

Ina-Maria Maahs, Christina Winter, Ina Kaplan, Marco Triulzi,
Evghenia Goltsev & Helena Olfert

Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung

Als „sprachsensibler Unterricht“ können didaktische Konzepte verstanden werden, die „Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen“ (Woerfel & Giesau, 2018, S. 1). Dabei wird im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs primär auf fachliche Unterrichtskonzepte Bezug genommen, die im Bewusstsein für die sprachlichen Herausforderungen der zu vermittelnden Fachinhalte konzipiert wurden, sprachliche Unterstützungsbedarfe der jeweiligen Lerngruppe berücksichtigen sowie geeignete sprachliche Hilfestellungen hierfür bereitstellen (Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel, 2021). Sprache in Unterrichtskontexten bewusst zum Denken und Kommunizieren einzusetzen bedeutet jedoch auch zu reflektieren, wie mit- und übereinander gesprochen wird. Dies meint z. B., *wie* Lehrkräfte mit Kolleg:innen über Schüler:innen sprechen oder wie sie bestimmte Lerner:innengruppen dabei titulieren. Diese zweite Dimension der Sprachsensibilität betrifft daher auch die Frage nach geeigneten diskriminierungsfreien Begriffen und Bezeich-

Dr.in Ina-Maria Maahs, Mercator-Institut für Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache,
Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz 1, 50923 Köln, ORCID: 0000-0002-9399-1362
E-Mail: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Dr.in Christina Winter, Universität Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik,
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz, ORCID: 0000-0002-4254-0158
E-Mail: winter@uni-koblenz.de

Dr.in Ina Kaplan, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache,
Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz 1, 50923 Köln
E-Mail: ina.kaplan@mercator.uni-koeln.de

Dr. Marco Triulzi, Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ludwig-Maximilians-Universität
München, Ludwigstr. 27, 80539 München, ORCID:/0000-0001-7586-8531
marco.triulzi@lmu.de

Professorin Dr.in Evghenia Goltsev, Institut für Germanistik,
Universität Koblenz, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
E-Mail: egoltsev@uni-koblenz.de

Professorin Dr.in Helena Olfert, Institut für Germanistik,
Universität Osnabrück, Neuer Graben 41, 49074 Osnabrück
E-Mail: helena.olfert@uni-osnabrueck.de

nungspraktiken. Insbesondere im Kontext der Etikettierung und Kategorisierung von Personengruppen sind diese stark mit Macht-, Normierungs- und Hierarchisierungsprozessen verbunden, die zum Teil auch nur implizit wirksam werden.

Konkret kann das zum Beispiel bedeuten, dass durch eine bestimmte Bezeichnung, die Lehrkräfte gegenüber bestimmten Lernenden verwenden, auch eine spezifische Perspektive auf Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht wird (Doğmuş, 2022; Shure & Steinbach, 2020). Das wiederum kann sich in didaktischen Handlungen niederschlagen, die entweder eher kompetenz- oder eher defizitorientiert ausgerichtet sind. Es geht demnach gerade nicht um begriffliche Petitesse, sondern um die großen Herausforderungen der Repräsentanz, Teilhabe und Adressierung aller Lernenden. Die konkrete Wahl der Sprache und Sprechweise über die Wirklichkeit prägt entscheidend, wie diese wahrgenommen und was als Norm empfunden wird (AntiDiskriminierungsBüro, 2022). Eine Bezeichnung kann daher selbst zu Inklusionsprozessen, aber auch zur Konstruktion von Differenz, der Veränderung, Exotisierung und Exklusion bestimmter Personen(-gruppen) beitragen (Austin, 2010). Es ist das Ziel dieses Themenheftes, diese Dimension der Sprachsensibilität zu beleuchten und kritisch zu hinterfragen, wie diversitätssensibel im Kontext der sprachbildenden Lehrkräftebildung agiert wird.

Dabei wird durch die unterschiedlichen Beiträge ein komplexes terminologisches Spannungsfeld zwischen einer lernendenzentrierten Bedarfsorientierung im Unterricht auf der einen und der Gefahr des *Labelings* und der pauschalen Zuweisung von Förderbedarfen auf der anderen Seite illustriert, in dem sich Lehrpersonen an Schulen wie Hochschulen immer wieder bewegen. Die präzise Benennung spezifischer Bedarfe einzelner Lernendengruppen erfordert demnach besondere Sensibilität, da mit jeder personenbezogenen Bezeichnungspraktik die Gefahr einer Etikettierung oder sogar Diskriminierung einhergehen kann (Kuhn, 2014; Powell & Pfahl, 2012; Settineri & Jeuk, 2019). Dabei sind nicht nur die einzelnen Begriffe von Relevanz, sondern vor allem die Konzepte und Einstellungen, die dahinterstehen. So lassen sich Begriffe für bestimmte Konstrukte oder Bezeichnungen für Personengruppen im Sprachgebrauch austauschen, ohne dass sich dadurch notwendigerweise auch etwas an der grundsätzlichen Perspektive der Sprecher:innen auf dieses Konstrukt oder den Umgang mit der Personengruppe ändert (Winter, Maahs & Goltsev, 2021, S. 215–217).

Dies lässt sich exemplarisch am Begriff des Migrationshintergrunds in Bezug auf die schulstatistischen Erhebungen in NRW sowie der definitorischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) beleuchten. So werden nach der KMK Schüler:innen als *Schüler:innen mit Migrationshintergrund* erfasst, sofern auf sie eines der folgenden Merkmale zutrifft: keine deutsche Staatsangehörigkeit, nichtdeutsches Geburtsland oder eine nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (unabhängig von der Beherrschung der deutschen Sprache; KMK, 2020). Diese Definition entspricht ebenfalls der der Schulstatistik in NRW, die jedoch den Begriff der Zuwanderungsgeschichte nutzt:

Als Personen mit Zuwanderungsgeschichte gelten in der Schulstatistik Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind und/oder Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert ist und/oder deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist. (IT.NRW, 2021)

Ähnliches zeigt sich in der Bezeichnung des Moduls für sprachsensiblen Unterricht in der Lehrkräftebildung an Hochschulen in NRW, indem das Modul offiziell als „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ bezeichnet wird, jedoch alltagssprachlich als „DaZ-Modul“ abgekürzt wird und somit auf das Merkmal Deutsch als Zweitsprache referiert (Putjata, Olfert & Romano, 2016).

Weiterhin repräsentieren und transportieren Begriffe im Sprachgebrauch bestimmte Einstellungen, ohne dass diese notwendigerweise auch der Einstellung der Sprecher:innen entsprechen oder ihnen entsprechende Konnotationen bewusst sein müssen. Das reflektierte Verständnis von Begriffen und Konnotationen sowie ggf. die Akzeptanz der Notwendigkeit neuer Konzepte sind daher von großer Bedeutung. Die wissenschaftliche Debatte um Bezeichnungspraktiken im Kontext von Migration und Zweitsprache steht damit in enger Verknüpfung zur Forschung zu Einstellungen gegenüber sprachlicher Vielfalt im Unterricht, was sich beispielsweise in der Frage konkretisiert, ob migrationsbedingte Mehrsprachigkeit durch Lehrpersonen als didaktische Belastung oder Ressource wahrgenommen und dargestellt wird.

In diesem Kontext bieten Qualifizierungsangebote der Lehrkräftebildung die Möglichkeit, sowohl auf das sprachensible Unterrichten als auch auf einen sensiblen Umgang mit Sprache aufmerksam zu machen. Um sprachliche Bildung systematisch in der Lehrkräftebildung zu etablieren und somit langfristig die Qualität und Bedarfsorientierung von Unterricht zu erhöhen, wurden in Deutschland in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen Bundesländern Module an lehrkräftebildenden Hochschulen implementiert, die sich schwerpunktmäßig mit der didaktischen Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität befassen (Berkel-Otto et al., 2021; Witte, 2017). Als gemeinsame Ziele solcher Angebote gelten die Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Fokussierung sprachlicher Bildung in allen Fächern, der Erwerb von Fachwissen zu linguistischen Grundlagen und Spracherwerbsprozessen, interkultureller Bildung und Deutsch als Zweitsprache sowie die Weiterentwicklung sprachdiagnostischer, sprachförderlicher und sprachdidaktischer Kompetenzen (Putjata et al., 2016). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern entsprechende Angebote auch dazu beitragen, Lehramtsstudierende für die Bedeutung und den Gebrauch bestimmter Begriffe zu sensibilisieren und damit einhergehende Perspektiven auf sprachliche Heterogenität und speziell auf Mehrsprachigkeit zu verfestigen oder aufzulösen. Darüber hinaus gilt zu klären, in welchem Maße die Ergebnisse solcher Qualifizierungsangebote auch in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung ihre Wirkung entfalten und ob die in der ersten Phase erlernten Inhalte und eine ggf. erfolgte Sensibilisierung für Bezeichnungspraktiken erfolgreich in den schulischen Alltag übertragen werden. Diese Fragen werden im vorliegenden

Themenheft aufgegriffen, indem aktuelle Entwicklungen im Feld der Lehrkräftebildung dokumentiert und analytisch untersucht werden.

Dabei wird keine völlig neue Herausforderung thematisiert, sondern es wird an eine ältere Bildungsdebatte zur skizzierten Problematik angeknüpft, die als Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma bzw. Differenzdilemma bereits in verschiedenen disziplinären Kontexten proklamiert und diskutiert wurde, aber noch nicht befriedigend gelöst werden konnte. So existiert beispielsweise im Kontext der interkulturellen Bildung sowie der rassismuskritischen Migrationspädagogik seit den 1970er Jahren eine Tradition der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Begriffen wie Pluralität, Gleichheit und Heterogenität (Krüger-Potratz, 1999, S. 149; Roth, 2013) sowie der Konstruktion von Differenz vor dem Hintergrund der jeweils aktuellen gesellschaftlichen Machtverhältnisse (Fürstenau, 2012; Mecheril, 2016). Heterogenität kann dabei verstanden werden als „die Feststellung einer Ungleichheit bzw. Uneinheitlichkeit in einer sozialen Situation“ (Wenning, 2013, S. 133) im Vergleich zu einer fiktiven Norm mit Blick auf ausgewählte Kategorien wie z. B. sprachliche Voraussetzungen. Das bedeutet, Heterogenität existiert nie ohne (vermeintliche) Homogenität und wird stets erst in situ durch die Referenz zu dieser hervorgebracht.

Diese Diversität zwischen verschiedenen Individuen und Personengruppen bildet sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene ab, spiegelt sich aber auch in einer heterogenen Schüler:innenschaft wider, die im Sinne eines bedarfsorientierten Unterrichtsansatzes eine individualisierte Förderung erfordert. In den Erziehungswissenschaften führte das zur Auseinandersetzung unterschiedlicher Fachbereiche mit „abweichenden und benachteiligten Zielgruppen“ (Krüger-Potratz, 1999, S. 150), die entsprechend markiert wurden, um eine bedarfsorientierte Unterstützung zu erzielen. So setzt eine adäquat auf die Lernenden abgestimmte Förderung oft zunächst Unterscheidungen zwischen Schüler:innen einer Lerngruppe voraus (Settinieri & Jeuk, 2019), was didaktisch und konzeptionell sinnvoll sein kann, aber stets auch zur Konstruktion und Reproduktion von Differenz führen muss (Leiprecht & Steinbach, 2015). Im Kontext der sprachlichen Bildung kann sich dies z. B. dahingehend konkretisieren, dass aus Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik einerseits eine ressourcenorientierte Herangehensweise gefordert wird, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Kompetenz anerkennt, andererseits die Betonung bestimmter Sprachfähigkeiten auch zu einer Besonderung und zu weiteren Differenzmarkierungen führen kann (Kuhn, 2014).

Die Herausforderung besteht demnach darin, sensibel mit Heterogenität und Differenz in Bildungskontexten umzugehen, ohne dabei bestehende Stigmata zu reproduzieren, Individuen auf ihre Gruppenzugehörigkeit zu reduzieren (Mecheril, 2016, S. 11) oder Gruppen verschiedener Lernender in ein hierarchisches Verhältnis zueinander zu setzen (Krüger-Potratz, 1999, S. 151). Eine solch sensible Umgangsweise mit (sprachlicher) Heterogenität in Bildungskontexten kann jedoch nicht erreicht werden, wenn dem Gedanken der Differenzierung die Idee einer Normalitätskonstruktion zugrunde liegt:

Diese Art der Differenzierung ist stets darauf ausgerichtet, neue Einheiten herzustellen, und erzeugt so die Idee, daß Differenzen aufhebbar sein müssen bzw. daß der Umgang mit Differenz stets auf deren Aufhebung hinauslaufen müsse. Hinzu kommt, daß Differenz in der Regel als Differenz zwischen Schülern gefaßt wird, obwohl bekannt ist, daß es [...] um die Differenz zwischen Schülern und dem in der Institution Schule repräsentierten Normalitätskonstrukt [geht], das den Maßstab für die Differenz-Messung abgibt. (Krüger-Potratz, 1999, S. 151)

In solchen Ansätzen fungiert die Herstellung von Homogenität, die als das Normale gekennzeichnet wird, als Zielsetzung, was sich beispielsweise auch in dem vielgliedrigen deutschen Schulsystem widerspiegelt (Gomolla & Radtke, 2009, S. 23; Walgenbach, 2017). Diese Ansätze führen zum Erhalt und zur Legitimation tradierter Macht- und Hierarchisierungspositionen sowie zur Abwertung von den als *anders* markierten Lernenden. Demgegenüber können Ansätze verortet werden, die Heterogenität als Voraussetzung anerkennen und auch als etwas Bereicherndes wertschätzen, vermeintliche Normen wie die der Einsprachigkeit infrage stellen und entsprechende Normsetzungen aufzubrechen versuchen. Doch auch Lehrpersonen bzw. Wissenschaftler:innen mit einer diversitätssensiblen, mehrsprachigkeitsorientierten und rassismuskritischen Perspektive agieren innerhalb der Strukturen eines etablierten Systems und auch ihnen werden „letztlich keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen, die außerhalb eines machtvollen Diskurses über Differenz angesiedelt wären“ (Fritzsche & Tervooren, 2012, S. 35). Gerade deshalb ist es im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung nicht nur von Relevanz, welche Begriffe und Bezeichnungspraktiken genutzt werden, sondern noch viel mehr, inwiefern bei den entsprechenden Akteur:innen ein Bewusstsein für diese terminologischen Herausforderungen besteht und eine Verschiebung des Diskurses beabsichtigt wird.

Im deutschsprachigen Kontext existiert bereits eine umfassende Forschungslage zu mehrsprachigkeitsbezogenen Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften im Kontext von (sprachsensibler) Unterrichtsgestaltung sowie deren Einfluss auf die Beurteilung fachlicher sowie sprachlicher Kompetenzen der Lernenden (Cantone, Olfert, Gerhardt, Haller & Romano, 2022; Fischer & Ehmke, 2019; Kaplan, 2023; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Schroedler, Purkarthofer & Cantone, 2022). Allerdings ist diese in Bezug auf verwendete Terminologien zur Bezeichnung Lernender durch Lehrkräfte noch zu begrenzt, um aussagekräftige Ergebnisse aufzeigen zu können. Sowohl kritisch diskursiv analytische Untersuchungen zu den Begriffen *Deutsch als Zweitsprache* (Dirim & Pokitsch, 2017; Kuhs & Merten, 2011; Miladinović, 2014) und *Migrationshintergrund* (Stošić, 2017; Wenning, 2015) als auch empirische Untersuchungen zu den in der pädagogischen Praxis gängigen Bezeichnungspraktiken wie *Schüler:in mit Deutsch als Zweitsprache*, *Muttersprachler:in* oder *DaZ-Schüler:in* (Gamper, Purkarthofer & Schroeder, 2024; Hofer-Truttenberger, 2018; Maahs, Winter & Maier, 2022; Triulzi, Maahs & Winter, 2023) oder zur medialen Repräsentation dieser Gruppen (Scarvaglieri & Zech, 2013) zeigen jedoch, dass die gewählten Begriffe die Gefahr bergen, Personen entlang sprachlerwerbs- oder migrationsbezogener Merkmale zu etikettieren und (hie-

rarchisch) zu kategorisieren. Folge solcher differenzorientierten Labeling-Prozesse sind häufig pauschale Zuweisungen von Förderbedarfen und defizitorientierte Festreibungen (Gamper et al., 2024, S. 205). Dies unterstützt die generalisierende Problematisierung und Stigmatisierung bestimmter Lerner:innen sowie ihrer Familien und kann den Blick auf reale individuelle sprachliche Bedarfe und Potenziale, die in einer Lerngruppe vorliegen, verstellen (Leiprecht & Steinbach, 2015; Shure & Steinbach, 2020).

Zudem werden entsprechende mit den Begriffen verbundene Stigmata auch von den Lernenden selbst wahrgenommen, was zu einer Entfremdung von der eigenen Identität und Ablehnung oder Verstecken der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit führen kann (Maahs, 2023). Bereits Grundschüler:innen nehmen eine solche Stigmatisierung mit dem Fokus auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache und die damit zusammenhängende institutionelle *DaZ*-Förderung wahr (Kämpfe & Westphal, 2018, S. 198), was sich darin ausdrückt, dass sie die Etikettierung als „DaZ-Kinder“ als beleidigend und herabsetzend empfinden. Demnach wird die Hierarchie zwischen normalitätskonformer Ein- und abweichender Mehrsprachigkeit von den Schüler:innen entlang der Differenzlinie „DaZ- und Nicht-DaZ-Kinder“ erkannt und internalisiert (Kämpfe & Westphal, 2018, S. 196–198). Begriffliche Kategorisierungen von Lernenden entlang der Differenzlinien Migration und Zweitsprache scheinen demnach den Fokus von den individuellen Voraussetzungen auf verallgemeinernde und vor allem defizitorientierte Perspektiven auf vermeintlich homogene Gruppen zu verschieben (Triulzi et al., 2023; Maahs et al., 2022).

Dies wiederum gilt nicht nur für Schule und Unterricht, sondern manifestiert sich auf allen Ebenen des Bildungssystems vom Elementarbereich bis zur Hochschule. So sind von der sprachlichen Herausforderung einer wertschätzenden diversitätssensiblen Kommunikation ohne Reproduktion von Stereotypen und Stigmata mit und über bestimmte Lerner:innen nicht nur Lehrkräfte und Lehramtsstudierende betroffen, sondern genauso auch Forscher:innen, Hochschuldozent:innen, Ausbilder:innen, pädagogische Fachkräfte und Personen aus der Bildungsadministration und -politik. Das schmälert jedoch nicht die Verantwortung der Lehrkräfteprofessionalisierung, die auf das Denken und Handeln (angehender) Lehrpersonen Einfluss nimmt und somit die Lehr-Lern-Bedingungen zukünftiger Generationen prägen kann (Shure & Steinbach, 2020). Die kritisch reflektierte Diskussion entsprechender Begriffe und Bezeichnungen sowie der damit transportierten Einstellungen und einhergehenden Zuweisungsprozesse gehört zu einer wichtigen Aufgabe aller drei Phasen der (sprachbildenden) Lehrkräfteprofessionalisierung, die bislang zu wenig Beachtung gefunden hat. Dass es an der Zeit ist, dieses Desiderat entschiedener zu bearbeiten, spiegelt sich auch im großen Interesse an der Beteiligung am vorliegenden Themenheft wider. Die sechs in diesem Heft versammelten Beiträge betrachten die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven und berücksichtigen unterschiedliche Zielgruppen, Phasen der Lehrkräftebildung und Fächer unter Verwendung verschiedener methodologischer und methodischer

Zugänge. Sie verdeutlichen im Einzelnen und in ihrer Gesamtheit die Bandbreite der aktuellen Forschung zu Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung.

Das Heft wird eröffnet mit dem Beitrag von *Galina Putjata* zur Rolle von Mehrsprachigkeit in der ersten Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen des sogenannten DaZ-Moduls in Nordrhein-Westfalen. Um das Potenzial dieses Moduls zu untersuchen, führte die Autorin eine qualitative Studie mit Lehramtsanwärter:innen durch, in der sie Gruppendiskussionen vor und nach dem Besuch unterschiedlicher Seminare des Moduls auswertete und diese mit Lerntagebüchern der Seminarteilnehmer:innen kombinierte. Die Ergebnisse zeigen, wie sich die Vorstellungen von sprachlicher Normalität bei den Teilnehmer:innen durch den Besuch der Veranstaltung veränderten. Darauf aufbauend diskutiert der Artikel, inwiefern die Lehrkräfteausbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft angepasst werden muss.

Der Beitrag von *Anna Khalizova, Anja Wildemann* und *Barbara Rieger* untersucht die Einstellungen angehender Lehrkräfte im Hinblick auf sprachliche Heterogenität als Marker für Perspektivenwandel im Kontext pädagogischer Professionalisierung. Überzeugungen werden als wichtiger Bestandteil pädagogischer Professionalität betrachtet, da sie handlungsleitend für Lehrkräfte sind. Die Autorinnen führen eine qualitative Inhaltsanalyse von 73 Motivationsschreiben (vor Beginn der Qualifizierung) und 73 Abschlussreflexionen durch. Ziel ist es, Einblicke in die Entwicklung von Überzeugungen bezüglich sprachlicher Heterogenität zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen eine Veränderung der Überzeugungen im Verlauf der Qualifizierung: von eher allgemeinen, subjektiven Überzeugungen hin zu professionellen Überzeugungen, die auf einem differenzierteren Bewusstsein beruhen.

Imke Lange und *Drorit Lengyel* widmen sich in ihrem Beitrag dem Thema Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität. Sie gehen dabei der Frage nach, wie sich die Bezeichnungspraxen von Lehramtsstudierenden in Seminarveranstaltungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität darstellen. Dazu untersuchen sie 32 Textbeiträge von Studierenden aus dem Feld der Sprachdiagnostik aus einer Lehrveranstaltung des integrierten Modells zu „Sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ an der Universität Hamburg. In der Analyse zeigen die Autorinnen, dass Lehramtsstudierende für ihre Beobachtungen Schüler:innen auswählen, deren Deutschkenntnisse sie für den schulischen Kontext als noch nicht ausreichend bewerten. Dabei werden u. a. Dichotomien konstruiert, durch die diese Schüler:innen als Zugehörige zur Gruppe der „Mehrsprachigen“ mit einem „Förderbedarf“ konstruiert und einer Gruppe von Schüler:innen gegenübergestellt werden, die den Normalitätsvorstellungen von „monolingual Deutsch“ entsprechen. Ausgehend von den Ergebnissen werden hochschuldidaktische Perspektiven zu einem reflexiven Umgang mit Differenzmarkierungen und Formen des Otherings diskutiert.

Der Beitrag von *Lisa Berkel-Otto* beleuchtet die hochschulische Lehrkräftebildung im Rahmen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) – auch „Deutsch als Zweitsprache“-Modul (DaZ-Modul) genannt. Das in NRW gesetzlich verankerte und für Lehramtsstudierende aller

Fächer und Schulformen verpflichtende Modul soll Kompetenzen im Umgang mit sprachlich heterogenen Schulklassen vermitteln. Im Rahmen einer qualitativen Studie werden 20 Hochschullehrende zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Lehrveranstaltungen, ihren Lehrzielen und zugrundeliegenden Motiven interviewt. Die qualitative Inhaltsanalyse der Daten zeigt ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen den zu erreichenden Lehrzielen und den begrenzten Möglichkeiten, bedingt durch den geringen Umfang des Moduls von 6 Credit Points. Hierbei wird das Lehrziel der „Sensibilisierung“ der Lehramtsstudierenden als für die Thematik vorrangig genannt, wobei eine möglichst bedarfs- und kompetenzorientierte Vermittlung durch praxisnahe, authentische Lerngelegenheiten angestrebt wird.

Der Beitrag von *Caroline Böning* befasst sich mit dem Vorbereitungsdienst (Referendariat), der schulpraktischen Phase der Lehrkräftebildung. Dabei untersucht sie mittels (summativer) qualitativer Inhaltsanalyse insgesamt 814 curriculare Dokumente der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) in Nordrhein-Westfalen. Im Fokus der Analyse steht die Frage danach, wie die Rahmenvorgaben des Bundeslandes bezüglich sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit an den ZfsL aufgefasst und ausgestaltet werden. Es zeigt sich insgesamt eine häufige Erwähnung und Thematisierung des Ausbildungsgegenstands. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird eng angelehnt an die Rahmenvorgaben des Landes positiv und wertschätzend kontextualisiert. Allerdings bleiben u. a. methodische Vorschläge für die Nutzung und Förderung der Mehrsprachigkeit eher aus, während die Dokumente bezüglich der Methoden des sprachsensiblen Unterrichts und der Ausbildung bildungs- und fachsprachlicher Register konkrete didaktische Hinweise enthalten.

Kevin Niehaus, Katja F. Cantone und *Nicole Pfaff* reflektieren schließlich in ihrem Beitrag Möglichkeiten des Umgangs mit unterschiedlichen fachlichen Perspektiven auf sprachliche Bildung im Kontext der Lehrkräfteausbildung. Dazu skizzieren sie zunächst den Zugang zum Themenfeld sprachlicher Heterogenität aus linguistischer, erziehungswissenschaftlicher und inklusionspädagogischer Sicht und arbeiten dabei sowohl Unterschiede als auch die gemeinsame Herausforderung des Umgangs mit Differenzmarkierungen, Normsetzungen und Etikettierungen heraus. Eine vergleichende Analyse der hochschuldidaktischen Konzeptionen des DSSZ-Moduls an Universitäten mit Lehramt Sonderpädagogik in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass entsprechende Inhalte mit konkreten sonderpädagogischen Bezügen relativ vage bleiben und nur teils spezifische Veranstaltungen für diesen Kontext angeboten werden. Der Beitrag votiert daran anschließend für standortspezifische Ausgestaltungsmöglichkeiten, aber auch für eine Intensivierung eines disziplinübergreifenden Diskurses und die spiralcurriculare Etablierung von Reflexionsräumen im Rahmen des Lehramtsstudiums, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich den verschiedenen disziplinären Perspektiven auf sprachliche Heterogenität schrittweise anzunähern.

Literatur

- AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln (2022). *Sprache schafft Wirklichkeit. Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch* (2. Aufl.). Verfügbar unter: https://www.oegg.de/wp-content/uploads/2022/05/Glossar_2Auflage_fin.pdf
- Austin, J.L. (2010). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. (2. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250–259.
- Berkel-Otto, L., Hansen, A., Hammer, S., Lemmrich, S., Schroedler, T. & Uribe, Á. (2021). Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States. In M. Wernicke, S. Hammer & A. Hansen (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 82–103). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-007>
- Cantone, K.F., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P. & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls“ an der Universität Duisburg-Essen. In K.F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–48). Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Münster, New York: Waxmann.
- Doğmuş, A. (2022). Verunmöglichte Krisen im Referendariat – Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismuskritische Introspektion als Gegenstand der Reflexivität. In O. Ivanova-Chesseux, S. Shure & A. Steinbach (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft* (S. 260–277). Weinheim: Beltz.
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfogp7.4>
- Fürstenau, S. (2012). Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 1–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3_1
- Gamper, J., Purkarthofer, J. & Schroeder, C. (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *DDS – Die Deutsche Schule*, 116(2), 202–211. <https://doi.org/10.25656/01:30207>
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_2
- Hofer-Truttenberger, R. (2018). DAZ-Kinder, SPRACHTICKET-Kinder und Co: Mögliche (unerwünschte) Nebenwirkungen von Sprachstandsfeststellungen und Sprachfördermaßnahmen zum Schuleintritt. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative*

- Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ** (S. 298–329). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.17>
- IT.NRW (2021). *39,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Schulen in NRW hatten 2020/21 eine Zuwanderungsgeschichte*. Verfügbar unter: <https://www.it.nrw/394-prozent-der-schuelerinnen-und-schueler-den-schulen-nrw-hatten-202021-eine>
- Kämpfe, K. & Westphal, M. (2018). Sprachförderung und Wohlbefinden für zugewanderte Kinder in der Schule. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 188–202). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule – eine qualitative Studie*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997481>
- Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(2), 149–165. <https://doi.org/10.25656/01:4517>
- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhs, K. & Merten, S. (2011). Zweitsprachendidaktische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. *Wirrendes Wort*, 61(1), 129–152.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015). Einleitung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 7–22). Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/598>
- Maahs, I.-M. (2023). Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender auf Ansätze der Mehrsprachigkeitsorientierung in ihrer eigenen Schulzeit, im Studium und im eigenen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 245–266. <https://doi.org/10.48694/zif.3544>
- Maahs, I.-M., Winter, C. & Maier, V. (2022). „Da keine SuS mit Deutsch als Zweitsprache in der Klasse waren, funktionierte die Unterrichtsstunde insgesamt relativ zufriedenstellend“. Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachliche Heterogenität im Unterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 66, 34–51.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Miladinović, D. (2014). Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. *ÖDaF-Mitteilungen*, 30(2), 137–147. <https://doi.org/10.14220/odaf.2014.30.2.137>
- Powell, J. J. & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–739). Wiesbaden: Springer VS.
- 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. <https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.1.34>
- Roth, H.-J. (2013). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In H.-J.

- Roth, H. Terhart & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 13–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00380-7_2
- Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). „Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 58, 201–227.
<https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0008>
- Schroedler, T., Purkarthofer, J. & Cantone, K.F. (2022). The Prestige and Perceived Value of Home Languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2121402>
- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *DaZ-Handbücher: Band 2. Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 3–20). Berlin: De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>
- Shure, S. & Steinbach, A. (2020). Inklusion und Diskriminierungskritik. Machttheoretische Überlegungen zu gegenwärtigen (Thematisierungs-)Praktiken. In S. Herzog & S. Wieckert (Hrsg.), *Inklusion – eine Chance Bildung neu zu denken?!* (S. 150–169). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stošić, P. (2017). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘ – Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 81–99). Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17173-5>
- Triulzi, M., Maahs, I.-M. & Winter, C. (2023). Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 57–87. <https://doi.org/10.48694/zif.3644>
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
<https://doi.org/10.36198/9783838586700>
- Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität. Mode oder Symptom? In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_6
- Wenning, N. (2015). Heterogenitätsvorstellungen und empirische Wirklichkeit am Beispiel der Kategorie Migrationshintergrund. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Ribler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 63–92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Winter, C., Maahs, I.-M. & Goltsev, E. (2021). Dinge beim Namen nennen? – Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 213–234.
<https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10>
- Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Band 1. Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 351–363). Münster: Waxmann.
- Woerfel, T. & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung)*. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/201124_Basiswissen_SprachsensiblerUnterricht_CC.pdf