



Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Spannungsverhältnisse
migrationspädagogischer
Zweitsprachdidaktik**

2/2023

Inhaltsverzeichnis

Nazli Hodaie, Sabine Guldenschuh, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Heidi Rösch,
Nina Simon & Maria Weichselbaum

Editorial..... 1

Radhika Natarajan

**Sprachpolitisch betrachtet: Ein Seismogramm prä migrationspädagogischen Umgangs mit
dem Deutschen als dominanter oder zusätzlicher Sprache 9**

David Füllekruss & Liesa Rühlmann

**Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und
Verhältnisbestimmungen 34**

Karin Kämpfe, M Knappik, Yasemin Uçan & Christina Winter

**Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und
Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der
Migrationsgesellschaft 58**

Assimina Gouma & Marion Döll

**Migrationspädagogische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Unterrichtsvignetten – die
MALWE-Unterrichtsvignetten 87**

Aybike Savaş

**Rezension zu Pokitsch, Doris (2022): „Wer spricht? Sprachbezogene
Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft“ 115**

Assimina Gouma¹ & Marion Döll²

Affiliation: ¹Pädagogische Hochschule Wien, Österreich, ²Europa-Universität Flensburg, Deutschland

E-Mail: assimina.gouma@phwien.ac.at; marion.doell@uni-flensburg.de

Migrationspädagogische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Unterrichtsvignetten – die MALWE-Unterrichtsvignetten

1. Einleitung

Der produktive Umgang mit sprachlicher Vielfalt und insbesondere mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht wird zunehmend als ein Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit und *social justice* (García & Kleyn, 2016; García & Leiva, 2014) gesehen. Das programmatische Ziel der Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule und in Unterrichtssituationen ist, dass

„ein gesamtcurriculares und fächerübergreifendes Sprachenlehren und -lernen sowie die Ausbildung von Sprachbewusstheit im Sinne einer Sensibilität für und eines bewussten Umgangs mit Sprache, die über die gesamte Schulzeit, in allen Fächern und unter Rekurs auf die von den Schüler/innen mitgebrachten Sprachen aufgebaut werden soll.“ (Wildemann, Bien-Miller & Akbulut, 2020, S. 120)

Die intensive Diskussion rund um institutionelle Diskriminierung in der Schule im Kontext von Migration und Sprache (Foitzik & Hezel, 2019; Fereidooni, 2011; Gomolla & Radtke, 2009) und der Einfluss migrationspädagogischer Kritik an aktuellen Sprachbildungspraxen (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010) tragen ebenso zur intensiveren Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Praxis bei.

Welche Situationen lassen sich im konkreten Unterricht für das sprachliche und mehrsprachige Lernen aufgreifen und nutzen? Im Rahmen des ErasmusPLUS-Projekts *MALWE*¹ sind mit dem Ziel, das Aufgreifen und die Nutzung von Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lehr-Lernkontexten sichtbar zu machen, Videovignetten zu Mehrsprachigkeitsdidaktik entstanden

¹ Das ErasmusPlus-Projekt MALWE – Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lehr-Lernkontexten wahrnehmen, aufgreifen und nutzen – startete 2019 unter der Leitung der Universität Vechta. Im Fokus standen die Mehrsprachigkeit in Schulen und das Sprachenlernen unter verschiedenen Ausgangsbedingungen. Ziel war es, einen Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa zu leisten und ein umfassendes Verständnis von Mehrsprachigkeit (schulische, lebensweltliche, migrationsbedingte) zu entwickeln. In Zusammenarbeit mit den Partnerinstitutionen – Universität Brno, Cz; Universität Posnan, Pl; PH Oberösterreich und ihren jeweiligen Schulpartnerschaften – sind parallel zum theoretischen Modell, Reflexionsprofile, Unterrichtsszenarien und Unterrichtsvignetten entstanden.

(MALWE, 2022). Sie zeigen, wie Schüler:innen mehrsprachig lernen und arbeiten und wie Lehrer:innen Unterricht, der Mehrsprachigkeit wahrnimmt, umsetzen. Vignetten sind in der Lehrer:innenbildung ein beliebtes Material: Sie bieten die Möglichkeit der methodisch-didaktischen Verschränkung von Theorie und Praxis und ermöglichen damit, theoretische Konzepte anhand konkreter Lehr- und Lernsituationen zu beobachten, zu analysieren und zu diskutieren (Benz, 2020, S. 14). Bei Sichtung der MALWE-Videoaufzeichnungen hat sich bald herausgestellt, dass neben Aufnahmen im Sinne von *good practice* auch eine Reihe sowohl aus methodisch-didaktischer als auch migrationspädagogischer Perspektive diskutabler Settings festgehalten werden konnten. Die für die Vignetten ausgewählten unterrichtspraktischen Videoausschnitte geben nicht nur Einblick in das professionelle Handeln der Pädagog:innen, sondern auch in die Praxis, Positionen und Anliegen der Lernenden. Die Schüler:innen bringen mit ihrem (sprachlichen) Handeln vor den Kameras Fragestellungen und theoretische Perspektiven ein, die im Vorfeld weder vorherzusehen noch geplant waren. Damit wird die ursprüngliche Aufgabe der Videovignetten, „Representations of multilingual Practices“ (vgl. Kuntze & Friesen, 2020) herzustellen, um migrationspädagogische Zugänge erweitert.

Der folgende Beitrag greift zwei der aus dem umfangreichen Videomaterial produzierten Videovignetten auf, um aus migrationspädagogischer Perspektive gezielt die institutionellen Voraussetzungen und Perspektiven bzw. Strategien der Schüler:innen zu beleuchten. In der ersten Videovignette („Frustration“) kommt Kritik an der Priorisierung von Deutschkenntnissen für bildungsbiographische Entscheidungen in der Schule zum Ausdruck: Ein Vorgehen, das nicht nur Schüler:innen demotiviert, sondern schlussendlich bei allen beteiligten Akteur:innen Frustration hervorruft. In der Videovignette mit dem Titel „Google-Übersetzer“ stehen die Herausforderungen bei der Implementierung von Translanguaging (Gantefort, 2020; Gantefort & Maahs, 2020; García & Wei, 2014) in einer Gruppenarbeit im Mittelpunkt, die dem Spannungsverhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und dem monolingualen Selbstverständnis nationalstaatlicher Bildungssysteme geschuldet sind.

2. Videovignetten als *Representations of Practice*

Vignetten werden einerseits als Erhebungsinstrument für wissenschaftliche Studien und andererseits als Lehr- und Lernmittel in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (vgl.

Benz, 2020, S. 13) genutzt. Ihr Mehrwert für die Lehrer:innenbildung liegt in der „methodisch-didaktische[n] Verschränkung von Theorie und Praxis“ (ebd., S. 14). Unterrichtsvignetten können in Form von Videos, Comics und Texten oder als Kombination verschiedener Formen, z.B. Video mit ergänzendem Textmaterial, eingesetzt werden. Sie ermöglichen die Beobachtung, Analyse und Diskussion von realen bzw. realitätsnahen Unterrichtssituationen aus der Distanz, was bedeutet, dass bei der Arbeit mit Vignetten im Gegensatz zur Unterrichtspraxis kein Handlungsdruck besteht.

Je nach Einsatzbereich bzw. Ziel des Einsatzes der Vignetten können entweder reale oder arrangierte Situationen dargestellt werden, wobei wiederum sowohl *best practice* als auch *discutable Settings* in den Fokus gerückt werden können. Videovignetten zeichnen sich durch eine besonders hohe Komplexität bzw. ein besonders hohes Anspruchsniveau aus. Gleichzeitig repräsentieren sie das Unterrichtsgeschehen besonders realitätsnah und authentisch (Kaiser, Blum, Borromeo Ferri & Greefrath, 2015). Üblicherweise umfassen Vignetten die Darstellung einer Lehr-Lernsituation sowie einige Impulse zur Arbeit mit dem Material, z.B. Beobachtungsaufträge sowie offene oder geschlossene Fragen. Die mögliche Nutzung von Unterrichtsvignetten erstreckt sich von der Aktivierung von Vorwissen zu einem Themenfeld über Festigung von Kenntnissen bis hin zur Unterstützung von *conceptual changes* (Jonen, Moller & Hardy, 2003).

In der Professionsforschung zum Lehrberuf zeichnen sich v.a. hinsichtlich der Qualifizierung angehender Lehrpersonen die Potenziale der Nutzung von Vignetten deutlich ab (u.a. Krammer, 2014). Sunder, Todorova und Moller (2016) beispielsweise stellen eine Begünstigung der Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung Lehramtsstudierender durch die Arbeit mit Text- und Videovignetten fest, d.h. es zeigen sich positive Effekte hinsichtlich der Wahrnehmung von relevanten Unterrichtsereignissen aber auch hinsichtlich des fachbezogenen Erklärens und Voraussagens von eventuellen Wirkungen von Handlungen auf die Lernenden. Zu den Effekten der Verwendung von Vignetten in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen liegen bislang keine tragfähigen Befunde vor. Krammer und Reusser (2005) sowie Krammer (2014) nehmen jedoch auch hier einen Mehrwert durch die methodisch-didaktische Verschränkung von Theorie und Praxis an.

2.1. Mehrsprachigkeitsdidaktik – Theorie und Praxis in die Krise führen

Der Einsatz von Videovignetten in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Pädagog:innen nimmt auch im Zuge der Digitalisierungsentwicklung im Bildungsbereich (Calandra & Rich, 2014) zu. Projekte wie das Online-Videoportal ‚ViLLA – Lernen mit Unterrichtsvideos‘ der Universität zu Köln stellen Videovignetten zu pädagogischen und fachdidaktischen Fragestellungen verknüpft mit Begleitmaterial für seminarunabhängiges Selbstlernen zur Verfügung (Kaspar & König, 2018). Darin finden sich Beispiele für die Sprachbildung im Sachunterricht (vgl. beispielsweise Quehl & Trapp, 2013); für die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik steht jedoch kaum Material zur Verfügung. Die Produktion von Videovignetten als Professionalisierungsinstrument in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrpersonenprofessionalisierung stellt insgesamt ein Desiderat dar.

Gleichzeitig ist die didaktische und pädagogische Unsicherheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule mehrfach dokumentiert (Plöger & Fürstenau, 2021; Bredthauer & Engfer, 2018), was ein Grund für die Zurückhaltung bei der Produktion von Videovignetten zu Mehrsprachigkeitsdidaktik sein könnte. Hinzu kommt, dass Sprachverbote in Bezug auf Familiensprachen für viele Pädagog:innen ein probates Mittel im Unterricht sind. Stefanie Bredthauer und Hilke Engfer (2016, 2018) nennen u.a. die Angst der Lehrkräfte vor Autoritätsverlust als einen Grund dafür:

„Vielfach fühlen sich Lehrkräfte nicht nur gestört vom Gebrauch der Herkunftssprachen in ihrem Unterricht, sondern haben regelrecht Angst, dass ihre Autorität dadurch untergraben werden könnte [...]. Denn zum einen können die Lehrkräfte aufgrund ihrer fehlenden Sprachkenntnisse in den Herkunftssprachen die Aussagen ihrer Schülerinnen und Schüler in diesen Fällen nicht verstehen und somit auch nicht fachlich kommentieren. Zum anderen haben sie Angst, dass die Jugendlichen sich negativ über die Schule oder sie selbst äußern und somit ihre Autorität untergraben könnten, ohne dass sie es bemerken [...].“ (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 12f.)

In Situationen, in denen das Unterrichtsgeschehen videographisch festgehalten wird, könnten diese Ängste besonders stark ausgeprägt sein. Videovignetten zu Mehrsprachigkeitsdidaktik sind daher nicht nur per se herausfordernde Mittel, um Klassenraumsituationen als *Representations of Practice* (Kuntze & Friesen, 2020; Kuntze, Buchbinder, Webel, Dreher & Friesen, 2016) zu vermitteln, sondern sie weichen als Repräsentationen von natürlichen Situationen unter Umständen besonders stark ab (Kuntze & Friesen, 2020). Bereits das Vorhandensein der Kameras und Mikrophone in einer Klasse nimmt großen Einfluss auf das Geschehen und auf

die Akteur:innen. Auch die theoretische Grundlage der Unterrichtssituation – z.B. das Anliegen, Mehrsprachigkeit zu fördern – wirkt auf die beteiligten Schüler:innen und Lehrpersonen ein. Darüber hinaus wird die Auseinandersetzung mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schule stark von bildungspolitischen, sozialen und pädagogischen Diskursen als Kontext beeinflusst, die nicht nur das dominante Narrativ der „personal mastery“ (vgl. Messerschmidt, 2016) der Lehrkräfte herausfordern. Das Feld der Mehrsprachigkeitsdidaktik hat demnach ein großes Potenzial Videovignetten hervorzubringen, die aufgrund der Fülle von Kontextinformationen, die miteinfließen können, die *Representations of Practice* aber auch die *Representations of Theory* (Kuntze & Friesen, 2020, S. 56) in eine Krise führen können. Die zwei für diesen Beitrag ausgewählten Videovignetten entsprechen einer Selektion aus der umfangreichen Fülle aus Videomaterial, die aus migrationspädagogischer Perspektive auf das Krisenhafte in Theorie und Praxis eingeht.

2.2. Kontext und Rahmenbedingungen in MALWE

Welche Situationen lassen sich im konkreten Unterricht für das sprachliche und mehrsprachige Lernen aufgreifen und nutzen? Ausgehend von dieser Fragestellung sind im Rahmen des MALWE-Projekts Reflexionsprofile, Unterrichtsszenarien und Videovignetten erstellt worden, in denen u.a. die Schritte und Herausforderungen des Übergangs von Unterricht, der auf das Deutsche fokussiert ist, hin zu mehrsprachigem Unterricht besonders deutlich werden. Die Videoaufzeichnungen wie auch der Umfang und die Inhalte der produzierten Vignetten sind von den Herausforderungen der Projektlaufzeit (2019 bis 2022) beeinflusst. So waren aufgrund der Covid 19-Pandemie die Möglichkeiten, international zu reisen und Schulklassen für Erhebungen zu besuchen, drastisch eingeschränkt. In der Folge konnte ausschließlich Unterricht mit Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland und Österreich Deutsch als Zweitsprache erwerben bzw. migrationsbedingt mehrsprachig sind, aufgezeichnet werden. Videovignetten in Zusammenhang mit DaF-Lernkontexten konnten indes gar nicht angefertigt werden. Darüber hinaus war der für die Unterrichtsaufnahmen zur Verfügung stehende Zeitraum auf die erste Jahreshälfte 2022 beschränkt – ein Zeitraum, in dem sich Schulen, v.a. der DaZ-Unterricht, aufgrund des im Februar ausgebrochenen Krieges zwischen Russland und der Ukraine in einem Ausnahmezustand befanden. Das ursprüngliche Anliegen, die entwickelten

MALWE-Unterrichtsszenarien als mehrsprachigkeitsdidaktische Grundlage für die Produktion der Videovignetten zu verwenden, musste unter den gegebenen Bedingungen in den Klassen angepasst und stark relativiert werden.

Die MALWE-Videoaufnahmen fanden in zwei verschiedenen Schulen – eine in Deutschland und eine in Österreich – statt. Die deutsche Schule stand wegen der Aufnahme zahlreicher Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine vor großen organisatorischen Herausforderungen und die unübersichtliche Gesamtsituation war für die Lernenden und DaZ-Lehrpersonen belastend. Ausgehend von der spezifischen Situation in der DaZ-Klasse, d.h. der Überzahl von aus der Ukraine geflüchteten Lernenden, die gerade mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hatten, war es nicht möglich, wie ursprünglich geplant, die Umsetzung der entwickelten DaZ-Unterrichtsszenarien zu videographieren. Allerdings verfügte der Schulstandort und die beteiligten Lehrkräfte schon seit vielen Jahren über Erfahrungen mit der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht, weshalb trotz der Bedingungen Unterrichtsaufnahmen zu Mehrsprachigkeitsdidaktik möglich waren. Bei den an der deutschen Schule angefertigten Aufnahmen handelt es sich um reale Unterrichtssituationen, die sich insofern von der sonst am Standort üblichen Unterrichtspraxis unterscheiden, als dass für die Gewährleistung einer guten Bild- und Tonqualität das Mobiliar in den Klassenräumen etwas anders als üblich arrangiert und mit Mikrofonen ausgestattet wurde. Während des Erhebungszeitraumes wurden die Lernenden weitgehend individualisiert unterrichtet, d.h. die Lehrpersonen stellten den Kindern und Jugendlichen deren Deutschkenntnissen entsprechende Materialien zur Verfügung, an denen sie selbstständig arbeiteten. Zu jeder Aufgabe erhielten die Lernenden nach Erledigung eine Rückmeldung von der anwesenden Lehrperson. Nur selten wurde frontal unterrichtet bzw. von einer Lehrperson für mehrere Lernende ein Input gegeben.

Das am Standort sonst übliche pädagogische Konzept der gegenseitigen Unterstützung und des gemeinsamen Erarbeitens von Inhalten zur Vorbereitung auf den Fachunterricht wurde im Frühling 2022 vorübergehend aufgegeben, um auf einer grundlegenden Basis möglichst schnell Deutschkenntnisse aufzubauen. Zudem war es aufgrund der sich überschlagenden Ereignisse noch nicht möglich gewesen, mit den neu angekommenen Kindern und Jugendlichen über ihre mitgebrachten Lern- und Schultraditionen zu reflektieren und ihnen andere, für sie neue Arbeitsformen zu vermitteln. Da die Kinder und Jugendlichen überwiegend an unter-

schiedlichen Themen und Inhalten arbeiteten, bestand grundsätzlich nur wenig Austausch untereinander, was zur Folge hat, dass in den erstellten Unterrichtsvignetten mehrsprachiges Handeln v.a. in Form von kurzer Unterstützung bei Übersetzungen zwischen Erst- und Zweitsprache Deutsch auftritt und längere mehrsprachige Sequenzen eher in Pausen, d.h. zu Themen abseits der Unterrichtsinhalte, zu beobachten bzw. aufzunehmen waren. Hierdurch konnten Vignetten erstellt werden, die nicht nur aus linguistischer und sprach- bzw. mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive relevant sind, sondern auch aus der Analyseperspektive der Migrationspädagogik (Mecheril, 2015) ergiebig sind. In der folgenden Analyse werden wir uns mit der in diesem Zusammenhang entstanden Videovignette „Frustration“ auseinandersetzen.

An der österreichischen Schule waren Aufnahmen aufgrund schulrechtlicher Regelungen und wegen Covid-Erkrankungen in den Klassen nur in einem engen Zeitfenster im Februar 2022 möglich. Zu diesem Zeitpunkt verfügte die Schule nicht über eine sog. Deutschförderklasse, d.h. es wurde kein expliziter DaZ-Unterricht durchgeführt. Aufgrund ihrer Lage in einem von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit geprägten urbanen Stadtviertel wird die Schule jedoch von vielen Kindern und Jugendlichen besucht, die mehrsprachig leben und Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die beteiligten Lehrkräfte hatten vorab nur teilweise Erfahrungen mit Mehrsprachigkeitsdidaktik gemacht. Einige haben sich erst im Vorfeld der MALWE-Aufnahmen mit Translanguaging auseinandergesetzt. Auch hier war der ursprüngliche Plan, dass sich die Videoaufnahmen auf die im Rahmen von MALWE entwickelten DaZ-Szenarien beziehen. Die unterrichtenden Lehrkräfte schätzten das Deutschkompetenzniveau des im Rahmen von MALWE entwickelten DaZ-Szenarios „Plastikmüll im Meer“ für die Lernenden aber als zu gering ein, sodass das Szenario am Standort teilweise adaptiert wurde. Im Vorfeld der Videoaufnahmen wurde die gesamte Klasse durch Erarbeitung von Wordclouds und Ansehen von Videoclips an das Thema „Plastikmüll im Meer“ herangeführt. Außerdem wurden durch die Bearbeitung von zusätzlichem Bildmaterial (Karikaturen) und Lesetexten die grundlegenden Begriffe erarbeitet. Anschließend wurde die Klasse in Gruppen eingeteilt. Die videographierte Gruppe der Vignette „Google-Übersetzer“ setzt sich in der Aufnahme mit einem Text zum Thema Müll auseinander.

3. „Frustration“²

Die siebeneinhalbminütige Videovignette gibt das Gespräch einer DaZ-Lehrperson mit einem ukrainischen Schüler in einer Schule in Deutschland wieder. Im Mittelpunkt steht seine Frustration über Grammatikaufgaben, seinen Verbleib in der DaZ-Klasse und die Perspektive, im nächsten Schuljahr die achte Schulstufe wiederholen zu müssen. Die Unterhaltung findet überwiegend auf Englisch und nur zum Teil auf Deutsch statt. Zu Beginn spricht die Lehrerin den Schüler direkt an, da er nach einer Textaufgabe in der Klasse teilnahmslos seine Arbeitshefte zugeklappt und vor sich gestapelt liegen lässt, statt weiterzuarbeiten. Er wirkt stark demotiviert und frustriert.

- L:** was wirst du jetzt machen?
S1: [unverständlich] [fragender Blick]
L: was machst du jetzt? – was denkst du?
S1: [nickt mit dem Kopf] eh – Test
L: du hast einen Test geschrieben – und jetzt?
S1: mhm [deutet an, dass er den Stapel Arbeitshefte an die L geben wird]
L: [greift zu den Heften, überlegt es sich aber anders und fragt die Schülerin neben dem Schüler] was muss er jetzt machen?
S2: write words [lächelt]
L: jaaa – weißt du doch! - mmh [lächelt und greift wieder zu den Büchern] – ich weiß doch, es ist eure Mega-Lieblingsaufgabe, ne?
S1: ja
L: die findest du doch hammer gut [sarkastisch] – ich weiß nicht, warum ihr die doof findet – ihr findet sie alle nicht schön, oder? [blättert im Heft]
S1: [sieht dem Weinen nahe aus]
L: warum ist es keine schöne Aufgabe?
S1: it's the same always – it's the same work – I always translate and write – it's a little bit boring – (atmet laut aus, lächelt frustriert) but it's
L: [unterbricht S1] it's not a little bit important – it's very important
S1: yes, yes

Das Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler dreht sich zunächst um die allgemeine Feststellung, dass mehrere Lernende bestimmte Aufgaben nicht gerne machen bzw. langweilig finden. Der Lehrperson ist das bewusst und sie argumentiert für die Sinnhaftigkeit dieser Aufgaben angesichts des von der Schule gesetzten Ziels, dass alle Kinder und Jugendliche der DaZ-Klasse nach den Ferien am Mathematik- und Englischunterricht der Regelklassen teilnehmen. Der Schüler greift das Thema Regelklasse auf und fragt, ob er dann in die neunte Schulstufe versetzt wird oder die achte Klasse wiederholen muss. Obwohl diese Entscheidung

² Aus datenschutzrechtlichen Gründen kann der elektronische Zugang zur Videovignette nur nach Registrierung per E-Mail erfolgen und darf nicht ohne Einschränkung veröffentlicht werden.

der Schulleitung obliegt, geht die Lehrperson davon aus, dass der Schüler die achte Schulstufe besuchen wird. Die Lehrperson beschreibt die Wiederholung der achten Schulstufe als ein Geschenk seitens des Schulleiters: Das Geschenk sei Deutsch – „a whole new language“ – zu lernen. Das zu wiederholende Schuljahr sei daher keine verlorene Zeit.

- L:** but if I go with you to the Ukrainian school in class nine – do you think I would understand?
- S1:** [denkt nach] but – class eight you will understand – it’s the same as class nine – it’s... – maybe it’s not the very big changes eight and nine – but the first class and eighth class is very big changes – but eighth and nine not big [lächelt, atmet aus, setzt an zum Sprechen]
- L:** but we have normally after class nine we have a – I don’t know how to say it.
- S3:** Kontrollarbeit?
- L:** ja, so etwas in der Art [dreht sich zu einem anderen Schüler] – after class nine we go to the higher standard thing, you know? – so – and if we give you as a birthday present a year... [lacht]
- S1:** [lächelt]
- L:** for example – I would say it like this – you learn a whole new language
- S1:** mhm
- L:** ok?
- S1:** ye
- L:** and you will learn it probably very well
- S1:** mhm
- L:** but for to learn a language it means you need time
- S1:** yes, yes
- L:** ok? – so [...] the headmaster probably gives you as a present a year of time – you know what I mean?
- S1:** ye
- L:** and if you always think ‘ah, I do the stuff again’ – no – you get the whole German language as a present – you don’t lose time – you get a whole new language – and do everything that...
- S1:** [hält den Blick gesenkt]
- L:** look I speak English to you now – I explain it in English – so, if you have biology, if you have chemistry, if you have history, if you have math, if you have physics, if you have German literature altogether, you need time to learn all these things, to understand in German – you know, what I mean?
- S1:** ye, ye [lächelt, atmet aus]

Die Lehrperson argumentiert weiter, dass das langfristige Ziel der Übergang an eine Universität sei, da die Kinder und Jugendlichen alle klug seien. Für das Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung sei wiederum ein gutes Verständnis der deutschen Sprache erforderlich. Der Schüler gibt zu bedenken, dass sich die fachlichen Anforderungen in der neunten Klasse

nur unwesentlich von denen der achten Klasse unterscheiden und der Effekt des deutschsprachlichen Verständnisses derselbe sei. Er ist weiterhin bedrückt und beteiligt sich anschließend nur nonverbal am Dialog.

- L: you know what we want?
S1: yes
L: at the end – what?
S1: aah
L: [dreht sich zu einer Schülerin] verstehst du? [...]
S4: [nickt zustimmend mit dem Kopf]
L: we need to send – send [deutet für Anführungszeichen]
S1: mhm
L: children that are now in eighth class, again – because they need to understand – they need to learn German – why? – because it’s a different language in // but if you don’t learn the language and if you don’t – so what?
S1: [lächelt und atmet schwer aus]
L: weißt du, warum ich das wichtig finde? – ich möchte – ihr seid ja klug – so – und ihr möchtet vielleicht zur Universität gehen – und ihr müsst die Schule gut verstehen [Schulglocke läutet] – so – ist es jetzt wichtig zur Universität zu gehen oder ein Jahr zurück?
S1: [nickt und beißt sich auf die Lippen]
L: I don’t think about a year for you – I think about your future
S1: yes
L: and the future is much longer than a year [lacht] – ok? – ja?
S: ye [stützt den Kopf und nickt zustimmend]
L: ok?
S: ye [spricht ohne Kraft]

Die Lehrerin erkennt, dass ihre Argumente keine positive Wirkung auf den Schüler haben. Auf ihre direkte Frage hin deutet er an, dass er etwas traurig ist. Daraufhin gibt die Lehrperson den bisherigen Argumentationsstrang auf und erklärt dem Publikum, dass die Lehrkräfte nicht für die Situation verantwortlich seien. Sie würden unter den gegebenen Bedingungen ihr Bestes geben. Auch die Eltern würden das nicht verstehen, weshalb sie die Kinder und Jugendlichen bittet, es ihnen zu erklären. Danach bittet die Lehrperson – selbst erschöpft – um eine Pause.

- L: are you sad?
S1: [deutet gestisch „etwas traurig“ an]
L: ja, das ist aber so – tsch [schnalzt] schwierig [schaut in die Kamera]
Sprecher:in nicht im Bild: it sucks!
L: mhm?
Sprecher:in nicht im Bild: it sucks!
L: ja! – aber [zuckt mit den Schultern) – you know – it is not our fault
S1: ye
L: the Situation – we just try to do the best

- S1:** yes, yes – I know – mhm [meidet direkten Blickkontakt]
L: ja – und ihr müsst vielleicht auch mit euren Eltern zuhause mal sprechen –
dass die verstehen – worum es geht
S1: [nickt zustimmend]
L: die werden nicht Deutsch und lernen das in der Schule – ist nämlich recht
schwer – echt schwer!
S1: [atmet schwer aus]
L: [atmet schwer aus] ok! – ich brauche jetzt mal eine kurze Pause

Der Schüler geht auf die Adressierungen, Fragen und Erklärungen der Lehrperson stets mit einem Lächeln ein, er nickt oft und deutet damit Zustimmung an. Trotzdem ist die belastende Wirkung seiner schulischen Situation deutlich zu erkennen. Die Lehrperson fokussiert auf den Dialog mit dem Schüler, aber sie adressiert gelegentlich auch Lernende aus dem Publikum, die an manchen Stellen hörbar werden bzw. etwas in die Diskussion einwerfen.

Analyse: Monolingualität und Pädagog:innen als die „Stimme“ der Institution

Die Differenzkategorie „Sprache“ bekommt in der Videovignette „Frustration“ mehrere migrationspädagogisch relevante Dimensionen. In dieser Vignette setzen die teilnehmenden Personen spontan ihr sprachliches Repertoire ein, um durch die Gemeinsamkeiten und Kooperation einen Dialog bzw. eine Diskussion zu führen. Der sprachdidaktische Input bezieht sich auch auf die diskursiven Fragmente zu Beginn rund um Grammatikübungen, die von den Lernenden als „a little bit boring“ empfunden werden. Mehrsprachigkeitsdidaktisch relevant ist jedoch, dass es keine über die Mesoebene des Bildungssystems hinausgehende institutionelle Perspektive für Mehrsprachigkeit gibt, d.h. es wird deutlich, dass Schulen zwar aktiv wertschätzend mit Mehrsprachigkeit umgehen und damit vor Ort den Zugang zu Lerninhalten und Partizipation ermöglichen bzw. verbessern können, Limitationen eines grundlegend an Ein-sprachigkeit orientierten Bildungssystems aber nicht aufheben können. Dementsprechend hält die Lehrperson, die während der Videovignette sowohl mehrsprachig handelt als auch insgesamt sehr produktiv mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgeht, in ihrer Argumentation an der Monolingualität des Bildungssystems fest und stellt sie nicht infrage. Beim „Geschenk des Schulleiters“ handelt es sich nur um das Erlernen der deutschen Sprache, deren (bildungs-)biografische Relevanz für den Schüler de facto noch vollkommen offen ist. Da die Lehrerin unhinterfragt davon ausgeht, dass der Schüler langfristig in Deutschland verbleiben wird, geraten alternative und ggf. realistischere Wege zum Hochschulzugang, wie z.B. internationale Abschlüsse oder englischsprachige Studiengänge, nicht in den Blick. Aufseiten des Schülers

wird deutlich, wie belastend, einschränkend und intellektuell vergleichsweise wenig ansprechend ein Bildungssystem, das sprachliche Assimilation gegenüber Sozialintegration und fachlichem Lernen priorisiert, empfunden werden kann. Die Vignette „Frustration“ lädt damit dazu ein, über Fragen der über einzelne Schulstandorte hinausgehenden Verankerung von Mehrsprachigkeit nachzudenken, z.B. in Form von Migrationssprachen einbeziehenden dual language programs (z.B. Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller & Baumert, 2017).

Die Videovignette „Frustration“ ist darüber hinaus paradigmatisch dafür, wie institutionelle Rahmenbedingungen die Entfremdung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen befördern können. Wobei neben dem Einfluss des Filmsettings – Standkameras, zusätzliche vom Kameramann bewegliche Kameras, Mikrophone etc. – auf die Klassenraumsituation auch die theoretischen Positionen von MALWE die Anliegen der Schüler:innen und die dominanten Narrative der Lehrer:innenprofessionalisierung die Interaktionen in der Videovignette prägen: Vor allem auf der Lehrkraft lastet die Aufgabe, mit ihrem Handeln während der Aufnahmen zu *Representations of Practice* für die qualitative Lehrer:innen-professionalisierung beizutragen. Aus diesem Grund steht neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. dem Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ebenso das professionelle pädagogische Handeln als Ganzes im Vordergrund. Die Videovignette zeigt darum nicht das authentische bzw. das gesamte Handlungsrepertoire der Lehrkraft, sondern seine Repräsentation im Einklang mit den Erwartungen der MALWE-Projektlogik und den gesellschaftlichen Verhältnissen in Bildungsinstitutionen. Aus der Perspektive dieser vermeintlichen Erwartungen *muss* die Lehrkraft für die Zwecke der Lehrer:innenausbildung während der Aufnahmen nicht nur kompetent in Bezug auf Mehrsprachigkeit, sondern insgesamt souverän und selbstsicher handeln, weil genau das angesichts der Professionalisierungsdebatten von Lehrpersonen erwartet wird (Messerschmidt, 2016). Sie *muss* also nicht nur ihre pädagogische Kompetenz in der Mehrsprachigkeitsdidaktik nachvollziehbar performen, sondern auch selbstsicher mit „Unterrichtsstörungen“ während der Videoaufnahmen umgehen.

Für die Zwecke der Videovignetten *muss* daher die Lehrperson das Desinteresse für die Grammatikübung in „Frustration“ ansprechen. Die offenbar gewordene Kränkung der Lehrperson durch die Geringschätzung des gut überlegten Unterrichts bewegt den Schüler dazu, ihr Angebot des In-Beziehung-Tretens aufzugreifen und sein Konzept des passiven Widerstands ge-

genüber den Erwachsenen im Raum für einen Moment aufzugeben. Die allgemeine Erkenntnis, dass gelungener Unterricht nicht nur von der Didaktik bzw. vom Wissen und Engagement der Lehrpersonen abhängt, wird an dieser Stelle deutlich: Der Schüler handelt und verändert damit die Bedeutung der Unterrichtssituation. Das gut überlegte pädagogische Setting wird in eine Krise geführt. Mendel (2021) schreibt über die Krise der Erfahrung, indem sie provokant mit dem Satz anfängt, „Mein Unterricht wäre wirklich gut, wenn da nicht die Schülerinnen und Schüler wären“, um ebenso wie Castro Varela (2002) und Messerschmidt (2016) das Narrativ der *personal mastery* in der Lehrer:innenprofessionalisierung zu kritisieren und für das reflexive Lernen der Lehrpersonen aus der „Verunsicherung“ zu plädieren: „Lernen ist also krisenhafter Prozess mit ungewissem Ausgang, das verstärkt wiederum Unsicherheit und auch Widerstand – bei Schüler:innen *und* Lehrer:innen“ (Mendel, 2021, S. 19, Hv. i.O.).

Der Schüler geht auf das Beziehungsangebot der Lehrperson ein und entwickelt in Folge gute Argumente dafür, die achte Klasse nicht aufgrund der Deutschkenntnisse wiederholen zu müssen. Die Lehrperson ihrerseits aber ist überzeugt, dass es institutionell keine Alternative zur Klassenwiederholung geben wird. Daraufhin handelt sie professionell und spricht mit der „Stimme“ der Institution. Die „Migrationsanderen“ müssen einen vorgezeichneten Prozess durchlaufen, dass geschehe aber nur zu ihrem Besten. Sie nimmt damit ihr Beziehungsangebot zurück, weshalb der Schüler sich wieder zurückzieht und mit sichtbarer Bitterkeit das Gespräch aufgibt, das eher als Monolog fortgesetzt wird.

Paternalismus – oder „Olle maunans guad mit dir“ wie der österreichische Künstler Voodoo Jürgens in seinem Lied „2L Eistee“ über Klassismus in der Schule singt–, ist ein Zugang, der häufig durch die Altersdifferenz begründet wird, um die „Anderen“ zu schützen. In der Migrationsgesellschaft werden paternalistische Positionen überwiegend mit dem Erwerb von Deutschkenntnissen verknüpft: Die Beherrschung der hegemonialen Sprache wird als Mittelpunkt des gesellschaftlichen Verhältnisses betrachtet, weshalb Zwangsmaßnahmen in Zusammenhang mit deutschen Sprachkenntnissen – z.B. bei Aufenthaltsgenehmigungen für manche Migrant:innen – legitimiert wurden. Beim linguizistischen Paternalismus geht es aber nicht nur darum, Deutsch lernen zu müssen, sondern auch darum, dass Migrant:innen Deutsch lernen wollen müssen (Dorostkar, 2014). In der Videovignette „Frustration“ besteht der Widerspruch darin, dass der Schüler Deutsch lernen will, jedoch nicht in der achten, sondern in der neunten Klasse.

Obwohl die Lehrperson Argumente für die institutionellen Entscheidungen ausführlich einbringt und der Schüler ihr keineswegs widerspricht, verändert sich die Situation grundlegend. In der Videovignette wird sichtbar, dass weder die institutionellen Rahmenbedingungen noch dominante Diskurse oder rhetorische Bilder die Lehrperson in der Klassenraumsituation ermächtigen. Das Sprechen mit der *Stimme der Institution* in ihrer Klasse führt zu Erschöpfung, weil das pädagogische Verhältnis nicht darauf aufbauen kann und sie sich dadurch von ihren Schüler:innen distanziert bzw. entfremdet. Die Videovignette „Frustration“ zeigt die krisenhafte professionelle Erfahrung, dass Lehrpersonen im Spannungsverhältnis von Migrationsgesellschaft und Bildung als Delegierte der Institution im Klassenraum nur handeln können, wenn sie beispielsweise die Motivation und Emotionen der Lernenden ausblenden. Die Lehrperson reagiert auf diese Erfahrung, indem sie sich von dieser Rolle distanziert und mit ihren Schüler:innen die Erfahrung ihrer Erschöpfung und ihrer Verletzbarkeit teilt: „By making ourselves vulnerable we show our students that they can take risks, that they can be vulnerable, that they can have confidence that their thoughts, their ideas will be given appropriate consideration and respect“ (hooks 2010, S. 57).

4. „Google Übersetzer“

Die Videovignette „Google Übersetzer“ zeigt die Teilgruppe einer jahrgangsgemischten Unterrichtsguppe, die anknüpfend an eine Adaption des MALWE-DaZ-Szenarios „Plastikmüll im Meer“ mithilfe verschiedener Aufgaben und Fragen einen Text zum Thema Müll bearbeitet. Im Mittelpunkt der Sequenz steht der Satz „Die Leute geben ihr Gerät viel zu schnell auf“. Dazu werden drei Fragen bzw. Aufgaben gestellt: a.) Was ist mit aufgeben in diesem Fall gemeint? b) Finde noch eine Situation, in der du aufgeben könntest, und beschreibe sie. c) Kennst du das Wort aufgeben in einer anderen Sprache? In der Vignette sind fünf Schülerinnen zu sehen, die die Aufgaben zusammen bearbeiten und gerade mit dem letzten Teil (c. „Kennst du das Wort aufgeben in einer anderen Sprache?“) beginnen.

S5: [liest leise die nächste Aufgabe vor] kennst du das Wort aufgeben in einer anderen Sprache? – da – give up

Nicht erkennbar: Ja.

S5: give up – auf Englisch – ähm – da brauchen wir Google Übersetzer
[S4 nimmt das Handy zur Hand]

Nach der spontanen Übersetzung des Wortes ins Englische, geht Schülerin 5 gleich davon aus, dass sie den Google Übersetzer brauchen werden. Während Schülerin 4 das Handy zur Hand nimmt, fragt Schülerin 5 ihre Mitschülerinnen nach den Sprachen, die sie kennen bzw. nach ihren „Muttersprachen“. Daraufhin werden Spanisch, Türkisch und Albanisch genannt. Nur Schülerin 2 gibt an, nur Deutsch zu sprechen. Zwischen Schülerin 1 und Schülerin 2 ergibt sich daraufhin ein kurzer Dialog, ob denn Schülerin 2 nicht die Sprache ihres Vaters spricht, was sie erneut verneint. Schülerin 5 schließt daran an: Sie spreche zwar Albanisch, aber was „aufgeben“ bedeutet, wisse sie trotzdem nicht. Die Erkenntnis, dass die Muttersprache von Schülerin 5 Albanisch ist, sorgt für Überraschung und führt zu einer Diskussion darüber, welche Schülerinnen in der Gruppe als „Österreicherinnen“ wahrgenommen werden und welche von ihnen „Österreicherinnen“ sind bzw. sich als „Österreicherin“ bezeichnen. Schülerin 2 versucht die Diskussion zu unterbrechen, indem sie ihre Kolleginnen mahnt, keine Privatgespräche vor der Kamera zu führen. Auch Schülerin 4 nimmt an der Diskussion wenig Teil und führt die Gruppe bald darauf zurück zum ursprünglichen Vorhaben: Das Verb „aufgeben“ zu übersetzen.

- S1:** oh – du bist Albanerin
S5: was?
S1: also so – halb
S5: wusstest du nicht?
S1: nein
S4: oha
S1: hast du mir nie gesagt
S4: du siehst aber wirklich nicht aus wie eine Albanerin
S1: nein – ich hab gedacht – du bist Österreicherin – ganz ehrlich
S2: ja
S4: ich auch am Anfang
S5: was? – oha – na danke
S2: bitte keine Privatgespräche
S5: ich fühl mich jetzt sehr – ähm – sehr sehr – wie heißt das
S1: ja – die Leute sagen auch – dass ich aussehe wie eine Österreicherin
S5: ja – du siehst wirklich aus wie ne Österreicherin
S2: du bist eh eine Österreicherin
S1: [zu S2] halbe! – ganz ehrlich – du bist wirklich
S4: welche Sprache machen wir?
S5: warts – erst machen wir Spanisch [zeigt auf S1] – und dann Türkisch und dann Albanisch
S1: [zu S2] du bist so oarg, S2 – du bist doch auch Österreicherin
S2: nein – [unverständlich] – so will ich mich nicht bezeichnen
S1: ich mich auch nicht – also sei leise

Die Schülerinnen nutzen nun den Google Übersetzer, um „aufgeben“ in die genannten Erstsprachen zu übersetzen, und befragen im Anschluss jeweils die sprachlich zuständige Schülerin, ob die digitale Übersetzung auch stimmt. Dabei kommt es jedoch zu Irritationen: Schülerin 1 erkennt erst nach mehrmaligem Abspielen und Nachlesen auf dem Handydisplay die spanische Übersetzung, die Schülerinnen 4 und 5 geben an, dass sie die übersetzten Worte in Türkisch und Albanisch nicht (er)kennen. Schülerin 5 begründet dies mit Unterschieden zwischen Albanisch und Kosovarisch. Die Irritationen von Schülerin 1 sind ggf. darauf zurückzuführen, dass sie, wie an der Verwendung der Phrase „unchin de“ deutlich wird, mit der lateinamerikanischen Varietät des Spanischen vertraut ist, mit der vom Google Übersetzer genutzten spanischen Varietät hingegen unter Umständen weniger.

- S1:** was?
S5: das ist aufgeben auf Spanisch – warte mal bitte [drückt auf dem Handy herum] – das [?] leise
[im Nebenraum wird laut geklatscht]
S5: okay
[aus dem Handy ertönt eine künstliche Stimme: darse por vencido]
S1: ich hör nichts wegen diesem Klatschen
[das Handy wird herumgereicht, wieder ertönt die künstliche Stimme: darse por vencido; mehrere Schülerinnen lachen]
S1: ach so – okay – ja
S2: kennst du das?
S1: ja
S5: also darse
S3: was? – wie?
S5: darse
S1: wie schreibt man das? – mit d – oder? – darse
S5: darse – por – mit P-O-R
S1: por – ja – das weiß ich eh – por – ventido – is mit W – oder mit V?
S2: ven
S5: V
S1: V
S5: V – und mit Vogel-V – und mit Klauen-C
S2: -tido
S5: okay – jetzt Türkisch
[S4 tippt etwas auf dem Handy]
S1: [dreht das Arbeitsblatt um] ah ja – die Rückseite müssen wir nicht vergessen
S4: pes etmek
S5: was? – pes – warte mal [tippt auf das Handy]
[aus dem Handy ertönt eine künstliche Stimme: pes etmek]
? was?
S5: pes – et – mek
S1: tes – es – mek
[das Handy wird herumgereicht, wieder ertönt die künstliche Stimme: pes etmek]

- S4:** [zu S3] zeig das
S2: pes
S1: etmek
S5: das is echt voll – wie soll ich sagen – voll – ähm
[erneut ertönt die künstliche Stimme: pes etmek]
S4: ich wusste es nicht
S5: voll spannend – interessant
S2: [zu S1] mek – etmek – mit c
S5: welche Sprachen wir so haben – und diese Unterschiede – Albanisch
S4: dorezohu
S1: [vorwurfsvoll] S2!
S2: ich hab nicht gekuckt
[aus dem Handy ertönt eine künstliche Stimme: dorezohu]
S2: ich dachte du hast recht
S1: dohesoru
S5: was – seit wann – ich wusste das gar nicht
S1: dosewowu? – oder wie?
S5: warte [hält S1 das Handy zum Lesen hin] – ich wusste das gar nicht – das ist
bei uns ganz anders – aber ja
S1: do – re – zohu
S5: also wir haben – in Albanien spricht man ein anderes Dialekt wie in Kosovo
S1: [schreibt] do – re – zohu
S5: und deswegen is es hier auch so – was das's von Albanien halt Albanisch
S4: [tippt auf dem Handy] warte warte warte warte – kuck mal – aufgeben – dann
kommt das – wenn ma's umdreht – kommt aber das
S2: mach mal noch in Französisch
S4: Google Übersetzer ist nicht schlau

Nach der Übersetzung in die „Muttersprachen“ wird „aufgeben“ ohne Angabe von Gründen mit dem Google Übersetzer ins Französische übersetzt. Das Ergebnis „abandonner“ wird mehrmals, zum Teil betont bzw. affektiert, ausgesprochen. Nach den Schwierigkeiten, die Übersetzungen nachzuvollziehen, kommt Schülerin 4 zu dem Schluss, dass der Google Übersetzer nicht schlau sei. Die Schülerinnen erzählen durcheinander, welche Sprachen sie lernen möchten (Spanisch und Französisch). Schülerin 1 befragt erneut Schülerin 2, ob sie nicht Englisch als Muttersprache habe. Schülerin 2 antwortet schlussendlich, dass sie Edo spreche, worauf sich Schülerin 1 über den Namen dieser ihr unbekanntes Sprache lustig macht.

- S5:** is so – Französisch? – kuck ob auch funktioniert – ich möchte wirklich mal
Spanisch und Französisch – ähm – wie heißt das
S2: das sind auch die Sprachen – die ich lernen will
S1: ja – Spanisch – ich kann un chin de
S2: un chin heißt wenig?
[S3, S4 und S5 schauen gemeinsam auf das Handy, eine künstliche Computerstimme ertönt leise: abandonner]
S5: ab/ – oh mein Gott – diese Sprache – [affektiert] abandonner
S4: is wie Japanisch und Koreanisch lernen

- S1:** ein Wort gelernt, S2 – kannst du was? – ihr spricht doch aber Englisch, oder?
S2: nein – wir sprechen Edo
S1: Edo? – oh, Edu – so wie eh du [lacht] – Edu – schaut’s mal nach Sprache
Edu – ob’s das gibt
S2: S1, keine Ahnung
S1: ich will das wissen – ob’s das bei Google Übersetzer gib’s – Edu

Zum Schluss werden alle ausgearbeiteten Wörter laut wiederholt und auf die Aufgabeseiten niedergeschrieben. Während der gesamten Sequenz kommentiert Schülerin 5 immer wieder positiv die sprachliche Vielfalt in der Gruppe.

Analyse: Parallele Einsprachigkeit und selektives Schweigen

Der Lehrperson gelingt es, das Konzept des DaZ-Szenarios „Plastikmüll im Meer“ für den geisteswissenschaftlichen Unterricht und ihre Klasse zu adaptieren und zu erweitern. Da die Schüler:innen, die den geisteswissenschaftlichen Unterricht als Wahlfach besuchen, eine jahrgangsgemischte Gruppe sind, bereitet die Lehrperson die Stunde didaktisch mit einer Vielfalt pädagogischer Mittel vor, damit die Klasse gemeinsam lernen kann. Aufgrund der Heterogenität in der Klasse wird die Operationalisierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik nur zum Teil vom MALWE-DaZ-Szenario unterstützt: Die mehrsprachige Didaktisierung des Themas „Plastikmüll im Meer“ wird für die Klasse kontextualisiert. Die Lehrperson geht im Rahmen des Unterrichts dazu über, unterschiedliche Gruppenaufgaben zu vergeben. Daraufhin arbeitet die Gruppe der Videovignette „Google-Übersetzer“ als „multilingual writing partners“ (Celic & Seltzer, 2011) in einem eigenen Raum überwiegend selbstständig: Die Lehrperson kommt während der Gruppenarbeit regelmäßig in den Raum und bietet ihre Unterstützung bei offenen Fragen.

Das Ziel, das sprachliche Repertoire der Gruppe im kooperativen Schreiben bzw. Beantworten der Aufgabenstellungen zu aktivieren, geschieht durch die Intervention des Google-Übersetzers. Vor allem für die Übersetzung auf Wortebene werden Online-Übersetzungsdienste im Rahmen von Translanguaging als sinnvoll gesehen bzw. empfohlen (Gantefort, 2020, S. 204). Der Rückgriff auf Online-Übersetzungen wird einerseits als Unterstützung für die Lehrkräfte, die verschiedene Sätze in für die Klasse relevanten Sprachen übersetzen wollen, angesehen: „To have your English sentence translated into your EBLs’ [Verf.: emergent bilinguals] home language(s), you can use an online translator such as Google Translate“ (Celic & Seltzer, 2011,

S. 171). Andererseits wird der Google-Übersetzer als ebenso wichtig für die emergent bilinguals bzw. für die werdenden bilinguale Sprecher:innen gesehen:

„The Internet can be a great resource for those students who struggle with literacy in both English and their home language. Teachers can use the Internet to help these students see connections between new language and content by: [...] Using audio translations of words (on sites like Google Translate or other dictionary websites) so that students can make connections between the sound of the word and its written form.“ (ebd., S. 98)

„Translanguaging How-To: [...] 1. Introduce a new word within the context of a meaningful learning activity. Help student understand the meaning of the word using visuals and examples. 2. Add home language to word card: Ask students if they know what the word is in their home language(s), based on what they are beginning to understand about the word’s meaning. You may find that some of your students are already familiar with the word, and can tell you what it is in their home language. However, EBLs often aren’t sure how to translate a new word to their home language, especially if it’s a word related to a new content-area topic that they’ve never studied before. In this case, you can use a website like Google Translate (translate.google.com) to find the translation.“ (ebd., S. 146)

Diese Praxis, die Nutzung des Google-Übersetzers für die Übersetzung des Verbs *aufgeben* in die sogenannte Erstsprache, weicht trotzdem von den Vorstellungen bzw. Erwartungen an eine best-practice-Vignette zu Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Mehrsprachigkeit aktiv einbeziehendem Unterricht ab. Die konkrete Aufgabe „Kennst du das Wort *aufgeben* in einer anderen Sprache?“ wirkt ebenso wie die Kameras auf die Performanz der Schüler:innen und des sprachlichen Repertoires der Gruppe ein. Besonders deutlich macht diesen Einfluss Schülerin S2, die wiederholt die Gruppe aufmerksam darauf macht, dass sie aufgenommen werden und sich auch lange Zeit weigert, ihre Familiensprache bekannt zu geben. „Bitte keine Privatgespräche“ weist auf ein öffentliches Sprechen hin, das bestimmten Regeln in Bezug auf Form und Inhalt in der Schule zu folgen hat. Die Schülerinnen erledigen unter der Wachsamkeit von Videokameras eine Schulaufgabe, das Übersetzen des Wortes *aufgeben* in verschiedene Sprachen.

Den Schülerinnen gelingt es ohne Weiteres am Beispiel von Englisch sprachliche Übersetzungskompetenz zu demonstrieren. Sie wenden dafür eine bereits verinnerlichte Technik an, die sie mehrfach im Englischunterricht erprobt haben. Diese Leistung baut auf die in der Schule gewonnene Kompetenz paralleler Einsprachigkeit (Dirim, Wildemann & Demir, 2022, S. 86) in Bezug auf Deutsch und Englisch auf. Diese in der Schule gelernte Kompetenz trifft aber nicht für das gesamte sprachliche Repertoire zu, weil Familiensprachen, die weder die

Bildungssprache noch eine unterrichtete Fremdsprache sind, in der Schullogik kaum Relevanz haben. Die Linguistik – und daran anschließend Translanguaging – geht davon aus, dass das sprachliche Repertoire Sprachen nicht als getrennte Einheiten erfasst und damit nicht nationalen Sprachkonstruktionen entspricht bzw. Sprachen rein soziale Konstruktionen sind (Gantefort & Maahs, 2020, S. 1f.). Parallele Einsprachigkeit wird damit innerhalb der Schule durch den Unterricht hergestellt, weshalb beim Verb *aufgeben* die Übersetzungskompetenz in Englisch bereits vorhanden ist, während diese in den Familiensprachen mit Hilfe des Google-Übersetzers erst eingeübt werden muss. Aber auch der Google-Übersetzer scheitert bei der Aufgabe, weil er wie andere Maschinen auch ein „stochastischer Papagei“ (Weil, 2023) ist und seine Lösungsvorschläge nicht mit dem sprachlichen Repertoire der Schülerinnen übereinstimmen: „Google Übersetzer ist nicht schlau.“

Es wird insgesamt deutlich, dass mehrsprachiges Arbeiten in einer ansonsten dominant monolingual deutschen Umgebung nicht von einem Moment auf den anderen umgesetzt werden kann, sondern einer Anbahnung und gezielten Unterstützung bedarf. Bei „Google Übersetzer“ handelt es sich daher um eine Vignette, in der einerseits die Herausforderungen von conceptual changes (Jonen et al., 2003) zur Wahrnehmung und Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht deutlich werden. Andererseits geht es um das Hinterfragen der Erwartungen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik in konkreten Klassenraumsituationen. Um den Arbeitsauftrag erfüllen zu können, müssen zunächst einmal die Schülerinnen, die außerhalb des geisteswissenschaftlichen Unterrichts nicht dieselbe Klasse besuchen, die in der Gruppe vorhandenen Sprachen eruiieren. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit hat im früheren Unterrichtsgeschehen also anscheinend keine oder nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Darüber hinaus haben die Schülerinnen nur wenig Vertrauen in ihre Übersetzungskompetenz und ziehen sehr schnell das Übersetzungstool zur Unterstützung heran. Dem Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. mit Sprachhierarchien in der Schule wird misstraut: Schülerin 2 entzieht sich lange der Frage nach ihrer Mehrsprachigkeit. Es wird deutlich, dass der monolinguale Habitus der Institution Schule (Gogolin, 1994) in vielerlei Hinsicht Einfluss auf den didaktisch mehrsprachig aufbereiteten Lernprozess nimmt. Gleichzeitig ist die Dynamik, die durch die Aufgabe rund um das Wort *aufgeben* ausgelöst wird, für die Selbstpositionierung der Schülerinnen als mehrsprachige Akteurinnen unverkennbar.

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit wird als ein Schritt zu mehr Bildungsgerechtigkeit in der Schule aufgefasst, findet aber zugleich in einem institutionellen Rahmen statt, der die Möglichkeiten ihrer Umsetzung nur wenig unterstützt (Dirim et al., 2022, S. 86). Die Schulgemeinschaft, Schüler:innen, Pädagog:innen und Eltern können – so eine allgemeine bildungspolitische Erwartung – trotzdem einen Unterschied machen und in weiterer Folge transformativ auf die Rahmenbedingungen einwirken. Diese Erwartung ist schlüssig und problematisch zugleich, solange Akteur:innen nur aus der Perspektive der Betroffenheit erfasst werden. Greifen wir auf machtkritische Perspektiven zurück, um die Handlungen und Praktiken der involvierten Akteur:innen zu verstehen, zeigt sich die Erwartung, dass die „Betroffenen“ die Schule verändern sollen/können, als besonders problematisch. Denn gesellschaftlich mit ausreichend Macht ausgestattete Gruppen tragen wesentlich durch ihr Handeln oder Nicht-Handeln zur Stabilität und Legitimierung von (de-)privilegierenden Prozessen im Bildungssystem bei (vgl. Bönkost, 2018; Carr, 2017; Mecheril & Melter, 2010). Migrationspädagogisches und in weiterer Folge rassismuskritisches Verstehen bedeutet, den Rassismus der sogenannten „Eliten“ (Hentges, 2023), die in der Videovignette „Google-Übersetzer“ visuell absent sind, mitzudenken.

Intensiv und kontroversiell wird in der Auseinandersetzung mit der Videovignette „Google-Übersetzer“ nicht nur die vermeintliche Sprachlosigkeit, sondern auch die Diskussion über die (Selbst-)Positionierung der Schülerinnen als „Österreicherinnen“. Die beteiligten Schülerinnen haben umfangreiches Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse und ihre Verortung in der österreichischen Gesellschaft: „Österreicher:in“ zu sein, wird in „Google-Übersetzer“ als eine besonders privilegierte Position betrachtet. Innerhalb der Gruppe wird darüber diskutiert, wer als „Österreicherin“ durchgeht bzw. durchgehen könnte, d.h. bei wem die Möglichkeit des *passings* in Betracht kommt. Passing stammt aus dem US-amerikanischen Sprachgebrauch und beschreibt in der Regel das Passieren bzw. das Durchgehen von Schwarzen Personen als *weiße* in der Dominanzgesellschaft, d.h. unter *passing* wird die Missdeutung von deprivilegierten Subjekten als Teil der Mehrheitsgesellschaft aufgrund ihres Aussehens oder ihrer Sprache verstanden (vgl. Ahmed, 2009). Zwei der beteiligten Schülerinnen können demnach aufgrund ihres Aussehens und ihrer Sprache als „Österreicherinnen“ durchgehen, wovon sich vor allem eine der Schülerinnen sehr freut. Die Passier-Missverständnisse innerhalb

der Gruppe werden aufgeklärt, während die drei restlichen Gruppenmitglieder keine *passing* Erfahrungen aufgrund ihres Aussehens oder ihrer Sprache machen bzw. mitteilen.

Zwischen den zwei Schülerinnen S1 und S2 folgt ein Dialog darüber, wer tatsächlich – vermutlich aufgrund der Staatsbürgerschaft – Österreicherin ist. Schülerin S2 – die einzige Schwarze Schülerin in der Gruppe – antwortet daraufhin, dass sie sich nicht als Österreicherin bezeichnen wolle. Für Schülerin S1, die in der Gruppe als Österreicherin gelesen wurde, ergibt sich in diesem Dialog ein Loyalitätskonflikt: Sie wolle sich daher auch nicht als Österreicherin bezeichnen. Damit solidarisiert sie sich mit ihrer Freundin und mit der damit verbundenen deprivilegierten Position. Denn Identitäten sind nicht frei wählbar, sondern dialogisch und beziehen sich auf Politiken und Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft. Das Beanspruchen der privilegierten Position lehnt Schülerin S2 ab, weil im Gegensatz zu den Mitschülerinnen weder ein Passieren noch eine Zugehörigkeitserfahrung damit imaginiert werden kann. Die Vorstellung der (Selbst-)Ermächtigung wird nicht in Verbindung mit der Annahme der Identität „Österreicherin“ gebracht. Oder wie Aischa Ahmed (2009) schreibt: „Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen“.

5. Conclusio

Primäres Ziel der Produktion der MALWE-Videovignetten war das Einfangen von *good practice*, um in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften die Praktikabilität mehrsprachigen Unterrichts zu demonstrieren und Impulse zu dessen Umsetzung zu geben. Eine Reduktion des pädagogischen Alltags auf didaktisch-methodische Aspekte im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit war aufgrund der Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns nicht möglich: Einerseits schlugen sich globale Krisen, die Covid 19-Pandemie und der Ausbruch des Krieges zwischen Russland und der Ukraine auf den Unterricht nieder, andererseits lösten migrationsgesellschaftliche Spannungsverhältnisse, die von den Akteur:innen in den Unterricht hineingetragen wurden, Irritationen aus, die didaktisch-methodische Fragen in den Hintergrund treten ließen. In der Videovignette „Google-Übersetzer“ wurden, ausgelöst durch eine die monolingualen Routinen des Standorts irritierende mehrsprachige Aufgabe, machtvolle Zuschreibungen von Zugehörigkeit zum nationalstaatlichen Kontext aufgeworfen und von den Schülerinnen verhandelt. Neben der Freude über die Möglichkeit des *passings* bei

manchen Schülerinnen werden auch Resignation angesichts der Unmöglichkeit als ‚Österreicherin‘ durchzugehen sowie Widerstand und Solidarisierungen sichtbar. Deutlich wird in jedem Fall, dass den Schülerinnen migrationsgesellschaftliche Ordnungen bewusst sind und verschiedene Emotionen sowie Vulnerabilität damit verknüpft sind. Vulnerabilität wird auch in der Videovignette „Frustration“ deutlich, in der ein Schüler in einer DaZ-Klasse mit aus Perspektive der Spracherwerbsforschung plausiblen Argumenten dafür eintritt, das Schuljahr nicht wiederholen zu müssen, was aufgrund des monolingualen sowie (sprach-)assimilativen Habitus (Döll, 2019) des deutschen Bildungssystems jedoch ins Leere läuft. Seine Lehrerin wiederum findet sich in der dilemmatischen Situation wieder, als Sprachrohr dieses Bildungssystems zu fungieren und dabei zwischen sich widersprechenden pädagogischen Impulsen und Zielen auf der einen Seite und schulrechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben orientierten Routinen am Schulstandort auf der anderen Seite zu stehen. Damit machen die beiden Videovignetten vor allem eines deutlich: Sprachbildung im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist nicht allein eine sprachdidaktische Aufgabe, sondern eine pädagogische Herausforderung, in der sich grundlegende Antinomien des pädagogischen Handelns ebenso wie Widersprüche zwischen einerseits pädagogischen Diskursen und andererseits bildungspolitischen und -administrativen Diskursen spürbar niederschlagen.

Literatur

- Ahmed, Aischa (2005). Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen: Passing in Deutschland. Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt (Hrsg.). *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 270–282). Münster: Unrast.
- Benz, Jasmin (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In Marita Eva Friesen, Jasmin Benz, Tim Billion-Kramer, Christian Heuer, Hendrik Lohse-Bossenz, Mario Resch & Juliane Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 12–17). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bönkost, Jule (2018). *Weiß Privilegien in der Schule*. Veröffentlicht beim IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung unter www.diskriminierungsfreie-bildung.de [24.07.2023].

- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* Verfügbar unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/> [24.07.2023].
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2016). Multilingualism is great – But is it really my business? – Teachers’ approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 9, 104–121. DOI: 10.7220/2335-2027.9.5
- Calandra, Brendan & Rich, Peter J. (Hrsg.). (2014). *Digital video for teacher education: Research and practice*. New York: Routledge.
- Carr, Paul (2017). Whiteness and White Privilege: Problematizing Race and Racism in a “Color-blind” World and in Education. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 871–890). Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, María do Mar (2002). Interkulturelle Kommunikation – ein Diskurs in der Krise. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35–48). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Celic, Christina & Seltzer, Kate (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Verfügbar unter: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf> [30.04.2023].
- Dirim, İnci; Wildemann Anja & Demir, Özlem (2022). Kedi ağaca klettern yapıyor işte! Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt. Desiderata und Anforderungen an Verfahren. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 1 (1), 85–106. Verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mpzd/issue/view/521/206> [30.04.2023].
- Döll, Marion (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. *ÖDaF Mitteilungen*, 35 (1+2), 191–206.
- Dorostkar, Niku (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs* (= Kommunikation im Fokus 3). Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress.

- Fereidooni, Karim (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foitzik, Andreas & Hezel, Lukas (Hrsg.). (2019). *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gantefort, Christoph (2020). Nutzung der Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020). *Translanguaging Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf [30.04.2023].
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia & Leiva, Camila (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In Adrian Blackledge & Angela Creese (Hrsg.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (S. 99–216). Wiesbaden: Springer VS.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.). (2016). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hentges, Gudrun (2023). Zwischen „Rasse“ und Klasse. Rassismus der Eliten im heutigen Deutschland. In Gudrun Hentges, Mechthild Jansen & Jamila Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). (S. 197–230). Berlin: Metropol.

- hooks, bell. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York, London: Routledge.
- Jonen, Angela; Moller, Kornelia & Hardy, Ilonca. (2003). Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In Diethard Cech & Hans-Joachim Schwier (Hrsg.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 93–108). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kaiser, Gabriele; Blum, Werner; Borromeo Ferri, Rita & Greefrath, Gilbert. (2015). Anwendungen und Modellieren. In Regina Bruder, Lisa Hefendehl-Hebeker, Barbara Schmidt-Thieme & Hans-Georg Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 357–383). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Kaspar, Kai & König, Johannes (2018). *Online-Videoportal ViLLA – Lernen mit Unterrichtsvideos*. Köln: Universität Köln. Verfügbar unter: <https://villa.uni-koeln.de/projekt/projektbeschreibung> [23.08.2022].
- Krammer, Kathrin (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175.
- Krammer, Kathrin & Reusser, Kurt (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Kuntze, Stefan; Buchbinder, Orly; Webel, Corey; Dreher, Anika & Friesen, Marita (2016). *Using Representations of Practice for Teacher Education and Research— Opportunities and Challenges*. [Discussion group framework paper]. ICME 2016.
- Kuntze, Sebastian & Friesen, Marita Eva (2020). Lernen mit „Representations of Practice“ – Vignetteneinsatz zwischen realistischen Praxisbezügen und inhaltlichen Zielen professionellen Lernens. Die doppelte Repräsentationsfunktion von Vignetten. In Marita Eva Friesen, Jasmin Benz, Tim Billion-Kramer, Christian Heuer, Hendrik Lohse-Bossenz, Mario Resch & Juliane Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven* (S. 53–69). Weinheim, Basel: Beltz.
- MALWE (2022): *Teacher's Awareness of Multilingualism in German as a Foreign and Second Language-Learning settings. Erasmus+ EU programme for education, training, youth*

and sport. Verfügbar unter: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-DE03-KA201-059709> [24.07.2023].

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch. Band 1 (S. 25–53). Schwalbach/Ts.: Debus.

Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In Paul Mecheril, İnci Dirim, María Do Mar Castro Varela, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (S. 150–178) Weinheim, Basel: Beltz.

Mendel, Iris (2021). „Mein Unterricht wäre wirklich gut, wenn da nicht die Schülerinnen und Schüler wären ...“. Der Berufseinstieg als Erfahrung der Krise und des Lernens. *Forschungsperspektiven – PH Wien*, 13, 11–21.

Messerschmidt, Astrid (2016). Involviert in Machtverhältnisse – Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In Aysun Dogmus, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.

Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (Hrsg.). (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.

Plöger, Simone & Fürstenau, Sara (2021). Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10 (1), 70–83.

Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule – Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.

Sunder, Cornelia; Todorova, Maria & Moller, Kornelia (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 339–356.

Weil, Elizabeth (2023). You Are Not a Parrot And a chatbot is not a human. And a linguist named Emily M. Bender is very worried what will happen when we forget this. *New York Magazine*, Intelligencer, vom 27.02.2023. Verfügbar unter: <https://nymag.com/intelligencer/article/ai-artificial-intelligence-chatbots-emily-m-bender.html> [30.04.2023].

Wildemann, Anja; Bien-Miller, Lena & Akbulut, Muhammed (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In Ingrid Gogolin, Anja Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Wiesbaden: Springer VS.

Kurzbiografie der Beitragenden

Marion Döll ist Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sprachbildung und Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft sowie Sprachdiagnose im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Assimina Gouma ist Hochschulprofessorin am Institut für Urban Diversity Education (I:UDE) an der Pädagogischen Hochschule Wien sowie Lektorin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Sie arbeitet u.a. zu Linguizismus und Mehrsprachigkeit, Intersektionalität und Segregation im Bildungsbereich.