



# Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Linguizismuskritische  
(Zweitsprach-)Didaktik**

**4/2025**

## Inhaltsverzeichnis

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

**Editorial..... 1**

Kevin Niehaus

**„Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – *Unsicherheit* als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion..... 9**

Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz

**„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt ..... 29**

**“Well, I don't know if that's just me.” The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence ..... 47**

Tatjana Atanasoska

**Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft: Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium..... 65**

Denise Büttner

**Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung..... 85**

Erkan Gürsoy

**(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken ..... 106**

Anja Kaschek

**„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgeben“ – Eltern im Kontext von Flucht\*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen ..... 125**

Lisa Höfler

**„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs ..... 147**

Rainer Hawlik

**Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens..... 166**

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

**Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse..... 185**

Mona Schwitzer

**Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen an Wiener Schulen. Ein Vergleich zwischen Neu-in-Wien-Klassen ab 2015 und KSDU-Klassen ab 2022 ..... 205**

**Erkan Gürsoy**

Affiliation: Universität Duisburg-Essen, Deutschland

E-Mail: [erkan.guersoy@uni-due.de](mailto:erkan.guersoy@uni-due.de)

## **(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken**

### **Abstract Deutsch**

Der Beitrag beleuchtet die Herausforderungen und Möglichkeiten des nachhaltigen Erhalts von minorisierten Sprachen und translingualen Praktiken mit besonderem Blick auf Folgegenerationen. Im Fokus steht die kritische Auseinandersetzung mit Bildungseinrichtungen, die durch monolinguale Normen zur Reproduktion postkolonialer Sprachideologien beitragen. Diese Normen führen nicht nur zur Marginalisierung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, sondern beeinträchtigen auch das Wohlbefinden mehrsprachig aufwachsender Menschen und damit verbunden insbesondere von Folgegenerationen. Der Artikel analysiert, wie intergenerationaler Spracherhalt unter erschwerten gesellschaftlichen Bedingungen (u.a. durch Linguizismuserfahrungen) nachhaltig gelingen kann und welche Rolle translinguale Praktiken als gleichwertige Ausdrucksformen spielen. Dabei wird auf kritische Perspektiven eingegangen, um die Fortwirkungen kolonialer Denktraditionen im Kontext von Migration(ssprachen) zu hinterfragen und Strategien für eine gerechte Anerkennung von minorisierten Sprachen und translingualen Praktiken sowie eine linguizismuskritische Spracherhaltsdidaktik und -pädagogik zu entwickeln.

**Schlagwörter:** *Nachhaltiger Spracherhalt, translinguale Praktiken, Translanguaging, Linguizismus, postkoloniale Sprachideologien, Mehrsprachigkeit*

### **Abstract Englisch**

This article explores the challenges and possibilities of sustaining minoritized languages and translingual practices, especially across generations. It critically examines how monolingual norms in educational institutions perpetuate postcolonial language ideologies.

© 2025 Gürsoy. Open-Access-Publikation unter der Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Weiterverarbeitung gestattet mit Verweis auf: Gürsoy, E. (2025): (Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 4/2025 (S. 106–124). doi: 10.25365/mpzd-2025-4-7 [veröffentlicht am 15.11.2025]

These norms not only marginalize multilingualism in migration societies but also negatively affect the well-being of multilingual individuals – especially across generations. The article explores how intergenerational language maintenance can be supported under difficult social conditions (such as experiences of linguisticism), and how translingual practices can function as equally valid ways of expressing oneself. Drawing on critical perspectives, the article questions the ongoing impact of colonial thought patterns in the context of migration and migration languages. It aims to develop strategies for the fair recognition of minoritized languages and translingual practices, as well as for a linguisticism-critical and sustainable pedagogy and didactics of language maintenance.

**Keywords:** *Sustainable language maintenance, translingual practices, translanguaging, linguisticism, postcolonial language ideologies, multilingualism*

## 1. Einleitung

Das mehrsprachige Aufwachsen von Kindern in der Migrationsgesellschaft ist wesentlich durch institutionelle Erwartungen sowie sprach- und bildungspolitische Diskurse geprägt, die häufig defizitorientiert und skandalisierend angelegt sind. In der Folge werden minorisierte Sprachen<sup>1</sup> – u.a. Migrations- oder Minderheitensprachen – aus öffentlichen Bildungsinstitutionen ausgeschlossen, wodurch gesellschaftlich dominante (postkoloniale) Sprachideologien reproduziert und verstetigt werden.<sup>2</sup> Bereits in der frühkindlichen Bildung, insbesondere in Kindertageseinrichtungen, zeigen sich Formen sprachlicher Diskriminierung gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern (vgl. Montanari & Pannagiotopoulou, 2019). Diese reichen von subtilen Normsetzungen über das „richtige“ und monolinguale Deutschsprechen bis hin zu expliziten Sprachverboten. Auch in der Schule (und ebenso in Hochschulen) finden sich Fortsetzungen dieser Praktiken, etwa in Form normativer „Deutschgebote“ mit dem Ziel, gemischtsprachige Varianten möglichst zu vermeiden, die im schulischen Kontext oftmals unter dem Anspruch sprachlicher Bildung insbesondere von Schüler:innen im Kontext von Flucht und Migration (vgl. Dirim, 2010)

---

<sup>1</sup> Hier wird explizit auf den Beitrag von García und Lin (2017, S. 5) Bezug genommen, die den Begriff *minoritized languages* in Abgrenzung zu „dominanten“ Sprachen wie folgt definieren: „Dominant spoken languages hold much more weight than all minoritized languages, whether indigenous, immigrant, regional, or signed languages.“

<sup>2</sup> Zur Rolle der intersektionalen Perspektive im Kontext von Sprache vgl. Akbaba & Salzmann-Hoang (2024).

und einer (postkolonialen) monolingualisierenden Normvorstellung eingeführt werden. Obwohl solche Maßnahmen häufig mit pädagogisch guten Absichten oder dem akademischen Drang der Darstellung eines bildungssprachlich-monolingualen Idealbilds einhergehen, zielen sie faktisch auf die Marginalisierung sprachlicher Diversität und tragen zur Reproduktion monolingualer Normalitätsvorstellungen in Bildungseinrichtungen bei. Solche Maßnahmen reproduzieren jedoch nicht nur monolinguale Normalitätsvorstellungen, sondern wirken sich auch negativ auf das (psychische) Wohlbefinden mehrsprachig aufwachsender Kinder (Che Noh & Wan Talaat, 2012; Agirdag & De Leersnyder, 2024<sup>3</sup>) sowie für die weitere Entwicklung von Jugendlichen, Heranwachsenden und gar Erwachsenen aus, was sich in der Ablehnung gegenüber minorisierten, nicht von der Dominanzgesellschaft erwünschten Sprachen mit all den Besonderheiten wie translingualen Praktiken (Akbaba & Salzmann-Hoang, 2024) bzw. hybriden Sprachformen (Dirim, Wildemann & Demir, 2022) grundsätzlich zeigen kann. Als Konsequenz wird folglich aktiv nur das Deutsche verwendet – sei es aus Verunsicherung oder, in einer weitergehenden Perspektive, als Ausdruck hegemonialer Machtverhältnisse und monolingualer Reduktionslogiken, in die sich auch migrationsandere Lehrpersonen einfügen können („hegemoniale Kompliz:innenschaft“, Akbaba & Salzmann-Hoang, 2024, S. 20), und deren Sprachverwendung gegenüber Schüler:innen mitunter eine inferiorisierende Wirkung entfaltet (Akbaba, 2015).

Die Rolle minorisierter Sprachen in der schulischen Sprachbildung wird dabei ambivalent verhandelt: Während sie von einigen Akteur:innen als hinderlich für die Deutschentwicklung und damit als „integrationshemmend“ bewertet werden – z.T. mit (perpetuierenden und forschungsethisch problematischen) „wissenschaftlichen“ Ergebnissen gestützt –, wird andererseits ein „integrationsförderndes“ Potenzial durch den Einbezug von minori-

---

<sup>3</sup> Die repräsentative Studie (855 Schüler:innen im Alter von 10–12 Jahren aus 18 Schulen in Flandern) von Agirdag und De Leersnyder (2024) zeigt, dass assimilatorische schulische Praktiken (u.a. Sprachverbote, Diskriminierungserfahrungen durch Lehrpersonen und Gleichaltrige) den Mathematikernfolg signifikant beeinträchtigen, während die zu Hause gesprochenen Sprachen keinen Einfluss haben, demgegenüber aber ein anti-rassistisch orientiertes Curriculum sowie ein hohes Zugehörigkeitsgefühl auf bessere Leistungen deutlich erhöhen. Die besonders starken Effekte u.a. von erlebter rassistischer Diskriminierung deuten darauf hin, dass schulische Praktiken nicht nur direkt, sondern auch indirekt über diese psychologischen Mechanismen den schulischen Erfolg beeinflussen. Wünschenswert wären vergleichbare Studien im Rahmen der empirischen Bildungsforschung in deutschsprachigen Ländern, weil nach wie vor die hier genannten Variablen nicht beachtet und monolinguale Reduktionslogiken auf mehrsprachige Schüler:innen fortgeführt werden.

sierten Sprachen in den Vordergrund gerückt, jedoch mit der Perspektive der Deutscherwerbsbeschleunigung (Gürsoy, 2021). Nicht zuletzt wirft die verbreitete Erwartungshaltung, der sogenannte Migrations-/Herkunfts-/Erstsprachenunterricht (MHE-SU) müsse zur Förderung der Mehrheitssprache beitragen, grundlegende Fragen nach neolinguistischen Ideologien (Dirim, 2017) auf.

Diese Einordnung lädt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit institutionellen Machtverhältnissen und dem normativen Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Bildungssystem im Kontext einer intergenerationalen Perspektive<sup>4</sup> ein. Der Beitrag nimmt daher eine kritische Perspektive auf intergenerationalen Spracherhalt von minorisierten Sprachen unter erschwerten gesellschaftlichen Bedingungen ein und fragt, wie Spracherhalt im Sinne des Fortbestehens translingualer Sprachpraktiken (nachhaltig) gelingen kann – jenseits von Verwertbarkeitslogiken und Pseudoanerkennung minorisierter Sprachen. Hierfür sind (neo)linguizismuskritische Perspektiven, wie sie Dirim (2016, S. 198f.) beschreibt, hilfreich, um aufzuzeigen, wie in der postkolonialen Zeit marginalisierte Menschen im Kontext von Flucht und Migration in intergenerationaler Perspektive anhand translingualer Merkmale und minorisierter Sprachen hierarchisiert und ausgegrenzt werden, sodass koloniale Denktraditionen weiterhin wirksam sind, die in der Regel – intergenerational betrachtet – zum symbolischen Linguizid<sup>5</sup> (Damus, 2021<sup>6</sup>) führen.

---

<sup>4</sup> Purkarthofer (2020) widmet sich den intergenerationalen Herausforderungen in sprachlichen Praktiken, also den Prozessen, über die Sprachen, Sprachgewohnheiten und -biografien von einer Generation in die nächste übertragen werden. Dabei betont sie, dass Sprache nicht als statisches Objekt betrachtet werden darf, sondern als ein dynamischer, interaktiver Prozess, der von allen Generationen aktiv gestaltet, verhandelt und verändert wird.

<sup>5</sup> Der Begriff „Linguizid“ wurde u.a. von Phillipson und Skutnabb-Kangas (1995) geprägt und beschreibt die systematische Unterdrückung oder Zerstörung von Sprachen durch koloniale, staatliche oder bildungspolitische Maßnahmen. Besonders in kolonialen Kontexten war Sprachvernichtung ein zentrales Element der Assimilationspolitik – sei es durch Verbot, Missachtung oder Pathologisierung nicht-europäischer Sprachen. Diese Dynamiken wirken bis heute subtil nach, insbesondere in Bildungsinstitutionen, in denen migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Problem betrachtet wird, oder auch in der medialen und akademischen Darstellung des Deutschen, die als besonders schwere und folglich als schwer erlernbare Sprache insbesondere für Migrant:innen konstruiert wird/wurde.

<sup>6</sup> Damus (2021) plädiert in seinem UNESCO-Artikel „Towards an epistemological alliance for the decolonization of knowledge of the global South and the global North“ für eine gerechte und nachhaltige Zukunft der Bildung durch die Dekolonisierung des Wissens. Er fordert eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen den epistemologischen Systemen des Globalen Südens und Nordens, um die Dominanz westlicher Wissensformen zu überwinden. Dabei kritisiert er, dass Bildungssysteme oft lokale und indigene Wissensformen marginalisieren oder als irrational abwerten, was zu einem symbolischen Linguizid führt – nämlich zur schleichenden Auslöschung von Sprachen (und Wissenssystemen) durch ihre systematische Ausgrenzung aus Bildungsprozessen. Angesichts postkolonialer Denktraditionen und subtiler Wirkmechanismen lässt sich der Begriff des symbolischen Linguizids folglich ebenso auf die erschwerten Bedingungen des Erhalts von Migrationssprachen und translingualen Praktiken übertragen. Die Folgen von (Neo)Linguizismuserfahrungen sind in intergenerationaler Perspektive symbolische Linguizide.

Denn der Erwerb und Gebrauch der Mehrheitssprache als dominante Sprache sind „ungefährdet“ (Fishman, 1991; Cantone, 2020). Anders formuliert: Die hegemoniale Mehrheitssprache ist in Folgegenerationen entweder bereits vor dem Schulbesuch die dominante Sprache und somit zumindest auch eine „Erstsprache“ bzw. zusammen mit der weiteren Familiensprache liegt ein doppelter Erstspracherwerb vor oder die Mehrheitssprache wird im Laufe der Schuljahre aufgrund des überwiegenden Deutschinputs und des Spannungsverhältnisses legitimer und illegitimer Sprachen (Bourdieu, 1990; Fürstenau & Niedrig, 2011) zur dominanten Sprache (Gürsoy, 2024).

In der migrationspädagogischen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit steht nicht die „Pflege“ einzelner Sprachen (vgl. ausführlicher Kap. 3.3) um ihrer selbst willen im Vordergrund, sondern die Frage, wie mit Sprache verbundene Ungleichheiten abgebaut werden können (Dirim, 2016, S. 311). Im Zentrum stehen somit nicht die Sprachen, sondern die Subjekte, die sie sprechen (ebd., S. 317) – oder ihnen das Sprechen in einer von Machtverhältnissen geprägten Migrationsgesellschaft in intergenerationaler Perspektive erschwert wird.

## **2. Spracherhalt im Kontext von (symbolischem) Linguizid und verbal-emotionalem Missbrauch**

Fragen des Spracherhalts und des Sprachwechsels gehören seit über 70 Jahren zu den zentralen Forschungsfeldern in der Soziolinguistik (Pauwels, 2016, S. 9f.). Insbesondere der sogenannte *intergenerational shift* – also die sprachliche Umstellung innerhalb der Familie über eine oder mehrere Generationen hinweg zugunsten der Mehrheitssprache – steht dabei im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Untersucht wird, unter welchen sozialen, politischen und institutionellen Bedingungen es zum Verlust einer Minderheitensprache kommt oder welche Faktoren einen erfolgreichen intergenerationalen Erhalt ermöglichen (vgl. Fishman, 1991; Olfert, 2019; Cantone, Olfert, Di Venanzio, Wolf-Farré, Schroedler & Gürsoy, 2024):

„Spracherhalt im Kontext von Migration beschreibt den Vorgang, wenn Personen ihre Sprache beibehalten, obwohl sie durch eine Lebensveränderung an einem Ort leben, wo diese Sprache nicht von der Mehrheit gesprochen wird. Dem Erhalt geht die Intention voraus, die Sprache weiter nutzen zu wollen (Sprachgebrauch) und an die nächste Generation vermitteln zu wollen (Sprachweitergabe).“ (ebd., S. 20)



Der Erhalt unterdrückter Sprachen rückt zunehmend in den Fokus, da koloniale Sprachpolitiken – wie im Fall indigener Sprachen u.a. in Kanada und den USA – massive sprachliche Entrechtung und Linguizide zur Folge hatten (Fontaine, 2017). Sprachen, die durch Kolonialisierung, Genozide und systematischen Linguizid in ihrer Existenz massiv bedroht wurden, sind daher besonders vulnerabel – nicht nur in Bezug auf Sprecher:innenzahlen, sondern auch hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Status und ihrer intergenerationalen Weitergabe, aber vor allem auch in einer individuellen Subjektpositionierung (Dirim, 2016, S. 324).

Diese historisch gewachsenen Ungleichheiten wirken bis in die Gegenwart hinein und beeinflussen maßgeblich die gesellschaftliche Sichtbarkeit sowie die intergenerationale Weitergabe auch von marginalisierten Migrationssprachen. Vor diesem Hintergrund rücken auch sie in den Blick der Spracherhaltsforschung der Sprachen, die häufig von symbolischer Abwertung betroffen sind und deren Weitergabe innerhalb von Familien stark von institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Während sich neu zugewanderte Familien oft aktiv für den Erhalt der Migrationssprache als Teil ihrer Erziehungsziele einsetzen, geraten sie dabei nicht selten in ein Spannungsverhältnis zu monolingual ausgerichteten Bildungsinstitutionen, die dominante Sprachideologien reproduzieren (Panagiotopoulou & Uçan, 2023). Die institutionelle Nichtanerkennung von Migrationssprachen oder gar Sanktionierung translingualer Sprachpraktiken kann dabei nicht nur zur Verunsicherung der Familien beitragen, sondern auch langfristig die sprachliche Weitergabe erschweren. In Folgegenerationen stellt sich die Frage nach den Bedingungen für eine nachhaltige sprachliche Weitergabe (Cantone et al., 2024), zumal in mehrsprachigen Elternratgebern dazu geraten wird, die Sprache zu sprechen, die die Eltern „am besten beherrschen“, ohne die weiter oben geschilderten Praktiken der mehrsprachigen Kommunikation zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund monolingual-meritokratisch ausgerichteter Bildungsorte wie KiTa, Schule und Hochschule stellt sich folglich die Frage, auf welcher Grundlage sich Personen in Folgegenerationen für bestimmte sprachliche Praktiken entscheiden – insbesondere dann, wenn sie im Prozess des Aufwachsens erfahren haben, dass minorisierte Sprachen gesellschaftlich marginalisiert und institutionell unerwünscht sind.

Inzwischen wird verbal-emotionale Gewalt im Rahmen des Kinderschutzes (*child protection*) ebenfalls als Missbrauch (*verbal-emotional abuse*) eingestuft (Che Noh & Wan Talaat, 2012). Ein verbal-emotionaler Missbrauch durch den Gebrauch von adultistischer Sprache (Richter, 2013) greift in die Selbstbestimmung der Kinder und Heranwachsenden ein, kann das Zugehörigkeitsempfinden untergraben und langfristig negative Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung haben. Es handelt sich dabei um ein Verhaltensmuster, das die positive emotionale Entwicklung einer Person ernsthaft beeinträchtigen und im Laufe der Zeit zu erheblichen Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls, des emotionalen Wohlbefindens und des körperlichen Zustands führen kann. Obwohl verbaler Missbrauch keine äußeren Spuren oder Beweise hinterlässt, können Betroffene unter einem geringeren bzw. niedrigen Selbstwertgefühl leiden (Che Noh & Wan Talaat, 2012, S. 224). Diese Perspektiven können auch durchaus mit Blick auf erzwungene Monolingualisierungsstrategien erweitert werden – insbesondere, wenn sie mit Verboten und Sanktionen einhergehen, die eben verbal sind, und Einfluss auf das Wohlbefinden und nicht zuletzt auf schulische Leistungen haben (Agirdag & De Leersnyder, 2024).

Im Kontext von Mehrsprachigkeit und minorisierten Sprachen zeigt sich verbal-emotionaler Missbrauch häufig auf sehr subtile, aber dennoch verletzende Weise, wie dies typisch für Neolinguizismus ist (Dirim, 2017). So werden beispielsweise die minorisierten Sprachen abgewertet, ignoriert oder (medial) lächerlich gemacht (Pokitsch, 2022; Rühlmann, 2023), was Traumata zur Folge haben kann (Busch & Reddemann, 2013).

### **3. (Kritische) Perspektiven auf Spracherhalt**

#### **3.1 UNESCO, Heritage-Sprachen und die Auslassung von Migrationssprachen in Folgegenerationen**

Die Diskussion um Sprache als „kulturelles Erbe“ gewinnt im Kontext von Migration, Mehrsprachigkeit und globalen Gerechtigkeitsfragen zunehmend an Bedeutung. Dabei geht es nicht nur um die Frage nach der Bewahrung von Sprachen als immateriellem Kulturgut, sondern – im Idealfall – vor allem um die Anerkennung sprachlicher Vielfalt als gesellschaftliche Verantwortung und um die kritische Reflexion kolonialer Gewaltverhältnisse, die zur Auslöschung sprachlicher Repertoires geführt haben. Insbesondere im Kontext von Migration wird Sprache als *heritage language* zu einem zentralen *Care-*

Begriff: Er bezeichnet jene Sprachen, die innerhalb von Familien über Generationen hinweg weitergegeben werden, obwohl sie im dominanten gesellschaftlichen Kontext keine offizielle Stellung einnehmen. *Heritage*-Sprachen in diesem Sinne wie Arabisch, Kurdisch, Romanes, Ukrainisch, Türkisch usw. stellen in Deutschland eine Form lebendigen kulturellen Erbes dar, das jedoch wie oben erwähnt häufig marginalisiert wird. Sprache als kulturelles Erbe im Sinne von *Heritage*-Sprache ist jedoch keineswegs neutral oder wertfrei zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um einen politisch aufgeladenen Begriff, der im globalen Diskurs – etwa durch Organisationen wie die UNESCO – in den Kontext des „Safeguarding of Intangible Cultural Heritage“ gestellt wird. Die UNESCO betont zwar die Notwendigkeit, das sprachliche und kulturelle Erbe der Menschheit zu bewahren, da sprachliche Vielfalt ein grundlegender Bestandteil „kultureller Identität“ und „kollektiver Geschichte“ sei (UNESCO, 2022). Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass dieser „Erbe“-Diskurs häufig asymmetrisch und nicht frei von weiteren Spannungsverhältnissen und Dethematisierungen funktioniert:

- a) Viele UNESCO-Initiativen bleiben – wie etwa der Schutz von Weltkulturerbe – anfällig für Kritik: Etwa, wenn Schutzmaßnahmen zur Verdrängung lokaler Communities führen oder wenn touristische und ökonomische Interessen das primäre Ziel darstellen. Dies verweist auf die Notwendigkeit eines dekolonialen Paradigmenwechsels, der mittlerweile auch innerhalb der UNESCO angestoßen wurde.
- b) Während sogenannte autochthone Minderheitensprachen – also indigene oder regionalhistorisch verankerte Sprachen – unter Schutz gestellt werden, bleiben Migrationsprachen im europäischen Kontext oft unberücksichtigt (Schmitz & Olfert, 2013). Der UNESCO-Welttag der „Muttersprachen“ (21. Februar) kann als ambivalentes Beispiel gelten: Er wurde auf Initiative Bangladeschs eingeführt, um an die blutigen Proteste gegen die sprachliche Marginalisierung des Bengalischen im damaligen Pakistan zu erinnern. Doch in der gegenwärtigen internationalen Rezeption wird dieser historische Kontext oft entpolitisiert – koloniale Gewalt sowie aktuelle Unterdrückungen minorisierter Sprachen in europäischen oder „westlichen“ Ländern werden kaum thematisiert.
- c) Gleichzeitig kann Erbe auch als Last empfunden werden, insbesondere dann, wenn standardsprachliche Erwartungen gestellt werden – wie z.B. das Istanbul-Türkisch

(Aktaş & Ünsay, 2018) – und dialektale Ausprägungen sowie migrationsgesellschaftliche Dialekt-Standard-Kontinua (Dannerer, Dirim, Döll, Grabenberger, Perner & Weichselbaum, 2021, S. 75) abgewertet werden.

Im UNESCO-Bericht „Languages matter. Global guidance on multilingual education“ aus dem Jahr 2025 wird mittlerweile die Berücksichtigung sprachlicher Diversität für Bildungssysteme weltweit thematisiert. Besonders betont wird die Notwendigkeit, nicht nur indigene, sondern u.a. auch Migrationssprachen systematisch in Bildungsprozesse zu integrieren. Vor diesem Hintergrund spricht sich der Bericht für mehrsprachige Bildungskonzepte aus, die explizit auch Migrationssprachen einbeziehen. Dies umfasst u.a. die Bereitstellung von Lehrmaterialien in verschiedenen Sprachen, die Entwicklung didaktischer Konzepte, die gezielte Qualifizierung von Lehrpersonen sowie die Formulierung klarer bildungspolitischer Rahmenbedingungen. Allerdings bleibt die Perspektive auf erschwerte Bedingungen des Spracherhalts in Folgegenerationen auch in diesem Bericht weiterhin unberücksichtigt. Die Thematisierung von Migrationssprachen geht einher mit der Vorstellung, dass die Mehrheitssprache von Kindern noch nicht erworben wurde und daher die Notwendigkeit mehrsprachiger Bildung erforderlich ist, während sich in Folgegenerationen die Mehrheitssprachen durchsetzen.

### 3.2 Von statischem zu nachhaltigem Spracherhalt

Die Vorstellung, dass Sprecher:innen von sogenannten *Heritage*-Sprachen minorisierte Sprachen aktiv und flüssig beherrschen müssten, ist grundsätzlich zu hinterfragen: Valdés (2000) weist darauf hin, dass sie nicht unbedingt die minorisierte Sprache aktiv sprechen ‚müssen‘, sie sich aber trotzdem Wissenssysteme aneignen, die über diese Sprache transportiert werden.

Ein enger Kompetenzbegriff reproduziert damit implizit sprachideologische Normen, die nicht nur defizitorientiert sind, sondern auch Zugehörigkeiten an standardsprachliche „Leistung“ koppeln. Dies steht im Widerspruch zu inklusiven und dekolonialen Perspektiven. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Heritage*-Sprache<sup>7</sup> muss daher

---

<sup>7</sup> In diesem Kontext kann *Heritage*-Sprachenunterricht nicht die Lösung für problematische Bezeichnungen wie etwa den sogenannten „Mutter-/Herkunfts-/Erstsprachenunterricht“ (M/H/E-SU) sein, obwohl auf den ersten Eindruck *Heritage* harmlos wirkt. Zur Kritik der Bezeichnungen vgl. Weichselbaum, Gouma und Dirim (2024, S. 27f.): Der Begriff „Muttersprachlicher Unterricht“ ist problematisch, da er ein tradiertes

auch die Frage stellen, wer als Sprecher:in anerkannt wird – und unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen bestimmte Sprechweisen oder -niveaus als „unzureichend“ oder „nicht legitim“ gelten. Gerade im Bildungskontext ist es entscheidend, diese normativen Engführungen aufzubrechen und eine Perspektive auf Mehrsprachigkeit zu fördern, die nicht-defizitär ist. Dies bedeutet auch, die Verantwortung nicht individualisierend den Sprecher:innen zuzuschreiben, sondern strukturelle Ausschlüsse, Bildungsungleichheiten und Sprachhierarchien kritisch zu beleuchten, wie sie von Dirim (2016) gefordert werden.

Das Konzept des *language maintenance* (Spracherhalt) steht gleichzeitig seit den 2010er-Jahren im Fokus kritischer linguistischer und pädagogischer Auseinandersetzungen. In der traditionell verstandenen *maintenance*-orientierten bilingualen Bildung werden Sprachen als klar voneinander getrennte, in sich geschlossene Systeme behandelt. Diese strikte Trennung beruht auf einer Dichotomisierung in „Erstsprache“ (häufig ethnisiert als „Muttersprache“) und „Zweitsprache“, wobei der Erhalt der „ethnischen“ oder *Heritage*-Sprache meist mit der Vorstellung eines konservierenden Rückgriffs auf die Vergangenheit verbunden ist (vgl. García, 2011, S. 7). In solchen Modellen bleibt die dominante Sprache der Mehrheitsgesellschaft stets normgebend, während die minorisierte Sprache als statisches, zu bewahrendes Kulturgut erscheint – nie jedoch als gleichwertige Sprache (ebd., S. 7). Diese Vorstellung ist jedoch mit einer Reihe normativer, oft kolonial grundlegender Annahmen verknüpft, die zunehmend kritisch reflektiert werden müssen (vgl. García, 2011; García & Kleyn, 2016; Makoni & Pennycook, 2007). Diese Sichtweise ist daher aus mehreren Gründen problematisch:

(1) Sprachentrennung als Strukturprinzip:

Ein zentrales Problem des *language maintenance*-Ansatzes liegt in der Vorstellung zweier klar getrennter Sprachsysteme – einer „Muttersprache“ oder „Erstsprache“ auf der einen Seite und einer „Zweitsprache“ auf der anderen. García (2011, S. 7) kritisiert, dass in *maintenance*-orientierten Bildungsmodellen der Erhalt der „ethnischen

---

Mutterbild reproduziert und mehrsprachige Lebensrealitäten ausblendet (Knappik, 2016). Auch der Begriff „Herkunftssprache“ folgt einer monolingualen Logik und schließt Deutsch als mögliche biografische Sprache von Schüler:innen aus. Die Umbenennung in „Erstsprachenunterricht“ ab 2022 in Österreich und mittlerweile in Berlin und Niedersachsen reagiert mit Bezugnahme auf „aktuelle“ Forschung bzw. mit der Intention, sich von HSU abzugrenzen, auf diese Kritik, reproduziert jedoch weiterhin die Dichotomie von Migrationssprache als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, die in Folgegenerationen wie oben geschildert nicht haltbar ist.

Sprache“ nur durch eine strikte Trennung von Sprachen möglich erscheine. Die dominante Sprache – etwa das Englische (oder Deutsche) – wird dabei grundsätzlich nicht als „erste“ Sprache gedacht, selbst wenn die sogenannte *Heritage*-Sprache in Folgegenerationen nicht mehr aktiv gesprochen wird. Die sprachliche Zugehörigkeit bleibt hier starr fixiert an einen Herkunftsdiskurs, der die reale Sprachbiografie ausblendet.

Diese Dichotomie führt insbesondere im schulischen Kontext zur Privilegierung monolingualer Sprecher:innen, deren Sprachgebrauch als normkonform gilt – sowohl in der „ersten“ als auch in der „zweiten“ Sprache. Schüler:innen mit translingualen Sprachpraktiken gelten hingegen häufig als defizitär, da sie scheinbar keiner der beiden Sprachen in standardisierter Form entsprechen. So wird (aufgrund einer monolingualen Reduktionslogik) mit einer monolingualisierenden Dualperspektive die reale Mehrsprachigkeit abgewertet, die gerade nicht durch sprachliche Trennung, sondern durch fluide und dynamische Sprachverwendung gekennzeichnet ist.

(2) *Named languages* und die Illusion sprachlicher Stabilität:

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt betrifft die Orientierung des *language maintenance*-Diskurses an sogenannten *named languages* – also benannten, vermeintlich stabilen Sprachsystemen wie „Türkisch“, „Spanisch“ oder „Deutsch“. Makoni & Pennycook (2007) sowie García (2011) kritisieren, dass dieser Fokus auf sprachliche Einheiten, die eng mit nationalstaatlicher und imperialistischer „Identitätsbildung“ verknüpft sind, soziale Praktiken der Sprachverwendung systematisch entpolitisiert und homogenisiert. In dieser Logik geht es nicht um die gelebte Mehrsprachigkeit und Hybridität von Sprecher:innen, sondern um den möglichst authentischen Erhalt einer imaginierten „Ursprungssprache“.

(3) Kategorisierung von Sprachverhältnissen:

Auch die schulische Kategorisierung von Sprachen in „Erst-“ (L1), „Zweit-“ (L2), „Fremd-“ (FL) und „*Heritage*-Sprachen“ (HL) ist Teil dieser problematischen Perspektive. Diese Einteilungen beruhen auf normativen Erwerbsmodellen, die mit einem linearen Verständnis von Sprachaneignung operieren. Gerade im Kontext von Migrationsgesellschaften greifen diese Kategorien jedoch zu kurz, da sie die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler:innen nicht erfassen.

García (2019) illustriert diese Problematik am Beispiel von englisch-spanischsprachigen Schüler:innen in den USA: Diese seien für den *heritage language*-Unterricht nicht „kompetent genug“, erfüllten jedoch auch nicht die Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht für Anfänger:innen – eine paradoxe Situation, die durch die Orientierung an standardisierten Sprachnormen in beiden Settings entsteht.

Die bisher skizzierten Kritikpunkte am Konzept des *language maintenance* verdeutlichen, dass es sich um ein sprachideologisches Konstrukt handelt, das stark normativ aufgeladen ist. Die Vorstellung, Sprache müsse „bewahrt“ oder „konserviert“ werden, geht zumeist mit der Idee einher, dass es ein „Original“, eine „reine“ Form einer Sprache gebe, die möglichst unangetastet über Generationen hinweg tradiert werden solle (vgl. hierzu auch Dirim, 2016, S. 311). Anstelle einer konservierenden Logik, die auf die Vergangenheit ausgerichtet ist, schlägt García (2011) das Konzept der *sustainability of languaging* vor – einen Paradigmenwechsel hin zu einer zukunftsorientierten, performativen und sozial eingebetteten Sprachpraxis. *Languaging* bezeichnet in diesem Verständnis nicht eine stabile Spracheinheit, sondern den aktiven, prozesshaften Gebrauch sprachlicher Ressourcen, durch den Bedeutung erst hervorgebracht wird. Es geht also nicht um das *Was* der Sprache (ihren Status, ihre „korrekte“ Form), sondern um das *Wie* des Sprachhandelns – also um die kreativen, situativ-gebundenen Praktiken, durch die Sprecher:innen ihr sprachliches Repertoire nutzen und (neu) gestalten.

„The sustainability of languaging is a new copy of the past, a dynamic relocation in space and time, a fertile performative mimesis that brings us to a creative emergence.“  
(ebd., S. 7)

Mit dem Begriff der *performative mimesis* spielt García auf eine produktive Reproduktion an, die nicht auf starre Wiederholung ausgerichtet ist, sondern auf kreatives Weiterdenken und Kontextualisieren. Die Vergangenheit wird also nicht ignoriert, aber sie wird auch nicht fetischisiert – vielmehr wird sie dynamisch in die Gegenwart im Sinne einer Transmission (Purkarthofer, 2019, S. 130) übersetzt. Damit entsteht ein zukunftsöffener Raum für sprachliche Handlungsfähigkeit (*agency*), in dem die Sprecher:innen nicht mehr nur Objekte von Sprachpolitik sind, sondern Subjekte sprachlicher Gestaltung werden.

Dieser Perspektiv- und Paradigmenwechsel steht in enger Verbindung mit *translanguaging*-orientierten Bildungsansätzen (vgl. García & Kleyn, 2016), die sich explizit gegen

die Vorstellung sprachlicher Trennung richten und stattdessen die komplexen sprachlichen Ressourcen von Lernenden als legitim, produktiv und entwicklungsfähig anerkennen. *Translanguaging* ist hier nicht nur eine didaktische Methode oder Strategie, sondern eine pädagogische Haltung: Sie zielt darauf, marginalisierte Sprecher:innen in ihrer gesamten sprachlichen Realität zu sehen – nicht als „defizitäre“ oder „zwischen den Sprachen“ handelnde Subjekte, sondern als mehrsprachige Akteur:innen mit individuellen Ausdrucksweisen und epistemischen Perspektiven.

Besonders relevant ist diese Verschiebung im Hinblick auf Kinder und Jugendliche aus migrantisierten Lebenskontexten, deren sprachliche Praktiken häufig nicht den Erwartungen institutionalisierter Sprachnormen entsprechen. Wo *language maintenance* von einem festen Repertoire „authentischer“ Sprachen ausgeht, eröffnet *sustainability of languaging* bzw. Transmission einen Blick auf Sprache als relationale, fluide und kontextabhängige Praxis, die sich mit und durch soziale Verhältnisse verändert. Damit ist *sustainability* auch ein (bildungs-)ethisches Konzept: Es fordert Bildungssysteme dazu auf, Bedingungen zu schaffen, unter denen Sprachen als Mittel kritischer Auseinandersetzung und Subjektivierungsprozessen und -positionierungen genutzt werden kann – jenseits monolingualer Normen und essentialisierender Herkunftsdiskurse.

In dieser Perspektive sollte die Frage im pädagogischen Kontext nicht mehr lauten: *Welche Sprache sollen Kinder behalten?* Sondern: *Wie kann ermöglicht werden, dass Kinder ihre sprachlichen Ressourcen weiterentwickeln, kreativ nutzen und sich darin als handlungsfähige Subjekte erleben?* An die Stelle des statischen Erhalts tritt die Ermöglichung – ein nachhaltiger Spracherhalt<sup>8</sup> –, an die Stelle des Konservierens das Gestalten.

#### 4. Fazit: Linguizismuskritische Spracherhaltsdidaktik/-pädagogik

In einer migrationsgesellschaftlich geprägten Realität sehen sich nachfolgende Generationen häufig mit (neo)linguizistischen Bewertungen konfrontiert, die ihre Sprachpraktiken und -repertoires als defizitär oder „nicht korrekt“ abwerten. Diese Ideologisierungen betreffen insbesondere jene Varianten, die im Kontext von migrationsgesellschaftlicher

---

<sup>8</sup> Eine wortwörtliche Übersetzung des Englischen „Language Sustainability“ ins Deutsche als „Sprachenachhaltigkeit“ funktioniert nicht ganz und ist mit weiteren Assoziationen verbunden, die den semantischen Zugang erschweren. Stattdessen wird hier „nachhaltiger Spracherhalt“ als Abgrenzung zu einem statisch verstandenen Spracherhalt verwendet.



Mehrsprachigkeit verwendet werden, und führen nicht selten zu einer tiefgreifenden Verunsicherung in Bezug auf Subjektwerdungsprozesse. Ein Großteil der Lernenden hat – bewusst oder unbewusst – negative Botschaften über die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit verinnerlicht, was sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl und ihre bildungsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten auswirken kann (vgl. Parra, 2016, S. 174; Sevinç & Dewaele, 2018; Gürsoy, 2024). Eine linguizismuskritische Spracherhaltsdidaktik setzt genau hier an: Sie hinterfragt normative Konzepte von „korrektem“ Sprechen, „Standardsprachen“ und „prestigeträchtigen“ Varietäten – nicht nur im M/H/E-SU – und zielt auf die Anerkennung und Sichtbarmachung von sprachlicher Diversität. Anstatt *Heritage*-Sprachen als statische „Kulturerbe-Sprachen“ zu konservieren, versteht sie Sprachaneignung als dynamischen, *translanguaging*-basierten Prozess, in dem kreative translinguale Sprachpraktiken entstehen und legitimiert werden. Dazu gehört die bewusste Auflösung dichotomer Sprachkategorien wie „Erst-“, „Zweit-“, „Fremd-“ oder „Herkunftssprache“, die weder die sprachliche Realität von Schüler:innen noch ihre komplexen Bildungsbiografien adäquat abbilden können (García, 2019). Vielmehr geht es darum, schulisch vermittelte und lebensweltliche Mehrsprachigkeit miteinander zu verschränken und in ihrer wechselseitigen Ergänzung sichtbar zu machen (vgl. Cantone, Di Venanzio & Gürsoy, 2025, S. 198) – jenseits hierarchisierender und hegemonialer Zuschreibungen (García, 2019).

Ein zentraler Baustein für eine solche Perspektive würde in der professionellen Qualifizierung von angehenden Lehrpersonen liegen, die für sprachideologische Machtverhältnisse sensibilisiert und in der Lage sind, Lernräume für Empowerment zu schaffen.

Linguizismuskritische Spracherhaltspädagogik ist damit nicht bloß ein didaktisches Konzept, sondern ein bildungspolitisches Plädoyer: für eine (Hoch-)Schule, die sich einem nachhaltigen Spracherhalt in post- und dekolonialer Perspektive verpflichtet, anstatt ihn top-down zu reglementieren – und für eine Sprachenbildung, die emanzipiert, anstatt zu normieren und einen nachhaltigen Erhalt von migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und translingualen Praktiken zu verunmöglichen.

## Literaturverzeichnis

- Agirdag, Orhan & De Leersnyder, Jozefien (2024). Against the odds: predictors of academic success and excellence in majority-minority schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35 (3), 273–297. doi: 10.1080/09243453.2024.2385938
- Akbaba, Yalız (2015). Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer\*innen „mit Migrationshintergrund“. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 139–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Akbaba, Yalız & Salzmann-Hoang, Nguyen Minh (2024). Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik am methodologischen Linguizismus. *Zeitschrift für Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 3, 9–42. Verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mpzd/article/view/9058/9167> [14.04.2025]. doi: 10.25365/mpzd-2024-3
- Aktaş, Pelin Ügümü & Ünsay, Yiğit (2018). „Accented“ Language in the Field of Media and Communication in the framework of Lingicism. In İnci Dirim, Johannes Köck & Birgit Springsits (in Zusammenarbeit mit Doris Pokitsch) (Hrsg.), *Dil Irkçılığı – Linguizismus – Linguicism* (S. 215–236). İstanbul: Yeni İnsan.
- Bourdieu, Pierre (1990). Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs (frz. 1980). In Pierre Bourdieu, *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches* (S. 11–70). Wien: Braumüller.
- Busch, Brigitta & Reddemann, Luise (2013). Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift für Psychotraumatologie*, 11, 23–33.
- Cantone, Katja F. (2020). Immigrant minority language maintenance in Europe: focusing on language education policy and teacher-training. *International Multilingual Research Journal*, 14 (2), 100–113. doi: 10.1080/19313152.2020.1715541
- Cantone, Katja F.; Di Venanzio, Laura & Gürsoy, Erkan (2025). Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Neue Lehrkräfte für innovative Kooperationen zwischen den Sprachfächern (Multilingualism in elementary school – New teachers for innovative collaborations between the language subjects). In Jutta Rymarczyk & Katja Schwemmer (Hrsg.), *Languages Learning: Research and Pedagogies on Bi- and Multilingualism* (S. 177–203). Berlin: Peter Lang.
- Cantone, Katja F.; Olfert, Helena; Di Venanzio, Laura; Wolf-Farré, Patrick; Schroedler, Tobias & Gürsoy, Erkan (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

- Che Noh, Che Hasniza & Wan Talaat, Wan Izatul Asma (2012). Verbal Abuse on Children: Does It Amount to Child Abuse under the Malaysian Law? *Asian Social Science*, 8 (6), 224–228. doi: 10.5539/ass.v8n6p224
- Damus, Obrillant (2021). *Towards an epistemological alliance for the decolonization of knowledge of the global South and the global North*. Verfügbar unter: <https://hal.science/hal-04687800v1> [14.04.2025].
- Dannerer, Monika; Dirim, İnci; Döll, Marion; Grabenberger, Hanna; Perner, Kevin R. & Weichselbaum, Maria (2021). *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster, New York: Waxmann.
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*. Verfügbar unter: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/56654/file/SZfG\\_2017\\_1\\_7.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/56654/file/SZfG_2017_1_7.pdf) [14.04.2025].
- Dirim, İnci; Wildemann, Anja & Demir, Özlem (2022). Kedi ağaca klettern yapıyor işte! Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt. Desiderata und Anforderungen an Verfahren. *Zeitschrift für Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 1, 85–106. Verfügbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mpzd/article/view/7451/7486> [14.04.2025]. doi: 10.25365/mpzd-2022-1-5
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fontaine, Lorena Sekwan (2017). Redress for linguistic residential schools and assimilation in Canada. *British Journal of Canadian Studies*, 30, 183–204. doi: 10.3828/bjcs.2017.1

- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Wiesbaden: Springer VS.
- García, Ofelia (2011). *From Language Garden to Sustainable Language: Bilingual Education in a Global World*. Verfügbar unter: [https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/2012nabenewsletter\\_34n1\\_nov2011\\_dec2011.pdf](https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_nov2011_dec2011.pdf) [14.04.2025].
- García, Ofelia (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages. Implications for Education. In Donaldo Macedo (Hrsg.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages* (S. 152–168). New York, London: Routledge.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.). (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York, London: Routledge.
- García, Ofelia & Lin, Angel (2017). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In Ofelia García, Lin Angel & Stephen May (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (S. 1–20). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-02324-3\_1-1
- Gürsoy, Erkan (2021). Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht. In: Heidi Rösch & Nicole Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 155–171). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gürsoy, Erkan (2024). Spracherhaltsdidaktik. In Katja F. Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venanzio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung* (S. 173–187). Tübingen: Narr.
- Knappik, M (2016). Disinventing „Muttersprache“. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–240). Wiesbaden: Springer VS. doi: doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4\_12
- Makoni, Sinfree & Pennycook, Alastair (2007). Disinventing and Reconstituting Languages. In Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (Hrsg.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (S. 1–41). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. doi: 10.1207/s15427595cils0203\_1

- Montanari, Elke G. & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Tübingen: Narr Francke Attempto. doi: 10.36198/9783838551401
- Olfert, Helena (2019). Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration. Tübingen: Narr.
- Panagiotopoulou, Julie A. & Uçan, Yasemin (2023). Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions. *International Journal of Multilingualism*, 20 (4), 1369–1385. doi: 10.1080/14790718.2023.2239286
- Parra, María Luisa (2016). Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness. In Marta Fairclough & Sara M. Beaudrie (Hrsg.), *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom* (S. 166–190). Washington: Georgetown University Press.
- Pauwels, Anne (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781107338869
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1995). Linguicide and linguicism. In Robert Phillipson & Tove Skutnabb-Kangas (Hrsg.), *Papers in European language policy* (S. 83–91). Roskilde: Roskilde Universitet. doi: 10.1515/9783110132649.1.6.667
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-37812-7
- Purkarthofer, Judith (2020). Intergenerational challenges: Of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being. In Andrea Schalley & Susanna Eisenclas (Hrsg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (S. 130–150). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. doi: 10.1515/9781501510175-007
- Richter, Sandra (2013). *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richter\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf) [14.04.2025].
- Rühlmann, Liesa (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schmitz, Anke & Olfert, Helena (2013). Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24 (2), 203–227.
- Sevinç, Yeşim & Dewaele, Jean-Marc (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22 (2), 159–179. doi: 10.1177/1367006916661635
- UNESCO (2022). *Basic Texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Verfügbar unter: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ich.unesco.org/doc/src/2003\\_Convention\\_Basic\\_Texts-\\_2022\\_version-EN\\_.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2022_version-EN_.pdf) [14.04.2025].
- UNESCO (2025). *Languages matter: global guidance on multilingual education*. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392477> [Zugriff am 14.04.2025].
- Valdés, Guadalupe (2000). Introduction. In Lynn A. Sandstedt (Hrsg.), *Spanish for native speakers* (AATSP professional development series handbook for teachers K-16. Volume 1). (S. 1–29). New York: Harcourt College.
- Weichselbaum, Maria; Gouma, Assimina & Dirim, İnci (2024). „Wir sind immer Außenseiter“ – Spannungsverhältnisse im Berufsalltag von Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts. In Sabine Guldenschuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina Gouma & İnci Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht* (S. 26–52). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-45327-5\_2

## Kurzbiografie

**Erkan Gürsoy** arbeitet als Geschäftsführung im Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit an der Universität Duisburg-Essen. Schwerpunkte sind u.a. kritische Perspektiven auf den sog. „Mutter-/Herkunfts-/Erstsprachlichen“ Unterricht, Sprachbildung, Sprachvergleiche, Mehrsprachigkeitsdidaktik und nachhaltige Konzepte auf Spracherhalt