeln der Lernenden im Kontext der *SG* ist geprägt von dem gewählten Ort (z. B. dem Fachunterrichtsraum oder einer vollkommen digitalen Umgebung wie *BigBlueButton* oder *Zoom*) und dem Unterrichtsgegenstand. So kann die digital-architektonische Beschaffenheit von einem für die Durchführung der *SG* gewählten und auch nur punktuell genutzten Konferenzsystem (z. B. *BigBlueButton*) kaum verändert und sich seinem Einfluss entzogen werden. Es gilt demgemäß die diesem Lernort innewohnenden Qualitäten (z. B. Funktionen wie *Break-Out-Rooms* und Chatfunktionen in *BigBlueButton*) zu erkennen und seine Beschaffenheiten flexibel zu nutzen und mit den Ideen und Prozessen der Lernenden weiterzuentwickeln. Der (digitale) Ort (als vorgefundener und zu gestaltender Spielraum) kann als anregendes Lernumfeld weitergestaltet werden, indem herausfordernde (Lern)Situationen angeboten bzw. hervorgebracht werden (vgl. Beispiel *MySimpleShow* und Kapitel zur Praxisphase). Demnach gibt es im besonderen Setting der *SG* die Möglichkeit besondere Impulse für Aktivitäten durch die virtuelle Umgebung anzuregen, die den Schüler*innen und ihrer Sprachbildung entsprechend genutzt werden können. Die virtuelle und fiktionale Erfahrungswelt bietet Angebote zur Identifikation

³ Ein Gesamtbeispiel für den Französischunterricht (*immeuble plurilingue*), welches vollkommen in digitaler Umgebung umgesetzt und von Schüler*innen mit *MySimpleShow* festgehalten wurde, kann hier angesehen werden: <https://www.youtube.com/watch?v=C7iO-L7e6RE>

und zur Abgrenzung und ermöglicht damit eine Beschäftigung mit eigenen (Lebens)Themen (vgl. Kapitel zur Praxisphase). Dabei können soziale und kreativ-kommunikative Handlungskompetenzen im Sinne der zukunftsorientierten Bildung (vgl. Kapitel 2) erworben werden, indem neue Informationen und Erfahrungen zu einem persönlichen Netz von Vorstellungen und Deutungen gesponnen werden (vgl. Beispiele im Kapitel zur Praxisphase). Hiermit sind auch kreative Ausdrucksmöglichkeiten im digitalen Raum (z. B. mittels Mimik, vgl. auch das Konzept des *translanguaging*) mitgemeint: „Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert; denn das reflexive Potenzial der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden“ (Wulf & Zirfas, 2006: S. 299). Diese produktive Verbindung soll zur Folge haben, dass sich die Erfahrungswelt der Lernenden erweitert und verdichtet. Das vorliegende Konzept geht davon aus, dass Lernprozesse dann an Nachhaltigkeit gewinnen können, wenn neben der Vermittlung von fachbezogenen Wissensbeständen die performative Seite der Gegenstände (hier: eine fach-thematisch ausgelegte *SG* als didaktisches Arrangement) mitgedacht werden, indem (sprachlich) handelnd und damit z. B. sinnlich-körperlich erlebbar wird. Diese Multimodalität, die als Merkmal digitaler Medien und digitalitätsbezogener Bildung beschrieben wurde (vgl. Kapitel 2), drückt sich hier in einer Erhöhung an (auch kreativen) Ausdrucksmöglichkeiten aus – unter der lerner*innenseitigen Voraussetzung über ein ‚breites‘ Repertoire zu verfügen, um sich zurechtzufinden.

Die *SG* schafft u. a. Sprech- und Schreibanlässe (z. B. Deutsch in Institutionen, Deutsch im familiären Umfeld) und inszeniert Sprechen und Schreiben in einer Vielfalt aus Text, Körper, Raum, Artefakt, Bild und Musik. Eine derartige ‚weite‘ Mehrsprachigkeit zu fördern, die unterschiedliche semiotische (z. B. verbale und nonverbale) Kompetenzen sensibel wahrnimmt und sichtbar macht, wird als Potenzial für die Sprachentwicklung der Lernenden aufgefasst und für das sprachensible und inhaltliche Lernen in der (virtuellen) *SG* fruchtbar gemacht. Die Lernenden haben Möglichkeiten, sich zu Inhalten des Handlungsfadens zu positionieren, sich eigene Meinungen zu bilden und diese sprachlich – in einem weiten Verständnis – auszudrücken. Dabei eröffnen sie im Sinne der Ausführungen in Kapitel 2 besonders große Potenziale für die Förderung digitalitätsbezogener Sprachkompetenzen. So können z. B. durch die Nutzung der genannten Videokonferenztools authentische Gesprächssituationen mit Sprecher*innen aller Sprachen geschaffen werden. Der digitale Raum eröffnet schnellen Zugang für den Einbezug mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien (z. B. bei der Recherche in Online-Zeitungen). Durch die Schaffung spontaner Sprachanlässe ohne Prüfungscharakter ist die *SG* besonders für die Förderung mündlicher Kompetenzen geeignet. Aber auch für Schreibanlässe ist sie ein besonders lernförderliches Setting, da der „Lernprozess stets in einen authentischen und sozialen Kontext eingebettet ist, in dem Schreiben für die Lernenden einen erkennbaren Sinn bekommt“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010: S. 201-202). So können auch lebens- und arbeitsweltnahe Tools wie *DeepL*, kollaborative Schreib-Tools (z. B. *Cryptpad*) oder KI-Anwendungen (z. B. *ChatGPT* oder *Mindverse*) integriert werden.

4. Der Workshop – Inhalte und Ablauf

Im Rahmen der „ZuS-Tagung 2022: MEHR|SPRACHLICHE|BILDUNG“ führten die Autor*innen einen 90-minütigen Workshop mit dem Titel „Zukunftsorientierter und sprachbildender Fachunterricht mit der Simulation Globale“ durch. Zielgruppe waren sowohl Lehrkräfte als auch Teilnehmende aus der Wissenschaftscommunity. Es nahmen zehn (angehende oder an die Universität abgeordnete bzw. angebundene) Englisch-, Musik-, Spanisch-, Französisch- und Lateinlehrkräfte des Sekundar- sowie Sach- und Mathematiklehrkräfte des Grundschulbereichs teil. Die Teilnehmenden zeichneten sich darüber hinaus durch die Verfolgung von Forschungsprojekten (z. B. Promotionsvorhaben) aus. Ziel der Veranstaltung war es, die *SG* als Methode vorzustellen, die sich über den Fremdsprachenunterricht hinaus für die Gestaltung zukunftsorientierten Fachunterrichts eignet. Dabei wurden ihre Potenziale zur Förderung fachlicher, sprachlicher, digitalitätsbezogener Schüler*innenkompetenzen beleuchtet.

Den Teilnehmenden wurde zunächst in einer Input-Phase ein theoretischer Rahmen vermittelt (siehe Kapitel 2). Um unterschiedliche Fachperspektiven zu sammeln, die sich ggf. in der Frage ergänzen können, wie im Unterricht auf Sprache und auf Digitalität geblickt wird, führten die Referent*innen zunächst ein kurzes Brainstorming mit den folgenden Impulsfragen durch:

1. Was bedeutet sprachliche Bildung in Ihrem Fach? (Bezug zu KMK, 2019)
2. Was bedeutet digitalitätsbezogene Bildung in Ihrem Fach? (Bezug zu KMK 2017, ergänzt 2021)
3. Welche Rolle spielt digitalitätsbezogene Sprachbildung in Ihrem Fach? (Bezug zu Gutenberg & Lawida, 2022)

Anschließend wurde die Methode der *SG* sowie der Ablauf der verschiedenen Phasen (vgl. Abschnitt 3) anhand eines erprobten Beispiels (vgl. Beispiel *MySimpleShow*) gezeigt. Darauf aufbauend wurde die These formuliert, dass die Methode sich in besonderem Maße für die Gestaltung von zukunftsorientiertem Fachunterricht eignet.

Um zu verdeutlichen, was die Autor*innen unter ‚zukunftsorientiert‘ verstehen, zogen sie die in Kapitel 2 dargelegten Bildungsaufträge und Kompetenzrahmen aus den Bereichen der sprachlichen und digitalitätsbezogenen Bildung heran und nutzen sie zur Strukturierung eines Arbeitsblattes (vgl. Anhang). Anhand des Arbeitsblattes entwickelten die Teilnehmenden in einer Praxisphase in fachspezifischen Gruppenarbeiten Ideen zur sprachbildenden Umsetzung der *SG* mit digitalen Medien und Tools in ihrem Fach. Im Folgenden werden exemplarisch Ergebnisse der Praxisphase beschrieben und von den Autor*innen kommentiert.

4.1 Praxisphase: Die *simulation globale* im eigenen Fach

Die *SG* und Sprachbildung ergänzen sich in ihrer Verbindung und wirken produktiv aufeinander ein, indem die *SG* die Sprachbildung rahmt und rhythmisiert. Gleichzeitig stärkt das Simulationsgeschehen die Persönlichkeits- und Interessenentwicklung der Lernen-

den durch neue, digitalitätsbezogene Erfahrungsräume unter Berücksichtigung der Lebensweltnähe und vielfältige – in einem weiten Verständnis – sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten.

Der folgende Abschnitt zeigt vom fremdsprachlichen Spanisch- über den Lateinunterricht hin zum Fach Musik beispielhafte Möglichkeiten der Umsetzung der SG in verschiedenen Fächern auf. Die Beispiele geben dabei kurze Antworten auf die folgenden Fragen: Was wird digital und sprachlich gemacht beziehungsweise gelernt? Wo könnten spezifische und besondere Potenziale liegen?

4.1.1 Spanischunterricht: Wochenmarkt in Granada

Ideengeber*in: Patricia Morris

Die Idee: Spanischlernende der Unterstufe gestalten einen Markttag in Granada

Kommentierung der Autor*innen: Ein zentraler Aspekt der Sprachbildung sind die Lehrkraft und die Mitschüler*innen selbst. Alle Beteiligten fungieren als Sprach(en)vorbilder für den sprachlichen Umgang mit den einzelnen Situationen und miteinander. Das Beispiel ‚Wochenmarkt in Granada‘ bietet sich z. B. für eine fächerübergreifende Kooperation in einem gemeinsamen inhaltlichen und sprachlichen Bezugsrahmen für das Lernen an (z. B. die Diskussion von Preisen und Erstellung von Preisschildern mit *Canva*). Dabei berücksichtigt es das vielfältige Wissen (z. B. spezifische Sortimentauswahl, Ursprünge von Produkten und Handelskonventionen) und das (sprachliche) Können, ausgedrückt durch verschiedene verbal- und nonverbale Ausdrucksformen der Schüler*innen - z. B. in den Rollen als Reisende, Marktstandbesitzer*innen oder Lieferant*innen. Auch eine rein digitale Simulation des Marktes (z. B. mit dem Tool *GatherTown*) ist denkbar.

Kooperationsmöglichkeiten: fremdsprachliche Fächer, Geographie-, Mathematik-, Wirtschafts- und Politikunterricht, örtlicher Wochenmarkt

4.1.2 Lateinunterricht: Antike digital

Ideengeber*in: Merve Coban

Die Idee: Schüler*innen der Oberstufe erkunden die Antike und ihre vorzufindenden ‚digitalen Spuren‘ im regulären Lateinunterricht.

Kommentierung der Autor*innen: Die (digitale) Antike spannt einen inhaltlichen Rahmen um das Sprachenlernen. Spiele, Impulse aus Texten, Klängen, Bildern (wie etwa im Angebot der [Deutschen Digitalen Bibliothek](#) enthalten) und Materialien (z. B. selbstgebastelte Skulpturen) können ausgewählt werden, um den Prozess der persönlichen (Lern)Entwicklung produktiv zu gestalten und die Vorstellungskraft anzuregen sowie zu erweitern. Bedeutsame Schreibkontexte können vorgeschlagen werden (z. B. offizielle

Reden formulieren und halten), die die Bildungs- und Alltagssprache umfassen (Nachrichtenblog z. B. auf einem *TaskCards*) um (gemeinsam) über einen vorgegebenen oder selbst kreierten Handlungsfaden nachzudenken und auch zu sprechen - z. B. in fiktiven Rollen als Kaiser*innen, Architekt*innen, Bibliothekar*innen oder Gallier*innen.

Kooperationsmöglichkeiten: künstlerische und fremdsprachliche Fächer sowie das Fach Geschichte

4.1.3 Musikunterricht: Komponist*innenmuseum

Ideengeber*in: Dr. Birgit Kordt

Die Idee: Lernende der Oberstufe kreieren im regulären Musikunterricht ein ‚Komponist*innenmuseum‘ - ein Museum, das Komponist*innen und ihr Wirken vorstellt -, welches digitale Elemente zur Hervorbringung des Settings einbindet.

Kommentierung der Autor*innen: Die Besonderheit dieses Vorschlags ist die Verbindung von Sprache(n): In einer von grundsätzlich musikalischer Mehrsprachigkeit geprägten Umgebung unterstützt sprachliche Bildung nicht nur die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Zielsprachen oder der deutschen Sprache, sondern lässt auch Raum für die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen. Das Museum ist Sprachort, Sprachanlass und Interaktion für die Lernenden, die sich z. B. als Museumsführer*innen, Komponist*innen und Social-Media-Beauftragte sprachlich handelnd ausprobieren, präsentieren und zugleich reflektieren. Dabei schafft die neue Erfahrung der musisch-ästhetischen Materialität auch Raum für eine Entwicklung von neuen Weisen zu hören, zu sehen, zu sprechen und zu schreiben (z. B.: Rezensionen zu einer laufenden Ausstellung in einem *TaskCards* verfassen oder Videokonferenzen zur Planung von Expositionen abzuhalten). Musikalische Impulse können auch Inspirationen für die Gestaltung von eigenen Klängen und Texten sowie vielstimmigen Inszenierungen sein (z. B. durch eigene Kompositionen mit digitalen Tools wie *Audacity* oder KI-basierten Apps). Es wird demnach nicht nur über Musik gesprochen, sondern sie wird auch aktiv eingebracht beziehungsweise gemacht. Didaktisch ist dies möglich durch fachbezogenes Material, welches im Lernprozess für die Weiterentwicklung der bekannten Arbeitsmuster zur Verfügung gestellt wird, wie z. B. Kunstbilder aus (historischen) Bildbänden und Instrumenten.

Kooperationsmöglichkeiten: künstlerische und fremdsprachliche Fächer, Geschichtsunterricht, städtisches Kunstmuseum und Musikinstrumentensammlungen

4.2 Einordnung der Umsetzungsideen

Das Spannende an allen drei Projektideen ist, dass sie an den Übergängen analoger und digitaler Welten arbeiten, was sich als besondere unterrichtliche Lerngelegenheit (im

Sinne des Genannten: mehr Ausdrucksmöglichkeiten aber auch mehr erforderte Reper-toires, die jedoch durch die erweiterten Möglichkeiten auch ausgebildet werden könnten) herausstellen.

Des Weiteren hat sich im Workshop offenbart, dass insbesondere passgenaue Lö-sungen für individuelle Lernendengruppen und spezifische Kontexte (z. B. aufgrund von unterschiedlichen, z. B. endgerätbezogenen Rahmenbedingungen in der Schule. Stich-wort: „bring your own device“) für die Planung und Durchführung der *SG* - sprachbildend und digital gefordert sind. Im Feedback der teilnehmenden Lehrpersonen wurden die Po-tenziale der Methode vor dem Hintergrund dieser Akzente deutlich: „mehr und mehr Sprachbewusstheit in Bezug auf mehrere Sprachen und Kommunikationssituationen im Deutschen“. Weitere Argumente zielten auf „Zeitersparnis“ und „auch Schriftlichkeit för-dern“ sowie „auch schon ab der Grundschule Zusammenhänge darstellen und verstehen können“.

5. Fazit

Die zentralen Ideen und Ergebnisse des Workshops „Zukunftsorientiertes und sprachbil-dendes Lehren und Lernen im Fachunterricht mit der *simulation globale*“ wurden in die-sem Beitrag vorgestellt. Dafür wurden die gesetzten Akzente zur vorgeschlagenen Me-thode der *SG*, ‚sprachbildender und mehrsprachigkeitsorientierter Fachunterricht‘ und ‚Digitalitätsbezug‘ nicht nur vorgestellt, sondern auch mit konkreten Workshop-Materia-lien exemplarisch verdichtet und diskutiert. Die Ausführungen machen deutlich, dass die *SG* ein zentraler Ansatz für eine ganzheitliche, zukunftsorientierte und nachhaltige Sprach- und Medienbildung sein und somit zu Bildungsgerechtigkeit und Teilhabechan-cen in Gesellschaft und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts beitragen kann. Insbesondere durch ihre performativen Anteile kann sie sprachliche Bildung unter den Bedingungen der Digitalität begünstigen. Die jüngsten Debatten z. B. rund um die *OpenAI ChatGPT* sind exemplarisch dafür, wie dynamisch sich (sprachliches) Lernen und sprachliche Bildung im digitalen Wandel verändern. In diesem Zuge gewinnt die Förderung digitalitätsbezo-gener Sprachkompetenzen immer mehr an Relevanz und erfordert eine Transformation der Lernkultur. Wünschenswert ist dabei eine Überwindung der starren Fächergrenzen hin zu einem stärkeren Projektbezug, um mehrperspektivisches Lernen frühzeitig zu er-möglichen. Aufgabenstellungen und Prüfungsformate müssen demnach nicht mehr nur das Ergebnis, sondern vor allem auch den Prozess dorthin in den Fokus nehmen. Dabei sind die Kreativität, die Kommunikationskompetenz, die Fähigkeit zur Kooperation sowie das kritische Denken (4K) der Lernenden gefragt. Der vorliegende Beitrag zeigt die *SG* als ein Unterrichtsverfahren, das im Sinne des zukunftsorientierten Unterrichts innovative Akzente in der Schul- und Unterrichtsentwicklung setzen kann, um auf die beschriebenen Veränderungsprozesse im 21. Jahrhundert zu reagieren.

*Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01 JA 2033 A-L gefördert. Die Ver-antwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*

6. Literatur



- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hg.), *Textformen als Lernformen [KoeBes - Kölner Beiträge zur Schreibforschung]*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191-210.
- Caré, Jean-Marc & Debyser, Francis (1995). *Simulations globales. Collection créativité et communication*. Paris: CIEP.
- Chun, Dorothy; Kern, Richard & Smith, Bryan (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. In *The Modern Language Journal 100(1)*, S. 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried & Labusch, Amelie (2019). Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin & Vahrenhold, Jan (Hg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann, S. 7-31.
- Frederking, Volker & Krommer, Axel (2019). *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> (zuletzt aufgerufen am 13.10.2022)
- Funck, Luise; Henze, Hannah; Gutenberg, Maite & Schröter, Laura-Joanna (2021). Französisch lernen in einer virtuellen Globalen Simulation. In *On. Lernen in der digitalen Welt 7*, S. 32-35.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gutenberg, Janna; Schröter, Laura-Joanna & Gutenberg, Maite (2022). *Simulation Globale*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. (Methodenpool für den sprachsensiblen Unterricht: www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de) (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- ___ & Lawida, Cedric (2022). Digitalisierungsbezogene Sprachkompetenzen als Bildungsauftrag. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/221120_Basiswissen_DigitalisierungsbezogeneSprachkompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.02.2023)
- Henze, Hannah; Schädlich, Birgit & Schröter, Laura-Joanna (2022). „Authentizität“. Podcastfolge online: <https://soundcloud.com/user-542228478-558775283/horepisode-2-authentizitat-mit-hannah-henze-und-birgit-schadlich> (zuletzt aufgerufen am 26.02.2023)
- Huesmann, Ilka & Woerfel, Till (2022). *Sprachliche Bildung im digitalen Wandel*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen)

- sprachliche Bildung). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/221120_Basiswissen_SprachlicheBildung_digitalerWandel.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.02. 2023)
- Jones, Rodney (2022). Digital literacies and language learning. In Hinkel, Eli (Hg.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, S. 184-194. <https://doi.org/10.4324/9781003106609>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- ___ (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- ___ (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 208-225.
- Lawida, Cedric & Maahs, Ina-Maria (2022). Translanguaging digital. Wie durch die Förderung von digitaler Textkompetenz der Einbezug von Mehrsprachigkeit in allen Fächern gelingen kann. ProDaZ-Kompetenzzentrum. http://www.prodaz.org/content/lawida_maahs_translanguaging_digital.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.02.2023)
- Maak, Diana (2011). »Geschützt im Mantel eines Anderen« – Die »globale Simulation« als Methode im DaF-Unterricht. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38(5), S. 551-565. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2011-0504>
- Medienberatung NRW (2020). Medienkompetenzrahmen NRW. https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- Mertens, Jürgen (2017). Simulation Globale. In Surkamp, Carola (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, S. 304–305.
- Otheguy, Ricarso; García, Ofelia & Reid, Wallis (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. In *Applied Linguistics Review* 10(4), S. 626-651. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020>
- Pfiffner, Manfred; Sterel, Saskia & Hassler, Dominic (2021). *4K und digitale Kompetenzen. Chancen und Herausforderungen*. Bern: hep Verlag.
- Philipp, Maik (2020). Reading into the Future?! Merkmale effektiver Lesefördermaßnahmen mit multiplen Dokumenten mit und ohne Einsatz digitaler Technologie.

- Ergebnisse eines quantitativen Reviews // Reading into the Future?! Features of Effective Reading Instruction with Multiple Documents with and without the Use of Digital Technology. Results of a Quantitative Review. In Kaspar, Kai; Becker-Mrotzek, Michael; Hofhues, Sandra; König, Johannes & Schmeinck, Daniela (Hg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster New York: Waxmann, S. 83–89.
- Potsdamer Erklärung (2023-01). Für ein zukunftsfähiges Abitur. Ein notwendiger Beitrag zur Bewältigung der Bildungskrise in Deutschland. <https://ggg-web.de/z-ueberregional-diskurs/134-bildungspolitik/stellungnahmen/2007-potsdamer-erklae-rung-2023-01> (zuletzt aufgerufen am 26.02.2023)
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Sprenger, Cathrin & Surkamp, Carola (2020). Lehren, Lernen und Forschen im Schülerlabor: Zum Einsatz digitaler Medien im Rahmen einer von Studierenden durchgeführten Globalen Simulation im Fach Englisch. In Niesen, Heike; Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (Hg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-) sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr, S. 37-54.
- Schröter, Laura-Joanna (2022). Förderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen einer *simulation globale* und forschendes Lernen im Lehramtsstudium Französisch. In Koch, Corrina & Rückl, Michaela (Hg.), *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidiem, S. 175-190.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofine (Hg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (zuletzt aufgerufen am 27.02.2023)
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2006). Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Fatke, Reinhard & Merkens, Hans (Hg.), *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S- 291-307. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1_24

Anhang

1. Arbeitsblatt der Praxisphase

Aufgaben	Hilfe/ Zusatzinformationen
<p>1. Entwickeln Sie eine konkrete Idee, wie sich die <i>Simulation Globale (SG)</i> in Ihrem zukunftsorientierten und sprachbildenden Fachunterricht (z. B. UN-Klimagipfel im Politikunterricht, Olympische Spiele im Sportunterricht, etc...) umsetzen ließe. Nehmen Sie bei Bedarf den entsprechenden Kernlehrplan Ihres Faches zur Orientierung!</p> <p>Was?</p> <p>Ort:</p> <p>Rollen:</p> <p>Zeit:</p> <p>1.1. Überlegen Sie sich nun einen konkreten Impuls und eine dadurch eingeleitete Lerngelegenheit in Ihrer <i>SG</i> (z. B. „Die SuS erstellen kollaborativ und unter Einbezug ihrer mehrsprachigen Ressourcen eine Spotify-Playlist.“).</p>	<p>Scannen Sie, um die Bildungs- und Lehrpläne der Länder aufzurufen!</p>  <p>Scannen Sie, um zur Handreichung <i>Simulation Globale – sprachsensibel</i> Gutenberg et al., 2022) zu gelangen!</p> 

2. Planungsebene: Welche **Möglichkeiten** gibt es, diese Lerngelegenheit in Ihrer *SG* im Sinne eines **zukunftsorientierten Fachunterrichts** zu gestalten?

Wie lassen sich digitale Medien und Tools gezielt für die sprachliche Bildung und den Einbezug mehrsprachiger Ressourcen der SuS einsetzen (z. B. kollaboratives Schreiben mit Cryptpad, Erstellen (mehrsprachiger) Mindmaps mit Mindmeister, Erstellen einer Collage mit Canva, Spotify zur Erstellung einer mehrsprachigen Playlist, etc...)?

2.1. Welche Kompetenzen im Sinne eines **zukunftsorientierten Fachunterrichts** werden gefördert?

Welche **sprachlichen Kompetenzen** (hier orientiert an den Kategorien des Methodenpools) werden wie gefördert?

- hören und verstehen:
- zusammenhängend sprechen:
- an Gesprächen teilnehmen:
- flüssig lesen:
- Texte verstehen:
- flüssig schreiben:
- Texte produzieren:
- Abbildungen, Tabellen usw verstehen:
- Abbildungen, Tabellen, usw produzieren:
- Wortschatzerweiterung:
- Kerngrammatik:
- komplexe grammatische Formen:
- Sprachbewusstsein:

Scannen Sie, um zum Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht des Mercator-Instituts zu gelangen und holen Sie sich Inspiration!



Scannen Sie, für die Handreichung "Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern mit digitalen Medien" (Woerfel, 2020) und holen Sie sich Inspiration!



Scannen Sie, um zu einer [TaskCards](#)-Sammlung (Huesmann & Woerfel, 2021) digitaler Tools für den sprachlernförderlichen Unterricht zu gelangen!



2.2. Welche **digitalisierungsbezogenen Kompetenzen** werden wie gefördert?

Informationen und Daten suchen, verarbeiten und aufbewahren

- Suchen und Filtern
- Auswerten und Bewerten
- Speichern und Abrufen

Kommunizieren und Kooperieren

- Interagieren
- Teilen
- Zusammenarbeiten
- Umgangsregeln kennen und einhalten
- an der Gesellschaft aktiv teilhaben

Produzieren und Präsentieren

- Entwickeln und Produzieren
- Weiterverarbeiten und Integrieren
- rechtliche Vorgaben beachten

Schützen und sicher Agieren

- sicher in digitalen Umgebungen agieren
- persönliche Daten und Privatsphäre schützen
- Gesundheit schützen
- Natur und Umwelt schützen

Problemlösen und Handeln

- technische Probleme lösen
- Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen
- eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen
- digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen
- Algorithmen erkennen und formulieren

Analysieren und Reflektieren

- Medien analysieren und bewerten
- Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Scannen Sie, um zur Strategie "Bildung in der digitalen Welt" der KMK (2017) zu gelangen!



Über die Autorinnen

Janna Gutenberg ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (MI). Hier beschäftigt sie sich im QLB-Projekt des BMBF „Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung“ (ComeIn) mit sprachlicher Bildung unter den Bedingungen der Digitalität entwickelt Open Educational Resources für die Lehrkräfteaus- und Fortbildung. Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt im Rahmen ihrer Tätigkeit für die Bund-Länder-Initiative BiSS-Transfer auf dem Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung in Schulen und Kitas. Vor ihrer Tätigkeit am MI war sie Bildungsreferentin in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung beim DGB Bildungswerk BUND.

Kontakt: janna.gutenberg@mercator.uni-koeln.de

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Janna-Gutenberg>

Laura-Joanna Schröter war 2019-2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt „Forschungskompetenzen Lehr-Lern-Labore“ des BMBF-Projekts *Schlözer-Programm-Lehrerbildung* der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Georg-August-Universität Göttingen. Seit 2019 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen (Schwerpunkt Französisch) und bearbeitet ein Promotionsprojekt. 2022 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt „Französische (Bilder)Geschichten nachspielen und weiterdenken“ im Rahmen der Bundesinitiative „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte und Interessen: Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, Einsatz von dramapädagogischen Methoden in außerschulischen sowie virtuellen Kontexten.

Kontakt: laura-joanna.schroeter@uni-goettingen.de

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Laura-Joanna-Schroeter>

Birgit Kordt

Der Projektkurs als Chance für den Ausbau von Mehrsprachigkeitskompetenz

Abstract

Vorgestellt wird ein Projektkurs, in dem basierend auf dem EuroComGerm-Konzept, d. h. dem auf Interkomprehension aufbauenden Leseverstehen in mit dem Deutschen verwandten Sprachen, Strategien erarbeitet werden, um das gesamte bereits vorhandene sprachliche Repertoire der Schüler*innen zu nutzen und individuelle Mehrsprachigkeit auszubauen sowie systematisch durch die Autonomisierung der Lernenden und die Nutzung außerschulischer Lernorte die Basis für lebenslanges Sprachenlernen zu legen.

The article presents a language class in which students develop reading comprehension in various Germanic languages based on the EuroComGerm method. They acquire different strategies in order to use their entire linguistic repertoire not just as the basis for intercomprehensive reading in class but also as a way of becoming autonomous plurilingual language users who are capable of using a wide range of language learning opportunities outside school as a part of their individual paths towards lifelong language learning.

Schlagwörter:

Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, EuroComGerm
multilingualism, intercomprehension, EuroComGerm

1. Aufbau und Ausbau von Mehrsprachigkeit als Ziel des schulischen Sprachenunterrichts

Mehrsprachigkeit möglichst vieler Bürger*innen ist seit Jahren ein Ziel europäischer Bildungspolitik. In seiner Entschließung zu einer „europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit“ ersucht beispielsweise der Rat der Europäischen Union 2008 (S. C320/1) die Mitgliedstaaten und die Kommission, das lebenslange Erlernen von Sprachen durch Bemühungen zu unterstützen, dass für junge Menschen „von klein auf und über die allgemeine Bildung hinaus auch während der Berufs- und Hochschulausbildung ein breit gefächertes und hochwertiges Unterrichtsangebot in den Bereichen Sprachen und Kultur bereit steht, das sie zwecks Integration in die Wissensgesellschaft in die Lage versetzt, mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen“. Eine kritische Zwischenbilanz zieht allerdings beispielsweise Hallet (2015: S. 33), der bemerkt: „So lange Mehrsprachigkeit als sprachenpolitisches Postulat, fremdsprachendidaktisches Desiderat und methodische



Herausforderung auch schon verhandelt werden mag, es scheint auf der Ebene der unterrichtspraktischen Realisierung und – damit unmittelbar verbunden – der Lehrerbildung kein rechtes Vorankommen zu geben“.

Zu bedenken ist, dass realistischerweise umfassende rezeptive und produktive Kompetenzen in allen zum persönlichen Sprachenschatz gehörigen Sprachen meistens weder möglich noch nötig sind. Schon 1994 empfiehlt die Kultusministerkonferenz den Ländern in Bezug auf Fremdsprachen unter anderem, „Möglichkeiten für eine rezeptive Mehrsprachigkeit als alternatives Leitziel für das Erlernen einer zweiten und/oder dritten Fremdsprache auf seine Realisierbarkeit hin zu untersuchen“ (Sekretariat, 1994: S. 6). Denkbar ist für einen Sprachkurs das Ziel der Interkomprehension, die hier verstanden wird als „das Leseverstehen von Texten bzw. das Erarbeiten von Textverständnis in einer nicht aktiv gelernten Fremdsprache auf der Basis von (muttersprachlichen oder guten fremdsprachlichen) Kenntnissen mindestens einer Sprache derselben Sprachfamilie“ (Möller & Zeevaert, 2010: S. 218). Ein auf Interkomprehension basierender Ansatz ist das EuroCom-Konzept, das statt einer quasi-muttersprachlichen Kompetenz das Erarbeiten von Erschließungsstrategien anstrebt, die eine später zu erwerbende produktive Kompetenz grundlegen können, und durch die Eröffnung des Zugangs zu einer Gruppe von Sprachen einen Beitrag leistet sowohl zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit als auch zur Berücksichtigung weniger häufig gelernter Sprachen (vgl. Klein, 1997: S. 272).

Die Grundlagen des Ansatzes, seine Ausprägung für die germanischen Sprachen sowie die Umsetzung im schulischen Kontext werden im Folgenden kurz dargestellt.

2. Das EuroComGerm-Konzept und seine Anpassung an den schulischen Kontext

Klein und Stegmann (2000: S. 13/14) beschreiben die dem EuroCom-Ansatz zugrunde liegende Vorgehensweise wie folgt:

EuroCom organisiert die Bereiche, in denen man Bekanntes in jeder neuen Sprache, sofern sie zur gleichen Sprachfamilie gehört (oder typologisch genügend nahe ist), auffinden kann, in sieben Bereiche, die 7 Siebe genannt. [. . .] In sieben Aussiebevorgängen schöpft der Lerner – wie der Goldsucher, der aus dem Wasser das Gold heraussiebt – aus der neuen Sprache alles das heraus, was ihm bereits gehört, weil er es aus seiner Sprache schon zu eigen hat.

Für die germanischen Sprachen sind dies die folgenden „Siebe“ (vgl. Hufeisen & Marx, 2014: S. 11-17):

- Kognaten (Internationalismen und Germanismen)
- Lautentsprechungen, d. h. typische durch Lautwandel entstandene Entsprechungen zwischen dem Hochdeutschen und den anderen germanischen Sprachen
- Graphien und Aussprachen
- Wortbildung
- Funktionswörter
- Morphosyntax
- Syntax

Dies bedeutet, dass sich – mitunter erst nach erfolgreicher Segmentierung – Wörter bzw. Affixe mit gemeinsamer Wurzel für die Erschließung nutzen lassen; dank der Kenntnis typischer Lautentsprechungen gelingt dies selbst dann, wenn der gemeinsame Ursprung durch Lautwandel verdunkelt ist. Hilfreich sind dabei mitunter sowohl Schreibweise als auch Aussprache oder nur eine von beiden. Auch der in den germanischen Sprachen ähnliche Satzbau unterstützt die Erschließung. Kurze, häufige und für das Verständnis zentrale und nicht erschließbare Funktionswörter können – in einer überschaubaren Liste zusammengestellt – den Erschließungsprozess unterstützen (vgl. ebd.).

Das EuroComGerm-Grundlagenwerk ist aufgrund seines Umfangs und der Dichte an Fachtermini nicht unmittelbar in der Schule einsetzbar, lässt sich aber nach entsprechender didaktischer Aufbereitung im Unterricht der Sekundarstufe I und erst recht in Kursen der Sekundarstufe II verwenden. Die oben genannten sieben verschiedenen Zugriffe auf den zu erschließenden Text werden in Form einer Detektivausrüstung mit den folgenden Elementen präsentiert (vgl. Kordt, 2015a):

- DNA-Analyse und Fingerabdruck
- Computerdatenbank mit Informationen über Banden
- Abhörmikrofon
- Taschenmesser
- Lupe
- Mikroskop
- GPS-Ortung

Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass die sprachdetektivische Arbeit nur gelingt durch die Nutzung des gesamten Weltwissens, den Verzicht auf die Übersetzung jedes einzelnen Wortes und das durchgängige Monitoring des eigenen Erschließungsprozesses. Gearbeitet wird mit nicht-lehrintentionalen Texten in mehreren germanischen Sprachen, die immer sowohl gelesen als auch gehört werden und deren Erschließung in vielfältiger Weise durch die Aufgabenstellung vorentlastet wird.

Nach der erfolgreichen Arbeit nach dem EuroComGerm-Konzept in mehreren Projektwochen und einzelnen Modulen im regulären Englischunterricht stellte sich die Frage nach weiteren Gelegenheiten für den Einsatz der Methode im Schulleben, insbesondere angesichts des Tipps einer Schülerin auf dem Feedbackbogen am Ende ihrer Projektwoche; sie regte an, nach der gemeinsamen Erarbeitung grundlegender Texte den Lernenden die Möglichkeit zur vertiefenden Arbeit gemäß den individuellen Interessen zu geben (Projektwoche 2013: S7). Für die Umsetzung dieses Wunsches bietet sich der in Nordrhein-Westfalen in der Oberstufe angebotene Projektkurs an.

3. Die Merkmale des Projektkurses in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen

Der im vorletzten Jahr der gymnasialen Oberstufe angesiedelte Projektkurs wird ein Jahr lang zweistündig unterrichtet, ist locker an ein an der Schule unterrichtetes Bezugsfach angebunden und soll den Lernenden die Möglichkeit geben, selbstständig und kooperativ

projekt- und anwendungsorientiert über Fächergrenzen hinweg ohne curriculare Vorgaben dem individuellen Kompetenz- und Interessenprofil entsprechend zu arbeiten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung).

Die genannten Merkmale des Projektkurses bedeuten, dass er für die Arbeit nach der EuroComGerm-Methode sehr geeignet ist. Er bietet die Möglichkeit, nach einer gemeinsamen induktiven Erarbeitung der zentralen Erschließungsstrategien anhand des Plattdeutschen und Niederländischen mit nicht-lehrintentionalen kurzen Lesetexten in den Sprachen Niederländisch, Dänisch, Schwedisch, Norwegisch und Isländisch zu arbeiten (für Anregungen zu Unterrichtsmaterialien vgl. Kordt 2015b; Kordt 2020) und dann den Lernenden die Möglichkeit zu geben, im Rahmen einer Projektarbeit einen eigenen sprachlichen und thematischen Schwerpunkt zu setzen und an diesem zu arbeiten.

4. Der EuroComGerm-Projektkurs als Beispiel für prozessorientiertes Lernen

Zentrale Charakteristika des Projektkurses „Mehrsprachigkeit ausbauen – die Welt der germanischen Sprachen lesend entdecken“ lassen sich anhand der Prinzipien prozessorientierten Lernens nach Simons (1992: S. 262) darstellen; dabei wird jedem Abschnitt ein Zitat vorangestellt, das den Fragebogen entnommen wurde, die Lernende in den Projektkursen ausfüllten und für Forschungszwecke zur Verfügung stellten. Am Ende jedes Abschnitts findet sich ein Hinweis auf ein konkretes Unterrichtselement.

4.1 Prozessprinzip

[M]an kann selber Erfahrungen sammeln. (2S1)

Im Mittelpunkt der interkomprehensiven Arbeit steht der Erschließungsprozess selbst, dessen zentrale Elemente zunächst erarbeitet, dann geübt und durchgängig reflektiert werden. Durch ihn kommt es zur Aktivierung von Vorwissen und zur Vernetzung neuer und alter Wissensbestände sowie zur Automatisierung des Strategieneinsatzes. So gehen auch Meißner und Morkötter (2009: S. 55) davon aus, dass sich Interkomprehension in besonderem Maße dazu eigne, „sowohl Metakognition im Sinne einer lernerseitigen Fähigkeit, kognitive Prozesse zu planen, ihren Ablauf zu kontrollieren und ihr Ergebnis zu evaluieren, zu befördern als auch Metakognition im Sinne einer Kenntnis der eigenen Fähigkeiten als Fremdsprachenlerner, die durchaus von konkret aktuell ablaufenden kognitiven Prozessen gelöst sein kann“.

Die Fokussierung auf den Lernprozess wird dadurch deutlich, dass gelegentlich die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihren Erschließungsprozess einschließlich verworfener Überlegungen zu protokollieren und anschließend im Plenum zu diskutieren. Gerade Erschließungsumwege und -sackgassen bieten große Chancen für metalinguistische Beobachtungen und damit für die Entwicklung transferierbarer Einsichten und Strategien.

4.2 Rückbesinnungsprinzip

Mir fällt auf, dass ich im Verlauf des Schuljahres immer häufiger darauf achte, wie unbekannte Wörter aufgebaut sind, um sie mir zu erklären. Außerdem achte ich auch bei mir

bereits bekannten Wörtern auf ihre Verwandtschaften und kann sie im Nachhinein noch einmal besser erklären. (2S7)

Auch wenn ein auf die Autonomie der Lernenden und Lernreflexivität ausgerichteter Unterricht oft als herausfordernd empfunden wird (vgl. Strathmann und Meißner, 2019: S. 390), wird im interkomprehensionsbasierten Unterricht bald deutlich, wie hilfreich die Reflexion bezüglich der verwendeten Strategien und der eigenen Arbeitsweise ist.

Diese Reflexion lässt sich mit sprachlicher Arbeit verknüpfen. So lassen sich beispielsweise die Übersetzungen des berühmten „Teile und herrsche“ in den verschiedenen germanischen Sprachen mit sehr aufschlussreichen Ergebnissen sprachlich analysieren und gleichzeitig zur Reflexion des eigenen Lernprozesses inhaltlich nutzen: Die kurze Formel bringt ein wichtiges Prinzip sowohl für die Erschließung von Wörtern (Segmentierung) als auch für die Planung des eigenen Lernens (Einteilung von Lernaufgaben in überschaubare Einheiten) auf den Punkt.

4.3 Affektivitätsprinzip

Es macht mehr Spaß als ein „normales“ Sprachenfach, da man andere Materialien verwendet und auch mehrere. (2S1)

Eine positive Einstellung gegenüber neu begegnenden Sprachen ist außerordentlich wichtig für Erschließungserfolge. Positive Emotionen wie Freude, Interesse, Zufriedenheit und Liebe vergrößern die momentanen Denk- und Handlungsmöglichkeiten eines Individuums und tragen zum Aufbau seiner persönlichen Ressourcen bei (vgl. Fredrickson, 1998).

Das Erschließen und anschließende Singen von Liedern löst beispielsweise bei den meisten Schüler*innen positive Emotionen aus. Ähnliche Effekte bringt das Erschließen einer Anleitung zur Skigymnastik und die eigene Umsetzung; das Übersetzen von Backrezepten mit anschließendem Ausprobieren bietet sich ebenfalls an.

4.4 Nützlichkeitsprinzip

[. . .] vor allem auch Allgemeinwissen, was im späteren Leben hilfreich sein kann (1S6)

Der Projektkurs sollte nützliche Strategien und nützlich Wissen für späteres selbstständiges Sprachenentdecken und -lernen vermitteln und insgesamt das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden bezüglich des Betretens sprachlichen Neulands stärken. Dies erfordert kurzfristig eine gewisse Investition an Zeit und Anstrengung gegenüber der Nutzung von Online-Übersetzung oder Wörterbuch, zahlt sich aber mittel- und langfristig aus. So erklärt auch Zipf (1965: S. 5 f.), der den Begriff *Principle of Least Effort* prägte, dass die wenigste Arbeit jetzt für einen Menschen nicht notwendigerweise den geringsten Aufwand auf längere Zeit gesehen bedeutet:

[T]he least work solution to one of his problems may lead to results that will inevitably increase the amount of work that he must expend in solving his subsequent problems. In other words, the minimizing of work in solving today's problems may lead to results that will increase tomorrow's work beyond what would have been necessary if today's work had not been completely minimized. Conversely, by expending more work than necessary today, one may thereby save still more work tomorrow.

Durch die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung im zweiten Teil des Projektkurses wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, das erworbene Strategienwissen durch die Beschäftigung mit Sprachen und Themen, die für ihr Leben relevant sind, auszubauen. Als Beispiele für die abschließende Projektarbeit lassen sich die Erschließung von Texten aus einer niederländischen Modezeitschrift ins Deutsche einschließlich einer Umsetzung in Illustrationen nennen, die interkomprehensiv Übersetzung von Rezepten aus verschiedenen Sprachfamilien oder die Bestandsaufnahme aller an der Schule gesprochenen Familiensprachen sowie die Entwicklung von Perspektiven zu ihrer Förderung.

4.5 Transferprinzip

Haben sie bei mir definitiv im Englischunterricht, wenn ich eine Vokabel nicht kenne. Da man nicht immer ein Wörterbuch oder genügend Zeit hat, ist die Detektivausrüstung manchmal sehr hilfreich. (1S1 etwa sechs Monate nach Ende des Projektkurses auf die Frage nach einem eventuellen Einfluss der erarbeiteten Strategien auf das aktuelle Sprachenlernen)

Der EuroCom-Ansatz basiert auf der Nutzung von Transfer und arbeitet hin auf zukünftigen Transfer. Die erste Phase des Projektkurses konzentriert sich bereits auf fünf germanische Sprachen, d. h. von Anfang an werden die erarbeiteten Strategien auf andere sprachliche Strukturen angewendet. Doch auch weitere germanische Sprachen sollten mit einzelnen Texten in den Blick genommen werden, um die Flexibilisierung der Lernenden bei der Anwendung ihres Strategienrepertoires zu fördern und eventuell noch vorhandene Vorbehalte gegenüber der Beschäftigung mit vermeintlich gänzlich neuen Sprachen zu beseitigen. Besonders interessant ist dabei die Beschäftigung mit dem Jiddischen, das aufgrund der hebräischen Schriftzeichen zunächst völlig fremd erscheint, aber hörend und in Transkription durchaus erschließbar ist (zu Einzelheiten vgl. Landolt 2019).

Neben der Übung der Strategien in verschiedenen Kontexten ist für erfolgreichen zukünftigen Transfer die Anwendung im Alltag von großer Bedeutung. Hierzu dient das durchgängig geführte Sprachbeobachtungsheft, in dem sprachliche Beobachtungen (von der mehrsprachigen Liste der Zutaten auf der Cornflakespackung bis hin zum Experiment, alle Handy-Einstellungen mal auf Niederländisch zu haben) gesammelt und kommentiert werden, um sie dann (in Auszügen) gelegentlich der Gesamtgruppe zu präsentieren.

4.6 Kontextprinzip

Man konnte manche Techniken bereits in anderen Fächern benutzen. (1S7 nach den ersten vier Monaten Projektkurs)

Die längerfristige Übung der erarbeiteten Strategien wird nur gelingen, wenn die Lernenden aufmerksam werden für Anwendungsmöglichkeiten im Alltag und im Kontext anderer Schulfächer. Dann sollte sich für die Lernenden – in Parallele zu der von Thaler (2019: S. 17) für das Lesen beschriebenen Tugendspirale – die folgende Tugendspirale ergeben: Wer gerne Texte erschließt, erschließt mehr Texte und dies gelingt durch die Übung bald schneller, was zu leichterem Erschließen führt und dadurch wiederum zu mehr Freude beim Erschließen, womit sich die Spirale fortsetzt.

Bezüge zu anderen Unterrichtsfächern lassen sich an vielen Punkten herstellen. Dies betrifft natürlich die Erschließungsstrategien, zu deren Anwendung die Schüler*innen

insbesondere mit Blick auf ihre sprachlichen Fächer ermuntert werden. Bezüglich der Entwicklung des Sprachenbewusstseins bestehen zusätzlich Anknüpfungspunkte insbesondere zum Deutschunterricht, so z. B. bei den unterschiedlichen Ansätzen und Möglichkeiten bezüglich gendergerechter Sprache in den unterschiedlichen Sprachen sowie aktuellen Entwicklungen (z. B. die zunehmende Nutzung des geschlechtsneutralen Personalpronomens *hen* im Schwedischen). Inhaltliche Bezüge zwischen den erarbeiteten Texten und weiteren Schulfächern lassen sich ebenfalls herstellen.

4.7 Selbstdiagnoseprinzip

[M]an muss nicht jedes einzelne Wort verstehen können[.] (1S7)

Im EuroComGerm-Projektkurs werden die Lernenden zum Selbst-Monitoring auf verschiedenen Ebenen angeleitet (von der Überprüfung des individuellen Erschließungsergebnisses bis hin zur Reflexion des eigenen Lernprozesses im gesamten Schuljahr). Herzstück der Arbeit ist immer die Berücksichtigung zentraler Verhaltensweisen, die zum Überprüfen des eigenen Leseverstehens wichtig sind: Verfolgen eines klaren Leseziels, Erkennen der Textstruktur, Identifikation von zentralen Informationen, Herstellen von Verbindungen zwischen Text und Hintergrundwissen, Erkennen der relevanten Textaspekte für die eigenen Leseziele, gründliches Lesen und Klären von Missverständnissen (vgl. Grabe, 2012: S. 211).

Im Unterrichtsgespräch wird die Plausibilitätskontrolle bezüglich der Erschließungsergebnisse eingeübt, sodass beispielsweise eine scheinbar naheliegende Übersetzung wie „sein lila Hund“ für die schwedischen Wörter *sin lilla hund* als problematisch erkannt wird und der sich über das englische Wort *little* nahelegenden Übersetzung „sein kleiner Hund“ der Vorzug gegeben wird. Die Selbstdiagnosekompetenz wird durch regelmäßige Reflexionsbogen gefördert.

4.8 Aktivitätsprinzip

auch im Alltag ein Auge dafür zu haben (1S4 auf die Frage nach neuen Erkenntnissen in den ersten vier Monaten Projektkurs)

Die gesamte Lebenswelt soll sich den Schüler*innen als linguistischer Möglichkeitsraum erschließen. Da selbstverständlich nicht jedes Thema immer für alle Lernenden persönlich relevant ist oder bei allen auf ein gesteigertes Interesse stößt, ist es wichtig, durch alltagsnahe Beispiele auf die Anwendbarkeit des Unterrichtsstoffes aufmerksam zu machen.

Eine Möglichkeit zu aktivem Lernen ist die Erkundung der eigenen sprachlichen Umwelt. In ihrem Buch *On Looking* (2013), beschreibt Alexandra Horowitz, wie sie mit verschiedenen Expert*innen Stadtspaziergänge mit unterschiedlichem Fokus macht (z. B. auf Insektenspuren, geologische Beobachtungen oder akustische Eindrücke). Einen Spaziergang mit linguistischem Schwerpunkt gibt es allerdings nicht; diese Lücke lässt sich von den Lernenden durch sprachlich orientierte Beobachtungsgänge in ihrem Lebensumfeld sowie die Dokumentation und Analyse des Gefundenen schließen.

4.9 Prinzip des allmählichen Abbaus von Hilfen

[M]an konnte eigenständig arbeiten → Texte erschließen/Projektarbeit (2S8)

Durch gründliches, reflektiertes Üben werden die Lernenden immer selbstständiger und erlangen „autodidaktische Handlungskompetenz“ (Rothstein, 2010: S. 202).

Zunächst werden sämtliche Texte von der Lehrperson ausgewählt und in Aufgabenstellungen eingebettet, die zum einen Erschließungserfolge ermöglichen (z. B. durch eine vorgegebene Übersetzung, in der Fehler gefunden werden müssen) und zum anderen das Augenmerk auf zentrale sprachliche Phänomene richten, deren (induktive) Erarbeitung für den weiteren Erschließungserfolg unabdingbar ist (z. B. der enklitische Artikel in den skandinavischen Sprachen). Zunächst werden die Hilfen durch die Aufgabenstellungen reduziert und schließlich wird die Textauswahl in die Hände der Lernenden gelegt.

4.10 Betreuungsprinzip

Der Projektkurs hat mir geholfen meine Zukunftspläne, wie das Studium zu erstellen [. . .]. (2S3)

Bezüglich der interkomprehensiven Arbeit im Projektkurs liegt die Sinnhaftigkeit der Kooperation mit den Lehrkräften in den verschiedenen anderen sprachlichen Fächern auf der Hand, aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Betreuer*innen, insbesondere der Person, die die berufliche Orientierung an der Schule koordiniert, ist wichtig. Durch die Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Sprachen über die Schulfremdsprachen hinaus und durch Einblicke in die Grundlagen der Linguistik können sich Impulse für Studien- und Berufsperspektiven ergeben. Der Besuch einer universitären Seminarsitzung beispielsweise über Sprachwandel leistet einen Beitrag zur obligatorischen Studienorientierung (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, 2020: S. 71 f.).

Das Führen eines Sprachenportfolios ermöglicht sowohl die Dokumentation der Sprachlernbiografie als auch die Sammlung ausgewählter Produkte über Fächergrenzen hinweg.

4.11 Kooperationsprinzip

Gruppen-/Partnerarbeit → gegenseitiges Ergänzen (1S7)

Partner- bzw. Gruppenarbeit ist im Rahmen eines EuroComGerm-basierten Unterrichts von besonderer Bedeutung, da sich durch die Zusammenarbeit mehrerer Lernender der Bestand an sprachlichem Vorwissen, auf den zurückgegriffen werden kann, erheblich erweitert ebenso wie das Repertoire an Strategien. Das Aushandeln der Erschließungsergebnisse bringt außerdem die Notwendigkeit der metasprachlichen Kommunikation mit sich und erhöht durch das gegenseitige Überprüfen der Erschließungshypothesen die Qualität der Ergebnisse.

Die Lernenden nutzen in der Regel die ihnen nahegelegte Möglichkeit zur Kooperation mit anderen Schüler*innen bei der interkomprehensiven Arbeit intensiv. Um Skeptiker*innen zu überzeugen, bietet sich gelegentlich ein Arbeitsblatt an, bei dem neben einer Spalte mit dem zu erschließenden Text eine weitere Spalte für die Erschließungsüberle-

gungen von Person 1 ist und danach eine weitere Spalte für Ergänzungen und Kommentare von Person 2. Nach dem Tausch der Arbeitsblätter kann Person 1 einen weiteren Erschließungsversuch in Spalte 3 durchführen. Typischerweise zeigt sich hier eindrücklich die Bereicherung durch die Kooperation.

4.12 Lernzielprinzip

[A]lso wir sind mittlerweile zu Sprachexperten gewachsen. (1S6)

An die Stelle eines additiven Sprachenerwerbs soll ein die Sprachen vernetzender und ihre Ähnlichkeiten und Kontraste nutzender reflektierender Sprachenerwerb treten, der zur zunehmenden Autonomisierung der Lernenden beiträgt.

Der Projektkurs dient insgesamt dem Aufbau metalinguistischer Kompetenz. Im Sinne einer Kompetenzsicherungsaufgabe ist es beispielsweise möglich, einen Exkurs in die Exolinguistik zu machen, d. h. sich zu fragen, wie eine Kommunikation mit Außerirdischen möglich sein bzw. möglich gemacht werden könnte. Die Reflexion über die Rolle von Dialekten in Vergangenheit und Gegenwart erfordert und fördert ebenfalls metalinguistische Kompetenz (beispielsweise ausgehend vom Aprilscherz des Hamburger Flughafens aus dem Jahr 2014, einem Video, das darstellt, dass der Hamburger Flughafen das Plattdeutsche als Arbeitssprache verwenden möchte).

4.13 Vorwissensprinzip

anderes Sprachwissen (E, Fr, It) (1S7 auf die Frage nach die Arbeit erleichternden Faktoren)

Das EuroCom-Konzept basiert auf dem Gedanken der optimierten Nutzung von Vorwissen: "Lernpsychologisch versucht die Interkomprehension das lernerseitig lernrelevante, oft allerdings träge Vorwissen zu aktivieren" (Beckmann, 2019: S. 346). Die Interkomprehensionsdidaktik sieht somit Lernen als einen „explorativen Prozess, der (auch) von vorhandenem Vorwissen – und dies im deklarativen und prozeduralen Sinne (bzw. auf allen Ebenen des *savoir*) – des Lernenden abhängig“ ist (Morkötter, 2016: S. 16).

Besonders deutlich erfahrbar wird die Nützlichkeit des Vorwissens bei Texten mit einer hohen Dichte an internationalem Vokabular (z. B. bei einem Grobüberblick zu Geografie, Bevölkerung und Staatsform eines Landes).

4.14 Lernkonzeptionsprinzip

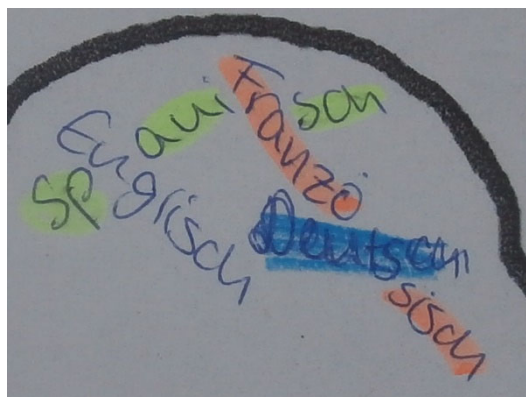


Abb. 1.: Darstellung der Sprachen im eigenen Kopf zu Beginn des Projektkurses (1S4)

Die Projektkurse haben das Privileg, typischerweise relativ klein zu sein, d.h., es ist möglich, individuell auf die Schüler*innen und ihr Selbstbild als Sprachenlerner*innen sowie ihren Strategienschatz einzugehen. Dies kann durchaus bedeuten, dass bisherige Überzeugungen in Frage gestellt werden.

Zentral für die erfolgreiche interkomprehensive Arbeit ist die Wahrnehmung des eigenen Sprachenschatzes durch die Lernenden. Aus diesem Grund werden sie am Anfang des Projektkurses gebeten, die Sprachen in ihrem Kopf in die Silhouette eines Kopfes einzuzeichnen und diese Darstellung gerne zu kommentieren. Ganz grob ergeben sich zwei Arten der Darstellung: die klar gegeneinander abgegrenzten Sprachen und die miteinander in irgendeiner Form kommunizierenden und einander durchdringenden Sprachen (als Beispiel für den zuletzt genannten Typus vgl. Abbildung). Dass letztere Wahrnehmung für eine erfolgreiche interkomprehensive Arbeit hilfreicher ist als erstere, liegt auf der Hand. Es ist somit wichtig, in wertschätzender Auseinandersetzung mit der bisherigen Wahrnehmung des eigenen sprachlichen Repertoires alternative Wahrnehmungen anzubahnen.

5. Potenzielle Herausforderungen bei der Durchführung

5.1 Keine quasi-muttersprachlichen Sprachkenntnisse der Lehrkraft

In einem nicht mehr einzelsprachlich orientierten Unterricht betritt die Lehrkraft notwendigerweise ebenfalls ständig sprachliches Neuland, und im Rahmen des EuroComGerm-Unterrichts besitzt sie bei mehreren der besprochenen Sprachen oder sogar bei allen nur sehr eingeschränkte sprachliche Kompetenzen. Dies steht der Vorbereitung und Durchführung eines EuroComGerm-Projektkurses aber nicht im Wege. Die Auswahl von für die Erschließung geeigneten Texten wird durch die Nähe zum sprachlichen Niveau der Lernenden eher leichter, und für das Einlesen der Texte finden sich im schulischen Umfeld oder bei diversen über das Internet leicht zu kontaktierenden Organisationen, die sich der Freundschaft mit den jeweiligen Ländern widmen, kompetente Sprecher*innen der jeweiligen Sprache. Natürlich muss die Lehrkraft im Vorfeld die Texte selbst gründlich erarbeiten und geeignete Aufgaben entwickeln, wird aber im Unterricht häufig alternativen Erschließungswegen und überraschenden Nachfragen der Lernenden begegnen, da diese ein anderes Sprachenrepertoire besitzen. Dies sollte nicht als problematisch, sondern als bereichernd betrachtet werden.

Bei der Befragung der Teilnehmer*innen eines Projektkurses zu ihrer Wahrnehmung eines Sprachenunterrichts, bei dem die Lehrkraft nur partielle Kompetenzen besitzt, findet sich kein negativer Kommentar, sondern es werden Vorteile wahrgenommen. So wird beispielsweise die Einschätzung genannt, dass „man besser lernt, weil man alles gemeinsam erarbeitet“ (2S1), sowie der Eindruck, „man steh[e] auch nicht so unter Druck es zu 100% zu können“ (2S8).

5.2 Akzeptanz eines auf Leseverstehen ausgerichteten Sprachenunterrichts

Ein ausschließlich auf Leseverstehen ausgerichteter Sprachenunterricht ist für die Lernenden ungewohnt. Viele von ihnen wünschen sich, dass zusätzlich – zumindest in einer

der besprochenen Sprachen – grundlegende produktive Fähigkeiten erworben werden, ein Wunsch, der sicher nicht nur der bisherigen Sprachlernerfahrung geschuldet ist, sondern auch dem Gefühl, dass – und dies wird durch das deutsche Wort ‚Sprache‘ sehr deutlich signalisiert – die mündliche Sprachproduktion als für die sprachliche Handlungskompetenz zentral empfunden wird.

Wie der auf den Feedbackbogen mehrfach geäußerte Wunsch „mehr sprechen“ (2S8) deutlich macht, werden die wenigen im Projektkurs am Beispiel des Schwedischen erarbeiteten Formulierungen positiv wahrgenommen, aber als ausbaufähig und vielleicht sogar -bedürftig angesehen. Angesichts umfangreicher Online-Angebote lässt sich ein Modul, in dem die Lernenden in einer Sprache ihrer Wahl grundlegende Begrüßungs-, Selbstvorstellungs- und Höflichkeitsfloskeln erarbeiten und einander präsentieren, problemlos einbauen. Dies bietet auch wieder Chancen für den interlingualen Vergleich.

6. Fazit

Eine wichtige Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist Neugier, deren Entstehen Loewenstein (vgl. 1994: S. 94) auf eine Informationslücke zurückführt, woraus sich die Konsequenz ergebe, dass Neugier eine bereits vorhandene Wissensgrundlage voraussetze und dadurch stimuliert werde, dass den Lernenden überschaubare Lücken in dieser Basis bewusst gemacht würden. Leslie (2015: S. 68) nimmt diesen Gedanken auf und postuliert eine „Neugierzone“: „The curiosity zone is next door to what you already know, just before you feel you know too much“. In genau diesem Bereich bewegt sich EuroComGerm mit seinem Rückgriff auf Vorwissen und der Herausforderung durch thematisch abwechslungsreiche Texte in mit dem Deutschen verwandten Sprachen. Folgt der Unterricht den genannten Prinzipien prozessorientierten Lernens, haben die Schülerinnen und Schüler beste Voraussetzungen, selbstständig voller Neugier ihr sprachliches Repertoire zu nutzen und weiter auszubauen.

7. Literatur

- Beckmann, Christine (2019). Schulische Sprachenfolgen und Grundlegung der europäischen Mehrsprachigkeit. In Fäcke & Meißner (Hg.), S. 344-348.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fredrickson, Barbara L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology* 2/3, S. 300-319.
- Grabe, William (2012). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge UP.
- Hallet, Wolfgang (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht. Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens. In Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, S. 33-44.

- Horowitz, Alexandra (2013). *On Looking. Eleven Walks with Expert Eyes*. New York: Scribner.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (2014²). Kapitel 1: Lernen mit den sieben Sieben im Rahmen von EuroComGerm. In Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker, S. 5-20.
- Klein, Horst G. (1997). Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? In Moelleken, Wolfgang W. & Weber, Peter J. (Hg.), *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Bonn: Dümmler, S. 270-278.
- ___ & Stegmann, Tilbert D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Kordt, Birgit (2015a). Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts. Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85-106.
- ___ (2015b). Sprachdetektivische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht – Englisch*. Heft 12:4, S. 4-8.
- ___ (2020). Zur Eignung des EuroComGerm-Konzepts für das sprachenübergreifende Lernen in der Schule. In Morkötter, Steffi; Schmidt, Katja & Schröder-Sura, Anna (Hg.), *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr, S. 179-207.
- Landolt, Christoph (2019). Jiddisch. In Duke, Janet (Hg.), *EuroComGerm: Germanische Sprachen lesen lernen. Seltener gelernte germanische Sprachen*. Düren: Shaker, S. 127-160.
- Leslie, Ian (2015). *Curious. The Desire to Know and Why Your Future Depends on it*. London: Quercus.
- Loewenstein, George (1994). The Psychology of Curiosity. A Review and Reinterpretation. In *Psychological Bulletin* 116/1, S. 75-98.
- Meißner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009). Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, S. 51-69.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2020). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote*. <https://www.berufsorientierung-nrw.de/wp-content/uploads/2022/01/handbuch-kaoa-final-2020.pdf> (zuletzt aufgerufen am 03.01.2023)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (o. J.). *Handreichung Projektkurse in der gymnasialen Oberstufe*. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/projektkurse-sii/angebot-home/angebot-home.html> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2014)
- Möller, Robert & Zeevaert, Ludger (2010). „Da denke ich spontan an Tafel“. Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21, S. 217-248.

- Morkötter, Steffi (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Rat der Europäischen Union (2008). *Entscheidung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32008G1216(01)) (zuletzt aufgerufen am 03.01.2023)
- Rothstein, Björn (2010). *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1994). *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 07.10.1994. Bonn.
- Simons, P. Robert Jan (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, S. 251-264.
- Strathmann, Jochen & Meißner, Franz-Joseph (2019). Romanische Interkomprehension unterrichten. Konzepte, Erfahrungen, Empirie. In Fäcke & Meißner (Hg.), S. 387-392.
- Thaler, Engelbert (2019). Leseverstehens-Kompetenz. In *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 16/1*, S. 16-17.
- Zipf, George Kingsley (1965). *Human Behavior and the Principle of Least Effort. An Introduction to Human Ecology*. New York: Hafner (reprint of the 1949 ed.).

Über die Autorin

Dr. Birgit Kordt ist Lehrerin für Englisch, Musik und Evangelische Religionslehre, Aufgabenfeldkoordinatorin für den sprachlich-künstlerischen Bereich sowie Sprachbildungsbeauftragte am Zeppelin-Gymnasium Lüdenscheid. Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Arbeit sind die Mehrsprachigkeitsforschung und die Affordanztheorie.

Kontakt: kordt@zeppelin-gymnasium.de

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-5794>

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Birgit-Kordt>

Christian Koch

Herkunftssprachen im Französischunterricht. Ein Seminar zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden

Abstract

In dem Seminar „Herkunftssprachen im Französischunterricht“ haben Lehramtsstudierende Ideen zur Integration von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht entwickelt. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Möglichkeiten, strukturelle Merkmale der Herkunftssprachen beim Französischlernen zu kontextualisieren. Brückenschläge zu Herkunftskulturen waren jedoch ebenfalls von Interesse. Der Beitrag stellt grundlegende Gedanken zum Aufbau des Seminars vor, skizziert die Durchführung anhand der gestellten Aufgaben und diskutiert das studentische Feedback.

In the course “Heritage languages in the French classroom”, student teachers have developed ideas for integrating heritage languages into the teaching of French as a foreign language. The focus was on the possibilities of contextualising structural features of heritage languages in French learning. However, building bridges to heritage cultures was also of interest. The paper presents basic concepts on the design of the seminar, outlines the implementation based on given tasks, and discusses student feedback.

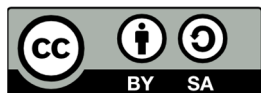
Schlagwörter:

Herkunftssprachen, Französisch, Kontrastive Analyse, Fremdsprachendidaktik
Heritage Languages, French, Contrastive Analysis, Foreign Language Pedagogy

1. Einleitung

Mittlerweile blickt das Fach Französisch auf einen mehrere Jahrzehnte anhaltenden Diskurs über Mehrsprachigkeitsdidaktik und wurde u. a. als interkomprehensives Tor zur Romania (vgl. Klein, 2002) und als wichtiger Baustein bei der Vernetzung von Schulsprachen (vgl. Hallet, 2015) diskutiert. Das Plädoyer für integratives Sprachenlernen wird dabei zunehmend um die Dimension der sprachlichen Vielfalt der Schüler*innen mit herkunftssprachlichem Hintergrund erweitert und stellt den Umgang mit der Thematik damit vor neue Herausforderungen. Es rücken Sprachen in den Fokus, die von den Lehrkräften nicht überblickt werden können und für die es bislang kaum spezifische Handreichungen zur Einbettung in den Unterricht gibt.

Dieser Artikel widmet sich Ansätzen zur Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Rahmen des Lehramtsstudiums im Fach Französisch. Gegenstand ist ein durchgeführtes didaktisches Aufbauseminar, das sich mit Herkunftssprachen im Hinblick auf die Zielsprache Französisch in umfassender Form beschäftigt. Dieses Seminar bewegt sich



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

an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Didaktik, wobei damit nicht allein die romanistische Linguistik als ohnehin vorhandene Säule des Studiums gemeint ist, sondern zudem auch Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft einbezogen werden. Zunächst soll genauer erläutert werden, auf welche Weise Herkunftssprachen innerhalb des Faches Französisch sowie innerhalb weiterer moderner Fremdsprachenfächer zu einem integrativen Bestandteil werden. Im Anschluss wird die Gestaltung des Proseminars „Herkunftssprachen im Französischunterricht“ anhand des Seminarplans und vier Aufgabenblöcken vorgestellt. Abschließend geht es um das studentische Feedback bezüglich des Interesses an der Thematik, der Inhalte und der Relevanz-perspektive für das spätere Berufsfeld.

2. Herkunftssprachen in der Französischdidaktik

2.1 Ausgangslage

Die Auseinandersetzung mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen gehört zu den großen Themen der modernen Schulentwicklung. In der Fremdsprachendidaktik baut die Thematik auf dem Mehrsprachigkeitsdiskurs über die Vernetzung von Sprachen auf und erweitert dabei unter anderem die Perspektive der Nutzung von Vorwissen beim Erlernen einer neuen Sprache auf das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden (vgl. Kropp, 2015). Über die Einzelfächer hinaus liegt es nahe, dass den Fremdsprachenlehrkräften das schulische Sprachmanagement (vgl. Herdina & Jessner, 2002: S. 131) als Gegenstand der individuellen Förderung von Mehrsprachigkeit angetragen wird. Für jedes Fremdsprachenfach kann jedoch auch ein spezifisches Profil ausgewiesen werden. Das Fach Französisch ist formell in den meisten Fällen auf den Sekundarschulbereich begrenzt, so dass ein großer Teil der Herkunftssprachenthematik, welcher den Primarschulbereich etwa in Form von Begegnungssprachenmodellen betrifft, eher ausgeklammert werden kann. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Französisch als Wahlpflichtfach keinen festen curricularen Status hat, was einerseits die Verortung grundlegender Schulentwicklungsaufgaben erschwert, andererseits aber gerade aufgrund des optionalen Charakters historische Verbindungen zu Herkunftskulturen in dem Begründungskatalog für die Sprachenwahl aufführen sollte. Diesbezüglich kann sich Französisch als ein ganz besonderes Fach positionieren, da vielerlei historische Bezüge zu verschiedenen Herkunftskulturen etwa in Osteuropa und Vorderasien, in Afrika und Ostasien sowie in anderen Teilen der Welt bestehen, in denen das Französische als Kolonial- und Kultursprache gewirkt hat oder bis heute als Verkehrs- und Bildungssprache präsent ist. Schließlich ist auch Migration als Gegenstand des Französischunterrichts (z. B. Koch, 2020b) ein Themenfeld, das in diesem Kontext angeführt werden kann.

Im Hinblick auf die Thematisierung von Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht kann man ein Dilemma darin sehen, dass zwischen den eher positiven Einstellungen zur Integration von Herkunftssprachen und der tatsächlichen Umsetzung eine große Diskrepanz herrscht (z. B. Heyder & Schädlich, 2014: S. 188; Haberland, 2022: S. 151 f.; Manno, 2022: S. 131 f.). Begründet wird die fehlende Handlungsbereitschaft, die auch als

Handlungssohnmacht verstanden werden kann, v. a. durch fehlende Sprachkenntnisse der Lehrkräfte. Zwar wird man sich darüber einig sein, dass aus der Vielfalt der Herkunftssprachen keine allumfassende kompetente Sprachverwendung seitens der Lehrkräfte abzuleiten ist, dennoch zeigt sich die weitgehende Unkenntnis der relevanten Sprachen als ausschlaggebend dafür, dass konstruktive Perspektiven zur Auseinandersetzung mit diesen Sprachen fehlen.

2.2 Ansätze für einen herkunftssprachensensiblen Französischunterricht

Ein Lösungsansatz für das beschriebene Dilemma kann in der sprachexternen Annäherung liegen, d. h. man vermeidet tendenziell die Thematisierung sprachlicher Strukturen und beschäftigt sich primär mit außersprachlichen Aspekten der Herkunftskulturen sowie der transkulturellen Identität der Lernenden. Weiterhin besteht die Strategie der Einbindung darin, die Schüler*innen selbst als Expert*innen ihrer Sprachen auszuweisen und ihnen Raum für ihre Sprachen zu geben, etwa durch eine weitere Vokabelspalte zur individuellen Ergänzung oder durch Formulierung individueller Hypothesen zu sprachlichen Analogien. So plausibel dies zunächst wirken mag, scheint diese Art der Abwälzung von Kompetenz auf die Lernenden bei komplexeren Strukturen, bei denen Vergleiche nicht unmittelbar auf der Hand liegen, unzureichend, wenn zwischen Lehrenden und Lernenden keinerlei Absicherung von Vermutungen stattfinden kann – z. B. darüber, ob die Aspektmarkierungen der ukrainischen Vergangenheitstempora wirklich mit den französischen übereinstimmen.¹

Man kann sich jedoch auch fragen, welche Art von Wissen über Sprachen förderlich wäre, damit Lehrkräfte Herkunftssprachen nicht nur anekdotisch, sondern kompetent und in passenden Momenten in den Unterricht integrieren können. Hierauf legt dieser Beitrag den Schwerpunkt: Der Aufbau von Herkunftssprachenkompetenz für angehende Lehrkräfte soll in einem Grundverständnis über die Sprachen der Welt innerhalb der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Ausbildung des Fachstudiums einen Platz finden. Hinzu kommt dabei der Blick auf das Französische im weltweiten Kontakt, was über die Auseinandersetzung mit Räumen der Frankophonie hinausgeht und v. a. Französisch als Kultursprache in den Blick nimmt. Weiterhin ist der Umgang mit vorhandenen sowie die Entwicklung neuer spezifischer Ressourcen wie Sprachbeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Koch, 2022) zentraler Gegenstand.

Für strukturelle Beschreibungen der Herkunftssprachen kann man zum einen auf den Kontext von Deutsch als Zweitsprache zurückgreifen (z. B. Krifka; Błaszczak; Leßmöllmann; Meinunger; Stiebels; Tracy & Truckenbrodt, 2014) als auch auf analoge frankophone Formate für den Kontext von *Français Langue Seconde* (z. B. das Projekt *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*, Zribi-Hertz; Soare & Levet,

¹ Für eine Übersicht zu unterschiedlichen Strategien zur Thematisierung von Herkunftssprachen im Französisch- und Spanischunterricht vgl. Koch (2020a: S. 266).

2019).² Beide Kontrastfolien zusammengebracht führt dies zu einer triangulären Konstellation (Abb. 1), in der sich insbesondere die Frage stellt, wo die Achse zwischen Herkunftssprache und Fremdsprache eine besondere Nähe aufweist, so dass gerade der Blick hierauf einen Mehrwert darstellt.

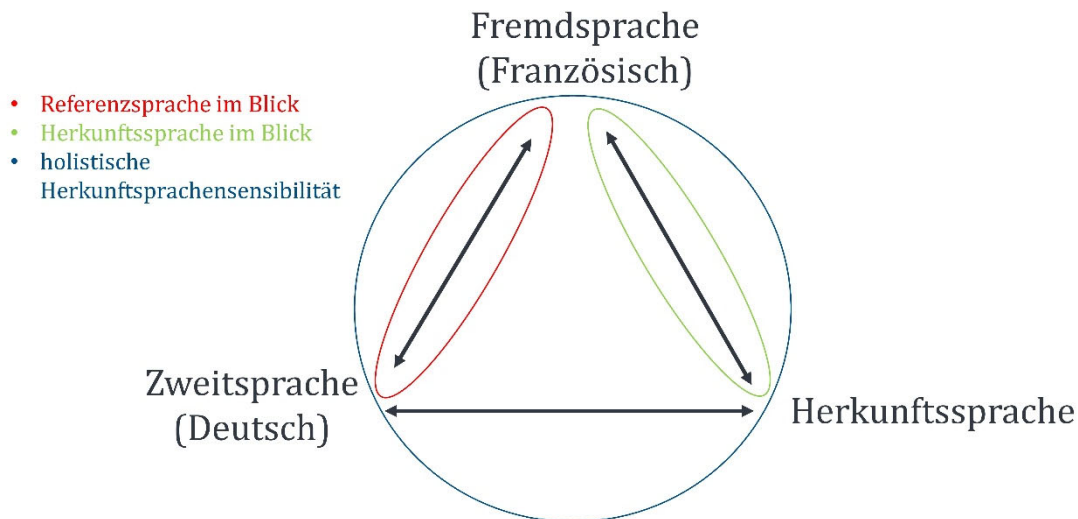


Abb. 1: Trianguläre Konstellation der Sprachen

Dieser Perspektivierung widmet sich etwa Sánchez Prieto (2021) für die Zielsprache Spanisch mit der Erstsprache Bulgarisch im Kontext der Zweitsprache Deutsch, indem er die Tempusaffinitäten aufzeigt, welche deutschsprachigen Spanischlernenden ohne Bulgarisch als Herkunftssprache und ohne den Blick darauf verschlossen blieben. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Bezeichnung von Deutsch als Zweitsprache nur teilweise zutrifft. Je nach Sprachbiographie kann es sich um eine zweite bzw. um die dominante Erstsprache handeln.

Imposant beschrieben wird ein solches Dreieck bei Jhumpa Lahiri, die in der Erzählung *In altre parole* als US-Amerikanerin mit bengalischsprachigem Hintergrund über das Italienischlernen schreibt: „L'arrivo dell'italiano, il terzo punto sul mio percorso linguistico, crea un triangolo. Crea una forma anziché una linea retta. Un triangolo è una struttura complessa, una figura dinamica. Il terzo punto cambia la dinamica di questa vecchia coppia litigiosa.“³ (Lahiri, 2021: S. 113). Auch wenn ihr die Nähe zwischen Bengalisch und Italienisch nicht gerade offensichtlich erscheint, profitiert sie doch ganz wesentlich von

² In diesem Projekt, welches zuvor *Languages et Grammaires* (en Île-de-France) hieß, werden über 60 Sprachen vorgestellt, wobei insbesondere die Sprachen Afrikas einen größeren Raum als in deutschsprachigen Formaten einnehmen.

³ Übersetzung: Die Aufnahme des Italienischen, der dritte Punkt auf meinem Sprachenweg, erzeugt ein Dreieck. Es entsteht eine Form anstelle einer geraden Linie. Ein Dreieck ist eine komplexe Struktur, eine dynamische Figur. Der dritte Punkt verändert die Dynamik dieses alten, zankenden Paares.

der Artikulation ihrer Herkunftssprache: „Grazie al fatto che sono cresciuta parlando bengalese, non parlo l'italiano con un accento anglofono.“⁴ (Lahiri, 2021: S. 115). Im Französischunterricht ist im Hinblick auf weitere Sprachen – insbesondere unter Berücksichtigung des Englischen als vorhergelernter und parallel gelernter Sprache – von einer komplexeren Vernetzung auszugehen, wenn man von einer tatsächlich holistischen Mehrsprachigkeitsdidaktik sprechen will. Dennoch soll im Folgenden v. a. dieses Dreierelement des Sprachennetzes eine nähere Betrachtung erfahren, da hier in Anbetracht der beschriebenen Ausgangslage der mutmaßlich höchste Entwicklungsbedarf besteht.

3. Gestaltung eines thematischen Proseminars

3.1 Schnittstellenthematik

Wie eingangs erwähnt bewegt sich das im Folgenden skizzierte Proseminar zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik, wobei auf Kenntnisse aus Einführungsseminaren in beiden Bereichen zurückgegriffen werden kann. Wenngleich die Synergien der Fachbereiche groß sind, so mag doch bei der Darstellung der Inhalte der Eindruck entstehen, dass es sich unter dem Deckmantel der schulischen Relevanz um eine Einführung in die kontrastive Linguistik handle. In der Tat nimmt der Sprachvergleich einen großen Raum ein, erfolgt aber immer im Hinblick auf Anwendungspotenziale, insbesondere für das individualisierte Fremdsprachenlernen.

Dem Input über grundständiges Wissen zu Sprachen und Ressourcen der allgemeinen Sprachwissenschaft sowie der genannten Sprachbeschreibungen stehen produktorientierte Seminarziele gegenüber, die darin bestehen, eine eigene kontrastive Analyse zu einer selbstgewählten Herkunftssprache durchzuführen und Ansätze für den Unterricht zu entwickeln. Dies stellt gewissermaßen eine Trockenübung für eine mögliche Begegnung mit einer Herkunftssprache dar. Dabei kann beobachtet werden, worin Chancen und Herausforderungen bei der Einlassung auf die Thematik bestehen.

Ein Grundverständnis über die Sprachen der Welt wird durch Einblicke in die Sprachtypologie vermittelt, und zwar recht klassisch in die Bauweisen von Sprachen (vgl. Grein, 2021: S. 96). Zu verstehen, was insbesondere agglutinierende und isolierende Sprachen von flektierenden unterscheidet, hilft z. B. dabei, gewisse Besonderheiten der europäischen Sprachen zu begreifen, aber auch typologische Eigentümlichkeiten gerade des lautlichen Französisch unter einer anderen Perspektive wahrzunehmen. Kenntnisse der Sprachverwandtschaft sind in der Regel vorhanden, soweit es sich um indoeuropäische Sprachen des europäischen Raums handelt, also bezüglich der germanischen und romanischen sowie der slavischen Sprachen. Größere Unsicherheit besteht mutmaßlich bei anderen Vertreterinnen der Sprachfamilie wie den iranischen Sprachen, dem Albanischen oder Armenischen und deren Nähe zum Französischen. Schließlich ist die Areallinguistik für Sprachkontaktphänomene von Interesse, wenn man etwa die Rolle des Französischen

⁴ Übersetzung: Da ich mit dem Bengalischen aufgewachsen bin, spreche ich Italienisch nicht mit englischem Akzent.

als *lingua franca* sowie als Expansionssprache in der weltweiten Kolonisierung betrachtet. Gerade dies ist eine wesentliche Ursache dafür, dass sich in den lexikalischen Strukturen mehrerer häufig vertretener Herkunftssprachen (z. B. Russisch, Türkisch, Vietnamesisch) niedergeschlagen haben, weshalb auch die Beschäftigung mit diesem Feld in das grundständige Wissen aufgenommen werden sollte.

3.2 Aufbau des Seminars

Nr.	Thema	Aufgabe
1	Einführung Übersicht – Organisatorisches – Wiederholung: Inklusion und Mehrsprachigkeit	
2	Herkunftssprachensensibilität Vielsprachigkeit in der Schule – Durchgängige Sprachbildung – Spezifika des Fremdsprachenunterrichts	Warm-Up 1: Sprachenwahl
3	Forschungsrichtungen und Ressourcen Einstellungsforschung – Bestandserhebungen – Unterrichtsgestaltung und -erprobung – Herkunftssprachenforschung	
4	Exkurs: Kontrastive Linguistik Betreuung: Vergleichsschwerpunkte bei einzelnen Sprachen	Warm-Up 2: Literaturrecherche
5	Aussprache und Schrift im Sprachvergleich Schrifttypologie – IPA – Hilfsmittel zu einzelnen Sprachen	
6	Exkurs: Außersprachliche Zugänge zu Herkunftssprachen Betreuung: Aufgabe 1	Aufgabe 1: Aussprache und Schrift
7	Grammatik im Sprachvergleich Sprachbaumuster – <i>Glossing</i> von Sprachbeispielen – Komplexe Themen (z. B. Tempus und Modus des Französischen)	
8	Exkurs: Frankophone Zweitsprachendidaktik (<i>Français Langue Seconde</i>) Betreuung: Aufgabe 2	Aufgabe 2: Grammatik
9	Wortschatz im Sprachvergleich Erb- und Lehnwortschatz – Gallizismen in Herkunftssprachen	
10	Unterrichtsbeispiel: <i>Linguistic Landscape</i> -Recherche ⁵ Betreuung: Aufgabe 3	Aufgabe 3: Wortschatz
11	Interkulturalität: Frankophonie und Herkunftssprachenkulturen Historische Verbindungen – Themen des interkulturellen Lernens	
12	Exkurs: Kontrastive Pragmatik Betreuung: Aufgabe 4	Aufgabe 4: Herkunftskulturen
13	Zusammenfassung der Wege zur Unterrichtsgestaltung	
14	Fazit	

Tab. 1: Seminarplan „Herkunftssprachen im Französischunterricht“

⁵ Zur *Linguistic Landscape*-Recherche vgl. Koch (2023).

Tab. 1 gibt einen Überblick über den Ablauf. Die verschiedenen Aufgabenkomplexe werden in Abschnitt 3.3 näher erläutert.

Zunächst werden Inhalte aus der Didaktik-Einführung zu Inklusion und Mehrsprachigkeit noch einmal aufgegriffen. Dabei wird ein erweiterter Inklusionsbegriff angesetzt (vgl. Reich, 2012: S. 54-90), der verschiedene Aspekte von Bildungsgerechtigkeit wie die in diesem Kontext relevante sprachlich-kulturelle Diversität einschließt. Vor der sprachlichen Analyse stehen didaktische Inhalte zur Verortung der Thematik im Vordergrund, z. B. das Konzept der durchgängigen Sprachbildung aus fremdsprachen-didaktischer Perspektive (vgl. Caspari, 2017).

Parallel zu einem Forschungsüberblick über Einstellungen, Bestandsaufnahmen sowie Unterrichtsgestaltung und -erprobung wählten die Studierenden individuell eine Sprache, mit der sie sich im Laufe des Semesters eingehender beschäftigten. Dabei waren generell keine Sprachen vorgegeben worden. Ausgeschlossen wurde jedoch das Deutsche, weil es im behandelten Diskurs keine Herkunftssprache sein kann, sowie das Englische, da hier allgemeinere Vernetzungsthematiken gegenüber der Herkunftssprachen-sensibilität dominieren. Weniger empfohlen wurde die Arbeit mit weiteren romanischen Sprachen unter dem Vorbehalt, dass man sich in Anbetracht der großen Transferpotenziale eher mit Detailfragen auseinandersetzen müsste und dabei gleichzeitig auf eine weit ausdifferenzierte romanistische Sprachvergleichskultur stieße. Es ist berücksichtigt worden, dass einige Studierende eigene Herkunftssprachen haben, für welche die Beschäftigung mit ihrer Sprache von besonderem Interesse sein könnte. Daraus sollte jedoch kein Automatismus abgeleitet werden, der sie zur Wahl dieser Sprache gezwungen hätte. Angeregt wurde, sich mit eher häufig vertretenen Herkunftssprachen zu beschäftigen und sich dabei mehr von der Neugier als von vorhandenem Sprachwissen leiten zu lassen.

Die von den zwölf Studierenden letztlich⁶ gewählten Sprachen waren Arabisch, Koreanisch, Persisch, Polnisch (3x), Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch und Türkisch. Arabisch und in einem Fall Polnisch waren Erstsprachen zweier Studentinnen. Das entstandene Repertoire beinhaltet eine Reihe häufiger Herkunftssprachen, aber auch von im Migrationskontext selteneren Vertreterinnen wie dem Schwedischen. Eine weitere Vorbereitungsaufgabe zur Literaturrecherche gab den Studierenden die Möglichkeit noch einmal abzuwägen, ob sie bereit waren, sich auf die gewählte Sprache einzulassen.

Ab der fünften Sitzung erfolgte der Sprachvergleich entlang der strukturellen Ebenen von Laut und Schrift, Grammatik und Wortschatz, um schließlich mit einer interkulturellen Perspektivierung eine weitere Dimension der potenziellen Annäherung zu erproben.

⁶ Wie im Folgenden geschildert, bestand noch in einer ersten Sichtungs- und Beratungsphase die Möglichkeit zur Änderung. Jeweils zu Polnisch wechselten eine Studentin, die zunächst das Isländische behandeln wollte, aber mangels einschlägiger Literatur davon abließ, und ein Student, der zuerst Russisch bearbeiten wollte, aber dann die kyrillische Schrift als zu große Hürde empfand.

3.3 Aufgaben

Über vier Aufgabenblöcke arbeiteten die Studierenden in einem 2-Wochen-Rhythmus an einem Gebiet, das zunächst sprachuniversell bzw. im Zielsprachenkontext des Französischen eingeführt und durch individuelle Beratung begleitet worden ist.

Affinitäten von Aussprache und Schrift (Aufgabenblock 1) zwischen Herkunftssprache und der Zielsprache Französisch bergen großes Transferpotenzial (vgl. Gabriel; Stahnke; Thulke & Topal, 2015).

1. Einzellaute

Benennen Sie die Laute, die sich im Französischen und in der Herkunftssprache ähneln. Welche Laute des Französischen sind in der Herkunftssprache nicht vorhanden?

2. Betonung

Französisch ist eine oxytonische Sprache, d. h. phonologische Einheiten werden final betont. Finden Sie heraus, welche Betonungsmuster in der gewählten Herkunftssprache typisch sind.

3. Graphem-Phonem-Korrespondenzen (nur für Sprachen mit lateinischer Schrift)

Benennen Sie mindestens drei Beispiele, wo Grapheme in der Herkunftssprache anders artikuliert werden als im Französischen und erklären Sie, worin der Unterschied besteht.

4. Gallizismen im Schriftvergleich

Suchen Sie z. B. auf der Seite [https://en.wiktionary.org/wiki/Category: Terms derived from French](https://en.wiktionary.org/wiki/Category:Terms_derived_from_French) drei Lexeme in der gewählten Herkunftssprache und beschreiben Sie, ob und warum die Schreibweise vom französischen Original abweicht.

Aufgabenblock 1: Aussprache und Schrift

Einzelne Laute sind die am leichtesten zugängliche Vergleichsgrundlage, wenngleich sie nicht unbedingt Garantien für Ausspracheerleichterungen sind. Auf dieser Ebene begegnen sich etwa das Portugiesische und das Polnische mit dem Französischen aufgrund der Nasalvokale – wenn auch nicht deckungsgleich. Das besondere Merkmal der finalen Betonung teilt das Französische beispielsweise mit dem Persischen und dem Türkischen (vgl. Gabriel; Grünke & Schlaak, 2023: S. 80 ff.). Dass in der dritten Teilaufgabe Brückenschläge gemacht werden können, ist wohl aufgrund der sehr speziellen Orthographie des Französischen fraglich. Der Vergleich soll jedoch dazu dienen, Regeln des Schriftsystems der Herkunftssprache genauer zu verstehen. In der vierten Aufgabe wird bereits auf die Thematik des Wortschatzes vorausgegriffen, da vielfach die adaptierte Schreibweise von Gallizismen das Schriftsystem verständlicher macht.

Affinitäten zu den Herkunftssprachen in der Grammatik festzustellen, ist vermutlich die anspruchsvollste Ebene, wenn man sich dafür in eine unbekanntere Sprache hinein-denkt. Der Aufgabenblock 2 versucht einige Annäherungen.

1. Genus

Französisch besitzt die Genera Maskulinum und Femininum. Genustragend sind Substantive und deren Begleiter (z. B. Artikel), Adjektive, Pronomen und vereinzelt Verben (z. B. elles se sont levées).

Recherchieren Sie, ob und welche grammatikalischen Genera in der gewählten Herkunftssprache existieren und in welchen Wortarten sie deutlich werden.

2. Artikel und Demonstrativbegleiter

Französisch verfügt über bestimmte und unbestimmte Artikel sowie Teilungsartikel. Außerdem können Substantive durch Demonstrativbegleiter (z. B. cet enfant, ces voitures-là) hervorgehoben werden. Überprüfen Sie, ob und welche dieser Strukturen zur Determinierung von Substantiven in der von Ihnen gewählten Herkunftssprache vorkommen, und geben Sie Beispiele.

3. Vergangenheitstempora

Anders als das Deutsche verfügt Französisch über verbalgrammatikalische Ausdrucksformen für abgeschlossene und nicht abgeschlossene Begebenheiten (imparfait vs. passé simple/passé composé). Überprüfen Sie, welche Differenzierungsmittel es in der von Ihnen gewählten Herkunftssprache in den Vergangenheitstempora gibt.

4. Beispiel für ein weiteres besonderes Merkmal der Herkunftssprache

Wählen Sie ein weiteres grammatikalisches Merkmal der Herkunftssprache aus, das Sie für bemerkenswert halten, weil es entweder völlig anders als im Französischen funktioniert oder weil es gerade besonders ähnlich funktioniert.

Aufgabenblock 2: Grammatik

Das Genus der Substantive stellt einen hohen Lernaufwand dar und man könnte sich fragen, ob Schüler*innen es über ihre Herkunftssprachen herleiten könnten. Hohe Treffsicherheit werden nur andere romanische Sprachen (außer Rumänisch) bieten, aber in einzelnen Fällen können z. B. slawische Sprachen Merkhilfen liefern, genuslose Sprachen wie das Türkische hingegen gar nicht. Wer nur germanische und romanische Sprachen kennt, wird bestimmte und unbestimmte Artikel als Selbstverständlichkeit betrachten, während sie in den allermeisten Sprachen so nicht existieren. Demonstrativbegleiter als explizite Artikel sind deutlich mehr verbreitet, so dass man beim Vergleich um die Ecke denken kann. Die Vergangenheitstempora sind ein komplexes Feld, was sich jedoch insofern zu betrachten lohnt, als dieser große Lerngegenstand in manchen Fällen erleichtert werden kann. Hohe Affinität zeigen beispielsweise das Persische und das Kurdische. Schließlich soll ein weiteres, selbst gewähltes Thema dem breiten Repertoire von Sprachen Rechnung tragen.

Brückenschläge im Wortschatz sind in der Regel leichter zu unternehmen, wenn man den Fokus auf gemeinsame Formen legt (Aufgabenblock 3).

1. Zusammensetzung des Wortschatzes der Herkunftssprache

Versuchen Sie herauszufinden, aus welchen Quellen der Wortschatz der von Ihnen gewählten Herkunftssprache gespeist worden ist. Spielt das Französische dabei eine besondere Rolle?

2. Lehnwörter aus der Herkunftssprache im Französischen

Überprüfen Sie, ob Wörter aus der von Ihnen gewählten Herkunftssprache ins Französische entlehnt worden sind. Geben Sie – sofern vorhanden – drei Beispiele. Stellen Sie dabei die

originale und die französische Schreibweise gegenüber und weisen Sie ggf. auf Bedeutungsunterschiede hin.

3. Gallizismen in der Herkunftssprache

Recherchieren Sie nach Gallizismen in der Herkunftssprache und wählen Sie drei Beispiele aus, die nach Möglichkeit einen gemeinsamen thematischen Bezug haben (z. B. Kulinarik). Finden Sie darüber hinaus heraus, ob es in der Herkunftssprache Synonyme gibt, die anstelle der Gallizismen verwendet werden.

4. Gemeinsame Anglizismen

Überprüfen Sie, ob es in der von Ihnen gewählten Herkunftssprache und im Französischen gemeinsame Anglizismen gibt. Geben Sie – sofern vorhanden – drei Beispiele. Stellen Sie dabei die Schreibweisen gegenüber und weisen Sie ggf. auf Bedeutungsunterschiede hin.

Aufgabenblock 3: Wortschatz

Zunächst kann verglichen werden, wie sich die Wortschätze der Sprachen zusammensetzen, d. h. wie groß der Urwortschatz einer Sprache ist und welche Sprachen besonderen Einfluss genommen haben. Einige Sprachen wie das Türkische (vgl. Gürel, 2017) oder das Vietnamesische (vgl. Scholvin & Meinschaefer, 2018) weisen eine besonders hohe Zahl von Gallizismen auf, die im dritten Teil des Aufgabenblocks genauer betrachtet werden. Umgekehrt kann recherchiert werden, welche Wörter aus der Herkunftssprache ins Französische importiert worden sind. Als gemeinsame dritte Sprache wird schließlich das Englische behandelt, wobei hier die lautliche und schriftliche Realisierung von Anglizismen sowie deren Verwendung kontrastiv untersucht werden soll.

Mit dem Aufgabenblock 4 wird abschließend die außersprachliche Wirklichkeit adressiert.

1. Historisches Ereignis

Versuchen Sie herauszufinden, ob es ein historisches Ereignis gibt, das in der Beziehung zwischen Frankreich (oder einem anderen frankophonen Land) und einem der Länder der von Ihnen gewählten Herkunftssprache besonders hervorsticht. Stellen Sie in kurz dar, worum es sich dabei handelt.

2. Verbindender Kulturgegenstand

Recherchieren Sie nach einem sichtbaren Gegenstand der Herkunftskultur, der in Frankreich wahrgenommen wird bzw. einen Bezug zu Frankreich hat (z. B. in den Bereichen Musik, Literatur, Kulinarik). Erklären Sie den Gegenstand in wenigen Sätzen.

3. Kulturverbände

In der Regel gibt es zahlreiche Verbände, in denen Aktivitäten einzelner Herkunftskulturen organisiert werden. Nennen Sie ein Beispiel für einen solchen Verband in Frankreich, der im Zusammenhang mit der von Ihnen gewählten Herkunftssprache steht und beschreiben Sie diesen kurz.

4. Bilaterale Beziehungen

Schauen Sie sich im Zusammenhang mit der von Ihnen gewählten Herkunftssprache einen Länderbericht auf der Seite des französischen Außenministeriums an: <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/>

Nennen und beschreiben Sie kurz – ggf. unter Einbezug weiterer Quellen – ein bemerkenswertes Thema der bilateralen Beziehungen.

Aufgabenblock 4: Herkunftskulturen

Diese Aufgaben versuchen Inhalte auszuloten, die für zahlreiche Herkunftskulturen im Studium oder im schulischen Lehrmaterial kaum zur Sprache kommen. Aber gerade Frankreich ist ein vielfältiger kultureller Schmelztiegel mit langen Traditionen – etwa in der Orientalistik –, was das Interesse einzelner Lernender wecken mag. Um nur eine interessante Beobachtung zu erwähnen: Ein Student, der sich mit Polnisch beschäftigt hat, hat im Nachgang in einer Hausarbeit das Weimarer Dreieck, d. h. den seit 1991 gepflegten deutsch-französisch-polnischen Austausch, als Gegenstand für den Französischunterricht ausgestaltet.

4. Studentisches Feedback

Die Hälfte der Studierenden war – nach Abschluss und Rückgabe der Hausarbeiten – bereit, ein ausführlicheres Feedback in Form einer mündlichen Befragung zu geben. Gegenstände des Gesprächs waren die Relevanz der Thematik, die Bewertung der umfassenden sprachwissenschaftlichen Inhalte, Kritikpunkte sowie persönliche Schlüssel- oder Erinnerungsmomente. In gebotener Kürze werden einige Antworten vorgestellt. Auf die Frage der Relevanz werden u. a. folgende Antworten gegeben:

- (1) Ich finde, es sollte in allen Fremdsprachen auch **ein Pflichtmodul** sein. So wie ich gerade gesagt habe, ist es in Englisch eben nicht der Fall. Auch da hätte ich mir gewünscht, dass man in dem Zusammenhang auch etwas dazu lernt. (P1)
- (2) ich glaube, dass gerade für die Fremdsprachendidaktik so ein weiterer Blick dafür/ ähm, ein **sensibilisierter Blick dafür sehr wichtig** ist. (1) Ähm, ich kann es mir noch nicht wirklich in der Schule vorstellen, wie das Laufen wird. Also es wird sich ja sicherlich etwas verändern irgendwann. Ähm, aber in meiner Schulzeit hat so was gar nicht stattgefunden, (P3)

P1 empfindet die Inhalte als so grundlegend, dass der Kurs verbindlich werden sollte, wohingegen P4 diese Position nicht teilt:

- (3) ich denke, es ist schon ein wichtiger Punkt, aber ich würde es jetzt **nicht so als das wichtigste** (I: Ja.) **überhaupt** bezeichnen. (P4)

Der Bezug zur Sprachwissenschaft wird u. a. folgenderweise bewertet:

- (4) das **Feld der Linguistik** war für mich halt immer sehr, ähm, besonders und es war **schön, dass das im Didaktikseminar** dann auch sehr prägend war. (P3)
- (5) Es war halt wirklich tatsächlich eine **Hürde für mich** eben, mich mit der Phonetik auseinanderzusetzen und da eben die Vergleiche zu ziehen. Das/ da habe ich lange drangesessen. (P6)

- (6) Manchmal fand ich es **sehr sehr theoretisch**, (I: Hm.) was aber zwangsläufig der Fall ist, wenn man sich mit Sprach/ Sprachstrukturen beschäftigt. (I: Hm.) Von daher ist es keine Kritik in dem Sinne. (P1)

Schon allein, weil sich der Fachbereich der Sprachwissenschaft unterschiedlicher Beliebtheit erfreut, sind konträre Bewertungen erwartbar. Bestenfalls verdeutlicht das Seminar, wie linguistisches Handwerkzeug für die Herkunftssprachenthematik im Fachunterricht Anwendung finden kann. Aber die Übertragung auf Sprachen, die z. T. ganz anders funktionieren, führt zu einer anspruchsvollen Theorielast, die sich auch in einigen Kritikpunkten an dem Seminar widerspiegelt, z. B.:

- (7) also ich denke, da waren schon dann ein paar Abschnitte dabei, die dann **eher theoretisch** waren und wo es dann **manchmal mühsam** war, **da zu folgen**. Ja, also da war das Praktische schon eingängiger so. Aber klar braucht man theoretische Grundlagen, um da weitermachen zu können. (P4)

Eher praktische Kritik zur Seminargestaltung betraf den gegenseitigen Austausch:

- (8) was ich mir am Ende vielleicht dann doch gewünscht hätte, eben **mehr Austausch** dann (I: Hm.) **zwischen den Sprachen**, (I: Ja.) weil, wie gesagt, es war dann ja so eher, dass jeder für sich gearbeitet hat, (I: Hm.) und man dann halt weniger den Output mitbekommen hat. (P6)

Das Seminar musste vollständig digital stattfinden, was zumindest die Möglichkeiten des informellen Austauschs erschwert hat. Tatsächlich liefen alle Aufgaben bei mir als Lehrperson zusammen und es wurde primär über persönliche Rückmeldungen kommuniziert. In Zusammenfassungen meinerseits wurden einige bemerkenswerte Beobachtungen noch einmal für alle dargeboten, was jedoch einen starken Filtercharakter hatte. Zwar kann auch die z. T. durchwachsene Qualität einzelner Beiträge als Grund dafür angeführt werden, keinen offenen Materialpool oder gar eine Handreichung aus den Beiträgen zu erstellen, aber mehr gemeinsames Arbeiten wäre trotz der sehr individuellen Ebene der Aufgabenbearbeitung wünschenswert gewesen.

Die persönlichen Highlights des Kurses seien hier von allen befragten Proband*innen aufgeführt:

- (9) Was ich sehr spannend fand, war die **Linguistic Landscape-Recherche**, die man sicherlich sehr gut im Unterricht einbringen kann. (P1)
- (10) ich [...] fand das eigentlich als sehr positiv, dass man da [...] in der **Wahl der Sprache** und dann in der Bearbeitung sehr/ sehr frei war, also das ist schon eine/ eine coole Sache. (P2)
- (11) wenn ich als erstes daran denke, dann war das eine **Seminarsitzung zur Sprachtypologie** (P3)
- (12) Ja, besonders in Erinnerung ist mir halt meine/ also **die Arbeit, die ich dann selber gemacht** habe oder hatte, (I: Hm.) mit meiner Herkunftssprache, die ich ausgewählt habe. Also (1) ähm, ja, der Vergleich zwischen Französisch und Russisch. (P4)
- (13) Also ich fand das schon ganz/ ganz gut, weil dann hatte man so **mehrere Sprachen zur Auswahl**, also weil ja/ die meisten haben ja andere gehabt. Es gab zwar ein paar überschneidende, (I: Hm.) aber dass man so **mehrere Einblicke** hatte. (P5)

- (14) was Aktivitäten angeht, ich fand eben persönlich die kulturelle/ (1) also es liegt halt an meinen eigenen Interessen, eben diesen **kulturellen Vergleich und diesen historischen Vergleich**, den man halt vollziehen kann, wo man dann wirklich noch sehr stark nachgraben kann, (I: Hm.) eben der Einfluss der französischen Kultur auf das Polnische. Ich meine, vieles war mir bewusst, aber man hat sich da trotzdem **nicht so intensiv damit beschäftigt im Vorfeld** und das fand ich sehr/ sehr interessant. (P6)

Gleichwohl der Austausch schwierig war, benennen P2, P4 und P5 die Offenheit des Kurses für die Vielfalt von Sprachen als einen Pluspunkt. P3 hebt die Sprachtypologie als einen Gegenstand hervor, der im Einführungskurs zur französischen Linguistik nur allenfalls am Rand angesprochen wird. P6 beschreibt die Entdeckung neuer Inhalte durch die Bearbeitung des vierten Aufgabenblocks, der in diesem Fall auch die Beziehung zur eigenen Erstsprache bezeichnet. Das Potenzial für die Entwicklung neuartiger Themen für die Fremdsprachendidaktik scheint gerade hier besonders hoch.

5. Ausblick

Aus didaktischer Perspektive mag der Eindruck entstehen, dass es sich um ein sehr strukturbezogenes Seminar handle, bei dem die Anknüpfungspunkte für die Praxis möglicherweise nicht ausreichend konkretisiert würden. Im Rahmen des praxisbezogenen Anspruchs ist jedoch versucht worden, makro- und mikrodidaktische Handlungsoptionen aufzuzeigen, die auf verschiedenen schulischen Ebenen von der Kursplanung bis hin zu individueller spontaner Interaktion mit Schüler*innen stattfinden können.

Das individualisierte Sprachmanagement, wie es in einer sprachlich heterogenen Klasse gefordert sein könnte, wurde gewissermaßen in dem Seminar durch die Herkunftssprachenwahl der Studierenden simuliert, da hier meinerseits eine individuelle Betreuung einer größeren Zahl von Sprachen erfolgte, von denen ich mich nicht mit allen zuvor intensiver beschäftigt hatte. Gerade das hat die Durchsicht der Aufgaben gegenüber anderen eher repetitiven Korrekturformaten sehr attraktiv gemacht.

Schließlich hat sich eine Reihe neuartiger Hausarbeitsthemen herausgebildet, die ohne die Bearbeitung der Aufgaben nicht entstanden wären und die durchaus neue Richtungen des fachdidaktischen Diskurses einschlagen könnten. Erfreulicherweise sind sogar zwei Bachelor-Arbeiten aus dem Kurs hervorgegangen, zum einen zu einer herkunftssprachensensiblen Lektürearbeit (Unterrichtslektüren als Gegenstand der interkulturellen Begegnung im Französischunterricht der Sekundarstufe I), zum anderen zu sprachlichen und kulturellen Brückenschlägen zum Persischen (Persisch im Französischunterricht. Ansätze zur Thematisierung von Herkunftssprache und -kultur als Beitrag transkultureller Identitätsbildung).

6. Literatur

- Caspari, Daniela (2017). Durchgängige Sprachbildung – Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, S. 201-215.
- Eibensteiner, Lukas; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes & Schlaak, Claudia (Hg.) (2023). *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gabriel, Christoph; Grünke, Jonas & Schlaak, Claudia (2023). Using digital tools to foster the acquisition of L3 French prosody. An intervention study with German-Turkish learners. In Eibensteiner et al. (Hg.), S. 75-100.
- ___; Stahnke, Johanna; Thulke, Jeanette & Topal, Sevda (2015). Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner. In Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, S. 69-92.
- Grein, Marion (2021). Die Rolle der Sprachtypologie bei der Ausbildung unserer DaF/DaZ-Studierenden. In Wolf-Farré et al. (Hg.), S. 95-124.
- Gürel, Ayşe (2017). Die Migrationssprache Türkisch im Französischunterricht: ein Praxisbericht. In Schlaak, Claudia & Thiele, Sylvia (Hg.), *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem, S. 105-121.
- Haberland, Svenja (2022). Mehrsprachigkeitsdidaktische Bausteine in der ersten Ausbildungsphase zukünftiger Französischlehrkräfte – Einblicke in Konzeption und empirische Erprobung. In Koch et al. (Hg.), S. 147-174.
- Hallet, Wolfgang (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens. In Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 33-44.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), S. 183-201.
- Klein, Horst G. (2002). Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. In *Französisch heute* 33(1), S. 34-46.
- Koch, Christian (2020a). Die *Educación Intercultural Bilingüe* in den Andenländern als Unterrichtsgegenstand zur Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht. In García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hg.),

- Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft.* Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 261-280.
- ___ (2020b). Flucht in der frankophonen Gegenwartsliteratur: Aktuelle literarische Texte zum Flüchtlingsdiskurs im Französischunterricht. In Plötner, Kathleen & Willems, Aline (Hg.), *Demokratie- und Europabildung. Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch.* Trier: WVT, S. 107-119.
- ___ (2022). Zur Entwicklung von Sprachbeschreibungen für den herkunftssprachensensiblen Französischunterricht. In Koch et al. (Hg.), S. 191-209.
- ___ (2023). *À la recherche des mots d'emprunt.* Digital die lexikalischen Spuren des Französischen in den Herkunftssprachen entdecken. In Eibensteiner et al. (Hg.), S. 125-141.
- Koch, Corinna & Rückl, Michaela (Hg.) (2022). *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht.* Stuttgart: ibidem.
- Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hg.) (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler.* Berlin, Heidelberg: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5> (zuletzt aufgerufen am 15.02.2023).
- Kropp, Amina (2015). Vorsprung durch Vorwissen: Das Potenzial von Transferleistungen für die Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Witzigmann, Stéfanie & Rymarczyk, Jutta (Hg.), *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.* Frankfurt (Main): Lang, S. 165-183.
- Lahiri, Jhumpa (2021). *In altre parole.* Milano: Guanda.
- Manno, Giuseppe (2022). Überzeugungen von Lehrpersonen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schweizer Volksschule: eine Zwischenbilanz im Rahmen der Umsetzung der Fremdsprachenreform. In Koch et al. (Hg.), S. 127-146.
- Reich, Kersten (Hg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Sánchez Prieto, Raúl (2021). Bulgarisch L1, Deutsch L2 und Spanisch L3: Die Vergangenheitstempora. Die verbale Temporalität des Spanischen als Tertiärsprache bei bulgarischsprachigen Studenten/Schülern im deutschen Kontext: Sprachtransfer und Interferenzen. In Wolf-Farré et al. (Hg.), S. 217-239.
- Scholvin, Vera & Meinschaefel, Judith (2018). The Integration of French Loanwords into Vietnamese: A Corpus-Based Analysis of Tonal, Syllabic and Segmental Aspects. In Ring, Hiram & Rau, Felix (Hg.), *Papers from the Seventh International Conference on Austroasiatic Linguistics.* Honolulu: University of Hawai'i Press, S. 157-173.
- Wolf-Farré, Patrick; Cantone, Katja F.; Moraitis, Anastasia & Reimann, Daniel (Hg.) (2021). *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Zribi-Hertz, Anne; Soare, Elena & Levet, Dominique (2019). Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone. <https://lgidf.cnrs.fr> (zuletzt aufgerufen am 15.02.2023).

Über den Autor

Dr. Christian Koch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Angewandte Sprachwissenschaft und Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Siegen. Nach dem Studium der Fächer Französisch, Spanisch und Italienisch absolvierte er das Referendariat an einem Kieler Gymnasium. Frühere Stationen der universitären Forschung und Lehre waren Kiel, Quito und Essen. Forschungsschwerpunkte sind u. a. Mehrsprachigkeit (v. a. Polyglottismus und Integration von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht), gesprochene Lernersprache, digitale Lernszenarien, kontrastive Linguistik und Sprachtypologie.

Kontakt: koch@romanistik.uni-siegen.de

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6697-3468>

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Christian-Koch-34>

Johannes Heuzeroth

Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht – Hintergründe, Einsatzmöglichkeiten und Schwierigkeiten der Umsetzung von Mehrsprachigkeitsansätzen im Rahmen des fach(sprach)lichen Lernens

Abstract

Verschiedene Studien bekräftigen, dass mehrsprachige Lernsettings lernwirksame Kognitionsprozesse aktivieren, die das fachliche Lernen stimulieren. Zudem wird festgestellt, dass die Multikompetenz von Mehrsprachigen ein enormes Potenzial für das fachliche sowie fachsprachliche Lernen darstellen könnte. Ursächlich hierfür zeichnen sich unter anderem eine erhöhte transformative Kapazität (*Translanguaging*), eine verbesserte Sprachbewusstheit oder das Vorhandensein elaborierter metakognitiver Strategien von Mehrsprachigen.

Der Beitrag versucht die Potenziale und Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung multilingualer mündlicher oder schriftlicher Lernsettings im Geographieunterricht im Hinblick auf das fachliche Lernen und der Förderung fachsprachlicher Kompetenzen zu erörtern. Zugleich wird der Versuch unternommen sprachdidaktische und geographiedidaktische Zugriffsweisen, Ansätze und Methoden funktional zu verbinden, Herausforderungen und Mehrwert konstruktiv zu diskutieren, um konkrete Ideen für einen zielführenden Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht zu skizzieren.

Various studies confirm that multilingual learning settings activate cognitive processes that stimulate professional learning and suggest that the multicompetence of multilinguals could represent an enormous potential for professional and linguistic learning. Causes for this include an increased transformative capacity (*translanguaging*), improved language awareness or the presence of elaborated metacognitive strategies of multilinguals.

The article attempts to discuss the potentials and difficulties of planning and implementing multilingual oral or written learning settings in geography lessons with regard to subject-specific learning and the promotion of subject-specific language competences. At the same time, an attempt is made to functionally combine language didactic and geography didactic approaches and methods, to constructively discuss challenges and added value in order to outline concrete ideas for a goal-oriented approach to multilingualism in geography lessons.

Schlagwörter:

Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht, Sprachbewusstheit, fachliches Lernen, systemisches Denken.

Multilingualism in geography teaching, language awareness, subject learning, systemic thinking



1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist allgegenwärtig, sei es auf Instagram, in der Popmusik, in der Fußgängerzone oder beim Wording neuer Trends und Entwicklungsprozesse, wie dem ‚Veggie-Burger‘ oder ‚Slow-Fashion‘. Aber auch im Geographieunterricht werden verschiedene Fachbegriffe, Theorien und Konzepte in anderen Sprachen und interkulturellen Zusammenhängen zum Gegenstand gemacht, sei es der Prozess der ‚Gentrification‘ oder Bezeichnung einer Sandwüste als ‚Erg‘.

Die verschiedenen Formen des Gebrauchs von mehr als einer Sprache durchdringen direkt oder indirekt alle Facetten des menschlichen Lebens, von mehrsprachigen sozialen Arrangements bis hin zu mehrsprachigen Individuen (Singleton, Fishman, Aronin & Ó Laoire, 2013: S. 4). Die in den Klassen anzutreffende Heterogenität von Erfahrungen, interkulturellen Hintergründen und gesprochenen Sprachen – mit allen damit verbundenen Potenzialen – ist Ausdruck schulischer Realität. Dieser Realität wird im Rahmen des formalen Lernens, auch im Geographieunterricht bisher kaum systematisch und elaboriert Rechnung getragen, obgleich Lernen vorwiegend sprachbasiert stattfindet und ein zentrales Ziel von Unterricht die Vermittlung einer Bildungssprache bzw. einer akademischen Schriftsprachlichkeit ist.

Anders als zum Beispiel im Mathematikunterricht (Bär, 2009; Prediger, Uribe & Kuzu, 2019; Prediger & Redder, 2020; Redder, Krause, Prediger, Uribe & Wagner, 2022) haben bisher wenige Studien den Einfluss von Mehrsprachigkeit auf das sprachliche und inhaltliche Lernen im Geographieunterricht untersucht. Die wenigen fachbezogenen Studien skizzieren, dass multilinguale Lehr-Lern-Settings bisher kaum Einzug in die schulische (Repplinger & Budke, 2018) oder universitäre (Budke & Maier, 2019) Praxis gewonnen haben. Gleichwohl belegen diese beispielsweise positive Effekte hinsichtlich der inhaltlich-sprachlichen Kohärenz in der Versprachlichung von Antworten oder der aufgabenbezogenen Passung von Informationen bei der Aufgabenlösung (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 15-16). Weiterhin wurden positive Effekte multilingualer Materialien auf das Verstehen von geographischen Inhalten festgestellt (Repplinger & Budke, 2022: S. 156). Jedoch fehlen explizit geographiedidaktische Nutzungsstrategien, praktische Anwendungsmöglichkeiten und weitere Forschungsergebnisse zur praktischen Wirkung von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht.

Der vorliegende Beitrag möchte Chancen und Herausforderungen von multilingualen Lehr-Lern-Prozessen auf Grundlage der bisherigen fachbezogenen und weiteren fächerübergreifenden Erkenntnisse erörtern. Einerseits sollen folgende Aspekte diskutieren:

- (a) in welchen Bereichen des Unterrichts oder Dimensionen des Unterrichtens Mehrsprachigkeit den Fachunterricht anreichern kann,
- (b) welche Ressourcen mehrsprachige Schüler*innen in den Fachunterricht möglicherweise einbringen können und
- (c) wie diese hilfreich sein können beim Erlernen von Fachsprache oder eben fachlichen Inhalten.

Andererseits will der Beitrag unterrichtspraktische Schwierigkeiten und Barrieren benennen und erörtern, die einen Einsatz von mehr als zwei Sprachen im Unterricht verhindern oder gar unmöglich machen.

Dabei stehen bilinguale Unterrichtsansätze nicht im Fokus, denn diese nutzen neben der Zielsprache, eben eine andere vorher festgelegte Ziel- und meist Prestigesprache, die Lehrkräfte beherrschen und die zugleich festgelegtes sprachliches Medium der Unterrichtsinhalte ist. Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt in der Diskussion hyperdiverser Sprachwirklichkeiten im Unterricht. Also: Wie kann man Herkunftssprachen wie Arabisch, Türkisch, Russisch oder Farsi für den Geographieunterricht nutzen und vor diesem Hintergrund die Unsicherheitszone Mehrsprachigkeit zu einem funktionalen und lernwirksamen didaktischen Werkzeug für Schüler*innen und eben auch Lehr*innen werden lassen.

Eine basale Voraussetzung für einen gelingenden Einsatz ist eine positive Einstellung der Lehrkraft gegenüber multilingualen Unterrichtsansätzen (Haukas, 2019: S. 56). Duarte (2018: S. 13) empfiehlt deshalb, dass Lehrkräfte sich sichere Räume schaffen sollten, in denen sie mit mehreren Sprachen experimentieren und mehrsprachiges Lernen funktional für ihren eigenen Kontext und ihre eigenen Ziele operationalisieren. Sichere Räume können Lerngruppen sein, deren sprachliche Ressourcen und kulturellen Hintergründe besser bekannt sind und in denen ein positives, wertschätzendes Lernklima sowie eine vertrauensvolle Lehrer*innen-Schüler*innen- Beziehung stark ausgeprägt ist. Sichere Räume können auch solche sein, in denen mehrsprachige Unterrichtssequenzen an Themen erprobt werden, die Lehrkräfte gern unterrichten und von denen sie bereits ein fundiertes methodisch-didaktisch Verständnis besitzen.

Dieser Artikel möchte eine Einladung darstellen genau jenes zu tun: Eine positive innere Haltung zum Kontrollverlust, der Mut zu Fehlern, das Aushalten von Unsicherheiten und Freude am Lernen in und mit einer sprachlichen Vielfalt.

2. Mehrsprachigkeit für den Fachunterricht – Eine Gegenstandbestimmung

Es gibt kein einheitliches Konzept *der* Mehrsprachigkeit. Lüdi und Nelde (2004: S. 8) definieren Mehrsprachigkeit als "ein Repertoire, das [Individuen] ermöglicht, alltägliche Kommunikationsbedürfnisse, sowohl mündlich als auch schriftlich, in verschiedenen Situationen und abwechselnd in mehreren Sprachen zu befriedigen". Grob wird zwischen interner und externer Mehrsprachigkeit unterschieden (Franceschini, 2011: S. 345-346).

Interne Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Individuen, die mehr als eine Sprache separat oder gemischt verwenden, mit unterschiedlichen Graden an Kompetenz (Maher, 2017: S. 3). In ihrem kognitiven System sind mehrere Sprachen zu "innerer Mehrsprachigkeit" interagierend vernetzt („Plurilinguismus“, Hu, 2010: S. 214). Dies bedeutet, aber gleichzeitig, dass Individuen viele eigene Variationen einer oder mehrerer Sprachen schaffen (Oomen-Welke & Dirim, 2013: S. 8). Andererseits stellt Mehrsprachigkeit auch eine gesellschaftliche Situation dar, in der neben der Standard- oder Landessprache, mehrere Sprachen gesprochen werden (Maher, 2017: S. 3). Dies kann als *externe Mehrsprachigkeit*

bezeichnet werden. Hu (2010: S. 214) beschreibt externe Mehrsprachigkeit als "additive Koexistenz verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft", laut Gogolin (2013: S. 342) handle es sich um die "Koexistenz einer oder mehrerer Hauptkommunikationssprachen". Dazu gehören Aspekte der sozialen und institutionellen Mehrsprachigkeit (z.B. mehrere Sprachen in staatlichen Institutionen wie Schulen; Garibova, 2018: S. 30-32).

Herkunftsbezogene Heterogenität, räumlich verwandte Sprachvarietäten und Dialekte bestimmen in der Regel auch die Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft. Schulstandortspezifisch mündet dies in einer einzigartigen Situation von Erst- und Herkunftssprachen oder Zweitsprachen. Diese spezifische Situation findet Ausdruck in einem möglichen übermäßig vielfältigen (hyperdiversen) Sprachenrepertoire in Schulklassen und damit im Fachunterricht.

3. Ressourcen über Ressourcen über Ressourcen – Mehrsprachigkeit als Chance für den Geographieunterricht

Mehrsprachige Lernende besitzen laut Cook (1992: S. 585-587) eine so genannte „Multi-kompetenz“, die sich in einer in einer sprachlichen, kognitiven, interkulturellen und kommunikativen Dimension ausdrückt. Grundsätzlich belegen eine Vielzahl von Studien die im Folgenden beschriebenen Effekte von Mehrsprachigkeitsansätzen, jedoch lassen sich die Potenziale und Ressourcen nicht auf alle Lernenden verallgemeinern (Baker, 2017: S. 290-291).

3.1 Ressource Translanguaging und erhöhte Sprachbewusstheit bei der Rezeption und Produktion von fach(sprach-)lichen Aspekten

Jessner (2018: S. 35-37; 2017, 2006) begründet die erhöhte Sprachhandlungsfähigkeit von mehrsprachigen Lernenden durch ein erhöhtes metalinguistisches und interlinguistisches Bewusstsein. Andere Autoren begründen sprachliche Kompetenzen Mehrsprachiger mit dem Konzept des „translanguaging“ (Lewis, Jones & Baker, 2012; Vogel & Ortega, 2017: S. 5). Unter Translanguaging versteht man eine dynamische und funktional integrierte Verwendung verschiedener Sprachen und Sprachvarietäten, vor allem aber ist es ein Prozess der Wissenskonstruktion, der über die Sprache(n) hinausgeht (Li, 2018: S. 15). Beide Ansätze verweisen auf ein linguistisches und kognitives Metasystem, welches Mehrsprachige befähigt, durch stetige Monitoringprozesse flexibler, kreativer und situativ angemessener mit Sprache umzugehen (Jessner, 2006: S. 89). Dies hat weitreichende positive Konsequenzen für die Bedeutungskonstruktion von geographischen Inhalten auf Wort und Satzebene im Rahmen der Sprachrezeption sowie in der Sprachproduktion.

Manifest werden diese Metasysteme und Monitoringprozesse durch Code-Mixing und Code-Switching Strategien. *Code-Mixing* bezeichnet eine lexikalische, syntaktische Verschmelzung verschiedener Sprachen. *Code-Switching* hingegen bezeichnet den Sprachwechsel unter Beibehaltung lexikalischer und syntaktischer Strukturen (Riehl, 2019b: S. 1-3). Das linguistische Metasystem führt bei einer Mehrheit der Mehrsprachigen

zu einem höheren syntaktischen und semantischen Verständnis sowie zu einem ausgeprägteren lexikalischen Wissen (Gogolin, 2013), je nachdem, welche Sprache(n) aktiviert und genutzt werden (language mode; Dunn & Fox Tree, 2014: S. 8; Grosjean, 2013: S. 9). Dies befähigt Mehrsprachige, komplexer mit Sprache zu arbeiten, d.h. leichter passende Fachwörter oder Verb- oder Satzkonstruktionen zu finden oder Fehler in Formulierungen zu identifizieren („Sprachmanagement“). Auch sind sie besser in der Lage, beim Spracherwerb mentale Konzepte von Begriffen zu entwickeln oder sprachliche Fertigkeiten zu konservieren oder auszubauen („Sprachpflege“; Jessner, 2017: S. 24-25). Durch eine bewusstere Kontrolle und Steuerung der Sprachproduktion sowie des Sprachrepertoires, kann Inhalt, Bedeutung und Sprache möglicherweise kohärenter konstruiert werden (Schramm, 2010: S. 214).

Die beschriebenen linguistischen Hintergründe haben weitreichende Auswirkung auf die Sprachrezeption und Sprachproduktion, damit für die Erweiterung eines fachsprachlichen Registers von Mehrsprachigen im Fachunterricht. Der große Vorteil bei der Nutzung verschiedener Sprachen im Rahmen multilingualer Unterrichtssequenzen, ist die Verringerung sprachlicher Monitoringprozesse bei Mehrsprachigen. Durch die geringere notwendige interne und externe Sprachkontrolle wird ein freier Sprachgebrauch möglich. Dadurch können Lernende ihre lernbezogenen Aktivitäten eher in die Problemlösung und Aufgabenbearbeitung investieren (Riehl, 2002: S. 74-75). Dies erhöht nicht nur die Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Lernens von Fachsprache, sondern auch das Lösen von sprachbasierten, komplexen, Problem lösenden Aufgaben (Chamot, 2004).

3.2 Ressource kognitives Monitoring – Bedeutungskonstruktion und Versprachlichung von geographischen Inhalten durch kompetente Nutzung von Fachsprache

Aufgrund der prozesshaften, wechselnden Nutzung verschiedener Sprachsysteme und -strukturen und der damit verbundenen Nutzung verschiedener multipler Bedeutungssysteme sowie subjektiven Einstellungen, besitzen Mehrsprachige eine transformative Kapazität, die nicht nur auf die vorhandenen Sprachsysteme, sondern auch auf *Kognitionsprozesse* wirkt (Li, 2018: S. 27).

Lewis et al. (2012) betonen, dass durch diese *transformative Kapazität* die kognitiven Verarbeitungsfähigkeiten, speziell beim Hören und Lesen, gefördert werden. Zudem steigert das multilinguale Sprachkonzept die Assimilation und Akkommodation von Informationen im mentalen Lexikon (Neveling, 2010: S. 217). Die Nutzung von (Fach-)Sprache und geographischem Inhalt würden demnach nicht nur eine linguistische Übersetzung initiieren, sondern auch eine Suche nach parallelen sprachlichen Ausdrücken in der Zweit- (L2) und Drittsprache (L3). Dieser Wechsel zwischen und in Sprache(n) erhöht die Übermittlung von Bedeutung und das Verständnis lexikalischer und syntaktischer Strukturen. Diese „Sprachvernetzung“ steigert die kognitive Verarbeitungstiefe und damit die Vernetzung im mentalen Lexikon, was sich ausgesprochen positiv auf das Lernen auswirkt (Schüler-Meyer, Prediger, Wagner & Weinert, 2019: S. 173). Daraus leitet sich auch

die Fähigkeit zur besseren (Re-) Organisation von Wissensbeständen ab (u.a. vgl. Mazak, 2017).

Sprachbewusstheit erleichtert die Selektion von Informationen aus dem Gedächtnis, die für Kommunikation in gesprochener und schriftlicher Form benötigt werden (Roche, 2018c: S. 65-66). Darüber hinaus wird oft darauf verwiesen, dass mehrsprachige Lernende eine erhöhte Kreativität bei Problemlösungsprozessen zeigen, was gerade im Geographieunterricht im Rahmen des Denkens in Mensch-Umwelt-Systemen eine förderliche Ressource darstellt (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 15-16; Jessner & Allgauer-Hackl, 2015: S. 212).

Jessner (2017) weist zudem darauf hin, dass Mehrsprachige, im Vergleich zu Einzelsprachigen, ausgeprägtere *analytische Fähigkeiten* aufweisen. In einem materialgestützten Fach wie Geographie, in dem es eine zentrale methodische Kompetenz darstellt Karten, Diagramme, Tabellen (diskontinuierliche Texte) und Sachtexte (kontinuierliche Texte) aufgabenbezogen auszuwerten sowie Antworten mehrperspektivisch und argumentativ zu versprachlichen, ist dies von besonderer Bedeutung und ein enormes Potenzial (Heuzeroth & Budke, 2021: S. 17-18).

Bialystok (2003) kam schließlich zu dem Ergebnis, dass eine erhöhte sprachliche Aufmerksamkeit zu einer verstärkten und komplexeren Aktivierung *mentaler Repräsentationen* bereits erlernter, anderssprachlich kodierter Informationen führt, seien es Vorerfahrungen oder deklaratives Wissen (vgl. auch Prediger & Redder, 2020). Diese verstärkte Aktivierung des Vorwissens erhöht die Wahrscheinlichkeit, Aufgaben zu verstehen sowie komplexe Probleme zu lösen, diese zu versprachlichen und sie in Alltagskontexte einzubinden/zu transferieren (Bialystok, 2003: S. 204; Prediger et al., 2019: S. 3).

Die Arbeit von Heuzeroth & Budke (2020) verdeutlicht, dass die funktional eingesetzte freie Sprachwahl oder die Nutzung von verschiedenen Sprachen in fachlich/ funktional passenden geographischen Unterrichtssequenzen das fachliche und fachsprachliche Lernen unterstützen.

3.3 Ressource Wertschätzung von Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung

Sprache ist auch Ausdruck von Identität. Mehrsprachige Unterrichtssequenzen führen zu einer positiven Wertschätzung der Herkunft und der Sprache der Lernenden. Mehrsprachigkeit im Unterricht fördert damit die Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung (Fürstenau, 2011: S. 25, 36), was ein positives Selbstwertgefühl zur Folge hat. Auch werden herkunftsbedingte Erfahrungen, Perspektiven und Einflussfaktoren zum Gegenstand von Lehr-Lernprozessen (Mayr, 2020a: S. 54-55).

All dies stärkt lernrelevante Emotionen, die Einfluss auf die volitionale und metakognitive Steuerung des Lernverhaltens haben. Unter anderem Lernmotivation, Nutzung kognitiver Ressourcen sowie Strategien der Informationsaufnahme- und -speicherung hängen davon ab (Pekrun & Schiefele, 1996: S. 153-180). Allein die Berücksichtigung sprachlicher Pluralität wirkt also positiv auf fachliches und interkulturelles Lernen

(Bredella, 2010: S. 125). Darüber hinaus stehen sprachen- und kulturtypische Konzeptualisierungen und Denkweisen für das Elaborieren fachlicher Inhalte und damit für das fachliche Lernen zu Verfügung (Heuzeroth, 2021: S. 190).

3.4 Ressource Interaktion und Partizipation durch Kommunikation

Bredthauer (2018) betont die soziale Dimension mehrsprachiger Unterrichtssequenzen. Die Motivation zum Lernen und die Teilnahme am Unterricht wird dadurch erhöht. Dies wiederum verstärkt die soziale und damit auch die kommunikative Aktivität von Lernenden.

Ein mehrsprachiges Individuum verfügt über ein linguistisches Wissen und die kontextuelle/soziale Erfahrung zu entscheiden, wie und wann eine domänenspezifische Sprache in einer sozialen Situation angemessen ist (Trim, 2009: S. 17). Auer (2009) begründet die erhöhte Diskurs- und Interaktionsfähigkeit durch eben jene sprachenintegrierende Code-Mixing- und Code-Switching-Strategien. Beides führe zu einer verbesserten Sprachhandlungsfähigkeit (Mayr, 2020a: S. 18). Dadurch haben Mehrsprachige eine erhöhte „pragmatische Sensibilität“ (Jessner, 2006: S. 106) und können sich besser auf die Sprachbedürfnisse ihres Gegenübers einstellen. Diese erhöhte kommunikative Sensibilität und so genannte metapragmatische Fähigkeiten (Gnutzmann, 2010: S. 17), welche maßgeblichen Einfluss auf die Sprachwahl- und Sprachnutzung besitzen, erhöhen soziale und kommunikative Kompetenzen von Mehrsprachigen.

Eine Berücksichtigung schülerbezogener Mehrsprachigkeit bei der Unterrichtsplanung wäre letztlich nur eine weitere Dimension schülerorientierter, intern differenzierter, individueller, inklusiver und ressourcenorientierter Lernsettings (Bredthauer, 2018: S. 280-281). Ein ressourcenorientierter Umgang mit Mehrsprachigkeit hat vielfältige positive Auswirkungen auf die kommunikativen Handlungen von mehrsprachigen Schüler*innen im Geographieunterricht. Die Freigabe der Sprachwahl, unterstützt die Nutzung multilingualer Ressourcen und Strategien für das fachliche Lernen. Vor allem die positive Wirkung mehrsprachiger Mündlichkeit führt zu einer höheren inhaltlichen und sprachlichen Kohärenz bei der Sprachproduktion im Geographieunterricht (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 15-16). Eine erhöhte Sprachbewusstheit, damit eine höhere Wahrscheinlichkeit von ‚Können‘, wirkt positiv auf innere Haltung zum Lernen, stärkt soziale Kompetenzen und kommunikative Prozesse und ermutigt zu Interaktion mit ‚Inhalt‘ und Mitschüler*innen.

4. Barrieren, über Barrieren – Es bleibt monolingual! – Hindernisse und Schwierigkeiten des Einsatzes multilingualer Lernsettings im Geographieunterricht

Mehrsprachigkeit im Unterrichtsalltag, damit die Einbindung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik als Unterrichtsprinzip, könnte ein Treiber für schulische (Wunsch-) Entwicklung sein: Ein ressourcen- und entwicklungsorientierter Umgang mit Diversität im System

„Schule“. Die Gestaltung inklusiver und bildungsgerechter Lehr-Lernsituationen mit der funktionalen Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden. Veränderte Gelingensbedingungen für das gemeinsame Lernen aller, mit dem Ziel einer individuellen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Doch sind wir ehrlich! Ist es nicht eher eine universitäre Stilblüte, ein vergehender (neuer) Trend, der Lehrkräften eine neue didaktische Dimension beim Unterrichten aufbürdet, ohne jemals alltagstauglich zu werden? Es wird vergehen, denn es gibt überall Hindernisse, Barrieren und Schwierigkeiten beim Einsatz multilingualer Unterrichtsformate.

Im Folgenden sollen einige zurzeit geltenden Einwände und Argumente kritisch diskutiert und ggf. auch entkräftet werden. Die Auswahl ist dabei subjektiv, stützt sich jedoch auf die aktuelle schulstrukturelle Situation, den Stand der Forschung und subjektiver Erfahrungen des Autors.

4.1 Erwünschtheit in Schule – Die Suche nach dem Raum für innovativen Einsatz mehrerer Sprachen

All die Maßnahmen und der Nutzen einer mehrsprachigkeitsfördernden Lernumgebung können nur dann zielführend sein, wenn zumindest das Prinzip der sequenziellen Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht eine schulstrukturelle und curriculare Anerkennung erfährt (Busse, 2019: S. 4-5). Nur ist diese bisher nicht oder nur unzureichend gegeben. Nur eine bildungspolitische Akzeptanz von Mehrsprachigkeit, mit substantieller Verankerung in den Kernlehrplänen (zumindest in der Sekundarstufe I) und der Operationalisierbarkeit durch entsprechende Kompetenzstandards, bietet die Basis für die Entwicklung eines schulstrukturellen Mehrsprachigkeitsbewusstseins. Ein Bewusstsein, das den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008: S. 30-34) an deutschen Schulen aufzubrechen hilft und Mehrsprachigkeit als ein weiteres didaktisches Prinzip und methodisches Werkzeug zur Vermittlung geographischer Inhalte begreift (vgl. Budke & Maier, 2019).

Für Veränderungen und Innovation bedarf es einer positiven Akzeptanz von Mehrsprachigkeit in der Institution Schule und aller beteiligten Akteure (vgl. Krohmer, 2021: S. 140-144). Grundlegend gilt es, Vorbehalte und Ängste abzubauen, eine positive Grundeinstellung und ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als bereichernde Innovation für den Fachunterricht in Schule aufzubauen (Budke & Maier, 2019: S. 37).

Hier gilt es im Bereich der geographiedidaktischen Diskurse zuvorderst theoriefundiert Konzepte sowie Prinzipien des Einsatzes von Mehrsprachigkeit und damit einhergehende Förder- und Nutzungsmöglichkeiten zu entwickeln (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 17-19). Diese können dann in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung vermittelt werden und wären starke Argumente für eine Nutzung von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht für zukünftige reflektierte Praktiker*innen im System Schule.

4.2 Herausforderung Erwerbssituation – Unüberschaubare Diversität von Sprachkompetenzniveaus

Sprachen werden als komplexe, interagierende und adaptive Systeme verstanden, die sich gegenseitig beeinflussen und zudem von externen Faktoren beeinflusst werden (Jessner & Allgauer-Hackl, 2015: S. 212). Dadurch gibt es Unterschiede zwischen den Arten von Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Alter zu Beginn sowie der Intensität im Verlauf des Erwerbsprozesses. Auch ob der Erwerbsprozess natürlich oder kontrolliert, kombiniert oder koordiniert, simultan oder sukzessiv erfolgt, hat ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung der internen Mehrsprachigkeit (Bot & Roche, 2018: S. 19).

Die Unterschiede in den Erwerbsprozessen sind Gründe für die asymmetrischen Kompetenzniveaus. Müller, Kupisch & Schmitz (2011) begründeten diese Unterschiede mit einer domänenspezifischen Entwicklung, basierend auf der Häufigkeit des Gebrauchs, der Angemessenheit und der Praktikabilität. Folglich sind mehrsprachige Sprecher*innen je nach Situation, Inhalt und Zielgruppe besser oder schlechter in der Lage, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren. Die verhindert ggf. Kommunikationsprozesse und damit die Partizipation aller Schüler*innen im/ am Lernprozess.

Die Heterogenität der Lernausgangslagen von Lerngruppen nimmt unter Beachtung und Nutzung mehrerer Sprachen eher zu als ab. Dies erschwert zusätzlich die Planung von Unterricht, gerade im Hinblick auf eine entwicklungsorientierte Binnendifferenzierung. Es erfordert zugleich eine umfangreiche Diagnose der mehrsprachigen Kompetenzen und übersteigt damit nicht nur die Ressourcen von Fachlehrer*innen, sondern ggf. auch deren sprachdiagnostischen Kompetenz. Diese Vielfalt funktional in den Unterrichtsalltag zu integrieren ist eine enorme Herausforderung, die vor allem im Fachunterricht kaum zu leisten ist.

4.3 Fehlende Planbarkeit und Kontrolle - Wie mit Unsicherheit umgehen?

Mögliche Einwände, wie die mangelnde Kontrolle unterrichtlicher Prozesse durch die Lehrkraft oder ein zu wenig zielgerichtetes Arbeiten der Schüler*innen sind auf Basis bisheriger empirischer Erhebungen als unbegründet zurückzuweisen (Duarte, 2018: S. 12-13). Das zielsprachliche und fachsprachliche Lernen kann durch entsprechende Reformulierungen im Deutschen, am Ende von zentralen Unterrichtsschritten, flankiert durch metasprachliche Phasen, lernwirksam sichergestellt werden (Schüler-Meyer et al., 2019: S. 172-173).

Doch sind die Argumente einer möglichen Lernzeitverschwendung, einer fehlenden Kontrolle der Lernprogression oder aufkommende kulturelle Konflikte und Gegensätze bei der Nutzung von verschiedenen Sprachen im Geographieunterricht nicht von der Hand zu weisen – gleichzeitig eine enorme Herausforderung für eine Planung und Durchführung von (Geographie-)Unterricht (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018). Unsicherheit von Lehrkräften mit Sprachen zu arbeiten, die sie selbst nicht beherrschen, damit auch nicht strukturierend, kontrollierend, stärkend etc. in Lernprozesse eingreifen können, sind

Stressoren. Diesen zu begegnen Bedarf es positive Unterrichtsbeispiele, begleitende Fortbildungen- eben Erfolgserlebnisse in der Praxis, um innere Barrieren zu reduzieren. Dazu eine sehr positive inneren Haltung und eine gewachsene vertrauensvolle Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung.

4.4 Wie all das leisten? – Planung und Durchführung mehrsprachiger Lernarrangements

Die beschriebene sprachliche und kulturelle Heterogenität von Schüler*innen wird im Geographieunterricht bisher wenig berücksichtigt, was sich vor allem auch in der (fehlenden) Entwicklung unterrichtspraktischer Materialien, Methodensammlungen oder Lehrbüchern widerspiegelt (vgl. Heuzeroth, 2021; Replinger & Budke, 2018). Einzig für den herkunftssprachlichen Unterricht, als eine Sonderform des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Schule, gibt es einige Handreichungen und Materialsammlungen (z.B. Brehmer & Mehlhorn, 2015, 2018; Schader, 2012, 2015).

Die Ressourcen der Mehrsprachigkeit werden bisher weder bei der Organisation und Planung, noch bei der Durchführung des Geographieunterrichts berücksichtigt (Replinger & Budke, 2018: S. 176). Die wenigen unterrichtspraktischen Untersuchungen von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht (u.a. Weißenburg, 2013, 2018) eröffnen zwar einen sehr positiven Wirkungseffekt und Potenziale für den Einsatz von mehr als zwei Sprachen, doch es obliegt bisher jeder einzelnen Lehrkraft diese Potenziale durch entsprechende Ideen ‚in den Unterricht‘ zu bringen. Neben der fehlenden curricularen Anbindung, sind die fehlenden Materialien, ein weiterer maßgeblicher Grund, warum in deutschen Schulen im Allgemeinen und im Geographieunterricht im Speziellen, so wenig mit Mehrsprachigkeitsansätzen gearbeitet und experimentiert wird.

Auch hier: Es fehlt Lehrer*innen an ‚best practice‘ – Beispielen. Es fehlt an Zeit und Raum für ein Herantasten und Erproben, aufgrund einer enormen stofflichen Dichte. Es fehlt überdies an Ressourcen, um anhand der Lernausgangslagen und Sprachkompetenzen der Schüler*innen passgenau mehrsprachige Lehr-Lern-Settings zu entwickeln. Damit wird ein Einsatz und ein Aufbau einer Expertise für einen funktionalen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht erschwert und verhindert.

4.5. Wenig Wirkung auf den Fachsprachenerwerb

Ob multilinguale Lehr-Lern-Settings, ob mündlich oder schriftlich, einen Vorteil für den geographiebezogenen Fachsprachenerwerb haben können, konnte aufgrund der geringen Studienergebnisse bisher nicht evidenzbasiert belegt werden.

In der Regel werden die einzelnen Sprachsysteme, je nach funktionaler Sinnhaftigkeit oder aufgrund eines kommunikativen Impulses, z.B. durch Trigger-Words, aktiviert (Riehl, 2019b; Roche, 2018). Trigger Words sind so genannte Auslösewörter. Dies können Eigennamen, lexikalische Übernahmen oder in verschiedenen Sprachen gleichlautende Wörter sein, die einen Sprachwechsel befördern (Riehl, 2019b: S. 1-3). Im Geographieunterricht sind dies zum Beispiel Fachwörter, wie das System oder die Legende.

Das Code-Switching bei Fachwörtern und produktbezogenen kommunikativen Handlungen begründet sich in funktional mobilisierten Sprachhandlungsfähigkeiten der Schüler*innen (Le Boterf, 1999: S. 56). Jedoch ist der Umfang des Sprachwechsel abhängig von der Größe des interindividuellen fachsprachlichen Registers der Sprecher*innen in einer kontextbezogenen Kommunikationssituation.

Heuzeroth & Budke (2020) fanden zwar heraus, dass der Einsatz einsprachigen Materials und das Erstellen eines zielsprachlichen Handlungsproduktes bei freier Sprachwahl, zu einem intensiveren Erarbeitungsprozess führt. Doch werden nicht automatisch alle vorhandenen Sprachsysteme und damit mehrsprachige Ressourcen der Schüler*innen aktiviert. Folglich werden bei der Informationsverarbeitung und dem inhaltlichen Verständnis nicht alle sprachlichen und inhaltlichen Ressourcen vollumfänglich genutzt. Zugleich wird die Erstsprache (L 1) als sprachliches Referenzsystem bei der Kommunikation der Schüler*innen untereinander genutzt (*language mode*; Grosjean, 2013), was bei einer hyperdiversen sprachlich geprägten Lerngruppe, zu Komplikationen und Barrieren einer funktionalen Nutzung der verschiedenen Sprachsysteme führen kann. Für eine Bedeutungskonstruktion von Fachbegriffen und fachlichen Konzepten und die damit verbundene Erhöhung einer fachbezogenen Sprachbewusstheit, könnte dies hinderlich sein.

5. Didaktisierung von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht

Mehrsprachigkeit eröffnet insgesamt eine Vielzahl an Chancen für das fachliche und sprachliche Lernen (Prediger et al., 2019; Prediger & Redder, 2020; Redder et al., 2022). Je nach Grad der Ausprägung und didaktischer Funktion können mehrsprachige Unterrichtssequenzen, ob ‚mehrmündlich‘ oder ‚mehrschriftlich‘, sowohl bei der Sprachrezeption als auch bei der Sprachproduktion eingesetzt werden und lernförderlich sein.

Heuzeroth (2021: S.190) hat in Anlehnung an Prediger et al., (2019: S. 23-24) unterschiedliche Möglichkeiten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht entwickelt und dargestellt. Durch einen funktionalen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht, d.h. von ‚Mehrsprachigkeit zulassen‘ bis ‚über Mehrsprachigkeit reflektieren‘ (siehe Abb. 1), kann eine zielführende Nutzung und Förderung mehrsprachig-kommunikativer Kompetenzen (MMK, Mayr, 2020a: S. 321-323) angeregt werden.

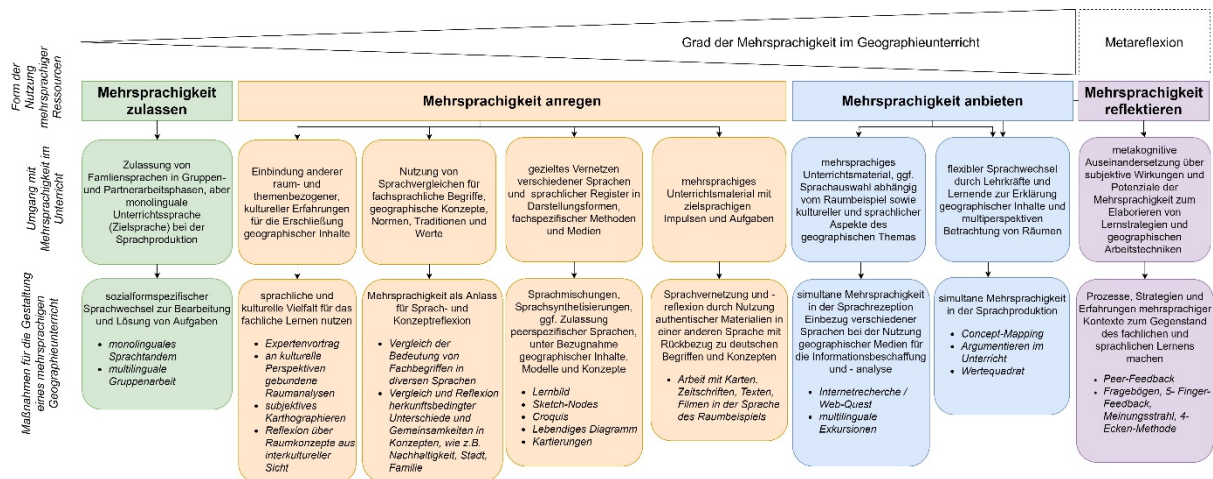


Abb. 1: Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht (nach Heuzeroth, 2021: S. 190)

Lehrpersonen sollten dabei auf der *Inputseite* Aufgaben, Materialien und Kommunikationsanlässe initiieren, die auf der *Outputseite* mehrsprachige Kommunikationssituationen oder Handlungsprodukte ermöglichen. Der gezielte didaktische Einsatz von Mehrsprachigkeit kann die multilingualen Kompetenzen der Schüler*innen fördern und fachliche Ziele verwirklichen helfen (z.B. das Verständnis humangeographischer Systeme fördern; DGfG, 2020: S. 14-17). Erreicht wird dies, z.B. durch die fachliche Inwertsetzung herkunftsbedingter räumlicher Deutungsmuster und Assoziationen, interkulturellen Wissens, unterschiedlicher Bedeutungskonstruktionen von geographischen Konzepten, vorhandener sprachlicher Vergleichsstrukturen etc. (z.B. Abb. 1, ‚Mehrsprachigkeit anregen‘). Mehrsprachigkeit kann die Qualität der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit Lerninhalten sowie die der Interaktion im Unterricht verbessern (kognitive und volitionale Funktion). Der Einsatz mehrerer Sprachen kann auch zur Differenzierung und Förderung genutzt werden (Scaffolding-Funktion, Bredthauer, 2019: S. 134; Abb. 1, ‚Mehrsprachigkeit anregen‘). Bei der Sprachproduktion, gerade auch im Bereich der Entwicklung einer Erörterung wären mehrsprachige Elemente als „textstrukturierende Strategie“ (Mayr, 2020b: S. 151) einsetzbar, die zugleich als Scaffolding-Instrument, als auch zur Steigerung der Textkohärenz und insbesondere der Sprachbewusstheit der Lernenden anregen kann (Mayr, 2020b: S. 151-152; Abb. 1, ‚Mehrsprachigkeit anbieten‘).

Zentral erscheinen dabei metakognitive Phasen, die die Entwicklung fach- und ziel-sprachenbezogener Sprachbewusstheit ermöglichen (Abb. 1., ‚Mehrsprachigkeit reflektieren‘). Dies fördert nicht nur die Erweiterung des fachsprachlichen Registers, sondern ist auch eine Voraussetzung für eine Vertiefung geographischen Wissens und Denkens. Denn verbesserte sprachliche Fähigkeiten ermöglichen eben auch komplexere inhaltliche, methodische Erschließungsstrategien und damit tiefergehende (geographische) Erkenntnisse (Boroditsky, 2011: S. 64-65).

6. Soll ich oder soll ich nicht - Ja, Nein- Jein! Eine subjektive Einschätzung des Nutzens von Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

Trotz des sehr unterschiedlichen Ausprägungsgrades mehrsprachiger Ressourcen und Kompetenzen bei Schüler*innen sowie der in Kapitel 4 genannten Barrieren und Herausforderungen, verstärkt Mehrsprachigkeit im Sinne erweiterter kognitiver, sprachlicher und kommunikativer Ressourcen grundsätzlich den Prozess der inhaltlich und sprachlich kohärenten Bedeutungskonstruktion angefangen vom Aufgabenverständnis über die Aufgabebearbeitung und Aufgabenlösung (Heuzeroth & Budke, 2020; Heuzeroth, 2021; Heuzeroth & Budke, 2022).

Bei der Sprachrezeption, also beim Hören und Lesen, können mehrsprachige Ressourcen bei der inhaltlichen Erschließung fachlicher Inhalte im Geographieunterricht genutzt werden. Mehrsprachige Materialien aktivieren dabei verschiedene Sprachsysteme und sprachliche Ressourcen in Herkunfts- oder Zielsprache. Dies ermöglicht eine intensivere Informationserarbeitung und -verarbeitung sowie inhaltliche und sprachliche Ausdeutungsprozesse. Aufgaben, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, initiieren Kommunikationsanlässe zwischen Schüler*innen. Die erhöhte Interaktion ist besonders wichtig bei der Sprachproduktion, also beim Sprechen und Schreiben (z.B. durch Sprachvergleiche).

Mehrsprachige Handlungsprodukte können Gegenstand einer umfassenden inhaltlichen und sprachlichen (Meta-) Reflexion sein, vor allem wenn diese mit verständnisichernden zielsprachlichen Erschließungshilfen flankiert wird. Dies wiederum dient der Förderung der Sprachbewusstheit und der Entwicklung eines fachsprachlichen Registers aller Lernenden. Hierfür ist es wichtig, dass inhaltliches Wissen einerseits in der Zielsprache Deutsch reformuliert wird und andererseits Gegenstand der inhaltlich- sprachlichen Metareflexion ist. Mehrsprachigkeit erhöht die Qualität der Auseinandersetzung mit geographischen Lerninhalten. Mehrsprachige Unterrichtssequenzen reduzieren die sprachlichen Barrieren beim Problemlösen oder zum Beispiel im Rahmen der Konstruktion und Versprachlichung von Ursache- Wirkungsbeziehungen (Heuzeroth, 2021: S. 168).

Fazit: Mehrsprachige Unterrichtssituationen erfordern jedoch aufgrund des ‚Mehr‘ an Sprache auch ein ‚Mehr‘ an Sprachreflexion, um die Potenziale und Ressourcen der Mehrsprachigkeit funktional für den Kompetenzerwerb im Geographieunterricht nutzen zu können. Insbesondere erhöht die Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen und der damit verbundenen mentalen Konzepte im Fach Geographie die inhaltliche Erschließung sowie die kohärente Versprachlichung geographischer Prozesse, Strukturen und Funktionen (Heuzeroth & Budke, 2020: S. 19).

7. Literatur

Auer, Peter (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-110.

- Baker, Colin (2017). Knowledge About Bilingualism and Multilingualism. In Cenoz et al. (Hg.), S. 283-296.
- Bär, Marcus (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. [Dissertation], Universität Gießen, Gießen: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr.
- Bialystok, Ellen (2003). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Boroditsky, Lera (2011). How language shapes thought. In *Scientific American*, 304(2), S. 62–65. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0211-62>
- Bot, Kees de & Roche, Jörg (2018). Code-Switching. In Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetha (Hg.), *Kompendium DaF/DaZ: Band 4. Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 162-175.
- Bredella, Lothar (2010). Interkulturelles Lernen. In Surkamp, Carola (Hg.), S. 123-126.
- 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.2018.03.08>
- ___ (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), S. 127–143.
- ___ & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? <https://kups.uni-koeln.de/8092/> (zuletzt aufgerufen am 11.01.2020)
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2015). Herkunftssprachen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (26), S. 4-6.
- ___ (2018). *Herkunftssprachen* (1. Aufl.). *Linguistik und Schule: Bd. 4*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Budke, Alexandra & Maier, Veit (2019). Multilingualität in Schule und Hochschule – Erfahrungen und Vorstellungen von Studierenden im Lehramt Geographie. In *GW-Unterricht* 156(4), S. 30–40. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht156s30>
- Busse, Vera (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht: Ein Überblick. In *Lernende Schule* 86, S. 4–5.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk & May, Stephen (Hg.) (1997). *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing.
- Chamot, Anna U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1(1), S. 14–26.
- Cook, Vivian J. (1992). Evidence for Multicompetence. In *Language Learning* 42(4), S. 557–591.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: mit Aufgabenbeispielen*. 10., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Selbstverl. des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.

- Duarte, Joana (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. In *International Journal of Multilingualism* 17(2), S. 1–16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Dunn, Alexandra L. & Fox Tree, Jean E. (2014). More on language mode. In *International Journal of Bilingualism* 18(6), S. 605–613. <https://doi.org/10.1177/1367006912454509>
- Franceschini, Rita (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. In *The Modern Language Journal* 95(3), S. 344–355.
- Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.
- Garibova, Jala (2018). Mehrsprachigkeit. Historische und kommunikative Aspekte. In Roche et al. (Hg.), S. 29-39.
- Gnutzmann, Claus (2010). Bewusstheit/ Bewusstmachung. In Surkamp (Hg.), S. 16-17.
- Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. [Habilitationsschrift], Universität Hamburg, Hamburg, 2. Aufl., Internationale Hochschulschriften: Bd. 101. Münster: Waxmann.
- ___ (2013). Mehrsprachigkeit. In Gogolin, Ingrid; Kuper, Harm; Krüger, Heinz H. & Baumert, Jürgen (Hg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 339-362.
- Grosjean, Francois (2013). Bilingual and Monolingual Language Modes. In Chapelle, Carol (Hg.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken: John Wiley, S. 1-9.
- Haukas, Asta (2019). Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. In *German as a foreign language* 1, S. 5–24.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Heuzeroth, Johannes (2021). Kausalität und Sprache im Geographieunterricht: Einflussfaktoren und Förderstrategien für das Entwickeln geographischer Kausalstrukturen im Rahmen des systemischen Denkens [Dissertation]. Universität zu Köln, Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/54247>
- ___ & Budke, Alexandra (2020). The Effects of Multilinguality on the Development of Causal Speech Acts in the Geography Classroom. In *Education Sciences* 10(11), S. 1–24. <https://doi.org/10.3390/educsci10110299>
- ___ (2021). Formulierung von fachlichen Beziehungen- Eine Interventionsstudie zur Wirkung von sprachlichen Scaffolds auf kausale Sprachhandlungen im Geographieunterricht. In *Journal of Geography Education* 49(1), S. 14–31. <https://doi.org/10.18452/23166>
- ___ (2022). Inhaltliche und sprachliche Scaffoldingtechniken für die Entwicklung und Versprachlichung geographischer Kausalstrukturen durch Schüler*innen – Ein Beitrag zur Förderung des systemischen Denkens im Geographieunterricht. In *GW-Unterricht* 1, S. 30–41. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht167s30>

- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeit. In Surkamp, Carola (Hg.), S. 214-215.
- Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- ___ (2017). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In Cenoz et al. (Hg.), S. 19-30. <https://ecosia.org/search?q=cleveland>
- ___ (2018). Metacognition in Multilingual Learning. In Hauke, Åsta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (Hg.), *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, S. 31-47.
- ___ & Allgauer-Hackl, Elisabeth (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgauer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider, S. 209-229.
- Krohmer, Maxim (2021). Aware, Adopt, Overcome! Untersuchungen zum Innovationsverständnis von Geographielehrer_innen, Identifikation von geographischen Lehr-Routinen und Entwicklung von Reflexionsanlässen zur Anbahnung von Innovationen im Geographieunterricht [Dissertation]. Universität zu Köln, Köln. <https://kups.uni-koeln.de/52254/>
- Le Boterf, Guy (1999). *L'ingénierie des compétences* (2. Überarbeitete Auflage). Paris: Ed. d'organisation.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn & Baker, Colin. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. In *Educational Research and Evaluation* 18(7), S. 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Li, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. In *Applied Linguistics* 39(1), S. 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Lüdi, Georges & Nelde, Peter H. (2004). Instead of a foreword: Codeswitching as a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In Lüdi, Georges & Nelde, Peter H. (Hg.), *sociolinguistica: Bd. 18. Codeswitching*. Tübingen: Niemeyer, S. 7–12.
- Maher, John C. (2017). *Multilingualism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayr, Gisela (2020a). *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit: Eine unterrichtsemprirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ___ (2020b). Lernende verfassen mehrsprachige Texte. Entwicklung textstrukturierender Strategien und erhöhte Sprach(en)bewusstheit. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), S. 135–156.
- Mazak, Catherine Mq. (2017). Introduction: Theorizing Translanguaging Practices in Higher Education. In Mazak, Catherine & Carroll, Kelvin (Hg.), *Translanguaging in higher education beyond monolingual ideologies, Bilingual education & bilingualism: Bd. 104*, Bristol: Multilingual Matters, S. 1–10.

- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja & Schmitz, Katrin (Hg.) (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neveling, Christiane (2010). Mentales Lexikon. In Surkamp (Hg.), S. 217.
- Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, Inci (2013). Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen-aufgreifen-fördern. In I. Oomen-Welke (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-22.
- Pekrun, Reinhard & Schiefele, Ulrich (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In Weinert, Franz E.; Birbaumer, Niels & Graumann, Carl F. (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie: Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe, S. 153–180.
- Prediger, Susanne & Redder, Angelika (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In Gogolin, Ingrid; Antje, Hansen; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-195.
- ___, Uribe, Ángela & Kuzu, Taha (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht: Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht. In *Lernende Schule* 86, S. 20–24.
- Redder, Angelika; Krause, Arne; Prediger, Susanne; Uribe, Ángela & Wagner, Jonas (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? In *DDS – Die Deutsche Schule* 2022(03), S. 312–326. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.09>
- Repplinger, Nikolaus & Budke, Alexandra (2018). Is multilingual life practice of pupils a potential focus for Geography lessons? In *European Journal of Geography* 3(9), S. 165–180.
- ___ (2022). The Effects of Multilingual Teaching Materials on Pupils' Understanding of Geographical Content in the Classroom. In *Journal of Curriculum and Teaching* 11(4), S. 150–158. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p150>
- Riehl, Claudia (2002). Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstheit. In Müller-Lancé, J. & Riehl, Claudia Maria (Hg.), *Ein Kopf- viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag, S. 64-78.
- ___ (2019a). Code-Mixing. *Sprache im Fach*. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61752> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2023).
- ___ (2019b). Code-Switching. *Sprache im Fach*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61752/1/Riehl_Code-Switching.pdf. (zuletzt aufgerufen am 28.02.2023).
- Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg.) (2018a) *Kompendium DaF/DaZ: Band 4. Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ___ (2018b). Modelle der individuellen Mehrsprachigkeit. In Roche et al. (Hg.), S. 79-91.
- ___ (2018c). Modellierung von Mehrsprachigkeit. In Roche et al. (Hg.), S. 53-79.
- Schader, Basil (2012). *Sprachenvielfalt als Chance: Das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schramm, Karen (2010). Metakognition. In Surkamp (Hg.), S. 218.

- Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne; Wagner, Jonas & Weinert, Henrike (2019). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 66, S. 161–175. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art09d>
- Singleton, David M.; Fishman, J. A.; Aronin, Larissa & Ó Laoire, Muiris (2013). Current multilingualism: A new linguistic dispensation. In Singleton, David M.; Fishman, J.A.; Aronin, Larissa & Ó Laoire, Muiris (Hg.), *Contributions to the Sociology of Language /CSLJ: Bd. 102. Current multilingualism: A new linguistic dispensation*. Boston: de Gruyter Mouton, S. 1-23.
- Surkamp, Carola (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Trim, J. L. M. (Hg.) (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.
- Vogel, Sara & García, Ofelia (2017). *Translanguaging*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181> (zuletzt aufgerufen am 28.02.2023)
- Weißenburg, Astrid. (2013). „Der mehrsprachige Raum“ - Konzept zur Förderung eines mehrsprachig sensiblen Geographieunterrichts. In *GW-Unterricht* 131, S. 28–41.
- ___ (2018). Mehrsprachiger Fachsprachenaufbau im Geographieunterricht. In *GW-Unterricht* 149, S.30–37. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht149s30>

Über den Autor

Dr. Johannes Heuzeroth, Oberstudienrat an der Nelson-Mandela-Gesamtschule in Greven für Geographie, Sozialwissenschaften, Philosophie und DaF/ DaZ sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographiedidaktik an der Universität zu Köln. Autor für diverse geographiedidaktische Zeitschriften und Dozent für das Goethe-Institut. Forschungsschwerpunkte sind u.a. der Zusammenhang zwischen systemischem Denken und Kausalität und Sprache, Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit sowie die Wirkung von Metakognition im Geographieunterricht.

Kontakt: johannes.heuzeroth@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5062-9777>

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Johannes-Heuzeroth>

Patricia Louise Morris

"es wird zwar gesagt: ‚Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit‘, [...] aber ich weiß einfach nicht wie" – Eine Interviewstudie mit türkeistämmigen angehenden Französischlehrkräften

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt die Einstellungen und das Wissen hinsichtlich (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht in den Blick. In einer Interviewstudie wurden fünf angehende Französischlehrerinnen mit der Herkunftssprache Türkisch hierzu befragt. Als zentrales Ergebnis lässt sich eine Diskrepanz zwischen den äußerst positiven und wertschätzenden Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit und dem fehlenden Wissen für die spätere Umsetzung im Lehrberuf herausstellen.

This article focuses on attitudes and knowledge regarding plurilingualism in the foreign language classroom. In a qualitative study, five pre-service French teachers with Turkish as their heritage language were interviewed. As a central result, a discrepancy between a positive and appreciative view of multilingualism and a lack of knowledge of later implementation in the teaching profession can be identified.

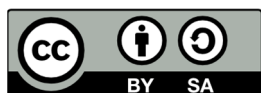
Schlagwörter

Fremdsprachenunterricht, Französisch, Türkisch, Überzeugungen, Einstellungen, Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, Lehrkräfteprofessionalisierung, lebensweltliche Mehrsprachigkeit

French as a foreign language, Turkish, teacher beliefs, heritage languages, plurilingualism, multilingualism, teacher professional development

1. Einleitung

Im deutschen Schulsystem beträgt der Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund 33 % (vgl. Engin, 2019: S. 466). Obwohl die Zahl der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und folglich auch der mehrsprachigen Schüler*innen seit Dekaden tendenziell steigt - 64 % der Vorschüler*innen haben einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.) – sind die Bildungschancen und -erfolge von Schüler*innen mit Migrationshintergrund weiterhin geringer als die ihrer Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Brandt, 2020: S. 293). Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund sind hiervon besonders stark betroffen (vgl. Uslucan, 2020: S. 320; Weis, Mang, Baumann & Reiss, 2020: S. 385).



Die Bildungsbenachteiligung betrifft auch den modernen Fremdsprachenunterricht (FSU), wo die Herkunftssprachen¹ (HS) der Schüler*innen häufig nicht berücksichtigt werden und auf einer vermeintlich lernökonomisch-linguistischen Argumentation basierend (vgl. Dietrich-Grappin, 2017: S. 95) maximal Bezüge zum Deutschen oder anderen Schulfremdsprachen hergestellt werden (vgl. Heyder & Schädlich, 2014: S. 187; Méron-Minuth, 2018: S. 293; Reimann & Tzitzios, 2018: S. 157; Hopp & Jakisch, 2020: S. 198).

Dabei zeigen aktuelle Studien und Praxisartikel durchaus mögliche Bezüge bspw. zur Lexik, Grammatik oder Aussprache zwischen dem Türkischen und dem Französischen auf (vgl. Güzel, 2015; Thiele, 2015; Gürel, 2017; Gabriel, Grünke & Schlaak, 2020). Auch jenseits dieser Ähnlichkeiten forderte Adelheid Hu bereits 2003 zum Sprachvergleich mit typologisch distanten Sprachen auf, um sich der „Logik eines erweiterten Verständnisses für Sprachen und für sprachlich-kulturelle Zusammenhänge im Allgemeinen“ (Hu, 2003: S. 300) zu bedienen. Entsprechend kann die Einbindung der Herkunftssprachen nicht nur den Spracherwerb der Zielsprache erleichtern; sie wird auch befürwortet, um das Selbstwertgefühl und die Identität (post-)migrantischer Schüler*innen zu stärken (vgl. Fürstenau, 2020: S. 89), die interkulturellen Kompetenzen aller Schüler*innen auszubilden und zur Reflexion über und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Sinne der *metalinguistic awareness* anzuregen (vgl. Kropp, 2017: S. 110).

An dieser Stelle kommt den Fremdsprachenlehrkräften „als zentrale[n] Akteur*innen im Lehr- Lernprozess“ (Legutke & Schart, 2016: S. 26) eine wichtige Rolle zu: Sie gestalten den Schulalltag der Lernenden maßgeblich mit und können zu ihrem Lernerfolg beitragen (vgl. Bello, 2020: S. 47). Innerhalb und neben vielen strukturellen Bedingungen in Form von schulinternen, landes-, bundes-, und europaweiten Vorgaben sowie Curricula, Lehrwerken und dem Fächerangebot können die Lehrkräfte den Unterricht individuell steuern. Ihre Einstellungen und ihr Wissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit, welche sich im Laufe ihrer Biografie, während der Schulzeit, im Studium und bei Auslandsaufenthalten, herausgebildet haben (vgl. Reusser & Pauli, 2014: S. 645), spielen eine essentielle Rolle für ihre professionelle Handlungskompetenz als Fremdsprachenlehrer*innen in der Migrationsgesellschaft (vgl. Legutke & Schart, 2016: S. 18).

Folglich wurde in den letzten Jahren häufiger in der medialen und fachwissenschaftlichen Debatte die Forderung hervorgebracht, dass mehr Menschen mit Migrationshintergrund den Lehrberuf ergreifen sollen (Erkurt, 2020: S. 185; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007). Bildungswissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen wie Heyder & Schädlich (2015), Reimann & Tzitzios (2018) und Bello (2020) sehen einen Zusammenhang zwischen der mehrsprachigen Sozialisierung von (angehenden) Lehrkräften und ihrer jeweiligen Einstellung zu Mehrsprachigkeit in der Schule. So sind

¹ Der Begriff Herkunftssprache (HS) (engl. *heritage language*) meint die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das in einem Umfeld aufwächst, in dem nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. Die Sprecher*innen können sowohl simultan mit zwei Sprachen aufwachsen als auch zuerst nur die HS (L1) erwerben, bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache der umgebenden Bevölkerungsmehrheit (L2) hinzukommt (vgl. Mehlhorn 2020:23). Lüttenberg (2010) unterscheidet weiter zwischen HS als Standardvarietät und der Familiensprache als die Sprache, die in der Familie gesprochen wird. Sie kann eine Varietät der HS sein.

fächerübergreifend etwa mehr mehrsprachig aufgewachsene Studierende bereit die HS in den Unterricht einzubinden, als monolingual aufgewachsene (vgl. Bello 2020: 66). Andererseits stimmen die mehrsprachigen Proband*innen jedoch signifikant negativer ab als ihre monolingualen Kommiliton*innen: So sind sie u. a. weniger fehlertolerant und gehen häufiger davon aus, dass Schüler*innen von dem Erlernen von mehr als einer Sprache überfordert sind (vgl. Benholz, Reimann, Reschke, Strobl & Venus, 2017).

Diese Annahme soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden. In einer qualitativen Untersuchung werden fünf angehende Französischlehrerinnen mit der HS Türkisch zu diesem Themenkomplex befragt. Die Befragung von angehenden Lehrkräften eines bestimmten Sprachpaars von Fremdsprache (FS) (hier Französisch) und HS (hier Türkisch), stellt ein Novum dar. Die beiden Sprachen zählen zu den relevantesten schulischen FS bzw. HS.

Dieser Aufsatz² zeigt in einem ersten Schritt die aktuellen Diskursstränge um Mehrsprachigkeit im FSU sowie die Relevanz von Wissen und Einstellung für die professionelle Handlungskompetenz auf (Abschnitt 2). Daraufhin wird das forschungsmethodische Vorgehen skizziert (Abschnitt 3) und die Ergebnisse der Interviewstudie dargelegt (Abschnitt 4), bevor abschließend eine knappe Einordnung und Diskussion erfolgt (Abschnitt 5). Im Ausblick wird der Blick hin zur zweiten Ausbildungsphase der Lehrer*innenbildung nahegelegt.

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

2.1 Mehrsprachigkeit im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Mehrsprachigkeit wird inzwischen innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung als Ressource (vgl. Cummins, 2000; Kropp, 2017), an Schulen als Ist-Zustand und auf europäischer Ebene als bildungspolitisches Ziel (vgl. Europarat, 1995; 2001; 2018) verstanden. Empirische Studien der letzten Jahrzehnte zeigen jedoch, dass dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit noch nicht flächendeckend in den Schulen, im Unterricht und besonders im FSU verankert ist (vgl. Hu, 2018: S. 66). So monieren viele Wissenschaftler*innen (vgl. Schlickum, 2013; Tracy, 2014; Fereidooni, 2016; Hu, 2018; Bello, 2020) immer noch den 1994 erstmalig benannten „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) an deutschen Schulen.

Auch der FSU steht in dieser Tradition, obgleich er sich in einer Sonderposition wiederfindet: Hier wird Sprache einer anderen, einer weiteren Rolle zu teil: Sie ist nicht nur Medium des Unterrichts, sondern auch Gegenstand (vgl. Schädlich, 2021: S. 183). D. h. auch hier herrscht eine monolinguale Norm, jedoch nicht die der deutschen (Bildungs-)sprache, sondern die der Zielsprache. So kann sowohl die Fremdsprachendidaktik für ihr Verständnis von einem monolingual deutschem Klassenzimmer als Ausgangspunkt des

² Grundlage der vorliegenden Ausführungen ist (m)eine im Juli 2022 an der Universität zu Köln eingereichte Masterarbeit (Morris 2022).

FSU kritisiert werden (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015: S. 221), als auch etliche Kerncurricula der Länder, welche „von Beginn an [das] Prinzip der Einsprachigkeit“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2016) bzw. die „funktionale Einsprachigkeit“ (vgl. QUA-LiS NRW Landesinstitut für Schule, 2021; Niedersächsisches Kultusministerium, 2017) als Ziel proklamieren, sowie die durch die Empirie belegte Haltung und Umsetzung von (angehenden) Lehrkräften hierzu (vgl. Heyder & Schädlich, 2015; Reimann, 2016a; Méron-Minuth, 2018; Reimann & Tziotios, 2018). Hiermit einher geht das vielfach beschriebene Ideal des *native speakers* (vgl. u. a. Schmenk 2022), welches seit dem Einzug der audiolingualen Methode in den deutschen FSU in den 1960ern (vgl. Fäcke, 2017: S. 38) und der Weiterentwicklung zur ‚Aufgeklärten Einsprachigkeit‘ durch Wolfgang Butzkamm (1978) in unterschiedlichen Gewändern beharrlich im FSU bestehen bleibt.

Als Folge hemmt und fördert der FSU die Erreichung des Bildungsziels Mehrsprachigkeit zugleich, indem eine Einzelsprache gelehrt wird, nicht aber auf das gesamte sprachliche Repertoire (vgl. Busch, 2017: S. 17) der Schüler*innen als Voraussetzung und vernetzende Ressource rekurriert wird. So kann die funktionale Einsprachigkeit als verlängerter Arm oder Ergänzung des monolingualen Habitus für den FSU verstanden werden.

Jenes starre Bild steht jedoch seit Jahrzehnten, spätestens seit den 2010er Jahren im wissenschaftlichen Diskurs in der Kritik. So kann von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden, als das Feld der Mehrsprachigkeit im FSU über die Vernetzung schulischer FS um die Komponente der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler*innen erweitert wurde (vgl. Reimann, 2016a: S. 58). Inzwischen werden dem Ziel der *native like competence* viele Konzepte entgegengesetzt, etwa das des*der interkulturellen Sprecher*in (Meißner, 2019: S. 58), das der „aufgeklärten“ (Reimann, 2016b) oder der „reflektierten Mehrsprachigkeit“ (Schädlich, 2020: S. 37). Hu (2018: S. 78) formuliert, wie sich diese veränderte Sicht auf das Selbstverständnis der Fremdsprachenlehrkräfte auswirken könnte:

Die weiterhin (in vielen Fällen) vorherrschende monolinguale Einstellung von Fremdsprachenlehrer/innen („Französischlehrer/in“, „Englischlehrer/in“) sollte einer professionellen Identität weichen, die die Rolle eines Sprach(en)lernberaters beinhaltet, der Neugierde, Respekt und Interesse für Sprachen im Allgemeinen fördert und dadurch das Bewusstsein für Sprachenlernprozesse – jenseits der sogenannten „Zielsprache“ – fördert. (Hu, 2018: S. 78)

2.2 Einstellungsforschung und Professionalisierung

Wissen und Einstellungen bilden einen essentiellen Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Legutke & Schart, 2016). Sie stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) und haben eine direkte Auswirkung auf das didaktische und kommunikative Handeln im Klassenraum (vgl. Reusser & Pauli 2014: S. 643). Einstellungen zum Lehrberuf, zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik entstehen schon früh. Anders als

in anderen Berufen kennen alle Menschen, die einmal Schüler*innen waren, den Lehrer*innenberuf bzw. eine bestimmte Perspektive darauf. So haben sich auch (Fremdsprachen-)Lehrkräfte bereits Jahre zuvor in der Schule, im Studium oder bei Auslandsaufenthalten mit dem Berufsbild auseinandergesetzt und bestimmte Überzeugungen hierzu entwickelt (vgl. Purkarthofer, 2013: S. 64; Reusser & Pauli 2014: S. 645; Caspari, 2016: S. 308).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Einstellungen (v)erlernbar sind und im Laufe der Ausbildung auch verändert werden können (vgl. Kropp, 2020: S. 183). Daher bildet die Untersuchung der Einstellung von angehenden Lehrkräften ein wichtiges Forschungsfeld: Bereits während und zu verschiedenen Zeitpunkten im Lehramtsstudium sollte an den Überzeugungen der Studierenden angesetzt werden, um das „transformatorische Potential“ (Melo-Pfeifer, 2019: S. 9) des Ausbildungsprozesses nutzen zu können (vgl. Legutke & Schart 2016: 33). In Bezug auf Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass sich „monolinguale berufsbezogene Überzeugungen nur transformieren [lassen], wenn plausible, alternative Herangehensweisen im Lehramtsstudium aufgezeigt werden“ (Melo-Pfeifer, 2019: S. 13), beispielsweise in Form von Wissenselementen bzgl. soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und linguistischer Aspekte von Mehrsprachigkeit sowie Handlungsoptionen, welche implizit Auswirkungen auf die Einstellungen der Studierenden haben.

3. Methode

3.1 Methode der Datenerhebung

Um die Forschungsfrage „Welche Einstellungen haben herkunftsbedingt mehrsprachige angehende Französischlehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im FSU internalisiert?“ zu beantworten, wurde als Erhebungsmethode für das Interview optiert. Es stellt einen bewährten qualitativen Zugang, der auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000: S. 2) abzielt, dar. Genauer handelt es sich hierbei um problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews (vgl. Witzel, 1982; 1985). Der Leitfaden nimmt hierbei die Funktion eines Orientierungsrahmens und einer „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel, 1982: S. 90) ein. Dabei sorgen die Fragen für Vergleichbarkeit, nicht aber für eine Standardisierung der Ergebnisse (vgl. Nohl, 2009: S. 21). Der biographische Einstieg soll die Interviewten auf die Textsorte Narration einstellen und Vertrauen aufbauen, während im Verlauf des Interviews eine Zuspitzung auf das Forschungsproblem erfolgt (vgl. Witzel, 2000: S. 3).

Bei den ausgewählten Interviewpartnerinnen³ handelt es sich um fünf Studentinnen des Fachs Französisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit türkischem

³ Es nahmen ausschließlich weibliche Studentinnen an den Interviews teil, ohne dass dies intendiert war.

Migrationshintergrund und Türkisch bzw. Kurdisch als HS. Alle Probandinnen sind weiblich, in NRW aufgewachsen und zur Schule gegangen. Sie studieren in unterschiedlichen Fachsemestern (3. Bachelorsemester – 2. Mastersemester) an der Universität zu Köln. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig und alle personenbezogenen Daten wurden pseudonymisiert. Die Interviews wurden im April 2022 in den Räumlichkeiten der Universität zu Köln durchgeführt und audiographisch aufgezeichnet.

3.2 Methode der Datenaufbereitung und -auswertung

Die Audioaufnahmen wurden zunächst vollständig nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018: S. 167) transkribiert. Als Auswertungsmethode wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gearbeitet. Als „zentrale[s] Instrument der Analyse“ (Mayring, 2015: S. 51) wird ein Kategoriensystem verwendet, welches darauf zielt, die Ergebnisse zu strukturieren und im Sinne der „Intersubjektivität“ (ebd.) und der „Intercoderreliabilität“ (ebd.) ein Nachvollziehen der Analyse für andere sowie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Die Kategorienbildung erfolgt in einem induktiv-deduktivem Wechselspiel zwischen Offenheit und Theoriebasiertheit: Entlang der Forschungsfrage wurden in Anlehnung an Referenzstudien (vgl. Schöpp, 2013; Benholz et al., 2017; Fischer & Ehmke, 2019; Bello, 2020) und den Interviewleitfaden deduktiv⁴ Kategorien gebildet, welche im Prozess des Auswertens um explorative induktive Kategorien erweitert wurden. Die Hauptkategorien „Einstellungen“ und „Wissen“ verfügen über die im folgenden Kapitel abgebildeten Subkategorien (Abbildung 1).

⁴ „Im deduktiv orientierten Ansatz wird das Datenmaterial entlang vorab systematisierter Kategorien geordnet und strukturiert, so dass theoretische Vorannahmen und Erklärungsmodelle an das Material herangetragen werden können. Im induktiv orientierten Ansatz dient erst das Datenmaterial selbst dazu, Kategorien zu bilden, die Struktur eines Erklärungsmodells aus den systematisierten Zusammenhängen abzuleiten und mit der Theorie vereinbar zu machen.“ (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022: S. 279-280).

▼ ● Einstellungen	0
● Grundhaltung	25
● Sprachgebrauch Zuhause	11
● Monolingualer Habitus	15
● Sprachgebrauch im FSU	9
▼ ● Orientierung am native speaker	9
● Scham für HS-Kompetenzen	7
● Sprachmischungen	13
● Sprachverwirrung	7
● Sprachprestige	12
● Kritik/Änderungsvorschläge	21
▼ ● Wissen	19
▼ ● Linguistisches Fachwissen Türkisch-Französisch	15
● Nur Gemeinsamkeiten können eingebracht werden	8
● Didaktisches Wissen	20
● Mehrkulturalitätsdidaktik	14

Abb. 1: Kodierleitfaden, entnommen aus der Datenanalysesoftware MAXQDA Analytics Pro 2022

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Kategorien, welche in Abbildung 1 in tabellarischer Form dargestellt sind, vorgestellt und genauer erläutert. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der Hauptkategorie „Einstellungen“ mit all ihren Subkategorien und zugehörigen Auszügen aus den Interviews dargelegt. Lediglich auf die Subkategorie „Sprachgebrauch Zuhause“ wird nicht eingegangen, da es sich hier eher um biographische Daten und Erfahrungen als weniger um Einstellungen handelt. Anschließend wird kurz auf die zweite Hauptkategorie „Wissen“ und ihre Subkategorien rekuriert. Die Zahlen rechts in der Tabelle bezeichnen die Häufigkeit der Zuordnung von Textpassagen mit den entsprechenden Subkategorien.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung, dem auch die meisten Aussagen zugeordnet wurden (25), stellt die außerordentlich positive Grundhaltung der Studierenden dar. Alle verfügen über eine aufgeschlossene und wertschätzende Attitüde hinsichtlich sprachlicher Vielfalt und darüber hinaus über den Willen, mehrsprachige Schüler*innen zu fördern und deren HS in den FSU einzubinden. Sie sehen Mehrsprachigkeit als „Bereicherung“ (P1: Z. 150; P3: Z. 163, 194; P4: Z. 294, 508) an. Es besteht auch weitestgehend Bedauern darüber, dass eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit während der eigenen Schulzeit kaum stattgefunden hat (vgl. P1: Z. 51; P4: Z. 148).

Jener aufgeschlossenen Grundhaltung stehen jedoch Konzepte und Haltungen gegenüber, die dem wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit teils widersprechen oder diese nur in bestimmten Situationen zulassen. So argumentieren die Teilnehmenden im Sinne der funktionalen Einsprachigkeit im FSU:

Ist halt besser, wenn man (.) den Unterricht auf der Zielsprache hält (..), dann können die Schüler ihre Kompetenz in der Sprache (...) verbessern. Ich finde, es kommt aber auch auf das Thema an. Wenn das komplex ist, könnte man (.) das auch unterteilen in Französisch und Deutsch, so dass die Schüler dann keine Schwierigkeit haben zu folgen. (P5: Z. 158-162)

Diese Haltung wird nur von einer Probandin kritisch reflektiert. Sie wünscht sich einzelne Arbeitsphasen, in denen als Herausforderung ausschließlich Französisch gesprochen wird. Darüber hinaus können alle Sprachen gesprochen werden, die zum Lernerfolg beitragen, also explizit auch die HS (vgl. P4: Z. 353-368).

Außerhalb des Sprachunterrichts, etwa auf dem Pausenhof oder in den anderen Fächern der Interviewten ist der monolinguale Habitus präsent. So antwortet eine Studentin auf die Frage, ob sie das Kommunizieren auf anderen Sprachen oder das Switchen zwischen verschiedenen Sprachen erlauben würde, mit folgender Aussage:

Nee, wäre vielleicht doch zu extrem. Das verwirrt alle anderen. Vor allem, wenn man beim Elternsprechtag sitzt und die Eltern dann auch wieder Türkisch sprechen wollen oder so. Das würde ich, glaube ich, auch gar nicht mitmachen. Ich würde dann doch in der deutschen Sprache bleiben und im Unterricht versuchen in der Zielsprache zu bleiben, nur anhand von Beispielen würde ich dann halt auf die andere Sprache zurückgreifen. (P1: Z. 180-185)

Eine weitere Haltung, welche besonders bei den Studierenden der niedrigeren Semester (P2; P3) vertreten ist, ist die der Orientierung am *native speaker*: Neben der Überzeugung, dass das Ziel des Französischunterrichts eine nahezu fehlerfreie Beherrschung der Zielsprache ist, gehen die Studierenden davon aus, dass nur Lehrkräfte „berechtigt“ sind, eigene Sprachen in den Unterricht einzubringen, die sie auch selbst fließend beherrschen: „ich bin zwar mit den beiden Sprachen groß geworden, aber meine Herzenssprache ist Deutsch, das ist nicht Türkisch oder Kurdisch. Das (.), würde ich sagen, sollten eher die machen, die wirklich zu 100% into it sind, aber ich könnte es nicht“ (P2: Z. 115-120).

Sie äußern Ängste „was falsch [zu]vermittel[n]“ (P3: Z. 201) und schämen sich für ihre Sprachkenntnisse in der HS (vgl. P2: Z. 267, 276, 280), welche sie als defizitär und unzureichend ansehen. Auffällig war außerdem, dass die Studierenden häufig mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktische Gegenstände in einer „extra Unterrichtsstunde“ (P2: Z. 185) oder ganz außerhalb des Regelunterrichts sahen: „Multikultitage“, „Projektstage“ (vgl. P4: Z. 419), „Ramadanfest“, „Festivals [...] wo dann alle Kulturen zusammenkommen“ (P5: Z. 146, 147) oder im herkunftssprachlichen Unterricht (vgl. P1).

Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass eine klare Wissenshierarchie zwischen den Studierenden der niedrigeren und höheren Semester besteht. So verfügen die Bachelorstudentinnen sowohl über weniger linguistisches Wissen, als auch über weniger Ideen und Konzepte zur didaktischen Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht:

P2: es wird zwar gesagt: ‚Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit‘, das kann ich auch sagen (.), aber ich weiß einfach nicht wie. (P2: Z. 235-237)

P3: Im Türkischen gibt es Wörter, die aus dem Französischen entlehnt wurden (.) damals. Und deswegen könnte man das vielleicht irgendwie mit einbinden, ich weiß nicht inwiefern, aber ja. (P3: Z. 80-82)

I: Hast du da so konkrete Vorstellungen, wie man das machen könnte?

P5: Also soweit noch nicht, aber den Willen hätte ich schon. (P5: Z. 84-85)

Diese Ausschnitte kontrastieren deutlich den Gegensatz zwischen dem Willen zur Umsetzung und den fehlenden Ressourcen im Sinne von didaktisch-methodischem Wissen. Auch die Masterstudierenden geben an, sich nicht ausreichend auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet zu fühlen. Sie verfügen aber über deutlich mehr Fachwissen: P1 etwa, paraphrasiert die Interdependenz- und Schwellenhypothesen von Cummins (2000) (vgl. P1: Z. 32-35), während P4 sogar Konzepte wie Translanguaging (vgl. García & Wei 2014) kennt und deutlich mehr linguistische Fachterminologie verwendet als die anderen: „indogermanische Sprachen“ (P4: Z. 175), „Etymologie“ (P4: Z. 221), „Subjektpronomina“ (P4: Z. 259), „Brückensprache“ (P4: Z. 448). Deutlich wird auch, dass sie einen deskriptiven Blick auf Sprache hat, sodass nicht der sprachliche Standard im Vordergrund steht, sondern die funktionierende Kommunikation. Sie macht auch konkrete Vorschläge zur Einbindung der HS in den FSU wie etwa Sprachstandanalysen zu Beginn des Schuljahres oder inhaltliche Verknüpfungen von Mehrkulturalität mit dem Thema Schüler*innenaustausch.

5. Diskussion der Befunde im Forschungskontext

Interviewt wurde trotz gemeinsamen Studienfachs und ähnlicher Migrationsgeschichte eine sehr heterogene Gruppe mit verschiedenen Kompetenzen in der HS, unterschiedlichen Wissensständen in Bezug auf didaktische Fragestellungen und Einstellungen und einer unterschiedlichen Vorstellung von Integration, Assimilation und Nähe zur Türkei als sprachlich-kultureller Raum. All diese Faktoren, einschließlich der eigenen Erfahrungen während der Schulzeit, wirken sich auf die subjektiven Theorien, Einstellungen und Sichtweisen auf die Schule und den FSU aus (vgl. Reimann, 2016a: S. 63). So findet sich beispielsweise in Bezug auf die Identifikation mit der türkischen Sprache eine weite Bandbreite an verschiedenen Aussagen, aus denen Wünsche und Bedürfnisse für den schulischen Umgang mit HS hervorgehen. Aus den Aussagen von P1 lässt sich eine hohe Identifikation mit der türkischen Sprache und Kultur herauslesen. Auch in der vierten Generation (die Nichten und Neffen von P1) wird weiterhin ausschließlich Türkisch gesprochen, die Studentin verfügt als einzige über die türkische Staatsbürgerschaft und bedauert es, dass in der Schule im Regelunterricht kaum Bezüge zur türkischen Sprache und Kultur gemacht wurden. Darüber hinaus kritisiert sie wie Mehlhorn (2020), dass der herkunftssprachliche Unterricht unzugänglich und in der weiterführenden Schule gar nicht verfügbar bzw. erreichbar war. In Dichotomie hierzu befinden sich P2 und P3, deren „Herzsprache“ (P2: Z. 118) Deutsch ist und die im Alltag kaum noch Türkisch bzw. Kurdisch sprechen. Auch zwischen den beiden muss jedoch differenziert werden: P2 ist die einzige Probandin, die nicht mehr mit ihren Eltern zusammenwohnt, die aber ein ausgeprägtes Bewusstsein für Sprachprestige und Rassismus hat und inzwischen gerne über breitere Kenntnisse in ihren HS verfügen würde. P3 hingegen betont an zwei Stellen, dass Menschen mit Migrationshintergrund anderen „nicht überlegen“ (P3: Z. 168) sind und möchte

die HS eher in den Hintergrund stellen, um die monolingualen Schüler*innen nicht zu benachteiligen. Sie legt großen Wert auf ihre eigene Integration und war mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit während der eigenen Schulzeit zufrieden, obwohl nicht auf ihre HS eingegangen wurde (vgl. P3: Z. 46, 210).

Die Inhalte der Interviews bestätigen größtenteils, was in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum immer wieder festgehalten wurde (vgl. u. a. Georgi, Ackermann & Karakas, 2011; Reimann, 2016a): Studierende (und Lehrkräfte) haben eine größtenteils positive Grundhaltung, welche das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource und Potenzial umfasst; es besteht jedoch kaum didaktisch-methodisches Fachwissen, um die positive Haltung auch in einen konstruktiven Umgang mit Schüler*innen umwandeln zu können. Ganz deutlich verschmelzen hier Einstellungen und Wissen: Ohne das Wissen über Translanguaging und Sprachrepertoires kann eine negative Haltung gegenüber der Verwendung von verschiedenen Einzelsprachen innerhalb einer Aussage schlecht Einhalt geboten werden (obgleich die Probandin sich selbst vielmals Anglizismen bedient):

Ja, davon halte ich nicht viel, weil ich finde (.), dein Sprachstil ist dann einfach nicht mehr clean, das muss man sage. Du wechselst dann so mittendrin. Ich hab mal selber die Erfahrung gemacht anfangs, als ich angefangen hab mit Freunden dann mal was halb auf Deutsch, halb auf Türkisch zu sagen. Du merkst einfach richtig wie beide Sprachen darunter leiden. Deshalb halte ich nicht viel davon. (P2: Z. 130-135)

So zeigt sich, dass viele der Einstellungen sowohl bei der Interviewstudie in diesem Beitrag als auch bei den Referenzstudien eher oberflächlich positiv sind bzw. dem aktuellsten Forschungsstand hinsichtlich Spracherwerbsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik widersprechen.

Der Unterricht wird wie bei Méron-Minuth (2018) weiterhin als Fachunterricht einer Sprache verstanden, in dem möglichst viel Sprachproduktion in der Zielsprache stattfinden soll und nur bei Schwierigkeiten das Deutsche zu Hilfe geholt wird (vgl. Heyder & Schädlich, 2015: S. 247). Diese Einstellung bestätigen vier der fünf Probandinnen. Sie führen weiter aus, dass sie die HS eher außerhalb des Fachunterrichts sehen, etwa im herkunftssprachlichen Unterricht (vgl. P1), bei Projekttagen, Festen, in AGs (vgl. P4; P5) oder im FSU in einer „extra Unterrichtsstunde“ (P2: Z. 185), jedoch nicht im alltäglichen FSU. Diese Einstellungen finden sich sowohl bei den lebensweltlich und nicht-lebensweltlich mehrsprachigen Proband*innen von Bello (2020) als auch bei Schöpp (2013) wieder, wo das sprachenübergreifende Arbeiten „allenfalls in Form eines ‚Kürprogramms‘ Eingang in den FSU finden sollte, nachdem die ‚Pflicht‘ abgeschlossen ist“ (Schöpp, 2013: S. 165).

Auch scheint bei den Kölner Probandinnen die Orientierung am *native speaker* präsent zu sein. So wird davon ausgegangen, dass auf andere HS nicht eingegangen werden kann und teilweise selbst Türkisch nicht eingebunden werden kann, da die Sprache nicht „perfekt“ (P2: Z. 266) beherrscht wird. Dies haben sowohl Studierende anderer Universitäten (vgl. Schöpp, 2013: S. 166) als auch Lehrkräfte (vgl. Heyder & Schädlich 2014: S. 194, Méron-Minuth, 2018: S. 293; Reimann & Tziotzios 2018: S. 157) immer wieder formuliert.

So wird u. a. „aus Angst, vor den LernerInnen nicht kompetent zu wirken bzw. einen ‚Fehler‘ zu begehen“ (Schöpp, 2013: S. 155) davon ausgegangen, dass nur Sprachen einbezogen werden können, die fehlerfrei beherrscht werden.

Ich glaube (.), man unterschätzt das, wie schwierig es ist, sich als Schüler erstmal auf diese Sprache zu konzentrieren ja und deshalb verstehe ich, dass man im Französischunterricht sagt: ‚Ich konzentriere mich jetzt erstmal primär auf die französische Sprache, nicht auch noch auf die Türkische, weil das ja auch eine Herausforderung mit sich bringt‘. (P2: Z. 166-170)

Hier wird impliziert, dass Türkisch als HS keine Ressource darstellt, sondern eher als zusätzliche Belastung und „Interferenzgefahr“ (Schöpp, 2013: S. 166) gesehen wird. Die Schüler*innen könnten einerseits von der Einbindung der HS in den FSU, andererseits auch von der Mischung der Sprachen innerhalb eines Satzes verwirrt werden (vgl. Proband*innen von Schöpp, 2013; Reimann, 2016a; Benholz et al., 2017; Kropp, 2020). Diese Einstellungen, in Zusammenspiel mit dem Ideal des *native speaker*, bewirken eine Reproduktion des Prestigesprachensystems, da diese von den Lehrkräften eher gesprochen und als Ressource angesehen werden.

Bezüglich eines kritischen Blicks auf das Schulsystem kann die vorliegende Studie bestätigen, was auch mehrsprachige Lehrkräfte in Georgi et al. (2011) sagten: Beide Proband*innengruppen äußern kaum strukturelle Kritik. In jener Studie wird eher von einem pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit innerhalb des bestehenden Systems gesprochen, ohne den Rahmen (Curricula, Lehrwerke, Fächerangebot) infrage zu stellen. Bei der vorliegenden Studie zeigten sich besonders die Bachelorstudierenden unkritischer als die fortgeschritteneren Studentinnen: Während P4 Lehrwerke (vgl. Schöpp, 2013; Méron-Minuth, 2018; Kropp, 2020) und Curricula (vgl. Méron-Minuth, 2018) kritisiert und P1 sich Türkischunterricht wünscht, kritisieren die Studierenden im Bachelor allenfalls die Einstellungen der Lehrkräfte (vgl. P2).

Die insgesamt vor allem positive Grundhaltung der Probandinnen könnte sowohl auf den eigenen mehrsprachigen Hintergrund zurückzuführen sein (vgl. Reimann, 2016a; Benholz et al., 2017; Bello, 2020) als auch auf das Sprachenstudium (vgl. Fischer & Ehmke, 2019), wobei betont werden muss, dass alle Probandinnen auch über die HS hinaus über produktive und rezeptive Kompetenzen in ausgesprochen vielen Sprachen (fünf bis sechs Sprachen pro Probandin) verfügen. So könnten sich die Einstellungen der Studierenden auf ihr hohes Bildungsniveau und ihr weibliches Gender zurückführen lassen, welches bei der oben aufgeführten Studie in Korrelation zu positiveren Einstellungen stand (vgl. ebd.: S. 430).

Die Studierenden sind sich des Missverhältnisses zwischen positiver Grundhaltung und mangelndem Wissen bewusst und reflektieren dies an verschiedenen Stellen. Sie bemängeln, dass das fehlende Wissen mit der thematischen Prioritätensetzung an der Hochschule zusammenhängt und mehr Kurse zum Themenkomplex Mehrsprachigkeit angeboten werden müssten.

Neben P4 äußert auch P2, dass sich ihre Haltungen zur HS im Studium verändert haben und sie sich nicht mehr schämt, sondern Mehrsprachigkeit nun als etwas Positives betrachten kann. Somit können die Forschungsergebnisse von Benholz et al. (2017),

Schlaak (2017) und Fischer & Ehmke (2019) bestätigt werden: Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Studierenden, die Lehrveranstaltungen zu bestimmten Themenkomplexen (wie hier sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeitsdidaktik, aber auch weiter gefasst Inklusion wie bei Schlaak (2017)) besucht haben und solchen, die dies nicht tun oder noch nicht getan haben. Auch die Semesterzahl spielt bei Referenzstudien wie Fischer & Ehmke (2019) eine signifikante Rolle. Zwar wird in diesem Beitrag nicht quantitativ gearbeitet, es lässt sich trotzdem die Tendenz herausarbeiten, dass die Einstellungen und das Wissen von den Studierenden im Laufe des Studiums zunehmen. Dies hängt selbstredend mit den Inhalten der Lehrveranstaltung zusammen. Die Studienbiographie von Probandin P4 veranschaulicht diese Aspekte: Sie befindet sich im 12. Hochschulsesemester (und 2. Mastersemester) und hat in ihrem Studium einen sprachwissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt. Zudem hat sie bereits mehrere Französischdidaktikveranstaltungen, die DaZ-Einführungsvorlesung⁵, ein Seminar explizit zur Mehrsprachigkeitsdidaktik (in der Romanischen Sprachwissenschaft) und weitere diversitätssensibilisierende Seminare im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften (das 2. Fach der Probandin) besucht. P4 kritisiert jedoch, dass spezifische mehrsprachigkeitsdidaktische Seminare nicht in das Modulhandbuch im Lehramt eingebaut sind und daher nicht von allen Studierenden belegt werden: „das war ein Seminar, was ich neben anderen auswählen konnte, (.) das war ja nicht pflichtmäßig. Das war ein Glück, dass ich das ausgewählt habe und, dass das zeitlich gepasst hat, die meisten hatten das ja dann nicht“ (P4: Z. 519-522). Schlaak (2017) geht davon aus, dass Wahlpflichtveranstaltungen Filter darstellen und hauptsächlich Studierende, die bereits vor der Belegung des Seminars einem Thema positiv oder interessiert zugewandt waren, ein solches Wahlseminar oder Zusatzzertifikat belegen. Entsprechend kann sich Fischer & Ehmkes (2019: S. 429) Schlussfolgerung einschränkungslos angeschlossen werden:

Hierdurch wird aber vor allem die Forderung unterstrichen, sprachsensibles Unterrichten zur Aufgabe von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften aller Fächer zu machen [...]. Durch die Verlagerung externer Lerngelegenheiten hinein in die Fachdidaktiken oder aber auch in den verpflichtenden fächerübergreifenden Teil des Lehramtsstudiums könnten auch die Studierenden erreicht werden, die sich nicht aus eigenem Interesse zu einer Belegung eines Kurses entschließen.

Eine flächendeckende Einführung in die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird sich mit unterschiedlichen Vorstellungen über die genauen Inhalte von allen Probandinnen gewünscht.

⁵ DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache oder im Lehramtsausbildungskontext auch für „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“. Seit 2009 wird ein DaZ-Modul verpflichtend für alle Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen angeboten, welches an der Universität zu Köln für den Master angesetzt ist (vgl. Mercator-Institut, 2022).

6. Fazit und Ausblick

Das Anliegen dieser Studie war es, die Einstellungen und das Wissen von mehrsprachigen angehenden Fremdsprachenlehrkräften bezüglich (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit im FSU zu untersuchen. Exemplarisch wurde sich für Probandinnen einer bestimmten Sprachkombination entschieden: Türkischsprechende Französischstudierende des Lehramts. Anhand dieser konkreten Sprachkombination sollte aufgezeigt werden, dass Sprachen, die zunächst typologisch eher distant erscheinen, sich durchaus im FSU zum sprachkontrastiven Arbeiten eignen. Gemeinsamkeiten und besonders auch Unterschiede können aufgezeigt, besprochen und reflektiert werden (vgl. Hu, 2003). Die Auswahl des Sprachpaars war zusätzlich exemplarisch gewählt, da unter Berücksichtigung eines vielsprachigen Klassenzimmers in Deutschland immer mehr als zwei Sprachen berücksichtigt werden müssen. Auch die Umgebungssprache (und für viele Schüler*innen Erstsprache) Deutsch, andere HS (inklusive Minderheitssprachen und Varietäten) und andere in der Schule erlernte Sprachen sollten die Basis des modernen FSU und das Fundament für den Erwerb neuer Sprachen bilden (vgl. Reimann, 2016a). Die Thematisierung von und Reflexion über Mehrsprachigkeit ist hierbei nicht nur für lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen, sondern für alle Lernenden wichtig.

Schlussendlich lassen sich drei zentrale Ergebnisse aus der Interviewstudie herausstellen:

1. Die Probandinnen äußern sich ausgesprochen wertschätzend und offen in Bezug auf Mehrsprachigkeit. Sie haben einen ressourcenorientierten Blick auf diese und sehen sprachliche Heterogenität als Normalität an deutschen Schulen an. In Konflikt zu dieser positiven Grundhaltung sind jedoch Konzepte und Überzeugungen präsent, die dieser widersprechen. So dominiert weiterhin das Konzept der funktionalen Einsprachigkeit, welches meint, dass der FSU die Zielsprache in den Vordergrund rücken sollte und teils auch implizieren kann, dass die Einbeziehung mehrerer Sprachen die Schüler*innen verwirren und vom Erwerben zielsprachlicher Kompetenzen ablenken könnten. Sprachmischungen werden dabei teils abgelehnt, während das Ideal des *native speaker* einen zielsprachig einsprachigen FSU bestärkt und eine Einbindung von Sprachen, die nicht von den angehenden Lehrkräften fließend gesprochen werden, worunter teils auch ihre eigenen HS fallen, beeinträchtigt. Die HS werden eher außerhalb des Unterrichts gesehen, etwa im herkunftssprachlichen Unterricht, in AGs oder Projektwochen.

2. Das Wissen und die Einstellung, welche wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008), steigen im Laufe des Studiums an, bzw. werden auch positiver und weniger wertend. Darunter zählt Wissen zum Spracherwerb, zu Verfahren mehrsprachiger Kommunikation, zu Methoden und Didaktik, welches bei den Probandinnen im Master stärker vertreten war, als bei denen im Bachelor.

3. Alle Studierende (ob im Master- oder Bachelorstudium) gaben an, sich nicht ausreichend auf den Unterricht in der Migrationsgesellschaft vorbereitet zu fühlen. Sie wünschen sich verpflichtende Lehrveranstaltungen an der Universität, die Grundbegriffe und

Konzepte der Mehrsprachigkeit umfassen, aber auch eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis und eine sprachliche Vertiefung in möglichen HS der Schüler*innen.

Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass lebensweltlich mehrsprachige Lehrer*innen zwar mehrsprachig und mehrkulturell leben und kommunizieren, sie jedoch auch gesellschaftlich vorherrschende Orientierungen und Überzeugungen internalisiert haben, die im Studium gezielt und wissenschaftlich fundiert aufgebrochen werden müssen. Um das „transformatorische Potential“ (Melo-Pfeifer, 2019: S. 9) der Ausbildung nutzen zu können, sollten sich Lehramtsstudierende verpflichtend und fächerübergreifend mit Migration und Mehrsprachigkeit aus erziehungswissenschaftlicher, (kognitions-)linguistischer und soziologischer Perspektive auseinandersetzen. Die Tatsache, dass fast alle Probandinnen in der vorliegenden Studie von einem wenig wertschätzenden bis hin zu ignoranten, sprachverbietenden und als rassistisch benannten Umgang von Lehrkräften während der eigenen Schulzeit hinsichtlich der HS berichteten, unterstreicht den Handlungsbedarf. Um konkrete Veränderungen in den Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund erzielen zu können, muss in diesem Bereich noch viel Forschung getätigt werden (vgl. Fischer & Ehmke 2019: S. 430; Bello 2020: S. 179). Dabei sollte neben der ersten auch die zweite Phase der Lehrer*innenbildung in den Fokus zukünftiger Studien gestellt werden. Diese stellt als Schnittstelle zwischen dem überwiegend theoretisch und fachwissenschaftlich ausgerichteten Studium und der Berufseinstiegsphase ein wichtiges Professionalisierungsmoment dar (vgl. Košinár, 2014) und wurde bisher in Bezug auf Mehrsprachigkeit im FSU nicht beforscht. Langfristig wird „die verbindliche Auseinandersetzung mit diesem Bereich in der Ausbildung später einmal den Schüler*innen, deren Eltern, der Schulentwicklung und nicht zuletzt den Lehrkräften des Lehrerkollegiums zu Gute kommen“ (Bello, 2020: S. 179).

7. Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469-520.
- Bello, Bettina (2020). *Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Untersuchung*. Wiesbaden: Springer.
- Benholz, Claudia; Reimann, Daniel; Reschke, Maren; Strobl, Jan & Venus, Theresa (2017). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen. In *Zielsprache Deutsch* 44 (1), S. 5-36.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Brandt, Hanne (2020). Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. Erfahrungen und Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I. In Gogolin et al. (Hg), S. 293- 299.

- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: facultas.
- Butzkamm, Wolfgang (1978). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Caspari, Daniela (2016). Die Lehrenden. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB, 305-311.
- Council of Europe (2018). *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Companion volume with new descriptors*. Straßburg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dietrich-Grappin, Sarah (2017). Compétence plurilingue durch Translanguaging im schulischen Französischunterricht. Ein Beitrag zur produktiven Mehrsprachigkeitsdidaktik. In *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11(1), S. 95-111.
- Engin, Havva (2019). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Fäcke et al. (Hg.), S. 465-469.
- Erkurt, Melisa (2020). *Generation haram: warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat, Berlin; München: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (1995). *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fäcke, Christiane (2017). *Fachdidaktik Französisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Fischer, Nele & Ehmke, Timo (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 22, S. 411-433.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, Sara (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In Gogolin et al. (Hg.), S. 87-91.
- Gabriel, Christoph; Grünke, Jonas & Schlaak, Sylvia (2020). Positiver Transfer aus dem Türkischen ins Französische? Materialien zur individuellen Förderung des Ausspracherwerbs. In *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, S. 1-27.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Georgi, Viola; Ackermann, Lisanne & Karakas, Nurten (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Genkova, Petia & Riecken, Andrea (Hg.) (2020). *Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster; New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gürel, Ayşe (2017). Die Migrationssprache Türkisch im Französischunterricht: Ein Praxisbericht. In Schlaak et al. (Hg.), S. 105-122.
- Güzel, Bekir (2015). Fransızcanın gelişimi ve Fransızca öğretiminde motivasyon artırıcı bir yöntem. Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeler [Die Entwicklung des Französischen und eine Methode zur Steigerung der Motivation im Französischunterricht. Französische Lehnwörter im Türkischen]. In *International Journal of Languages' Education and Teaching* 3, S. 317–327.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität- Eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), S. 183-201.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, S. 233-251.
- Hopp, Holger & Jakisch, Jenny (2020). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In Gogolin et al. (Hg.), S. 195–199.
- Hu, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ___ (2018): Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. In *Language Education and Multilingualism*, S. 66–84.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kropp, Amina (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität, S. 107–129.
- ___ (2020). ‚Sprachenvernetzung als Ressource?‘ Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem Produktions-transfer im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Reimann, Daniel; García

- García, Marta & Prinz, Manfred (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, S. 159-190.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In Legutke, Michael; Schart, Michael (Hg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, S. 9-46.
- Lüttenberg, Dina (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In *Wirrendes Wort 2*, S. 299-315.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (2019). Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie. In Fäcke et al. (Hg.), S. 57-65.
- Mehlhorn, Grit (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In Gogolin et al. (Hg.), S. 23-29.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2019). „Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?“-Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Bachelor). In *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik (13) 2*, S. 9-33.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2022). Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DaZ-Modul). <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/daz-modul-an-der-universitaet-zu-koeln/> (zuletzt aufgerufen am 25.01.2023).
- Méron-Minuth, Sylvie (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Morris, Patricia Louise (2022). *Wissen und Einstellungen zur Einbindung der Herkunftssprache Türkisch in den französischen Fremdsprachenunterricht – Eine Interviewstudie mit türkischsprachigen angehenden Französischlehrer*innen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6 – 10. Französisch*. Hannover: Unidruck.
- Nohl, Arnd-Michael (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna.
- Purkarthofer, Judith (2013). „Alle Sprachen können wir nicht lernen.“- Spracherleben als gezielte Intervention in der Lehrendenbildung. In Vetter, Eva (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 62-76.

- QUA-LiS NRW Landesinstitut für Schule (2021). Einsprachigkeit. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktischegrundlagen-des-egs/grundsätze-des-egs/-einsprachigkeit.html> (zuletzt aufgerufen am 25.01.2023).
- Reimann, Daniel (2016a). Mehrsprachigkeitsdidaktik. Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW- Theorie, Empirie und Praxis. In *UNIKATE* 49, S. 56-67.
- ___ (2016b). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Michaela Rückl (Hg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung*. Münster: Waxmann, S. 15–33.
- Reimann, Daniel & Tziotzios, Hannah (2018). „[...] früher, zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit, ist mir das nicht so aufgefallen, dass man häufig fragen muss [...]“: Experteninterviews mit Französisch-Lehrkräften herkunftsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12 (1), S. 141-172.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642-661.
- Schädlich, Birgit (2020). Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts. In García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, S. 31-56.
- ___ (2021). Sprache(n) im Unterricht beobachten. Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. In *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32 (2), S. 181–202.
- Schlaak, Claudia (2017a). Auf dem Weg zu einer Kultur inklusiver Bildung mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung des Französischen und Spanischen. In Schlaak et al. (Hg.), S. 45-60.
- Schlaak, Claudia & Thiele, Sylvia (Hg.) (2017b). *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem.
- Schlickum, Christine (2013). Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 107–117.
- Schmenk, Barbara (2022). Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. In *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33(2), S. 163–188.

- Schöpp, Frank (2013). Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? – Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In Vetter, Eva (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 148-176.
- Thiele, Silvia (2015). Was ist französisch an türkisch duş? – Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen. In Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank & Timme, S. 137-158.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-33.
- Uslucan, Hacı-Halil (2020). Still, talentiert, verborgen: Erfolgreiche Zuwanderer und ihre Potenziale. In Genkova et al. (Hg.), S. 315-330.
- Weis, Mirjam; Mang, Julia; Baumann, Barbara & Reiss, Kristina (2020). Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015. In Genkova et al. (Hg.), S. 375-388.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* 1 (1), S. 1-13. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

Über die Autorin

Patricia Louise Morris (M. Ed.) ist seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen (Prof. Dr. Birgit Schädlich) an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie promoviert zum Thema Sprachlichkeit von Französisch- und Spanischreferendar*innen und interessiert sich besonders für den Aspekt der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Sie hat Französisch und Spanisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an den Universitäten Köln und Bordeaux studiert und von 2019 bis 2022 als wissenschaftliche Hilfskraft und Tutorin in der Romanischen Sprachwissenschaft der Universität zu Köln gearbeitet.

Kontakt: patricialouise.morris@uni-goettingen.de

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3168-1331>

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Morris-10>