

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (23)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2123W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



„Eine fortlaufende Bewusstseinsbildung“ – Das Seminar *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* im Kölner Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache

MARCO TRIULZI & INA-MARIA MAAHS

Zusammenfassung

Im Kontext sprachlicher Bildung (im Deutschen) wurde die Mehrsprachigkeit der Lernenden in der Vergangenheit häufig ignoriert oder gar stigmatisiert. Heute wird diese Lernvoraussetzung nicht nur in der Forschung, sondern auch in der didaktischen Praxis zunehmend als Ressource erkannt, die in den Unterricht integriert werden sollte. Das gilt sowohl für den schulischen Kontext als auch für die Erwachsenenbildung. In der Lehrer:innenaus- und -fortbildung ist es daher notwendig, dass Studierende Wissen und Kompetenzen in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik gezielt und nachhaltig erwerben. In diesem Beitrag wird das Seminar *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* im Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln in Bezug auf die behandelten Inhalte, die hochschuldidaktische Gestaltung und die Verzahnung mit den anderen Elementen des Professionalisierungsangebots präsentiert. Auf der Grundlage der Evaluation des Seminars durch die Teilnehmenden werden außerdem die Learning Outcomes reflektiert.

Schlüsselwörter: Weiterbildungsstudium; Deutsch als Zweitsprache; Mehrsprachigkeit; Perspektivwechsel; Didaktische Praxis

„Eine fortlaufende Bewusstseinsbildung“ – The course *Multilingualism as a Prior Condition for Learning* in the Cologne Continuing Education Programme German as a Second Language

Abstract

Historically, multilingual skills of learners have been ignored or even stigmatised in the context of language education (in German). Today, this prior learning condition finds increasing recognition not only in research but also in instructional practice as a resource that needs to be integrated into teaching both in school and in adult education. In teacher basic and in-service training it is therefore necessary to transfer knowledge and competences in multilingualism and multilingual pedagogy in systematic ways. In this article, we present the course *Multilingualism as a Pre-condition for Learning* in the continuing education programme German as a Second Language at the University of Cologne with regard to its contents, their teaching arrangements and how they are inter-

linked with the other elements of the qualification programme. Furthermore, the learning outcomes are reflected on the basis of the participants' evaluation of the seminar.

Keywords: Continuing education; German as a second language; multilingualism; change of perspective; instructional practice

1 Einführung

Das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erfordert die Befähigung, die Mehrsprachigkeit der Lernenden wertzuschätzen und didaktisch in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einzubeziehen. Eine solche Orientierung zur Mehrsprachigkeit setzt jedoch nicht nur eine gezielte didaktische Schulung voraus, sondern auch eine bestimmte Haltung als Lehrkraft, der zumeist intensive Reflexionsprozesse vorausgegangen sind. Zudem gibt es in diesem Kontext eine Vielzahl an unterschiedlichen Konzepten, die mit Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik verknüpft werden; mit diesen sollten sich angehende Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache entsprechend vertraut machen.

In diesem Beitrag wird ein Seminarkonzept zum Thema *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* im Kontext eines Weiterbildungsstudiums in Deutsch als Zweitsprache vorgestellt. Hierfür wird in Kapitel 2 zunächst ein Blick zurück auf die Entstehung des Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache geworfen und das Bildungspotenzial von Mehrsprachigkeit genauer dargestellt. Kapitel 3 bildet den Schwerpunkt des Artikels und entfaltet das hochschuldidaktische Konzept des Seminars in aller Ausführlichkeit. Darauf folgen in Kapitel 4 die Reflexion des Seminars anhand seiner Evaluation durch die Teilnehmenden und schließlich das Fazit und die Formulierung von Desiderata in Kapitel 5.

2 Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Hochschullehre

2.1 Deutsch als Zweitsprache als Weiterbildungsangebot

Deutsch als Zweitsprache stellt eine relativ junge universitäre Fachdisziplin dar und zählt auch weiterhin zu den sogenannten „kleinen Fächern“ (Arbeitsstelle Kleine Fächer, 2020). Es richtet sich in Forschung und Lehre auf die bestmögliche Förderung von Handlungskompetenzen in der deutschen Sprache bei Lernenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Heute ist es als Fach an 26 Universitätsstandorten vertreten (vgl. Jung et al., 2017).

2015 erlebte die deutsche Bundesrepublik eine neue große Bewegung an Zuwanderung, die dem Bedarf nach besserer Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in diesem Bereich eine neue Dringlichkeit verlieh. Als eine politische Reaktion darauf wurde 2016 in Nordrhein-Westfalen die Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache vom Wissenschaftsministerium des Landes¹ ins Leben gerufen. Dadurch entstanden an elf lehrer:innenbildenden Hochschulen des Landes Weiterbildungsstudienangebote, die zunächst für drei Jahre (2016–2019) gefördert wurden. An der Universität zu Köln wurde das Weiterbildungsangebot durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in den Versionen *DaZ^{kompakt}* (1 Semester, 6 Leistungspunkte) und *DaZ^{intensiv}* (2 Semester, 30 Leistungspunkte) realisiert. *DaZ^{kompakt}* richtet sich vorrangig an Lehrkräfte in der Schulpraxis, die sich berufsbegleitend in einem bestimmten Themenfeld fortbilden möchten. *DaZ^{intensiv}* hat als Zielgruppe sowohl (angehende) Lehrkräfte für Regelschulen als auch (angehende) Erwachsenenbildner:innen und ist deshalb in den Profilen Schule oder Erwachsenenbildung belegbar.

¹ Weitere Informationen zur Weiterbildungsinitiative finden sich unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/weiterbildungsstudium-daz/landesweite-weiterbildungsinitiative-deutsch-als-zweitsprache/> [14.06.2021]

Bezogen auf die Didaktik in der impliziten oder expliziten Förderung der deutschen Sprache folgen beide Versionen in unterschiedlichem Umfang dem Prinzip des im DaZ-Modul entwickelten didaktischen Dreischritts: 1.) Sprachliche Anforderungen ermitteln, 2.) Sprachliche Fähigkeiten einschätzen und 3.) Sprachliche Hilfen bereitstellen. Eingebettet ist dieser in eine allgemeine Mehrsprachigkeitsorientierung, die es entsprechend bei allen drei Teilschritten zu berücksichtigen gilt. *DaZ^{kompakt}* umfasst dabei insgesamt nur ein Modul, wohingegen *DaZ^{intensiv}* sich in ein Basismodul, in dem Grundlagen zu Spracherwerb, Linguistik der deutschen Sprache, Sprachdiagnostik und Mehrsprachigkeit erworben werden, und ein Aufbaumodul, in dem vertiefte praxisorientierte Inhalte zu didaktischen Potenzialen und Herausforderungen in den jeweiligen Profilen Schule und Erwachsenenbildung im Fokus stehen, gliedert. Beide Versionen enden mit einer Abschlussleistung, die einen Transfer der erworbenen Kompetenzen in die konkrete Unterrichtspraxis vorsieht. Die Teilnehmenden erproben eine selbst geplante Unterrichtseinheit und reflektieren diese anschließend.

2.2 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeit als Konstrukt wird hier im Anschluss an Busch heteroglossisch verstanden, das heißt im Sinne einer „tatsächlichen Redevielfalt“ (2017, S. 11). Diese ist Bachtin folgend hinsichtlich drei verschiedener Dimensionen differenzierbar, der Multidiskursivität, der Vielstimmigkeit sowie der Sprachenvielfalt. Somit stellt Mehrsprachigkeit nach Busch eher ein heteroglossisches Konglomerat als „eine Vielzahl von Einzelsprachen“ (2017, S. 10) dar. Daran anschließend folgen die Autor:innen auch der Feststellung Derridas (1997), dass Sprachen nicht abzählbar im Sinne von „nicht eindeutig voneinander unterscheidbar“ sind.

In der didaktischen Praxis spiegelt sich dies u. a. im Translanguaging-Ansatz wider, der davon ausgeht, dass mehrsprachige Individuen über *ein* gesamtsprachliches Repertoire verfügen, auf das sie situativ und flexibel zurückgreifen können. Entsprechend fordert dieser Ansatz didaktische Prozesse, die nicht primär die standardsprachliche Norm, sondern allem voran die individuellen Sprecher:innenperspektiven berücksichtigen und im Unterricht allen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden Wertschätzung entgegenbringen. Das Ziel dabei ist aber nicht eine völlige Abkehr von diesen Normen, sondern eine sprachliche Bildung, die im Sinne einer „sprachlichen Ermächtigung“ (Salgado, 2014; Niedrig, 2015) unter Einbezug der sogenannten Herkunfts- oder Familiensprachen die bildungssprachlichen Kompetenzen in der Zielsprache fördert (vgl. García, 2009). Auch in Bezug auf die Erwachsenenbildung plädiert García dafür, dass die Lehrkräfte „recognize the entanglements of migrants’ world and words and use them in the process of finalizing the product that [teachers] intend [...]“ und „ensure that they appropriate new features into an expanded repertoire that is their own, and not just that of a nation state or of a specific national group“ (2017, S. 21).

Dieses Ziel verlangt eine konsequente Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sprach- wie im Fachunterricht, die sich nach Hu wiederum definieren lässt als eine Didaktik, „bei der nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache angestrebt wird, sondern bei der die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS unterrichtet wird“ (Hu, 2010, S. 215). Die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen werden demnach erweitert (um z. B. bildungssprachliche Kompetenzen im Deutschen), aber nicht ersetzt (vgl. Bereznai, 2016). Entgegen den dominierenden wissenschaftlich-didaktischen Ansätzen zur Zeit der sogenannten „Gastarbeiterbewegung“ ist heute nachgewiesen, dass eine solche Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, die einen Paradigmenwechsel von einer Defizit- zu einer Differenzperspektive (Shure, 2017) anbietet, im Unterricht zu einem positiveren Selbstkonzept der Lernenden führt (vgl. Wlossek & Rost-Roth, 2016; Krumm, 2009) und andersherum eine ausbleibende Wertschätzung sich negativ auf den Lernprozess auswirken kann. Tankir betont dazu,

dass die Familiensprache immer ein Teil des Identitätskonstrukts der SchülerInnen ist. Sprechgebote (der Mehrheitssprache) bzw. Sprechverbote (der Minderheitensprache) haben daher [...] oft eine destruktive Wirkung auf submersiv zwei- oder mehrsprachig aufgewachsene SchülerInnen. (2018, S. 9)

Sprachprestige und Sprachhierarchien dürfen außerdem im Kontext der sprachlichen Bildung nicht vernachlässigt werden. In der Regel wird eine höhere (oder niedrige) Wertschätzung einer Sprache – ihr Prestige – durch die politische, wirtschaftliche und kulturelle Vorherrschaft einer bestimmten Sprecher:innengruppe gegenüber einer oder anderen Sprachen in einer Gesellschaft bestimmt (vgl. Kielhöfer & Jonekeit, 2002). Daraus folgt, dass die Erstsprachen von zugewanderten Lernenden oft als prestigieniedrige Sprachen im Vergleich zur prestigeträchtigen Mehrheitsprache gelten (in diesem Fall Deutsch, vgl. Schneider, 2005). Solche Prestigemechanismen spiegeln sich im Unterricht wider. Obwohl sich die europäische und daher die deutsche Bildungspolitik die Förderung der Mehrsprachigkeit vom frühen Alter bis zum lebenslangen Lernen als Ziel gesetzt hat (vgl. Kapitel 2.2 sowie Europarat, 2001; Council of Europe, 2020), werden normalerweise nur einige wenige prestigeträchtige Sprachen abhängig von ihrem Marktwert anerkannt und gefördert (vgl. Oppenrieder & Thurmair, 2003). Somit wird „Mehrsprachigkeit [...] dann als positiver Faktor gesehen, wenn es sich um Sprachen handelt, die mit wirtschaftspolitisch effizienten Ländern gleichgesetzt werden [...]“ (Hu, 2003, S. 290), und wenn es überhaupt um Sprachen geht, die als institutionalisierte schulische Fächer wiederzufinden sind. Wie Schneider feststellt, bedeutet dies, dass „[...] a language that is not taught in schools has a lower status than a language that is part of the curriculum“ (2005, S. 20).

2.3 Mehrsprachigkeit in der Lehrer:innenbildung

Die Notwendigkeit, Mehrsprachigkeit extensiv in der Lehrer:innenbildung stärker zu thematisieren, ergibt sich aus der Analyse des aktuellen Zustands in der Hochschullehre und in der Praxis, die eindeutige Lücken in Bezug auf die Aneignung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen im Bildungsweg aufweist. In Bezug auf das an nordrhein-westfälischen Universitäten eingeführte DaZ-Modul² für angehende Lehrkräfte bemängeln Putjata et al. (bereits 2016) in ihrer Analyse, dass das Thema Mehrsprachigkeit im Modul generell nicht gut verankert ist und dass zeitgleich eine Tendenz zu einer Defizitperspektive in Bezug auf Mehrsprachigkeitskompetenzen zu erkennen ist. Auch im Praxiskontext zeigte eine bundesweite quantitative Studie zu Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit mit Lehrkräften in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung (n = 884), dass der aktive Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen der Kursteilnehmenden in den Unterricht im Rahmen der eigenen Ausbildung für mehr als zwei Drittel der Befragten nicht ausreichend behandelt wurde (Maahs & Triulzi, 2019). Ergebnisse aus einer qualitativen Studie über Vorwissen und Erwartungen von Teilnehmenden am Weiterbildungsstudium *DaZ^{kompakt}*, an dem zum größten Teil bereits in der Unterrichtspraxis tätige Schullehrkräfte teilnahmen, weisen nach, dass Mehrsprachigkeit zwar eine eher hohe Bedeutung beigemessen wird, diese aber selten eine Umsetzung in die Praxis findet (Maahs et al., 2020). Der Schlüssel dafür, Mehrsprachigkeit kompetent wahrzunehmen, einzubeziehen und zu fördern, liegt in einer Lehrer:innenausbildung, die angehende Lehrkräfte dazu befähigt, dies zu tun (Doğmuş et al., 2016).

Mehrsprachige Kompetenzen – ob die der Teilnehmenden selbst, die der später zu unterrichtenden Lernenden oder die des Lehrkollegiums – werden im Weiterbildungsstudium DaZ entsprechend grundsätzlich als wertvolle Ressource betrachtet, die es zu berücksichtigen, wertzuschätzen und didaktisch zu nutzen gilt (Goltsev & Bredthauer, 2020). Demzufolge werden mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze thematisiert, die allen im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen einen Raum zubilligen und die Lernenden nicht nur bei einem systematischen Sprachenverständnis unterstützen sollen, sondern auch bei der freien Entfaltung ihrer eigenen Persönlichkeit. Die Einführung und Erarbeitung mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze lässt die Teilnehmenden am Weiterbildungsstudium DaZ einerseits Ressourcen erkennen, die sie früher nicht als solche wahrgenommen oder gar als hindernde Voraussetzungen zum Erlernen der deutschen Sprache verstanden haben, andererseits befähigt sie die Auseinandersetzung mit konkreten Methoden dazu, diese Ressourcen kompetent anzuwenden und weiter zu fördern. Ziel ist die Entwicklung

2 Der formelle Titel lautet: „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.

einer professionellen Haltung und Handlungsfähigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit, die kompetenz- und differenzorientiert sind.

Im Weiterbildungsstudium *DaZ^{kompakt}* basiert die Kompetenzförderung weitgehend auf mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und als Ziel stellen den didaktischen Handlungskontext dar, weshalb alle zu behandelnden Themen aus einer mehrsprachigkeitsorientierten Perspektive präsentiert, erarbeitet und diskutiert werden. Im Weiterbildungsstudium *DaZ^{intensiv}* orientieren sich ebenfalls alle Seminare an den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik, dazu wird im Basismodul ein spezifisches Seminar für alle Teilnehmenden (Profil Schule und Profil Erwachsenenbildung) unter dem Titel *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* angeboten, in dem zentrale theoretische und anwendungsbezogene Konzepte von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik eingeführt, diskutiert und ausprobiert werden. Die im Seminar erarbeiteten Inhalte spielen auch in allen anderen Seminaren im Basismodul sowie im Rahmen der Studienarbeit zum Abschluss des Basismoduls und im darauffolgenden Aufbaumodul eine entscheidende Rolle.

3 Das Seminar Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung im Weiterbildungsstudium *DaZ^{intensiv}*

3.1 Zielsetzung

Hauptziel des Seminars *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* ist es, unterschiedliche Dimensionen und Formen von Mehrsprachigkeit wissenschaftlich zu untersuchen und kritisch zu reflektieren und diese im Kontext der sprachlichen Bildung in der Schule sowie in der Erwachsenenbildung als Lernvoraussetzung der Lernenden ressourcenorientiert zu verstehen. Um dieses zentrale Ziel erreichen zu können, wird in allererster Linie eine kritische Auseinandersetzung mit den individuellen gesamtsprachlichen Repertoires sowie mit gesellschaftlichem und institutionellem Handeln in Bezug auf Sprache und Mehrsprachigkeit angestrebt. Nicht zuletzt werden im Rahmen des Seminars mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte präsentiert, (in Simulationen) ausprobiert und diskutiert. Die Kompetenzförderung im Seminar erfolgt grundsätzlich nicht abstrakt und theoretisch, sondern stark handlungsorientiert, basierend auf problembasierter, fallbasierter und forschender Lehre (vgl. Pfäffli, 2005; Rummler, 2012; Zumbach et al., 2008) eingeführt und erarbeitet (siehe Kap. 4.2).

Nach Abschluss des Seminars sind die Teilnehmenden in der Lage, das eigene mehrsprachige Repertoire sowie das ihrer Lerngruppe zu erkennen und sichtbar zu machen. Sie sind vertraut mit Verfahren und Instrumenten, die sie zur Diagnostik des mehrsprachigen Repertoires anwenden können. Dieses Repertoire können sie als produktive Kompetenz wertschätzend wahrnehmen. Sie kennen Wirkungsmechanismen der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene und können mit unterschiedlichen Formen und Auswirkungen von individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Mehrsprachigkeit umgehen. Sprachpolitische Entscheidungen, die solchen Mechanismen zugrunde liegen, können sie kritisch hinterfragen. Darüber hinaus sind die Teilnehmenden in der Lage, kleine Unterrichtseinheiten im Rahmen von zielgruppenorientierten Gruppensimulationen (Schule oder Erwachsenenbildung) zu erstellen und durchzuführen, die sich auf die Prinzipien unterschiedlicher mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze stützen. Die Seminarleistung ist als Portfolio gestaltet, das aus drei Teilen besteht: einer Gruppensimulation, einer Aufgabe mit starkem Praxisbezug und einer schriftlichen Ausarbeitung (3 bis 5 Seiten).

3.2 Aufbau und Inhalte

Im ersten Teil des Seminars setzen sich die Teilnehmenden mit theoretischen Grundlagen zum Thema Sprache, Sprachigkeit (vgl. Dorostkar, 2014) und Mehrsprachigkeit auseinander, während der Fokus im zweiten Teil auf dem Erwerb von Kompetenzen in Bezug auf unterschiedliche mehr-

sprachigkeitsdidaktische Konzepte liegt. Behandelt werden Theorien zu Identität und Identitätsentwicklung als auch Formen und Konstrukte der individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Mehrsprachigkeit, Thematiken der Sprachideologien, Mechanismen und Bedeutung der Sprachenpolitik sowie von Sprachprestige und Sprachregime. Die Inhalte werden nicht dekontextualisiert präsentiert, da im Seminar stets von der konkreten Realität (und von den wahrgenommenen Herausforderungen) des Schulunterrichts bzw. der Deutschsprachförderkurse der Erwachsenenbildung anhand von anschaulichen Beispielen (Videos, Audios, Unterrichtsmaterialien usw.) ausgegangen wird.

In den ersten Sitzungen setzen sich die Teilnehmenden mit Termini auseinander, die man in der Alltagssprache relativ pauschal anwendet und deren Reflexion notwendig ist für eine aufgeklärte Unterrichtspraxis. So werden grundlegende Begriffe wie „Sprache“, „Bilingualität“, „einsprachig“ und natürlich „mehrsprachig“ selbstentdeckend definiert. Hier bildet sich in der Regel ab, dass die Teilnehmenden zum Teil ganz unterschiedliche Konzepte mit Grundbegriffen ihrer aktuellen bzw. zukünftigen Tätigkeit verbinden. Die Diskussion wird weitergeführt, indem die Teilnehmenden Definitionen dieser Begriffe aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen (Erwerbslinguistik, Soziolinguistik, Bildungswissenschaften, Philosophie) vergleichen und problematisieren. Ziel dieser Phase ist es, die Teilnehmenden in die Komplexität des Fachs einzuführen, die eine ständige Reflexion der Konstrukte verlangt, die den Rahmen des didaktischen Handelns ausmachen.

Darauffolgend wird die Dimension der individuellen Mehrsprachigkeit behandelt. In diesem Kontext beziehen die Teilnehmenden die bereits eingeführten Begriffe auf ihre eigene Lebenswelt und überlegen, wo sie sich selbst in diesem Kontext verorten würden (z. B. einsprachig, mehrsprachig etc.). Dafür machen sie eine erste (selbst)forschende Erfahrung durch ein Instrument, das sie später selbst im eigenen Unterricht anwenden können: das „Sprachenporträt“ (vgl. Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2001; Busch, 2006; Busch, 2010). Die Teilnehmenden reflektieren ihre Sprachigkeit, indem sie eine ausgedruckte Körpersilhouette mit Farben ausfüllen, die unterschiedlichen Sprachen zugeordnet werden. Das Konzept des gesamtsprachlichen Repertoires wird also auf der Basis der Sprachenporträts eingeführt, wodurch die Teilnehmenden Daten zur individuellen Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeit der Mitteilnehmenden ermitteln.³ Anhand dieser Daten werden persönliche Präkonzepte zur individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit neu ausgehandelt. Ausgehend davon werden unterschiedliche Entstehungs- und Entwicklungswege der individuellen Mehrsprachigkeit aus linguistischer und soziolinguistischer Perspektive beleuchtet. Angesprochen werden verschiedene Spracherwerbstypen⁴ (vgl. Rothweiler, 2007) sowie Ursachen und Folgen von Sprachverlust (vgl. Köpke & Schmid, 2004), Sprachwechsel (vgl. König, 2016) und Möglichkeiten des Spracherhalts (vgl. Köpke et al., 2007).

Um den Bogen zum Bereich der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zu spannen, werden anhand von konkreten sprachbiografischen Beschreibungen die Bedeutung und Anwendung der Termini „Muttersprache“, „Herkunftssprache“ und „Familiensprache“ problematisiert (vgl. Skutnabb-Kangas, 1984; Fürstenau, 2011; Oomen-Welke, 2003). Diese ungenaue und doch etikettierende Klassifizierung von Sprachen und Menschen wird darüber hinaus im Fallbeispiel von authentischen Zensusdaten in deutschsprachigen Ländern auf die gesellschaftliche Ebene übertragen und diskutiert. Durch diese fallbasierte Reflexion wird deutlich, dass die Sprachigkeit von Menschen reduziert, manipuliert, ignoriert oder verwechselt werden kann, wenn ein gewisses Verständnis von Sprachigkeit bzw. eine gewisse Sprachideologie als Basis einer solchen Erhebung angewendet wird.⁵ Wenn diese Sprachideologien (vgl. Silverstein, 1979; Kroskrity, 2015) und die daraus resultierenden sprachideologischen Strategien (vgl. Irvine & Gal, 2000) in ihrer Nicht-Neu-

3 Dadurch wird außerdem der Seminarleitung das sprachliche Repertoire der Teilnehmenden sichtbar gemacht, damit dieses anerkannt und einbezogen werden kann. Für die Kohorte 2018/19 wurden durch die Sprachenporträts ($n = 23$) Kompetenzen in 41 Sprachen bzw. Varietäten ermittelt.

4 Modelle und Theorien zum Spracherwerb werden im Seminar *Spracherwerb und Sprachdiagnostik* genauer eingeführt.

5 Zur Problematik der Erhebung des sprachlichen Repertoires in der Bevölkerung siehe auch Adler (2018).

tralität und Nicht-Unschuldigkeit nicht erkannt werden, wird das Risiko eingegangen, die sprachliche und identitäre Komplexität der Lernenden fälschlicherweise zu vereinfachen und auf einen unechten gemeinsamen Nenner („Anderssprachigkeit“) zu reduzieren.

Um die Mechanismen von Sprachprestige greifbar zu machen, wird im Seminar die Studie von Plewnia und Rothe (2010) zur unterschiedlichen Wahrnehmung von Akzenten im Deutschen (sympathisch/unsympathisch) und von „typischen Sprechern“ (freundlich, gebildet, temperamentvoll) im kleinen, nicht-repräsentativen Kontext des Weiterbildungsstudiums mit den Teilnehmenden wiederholt. Die Teilnehmenden überprüfen in der wissenschaftlichen Reproduktion, ob die Ergebnisse ihrer Forschung signifikant von den Ergebnissen der zitierten Studie abweichen – in der Regel ist das nicht der Fall. Dadurch werden die Teilnehmenden der Sprachprestigemuster in Deutschland bewusst und sie hinterfragen sie.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse überlegen die Teilnehmenden, wie Sprachigkeit auf gesellschaftlicher Ebene und auf schulisch-institutioneller Ebene wahrgenommen und gehandhabt wird. Was gilt überhaupt als Sprache und was nicht? Welchen Stellenwert wird Sprachvarietäten beigemessen? Welche Sprachen haben welchen Status und warum? Welche extralinguistischen Faktoren spielen dabei eine Rolle? Wie setzt sich ein bestimmtes Sprachregime durch? Wie werden Bildungschancen dadurch beeinflusst? Wie entsteht institutionelle Diskriminierung aufgrund von Sprachigkeit (vgl. Gomolla & Radtke, 2009)? Insbesondere untersuchen hier die Teilnehmenden konkrete sprachpolitische Maßnahmen auf der Ebene des Bundes und der Europäischen Union aus ihrer Perspektive als mehrsprachige Menschen und angehende Lehrkräfte, die einen Einfluss auf sprachliche Bildung in der Schule und in der Erwachsenenbildung haben. International verglichen werden die jeweilige gesetzliche Verankerung von Amtssprachen und Nationalsprachen, der Umgang mit regionalen sowie migrationsbedingten Minderheitensprachen (vgl. Extra & Gorter, 2007) und die damit verbundenen Sprachrechte, die sprachlichen Anforderungen zur Erlangung der Einbürgerung (vgl. Van Avermaet, 2009) und die Positionierung der Europäischen Union gegenüber Mehrsprachigkeit.

Das im ersten Teil des Seminars erworbene Wissen wird dann etwa nach der Hälfte der Veranstaltung durch eine empirische Erkundung anwendungs- und kontextbezogen umgesetzt. Die Teilnehmenden führen selbstständig eine Untersuchung durch die soziolinguistische Methode des „Linguistic Landscaping“ in ihrer Stadt durch (vgl. Shohamy et al., 2010). Dabei wird durch Fotos, Videos, Realien etc. die Mehrsprachigkeit dokumentiert, die sie jeden Tag in ihrer Umgebung wahrnehmen können. Im Seminar werden die Materialien zusammengestellt und unterschiedlich kategorisiert (nach Sprache, Stadtteil, Kontext, Textgenre, Handlung, Adressat:innen). Die Teilnehmenden reflektieren darüber, welche Sprache(n) in welchen Kontexten (keinen) Ausdruck finden, und überlegen aufgrund der bereits behandelten Inhalte, was die Ursachen dafür und die Folgen davon sein könnten. Darüber hinaus wird sich in Gruppenarbeit damit auseinandergesetzt, wie das gesammelte Material bzw. die durchgeführte Erkundung im eigenen Unterricht angewendet werden kann. Diese ersten Ideen, die im Plenum gesammelt und diskutiert werden, stellen den Übergang in den Didaktikteil des Seminars dar.

Im zweiten Teil des Seminars setzen sich die Teilnehmenden zuerst mit den Grundzügen und Wirkweisen der Mehrsprachigkeitsdidaktik anhand verschiedener empirischer Studien auseinander (vgl. Hu, 2010; Krumm, 2010; Bredthauer, 2018). Die unterschiedlichen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze (Interkomprehensionsdidaktik, Tertiärsprachendidaktik, Translanguaging usw.) werden auf der Basis von konkreten Beispielen unterschiedlicher Natur (erprobte Unterrichtsvorschläge, Materialsammlungen, Videos, Übungen) analysiert. Translanguaging wird z. B. durch die YouTube-Serie des CUNY-NYSIEB⁶ *Teaching Bilinguals (Even if you are not one)*⁷ präsentiert, in der Lehrkräfte in den USA von ihren konkreten Erfahrungen mit Translanguaging in der Klasse berichten. Im Seminar werden auch entsprechende Methoden und Materialien gezeigt.

6 Initiative on emergent bilinguals der City-University of New York

7 Verfügbar unter <https://www.youtube.com/channel/UC5PE-qUgT9LHiYq6yuVJ1fw> [14.06.2021]

Direkt ausprobiert werden außerdem die Translanguaging-orientierte Methode des mehrsprachigen reziproken Lesens (vgl. Gantefort, 2019; BISS-Trägerkonsortium, 2020), bei der Leseverständnis transsprachig gefördert wird, sowie die Konzeption von sogenannten „kleinen Büchern“ (vgl. Schreger, 2013), wodurch die Teilnehmenden ihr gesamtsprachliches Repertoire zum Einsatz bringen.

Darüber hinaus analysieren die Teilnehmenden in Gruppenarbeit vielfältige Materialien, Ideen und Unterrichtsvorschläge zum Einbezug des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden dahingehend, ob und wie sich diese für die eigene Zielgruppe (Erwachsenenbildung oder Schule) und in Anbetracht der eigenen Mehrsprachigkeitskompetenzen adaptieren lassen. Dafür werden die Unterrichtsvorschläge der *ske Impulse Praxisreihe*⁸, die Ideensammlung *mit Sprache* (Küpelikilinc & Taşan, o.J.), die von der Bezirksregierung Köln erarbeiteten Sammlungen der Reihe *Sprachstark* (Bezirksregierung Köln, 2016; Bezirksregierung Köln, 2017), die unterschiedliche mehrsprachigkeitsorientierte Materialien von der Diagnostik bis zur Förderung beinhalten, und die *Heritage Language Resources Hub*⁹, eine Sammlung von Lesematerialien in vielen unterschiedlichen Sprachen zur Unterstützung des Erhalts und der Entwicklung der Erst- bzw. Herkunftssprachen zugewanderter Erwachsener, einbezogen. Im Rahmen der Gruppensimulationen führen die Teilnehmenden einen im Voraus entworfenen kurzen Didaktisierungsvorschlag à 15 Minuten zu einem zielgruppenrelevanten Thema vor. Bei dieser kleinen Aktivität sollen Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik eindeutig erkennbar sein. Die Simulation wird im Plenum durchgeführt und besprochen. Im Anschluss werden die präsentierten Unterrichtsvorschläge von den einzelnen Teilnehmenden schriftlich dokumentiert und in ihrer Umsetzung reflektiert.

3.3 Verzahnung mit anderen Seminaren und Leistungen im Weiterbildungsstudium

Das Seminar *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* ist ein Baustein eines umfangreicheren Konzepts, das aus mehreren Seminaren im Basis- und Aufbaumodul besteht. Die im Basismodul angebotenen Seminare *Spracherwerb und Sprachdiagnostik* sowie *Grundlagen der Lernertextanalyse* stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit den im oben genannten Seminar besprochenen Inhalten und ergänzen dieses im Bereich der Linguistik und der Sprachdiagnostik.

So werden im Seminar *Spracherwerb und Sprachdiagnostik* z. B. Verfahren zur Sprachdiagnostik eingeführt und ausprobiert, die die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden mitberücksichtigen (wie z. B. *Tulpenbeet* oder *HAVAS5*, vgl. Triulzi et al., 2020). Eine ausführliche Erhebung dieser Sprachkenntnisse ist die Basis einer ressourcenorientierten Sprachförderung, sowohl im Bereich der Schule als auch der Erwachsenenbildung.

Im Weiterbildungsstudium DaZ^{intensiv} wird außerdem ein besonderer Fokus auf sprachvergleichende Arbeit gesetzt, weil diese als „Kernelement vieler mehrsprachdidaktischer Konzepte“ (Bredthauer, 2020, S. 6) steht und in der Schule sowie in der Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung ist (vgl. Wildenauer-Józsa, 2005). Alle Teilnehmenden besuchen dementsprechend zwei Semester lang anwendungsorientierte Seminare zur Linguistik: Im Basismodul wird das Seminar *Grundlagen der linguistischen Lernertextanalyse* angeboten, woran im Aufbaumodul das Seminar *Angewandte Vertiefungen der Lernertextanalyse* anknüpft. In den zwei Seminaren wird die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse als Förderdiagnostikinstrument eingeübt (vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020; Maahs et al., 2020; Veiga-Pfeifer et al., 2021).

Zum Abschluss des Basismoduls werden die Learning Outcomes im Sinne des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) anhand einer schriftlichen praxisorientierten Studienarbeit überprüft: Die Teilnehmenden sollen selbstständig die Kompetenzen mindestens eines/einer Lernenden in der deutschen Sprache adäquat diagnostizieren und darstellen. Dafür muss u. a. das gesamtsprachliche Repertoire der Person anhand von geeigneten Verfahren nachvollziehbar ermittelt werden, um dieses dann bei der Analyse der Sprachproduktionen miteinzubeziehen. Darüber

⁸ Verfügbar unter https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=63&pub=257 [14.06.2021]

⁹ Verfügbar unter <https://www.leslla.org/hub-overview> [14.06.2021]

hinaus wird der sprachliche Habitus der Bildungseinrichtung anhand einer Checkliste dokumentiert und reflektiert, welche zuvor im Seminar *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* präsentiert wurde.

Die im Basismodul erworbenen Kompetenzen werden im Aufbaumodul vertieft und in die didaktische Praxis integriert. Die Durchführung eines Praxisprojekts am Ende des Weiterbildungsstudiums dient der praktischen Anwendung des erworbenen Wissens. Dabei sollen die Teilnehmenden selbstständig eine Fördereinheit zur sprachlichen Bildung für die jeweilige Zielgruppe planen und umsetzen, die sich auf eine im Vorfeld durchgeführte Diagnostik stützt. Im Rahmen der darauffolgenden mündlichen Prüfung zum Abschluss des Weiterbildungsstudiums, in der die Unterrichtseinheit präsentiert und reflektiert wird, wird u. a. überprüft, ob und wie die Teilnehmenden das gesamtsprachliche Repertoire ihrer Lernenden ermittelt, miteinbezogen und gefördert haben.

4 Learning Outcomes im Seminar Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung

Das Seminar wird seit dem Wintersemester 2016/2017 im Weiterbildungsstudium angeboten und seitdem stetig weiterentwickelt. Das hier vorgestellte Konzept entspricht dem Entwicklungsstand der letzten Kohorte der ersten Förderphase des Projekts aus dem Wintersemester 2018/2019. Diese Lerngruppe hat also das vollständige Lehr-Lern-Konzept kennengelernt und noch vor der Coronapandemie bereits erste Praxiserfahrungen sammeln können, weshalb sie hier im Fokus der Betrachtung steht. Um Learning Outcomes der Teilnehmenden zu erfassen, wurde zum einen eine standardisierte Evaluation im Anschluss an das absolvierte Semester durchgeführt, zum anderen eine Alumnibefragung zwei Jahre nach dem Abschluss.

Die Evaluation des Seminars umfasst geschlossene Fragen zur Seminargestaltung und persönlicher Kompetenzentwicklung sowie die Möglichkeit offener Kommentare zur Veranstaltung. Näher beleuchtet werden sollen an dieser Stelle jedoch nur die hier relevanten Fragen zum Seminarkonzept und der Kompetenzentwicklung. Festzustellen ist demnach an erster Stelle, dass die angestrebte Stringenz auch für die Teilnehmenden deutlich wird. Die Aussage „Das Seminar hat eine erkennbare Struktur“ bewerten 76,2 % der Teilnehmenden als völlig und die restlichen 23,8 % als eher zutreffend. Auch die Bedeutung für die Praxis sowie die spätere Berufstätigkeit ist für den überwiegenden Teil der Teilnehmenden ersichtlich. So stimmen der Aussage „Die Inhalte des Seminars sind nützlich für die Praxis“ 38,1 % völlig, 52,4 % eher und 9,5 % eher nicht zu. Das Statement „Ich halte die Inhalte des Seminars sinnvoll für meine spätere Berufstätigkeit“ empfinden 52,3 % als völlig und 38,1 % als eher zutreffend, jeweils 4,8 % als eher nicht oder gar nicht zutreffend.

Das spiegelt sich auch in den offenen Kommentaren wider, die nicht nur die Handlungsorientierung durch fallbasiertes Lernen (z. B. „sehr viele praktische Beispiele und Didaktisierungsvorschläge waren sehr hilfreich“) belegen, sondern auch den Ansatz des forschungsbasierten Lernens (z. B. „gute Mischung aus Theorie + Praxis“; „wissenschaftlich angeboten; nützlich für die Praxis“) bestätigen. Zudem deuten die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden darauf hin, dass ein Großteil von ihnen die zentralen Kompetenzziele des Seminars erreichen konnte. So fühlten sich nach dem Seminarbesuch alle Teilnehmenden völlig (42,1 %) oder eher (57,9 %) in der Lage, Sprachenpolitiken und -diskurse im Zusammenhang mit Ein- und Mehrsprachigkeit kritisch zu hinterfragen. Die meisten (85 %) trauen sich außerdem zu, das mehrsprachige Repertoire ihrer Lerngruppe adäquat einzuschätzen. 80 % sehen sich anschließend auch in der Lage, dieses aktiv bei der Sprachförderung zu berücksichtigen.

Die Befragung von jeweils zwei ehemaligen Teilnehmenden aus jedem Profil (n = 4) zwei Jahre (WiSe 20/21) nach dieser Evaluation sollte zeigen, inwiefern diese Erfolge nachhaltige Effekte auf die Lehrpraxis der Teilnehmenden hatten und welche Optimierungspotenziale sich mit

etwas Abstand aus der Alumniperspektive identifizieren lassen. Dafür wurden leitfadengestützte Interviews (vgl. Meuser & Nagel, 2009) durchgeführt, die die folgenden zentralen Themen adressierten: 1. Professionelle Haltung zu Mehrsprachigkeit, 2. Perspektivwandel zum Thema Mehrsprachigkeit durch das Seminar, 3. Methodische Gestaltung des Seminars, 4. Desiderata, 5. Im Seminar erworbene Kompetenzen. Coronabedingt erfolgten alle Befragungen per Videocall über Zoom und dauerten durchschnittlich 32 Minuten. Die Audioaufnahmen wurden im Anschluss (einfach) transkribiert und anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse durch deduktive Kategorienbildung ausgewertet (vgl. Mayring, 2015). Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst.

Alle Befragten geben an, Mehrsprachigkeit als Ressource (v. a. zum Kommunizieren und Lernen) zu verstehen. In drei Fällen ist die Definition von Mehrsprachigkeit sehr breit gefasst („[...] das trifft – glaube ich – auf fast alle Menschen zu [...]“, TN01) und nur TN04 setzt Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit dem Begriff „*Migrationshintergrund*“. TN02 und TN03 erwähnen weiterhin, dass Mehrsprachigkeit weder an bestimmte Fertigkeiten noch an bestimmte (höhere) Niveaus gebunden ist („also man kann auch in einer Sprache nur mündliche Fähigkeiten haben [...] und sich trotzdem als mehrsprachig bezeichnen“, TN02).

Dieses vertiefte Verständnis von Mehrsprachigkeit entstand laut Angaben der Befragten aus der Teilnahme am Seminar *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* und des gesamten Weiterbildungsstudiums:

[M]ir ist klar geworden, dass ähm unabhängig jetzt von von eigener Situation oder überhaupt, dass jede Sprache in je also in jedem Land oder so eine unglaubliche Wertschätzung hat und ähm und dass es ähm ein ein Schatz ist. [...] dass das nicht als Störfaktor betrachten werden soll, sondern dass es aktiv bei dem Erlernen ähm einer neuen Sprache mit ähm also mitbenutzt werden kann. (TN02)

Ein Perspektivwechsel ergab sich hauptsächlich durch die Behandlung von Thematiken, die den Teilnehmenden bis zum Anfang des Seminars unbekannt waren, wie z. B. Wirkmechanismen und Folgen des Sprachprestiges und von Sprachpolitik, insbesondere in Bezug auf den schulischen (monolingualen) Habitus:

[...] zum Thema auch was Sprachregime und Sprachhierarchien auch angeht. Das war mir, glaube ich, ja nicht in der Konsequenz bewusst, was es da auch für Unterschiede gibt und gerade halt dann auch, was damit dann gerade im Zusammenhang mit dem Schulalltag gerade auch einhergeht. (TN01)

Auch hinsichtlich der eigenen Sprachigkeit¹⁰ fand in einigen Fällen ein Perspektivwechsel statt („bevor ich mich damit auseinandergesetzt habe, hätte ich mich nicht als mehrsprachig bezeichnet“, TN03). Neben theoretischen Grundlagen zur Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik („also am stärksten ist ähm *Translanguaging* hängengeblieben“, TN01), die zu einer vertieften Bewusstseinsweiterung beigetragen haben („das war so eine ja also so eine fortlaufende Bewusstseinsbildung, die mit solchen Projekten oder auch mit dem ganzen Theoriewissen begonnen hat“, TN03), sorgten insbesondere handlungsorientierte Beispiele und Aktivitäten zum forschenden Lernen für den Lernzuwachs der Teilnehmenden. Erwähnt werden insbesondere das Ausmalen von Sprachenporträts, das Language Landscaping in der Stadt und die Arbeit mit mehrsprachigen Bilderbüchern.

Die somit entwickelte Sensibilität für das Thema und die von den Teilnehmenden erworbenen Kompetenzen werden von allen vier Befragten in ihrer aktuellen didaktischen Praxis angewendet. Insbesondere wird von allen betont, dass die Wertschätzung und der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen zu etwas Selbstverständlichem in ihrem Unterricht geworden sind („Ansonsten in der Unterrichtspraxis nutzt man natürlich auch die Mehrsprachigkeit der Kinder“, TN04). Das

10 Die Sprachporträts der Befragten zeigen Kompetenzen in folgenden Sprachen: 4x Deutsch, 1x Polnisch, 1x Kölsch, 1x Saarländisch, 1x Plattdeutsch, 4x Englisch, 3x Spanisch, 1x Portugiesisch, 1x Schwedisch, 1x Thailändisch, 3x Französisch, 2x Italienisch, 1x Latein, 1x Chinesisch.

betrifft auch die eigenen sprachlichen Ressourcen („Ja, ich ähm benutze oft meine Muttersprache, das ist Polnisch [...] weil ich merke, dass meine Schüler mit irgendeinem Thema nicht weiterkommen“, TN02). Methoden zur Erhebung von Sprachbiografien, wie z. B. die Sprachenporträts, die im Seminar ausprobiert wurden, werden auch im Vorfeld in den jeweiligen Kursen bzw. Klassen angewendet, um Informationen zu den sprachlichen Repertoires der Lernenden zu ermitteln.

5 Fazit und Desiderata

Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen, dass die vertiefte fall- und forschungsbasierte Behandlung von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in einem selbstständigen Seminar im Weiterbildungsstudium zu gewinnbringenden und nachhaltigen Perspektivwechseln und Kompetenzzuwächsen führen kann. Besonders erfolgreich scheinen die anwendungsbezogenen Seminaraktivitäten zu sein, die allerdings ohne solide theoretische Grundlagen und einen reflektierten Zugang zum Thema Mehrsprachigkeit nicht effektiv durchführbar wären.

In ihren Aussagen formulieren die Interviewten jedoch zum Teil auch den Wunsch nach noch mehr Praxisbeispielen für den eigenen Unterrichtskontext („[...] wir hatten natürlich einen super vielfältigen Hintergrund – das ist dann nicht immer einfach Praxisbeispiele zu finden, die für jeden passend sind“, TN04). Das ist ein sehr gut nachvollziehbarer und berechtigter Wunsch, da es als Lehrkraft besonders komfortabel ist, wenn man Weiterbildungsinhalte direkt in die Praxis umsetzen kann. Bei der Weiterentwicklung des Seminars ist daher immer wieder zu reflektieren, welche anwendungsbezogenen Praxisbeispiele für die jeweilige Zielgruppe geeignet sind und sich in die Lehrveranstaltung integrieren lassen. Dabei werden jedoch schnell auch Limitationen deutlich. Die Zielgruppe der Teilnehmenden ist heterogen, sie ist mit Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulformen sowie der Erwachsenenbildung zusammengesetzt, die Seminarzeit ist stets begrenzt und es gibt tatsächlich einen Mangel an adäquaten Beispielen wie etwa in Lehrwerken (vgl. Marx, 2014; Maahs & Triulzi, 2020; Bredthauer et al., i. D.).

Durch problem-, fall- und forschungsbasiertes Lernen im Seminar und durch die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten persönlichen Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik werden die Teilnehmenden befähigt, entsprechende Mängel zu erkennen und trotzdem Mehrsprachigkeitsdidaktik zu realisieren, indem sie einen Transfer von im Seminar erworbenen Kompetenzen auf ihre eigene Unterrichtspraxis leisten. Das scheint im Falle der interviewten Alumni gelungen zu sein, sodass ein solches Seminarkonzept zumindest auf Ebene der individuellen Lehrkraft zu einer Öffnung gegenüber mehr Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht beitragen kann. Da sich die Relevanz der Thematik nicht nur auf das hier besprochene Weiterbildungsstudium einschränkt, könnten das ganze Konzept oder Konzeptteile des in diesem Beitrag vorgestellten Seminars auch in andere Kontexte (z. B. DaZ-Module, DaF/DaZ-Studiengänge und potenziell alle Fachdidaktiken des Lehramtsstudiums) übertragen und erprobt werden.

Literatur

- Adler, A. (2018). *Arbeitspapier: Die Frage zur Sprache der Bevölkerung im deutschen Mikrozensus 2017*. Institut für deutsche Sprache. https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/direktion/personal/adler_Mikrozensus.pdf [24.07.2021]
- Arbeitsstelle Kleine Fächer (2020). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. https://www.kleinefaecher.de/kartierung/kleine-faecher-von-a-z.html?tx_dmdb_monitoring%5BdisciplineTaxonomy%5D=149&cHash=c1940d71acd8d924ad168a965cced535 [23.02.2021]
- Bereznai, A. (2016). Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen. Ideen für den KiTa-Alltag. *Kita Aktuell*, 10, 200–202.

- Bezirksregierung Köln (2016). *Sprachstark – Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip für die Primarstufe*. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf [23.02.2021]
- Bezirksregierung Köln (2017). *Auf Entdeckungsreise mit Fantasmio*. https://93.184.134.59/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_meine_sprachen_und_kulturen.pdf [23.02.2021]
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4. Aufl.). Open University Press.
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) (2020). *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 275–286.
- Bredthauer, S. (2020). Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung (bzf)*, 62, 5–18.
- Bredthauer, S., Triulzi, M., Kaleta, M., Helbert, S. & Wörmann, L. (i. D.). Deko oder Didaktik? Mehrsprachigkeit in Schulbüchern für Sachfächer. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, im Druck.
- Busch, B. (2006). Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In B. Busch, A. Jardine & A. Tkoutuku (Hrsg.), *Language Biographies for multilingual learning* (S. 5–17). PRAESA Occasional Papers.
- Busch, B. (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24, 283–294.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). facultas.
- Council of Europe (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Derrida, J. (1997). Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In A. Haverkamp (Hrsg.), *Die Sprache der Anderen* (S. 15–41). Fischer Taschenbuch Verlag.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Dorostkar, N. (2014). *(Mehr)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. V&R.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Extra, G. & Gorter, D. (Hrsg.) (2007). *The other languages of Europe: demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Multilingual Matters.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Springer VS.
- Gantefort, C. (2019). *(Mehrsprachiges) Reziprokes Lesen*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://backend.methodenpoolapp.de/pdfs/Reziprokes_Lesen.pdf [24.07.2021]
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Basil Blackwell.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thagott (Hrsg.), *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (S. 11–26). De Gruyter.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Springer VS.
- Goltsev, E. & Bredthauer, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *die hochschullehre*, 6, 17–34.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Narr.
- Hu, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (215–221). J. B. Metzler.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. Kroskrity (Hrsg.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (S. 35–84). School of American Research Press.
- Jung, M., Middeke, A. & Panferov, J. (2017). *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017*. FaDaF. https://www.fadaf.de/de/aktuelles/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_ften_daf-daz_an_deutschen_hochschulen_fadaf_2017_.pdf [23.02.2021]
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (2002). *Zweitsprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag.

- König, K. (2016). Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In M. Raml (Hrsg.), *Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische Sprachbiographien* (S. 269–294). Königshausen & Neumann.
- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2004). First language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer & L. Weilemar (Hrsg.), *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (S. 1–43). John Benjamins.
- Köpke, B., Schmid, M. S., Keijzer, M. & Dostert, S. (Hrsg.) (2007). *Language attrition. Theoretical perspectives*. Benjamins.
- Kroskrity, P. (2015). Language Ideologies: Emergence, Elaboration, and Application. In N. Bonvillain (Hrsg.), *Handbook of Linguistic Anthropology* (S. 95–108). Routledge.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). Springer VS.
- Krumm, H.-J. (2010). Deutsch als Fremdsprache (DaF). In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 47–48). Francke.
- Küpelikilinc, N. & Taşan, M. (o. J.). *Modell mit Sprache. Mehrsprachigkeit. Aktionen und Projekte in der Schule*. Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. https://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/sites/default/files/medien/downloads/Bildung_Sprache/amka_heft_mehrsprachigkeit_2012.pdf [23.02.2021]
- Maahs, I.-M. & Triulzi, M. (2019). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. In M. Stein, D. Steenkamp, S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Ankommen – Willkommen? Flucht. Migration im Spiegel aktueller Kontroversen* (S. 262–280). Klinkhardt.
- Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacısalıhoğlu, E. (2020). „kaum Erfahrung, wo ansetzen?“ Vorwissen und Erwartungen von Lehrkräften im Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 63, 5–21.
- Maahs, I.-M. & Triulzi, M. (2020). ‚Saber y ganar – ist das ein Quiz?‘ – Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (2), 419–445.
- Maahs, I.-M., Veiga-Pfeifer, R. & Hacısalıhoğlu, E. (2020). Sprachliche Inklusion konkret: Die Linguistische Lernertextanalyse als kompetenzenorientiertes Diagnostikinstrument. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2, 190–213.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 8–24.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Springer VS.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF NRW) (2016). *Ausschreibung einer Förderung für den Aufbau von weiterbildenden Studienangeboten für „Deutsch als Zweitsprache“*.
- Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 69–86). transcript.
- Oomen-Welke, I. (2003). Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.) (S. 145–151). Francke.
- Oppenrieder, W., & Thurmair, M. (2003). Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. Janich & C. Thim-Mabrey (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübinger Beiträge zur Linguistik*, 465 (S. 39–60). Narr.
- Plewnia, A. & Rothe, A. (2010). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 215–253). Narr.
- Pfäffli, B. K. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Haupt.
- Putjata, G., Olfert, H. & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF-Mitteilungen* 32 (1), 34–44.

- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitsprache. In M. Steinbach, R. Albert, H. Girnth, A. Hohenberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, M. Rothweiler & M. Schwarz-Friesel (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 103–135). Metzler.
- Rummler, M. (Hrsg.) (2012). *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Beltz.
- Salgado, R. (2014). Vor-Wort/ Sprachliche Ermächtigung. In *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses* (S. 8–10). Maiz.
- Schneider, B. (2005). *Linguistic Human Rights and Migrant Languages. A comparative Analysis of Migrant Language Education in Great Britain and Germany*. Peter Lang.
- Schreger, C. (2013). Kleine Bücher. *Medienimpulse*, 51 (2), 1–31.
- Shohamy, E., Ben-Rafael, E. & Barni, M. (2010). *Linguistic Landscape in the City*. Multilingual Matters.
- Shure, S. (2017). Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 643–658). Springer VS.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Multilingual Matters.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks & C. L. Hofbauer (Hrsg.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (S. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Tankir, M. F. (2018). Sprache und Individuum. Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverständnissen auf das Identitätskonstrukt. *mitSPRACHE*, 3 (18), 5–14.
- Triulzi, M., Maahs, I.-M., Steinborn, W., Veiga-Pfeifer, R. & Hacısalıhoğlu, E. (2020). Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial. In M. Wassermann, J. Scholz & J. Zahn (Hrsg.), *DaZ-Unterricht an Schulen. Didaktische Grundlagen und Methodische Zugänge* (S. 103–126). Peter Lang.
- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourse on language and integration* (S. 15–43). John Benjamins Publishing Company.
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacısalıhoğlu, E. (2020). *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse*. ProDaZ-Kompetenzzentrum. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf [25.05.2021]
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M., Hacısalıhoğlu, E. & Steinborn, W. (2021). Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 245–266). Waxmann.
- Wildenauer-Józsa, D. (2005). *Sprachvergleich als Lernstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Fillibach.
- Wlossek, I. & Rost-Roth, M. (2016). Sprache/n als Ressource im Klassenzimmer? Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrkräften in Regel- und Übergangsklassen. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringen & J. Strassner (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 105–124). Barbara Budrich.
- Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–11). Hogrefe.

Autor und Autorin

Marco Triulzi. Universität La Sapienza, Rom, Italien; E-Mail: marco.triulzi@uniroma1.it

Dr. Ina-Maria Maahs. Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Köln, Deutschland; E-Mail: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de



Zitiervorschlag: Triulzi, M. & Maahs, I.-M. (2021). „Eine fortlaufende Bewusstseinsbildung“ – Das Seminar *Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung* im Kölner Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2123W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

wbv.de/die-hochschullehre