



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

Denise Büttner

Affiliation: Universität Paderborn, Deutschland

E-Mail: denise.buettner@uni-paderborn.de

Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung

Abstract Deutsch

Der Beitrag entwickelt den Ansatz einer *kritischen Einsprachigkeitsdidaktik* als kasuistisches Lehr-Lernformat für die universitäre Lehrkräftebildung. Ihm liegt der kritische Einsatz zugrunde, anhand konkreter Fälle pädagogischer Praxis nach den Bedingungen für die Aufrechterhaltung von Einsprachigkeit als hegemoniales Sprachkonzept zu fragen, durch das bildungsrelevante Aus- und Einschlüsse von Sprecher:innen vermeintlich legitimierbar werden. Ausgangspunkt ist eine empirisch-rekonstruktive Fallarbeit, die sich stark an subjektivierungstheoretischer (Fach)Unterrichtsforschung sowie linguizismuskritischer Bildungsforschung orientiert. Dazu werden theoretische und methodologische Bezüge skizziert sowie bereits rekonstruierte Mikropraktiken der Herstellung von Einsprachigkeit als empirische Grundlage dargestellt, ehe ein konkreter Vorschlag für die Seminarpraxis gemacht wird. Abschließend werden offene empirische Fragestellungen einer kritischen Einsprachigkeitsdidaktik zusammengetragen und diskutiert, inwiefern ein solches Verfahren zur Entwicklung einer linguizismuskritischen (Zweit)Sprachdidaktik beitragen kann.

Schlagwörter: *Lehrkräftebildung, Rekonstruktive Kasuistik, Linguizismuskritik, Subjektivierung, Unterrichtsinteraktion, Einsprachigkeit*

Abstract Englisch

The article develops the approach of ‚critical monolingualism didactics‘ as a casuistic teaching-learning format for university teacher education. It is based on the critical commitment to use specific cases of pedagogical practice to ask about the conditions for the maintenance of monolingualism as a hegemonic language concept through which educationally relevant exclusions and inclusions of speakers are supposedly legitimized. The starting point is an empirical-reconstructive casework that is strongly oriented towards subjectivization-theoretical (subject) teaching research and educational research critical of linguisticism. To this end, theoretical and methodological references are outlined and already reconstructed micro-practices of the production of monolingualism are presented as an empirical basis before a concrete proposal for seminar practice is made. Finally, open empirical questions of critical monolingualism didactics are compiled and the benefit for the development of (second) language didactics that is critical of linguisticism is discussed.

Keywords: *teacher education, reconstructive casuistry, critique of linguisticism, subjectivation, classroom interaction, monolingualism*

1. Einleitung

Unter der Überschrift ‚Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht‘ werden mittlerweile vielfältige (fach)didaktische Ansätze diskutiert. Zumeist liegt dem eine kritische Bezugnahme auf sprachideologische (Voraus)Setzungen monolingual verfasster Bildungssysteme zugrunde, in denen und durch die Einsprachigkeit als Norm und infolge dessen Mehrsprachigkeit als Abweichung fortgeschrieben werden. Insofern tritt die didaktische und pädagogische Hinwendung zu Mehrsprachigkeit (mal impliziter, mal expliziter) an, diese Normalitätsvorstellungen hin zu einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung der Institution Schule aufzubrechen. Nicht nur ist zu beobachten, dass in diesen Ansätzen eine Vielzahl unterschiedlicher Mehrsprachigkeitsbegriffe herangezogen wird,

sondern auch, dass Mehrsprachigkeit argumentativ unterschiedlich eingebunden ist. Die Vorstellung, dass die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen dazu beitrage, dass Deutsch (sowie deutschsprachige fachliche Lerninhalte) besser gelernt würden¹, instrumentalisiert eine den Schüler:innen zugeschriebene Mehrsprachigkeit für den Erwerb der dominanten Sprache und bestätigt damit letztlich hegemoniale Sprachverhältnisse. Ein weiterer Zugang scheint darin zu liegen, herauszuarbeiten, inwiefern das Fach *per se* schon mehrsprachig ist und wie ‚mitgebrachte‘ Mehrsprachigkeit der Schüler:innen die Lernprozesse aller bereichern kann. Zugrunde liegt der Versuch, auf diese Weise dem Einsatz von Mehrsprachigkeit Legitimität zu verleihen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit nicht allein „symbolische Geste“ (Geier, 2017, S. 104f.) bleibt, sondern tatsächliche fachlich(unterrichtlich)e Relevanz entfalten kann. Differenz- und machtkritische Perspektiven auf Fachdidaktik verweisen bei der Modellierung von Unterricht zudem auf die Hierarchien und Normativitäten sprachlicher Verhältnisse, in denen Mehrsprachigkeit überhaupt zum Thema von Unterricht werden kann.

Jenseits der Frage, wie der Einbezug von Mehrsprachigkeit begründet wird, wird die konkrete Umsetzbarkeit häufig in Zweifel gezogen. Dabei hängen Verunsicherungen (angehender) Lehrpersonen nicht (nur) mit einer vermeintlich fehlenden sprachlichen und/oder didaktischen Professionalisierung zusammen, sondern können (und sollten) als Resultat struktureller Widerspruchskonstellationen verstanden werden, die sich daraus ergeben, „dass Mehrsprachigkeit innerhalb eines monolingual geprägten Schulsystems, oder anders: *Mehrsprachigkeit unter Bedingungen von Einsprachigkeit* umgesetzt werden soll“ (Büttner, 2024, S. 10, Hv. i.O.). Mit dem Ansatz der *kritischen Einsprachigkeitsdidaktik* wird in diesem Beitrag ein kasuistisches Lehr-Lernkonzept für die universitäre Lehrkräftebildung vorgeschlagen, um anhand konkreter Fälle pädagogischer Praxis „zunächst nach den Bedingungen für die Aufrechterhaltung von Einsprachigkeit“ (ebd., S. 170) fragen zu können, ehe darauf aufbauend nach Möglichkeiten gesucht werden kann, diese aufzubrechen.

¹ Eine derartige Argumentation lässt sich zugespitzt anhand der (bildungspolitischen) Diskussionen rund um den sog. Herkunftssprachlichen Unterricht in Deutschland nachzeichnen (vgl. Woerfel, Olfert, Lialiou & Gürsoy, 2025).

Sie ist dabei einer empirisch-rekonstruktiven Fallarbeit verpflichtet, die sich stark an subjektivierungstheoretischer (Fach)Unterrichtsforschung sowie linguizismuskritischer Bildungsforschung orientiert. In einem ersten Schritt sollen die dem Ansatz zugrundeliegenden theoretischen (2) und methodologischen Bezüge (3) skizziert sowie bereits rekonstruierte Mikropraktiken der Herstellung von Einsprachigkeit als empirische Grundlage (4) dargestellt werden, ehe ein konkreter Vorschlag für die Seminarpraxis gemacht wird (5). Abschließend werden offene empirische Fragestellungen einer kritischen Einsprachigkeitsdidaktik zusammengetragen und diskutiert, inwiefern ein solches Verfahren zur Entwicklung einer linguizismuskritischen (Zweit)Sprachdidaktik beitragen kann (6).

2. Sprache im Fachunterricht – Mehr als Fachsprache

Dass Sprache und Fachunterricht aufs Engste miteinander verwoben und eigentlich nur analytisch trennbar sind, gilt in verschiedenen disziplinären Kontexten als unbestritten und wurde sowohl linguistisch wie auch didaktisch bereits umfangreich ausgearbeitet (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013). Auch innerhalb der Lehrkräftebildung² wird diese Perspektive breit rezipiert und unter den Schlagworten „Sprachsensibler Fachunterricht“ (Leisen, 2010) oder „Durchgängige Sprachbildung“ (Lange & Gogolin, 2010) diskutiert und vermittelt. Meist wird Sprache in diesem Kontext als „Fachsprache“, „Unterrichtssprache“ oder auch „Bildungssprache“ verhandelt. Als Kategorie, die zur (Selbst)Positionierung innerhalb schulischer Zugehörigkeitslogiken und Differenzordnungen herangezogen werden kann und somit höchst wirksam für unterrichtliche Subjektivierungsprozesse ist, steht ihre systematische Erforschung jedoch erst am Anfang. Sprachbezogene Adressierungen können insofern als Bestandteil von Fachkulturen erschlossen werden und werden dadurch auch für (an Sprachbildung interessierte) fachdidaktische Diskurse relevant.³ Ein solches Interesse schließt wesentlich an ein Interesse für Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten an (Rabenstein, Bräuer,

² Die Hinwendung zu sprachlicher Bildung als Querschnittsaufgabe, die beispielsweise in Nordrhein-Westfalen in dem nunmehr bereits vor 16 Jahren eingeführten sog. DSSZ-Modul für alle Lehramtsstudiengänge institutionalisiert wurde, kann durchaus als Meilenstein und Ergebnis langjähriger wissenschaftlicher und bildungspolitischer Vorarbeit verstanden werden.

³ Um die dezidiert fachdidaktische Komponente kasuistischer Betrachtungen von Unterricht zu betonen, schlagen Bredel und Pieper (2021, S. 65, Hv. i.O.) den Begriff der „fachdidaktischen Kasuistik“ vor.

Hülsmann, Mummelthey & Strauß, 2024). Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als Konzept für die Lehrkräftebildung baut auf derartigen Rekonstruktionen auf, um der Frage nachzugehen, wie die Einsprachigkeitsbehauptung auch durch fachkulturelle Wissensordnungen perpetuiert wird bzw. selbst als Teil dieser verstanden werden muss.

Mit dem Konzept des *doing language* (Büttner, 2024) wird ein Blick auf die Performanz des Zusammenhangs zwischen Sprache und Fach geworfen, welcher ermöglicht, Sprache im (Fach)Unterricht nicht lediglich als neutrales Medium bzw. Gegenstand zur Vermittlung von Inhalten zu denken. Vielmehr ist sie stets auch Medium von Sozialität (Proske & Rabenstein, 2018) und Unterricht damit Ort diskursiver Konstruktionen von sprachbezogenen Subjektpositionen (Pokitsch, 2022). In dieser Perspektive wird ‚Sprachigkeit‘ zum Schlüsselbegriff: Er meint in Anlehnung an Dorostkar (2014) sowohl „diskursives Wissen über Sprache(n), Sprecher*innen und Sprechpraxen“ als auch „darin hervorgebrachte sprachbezogene Subjektpositionen“ (Pokitsch, 2022, S. 61). Damit kann Sprache im Fach nicht nur als „Fachsprache“ im Sinne eines Registers, welches bestimmte epistemische und kommunikative Funktionen übernimmt“, betrachtet werden, sondern auch dahingehend, wie „Sprachigkeit als diskursives Wissen darüber in Erscheinung [tritt], welche Sprechpraxen dazu geeignet sind, um im Fachunterricht erfolgreich zu sein und zugleich darüber, wem wie und wann diese (nicht) zustehen und entsprechend als (il)legitim gelten“ (Büttner, 2024, S. 15). In dieser Weise geraten über sprachdidaktische Fragen hinaus die diskursiven Bedingungen in den Blick, unter denen Sprache(n), Sprecher:innen und Sprechpraxen in Lerngruppen (different) adressiert und bewertet werden. Mit dem Ansatz der kritischen Einsprachigkeitsdidaktik werden subjektivierungstheoretische, diskursanalytische und praxistheoretische Perspektiven herangezogen, um in eine linguizismuskritische Reflexion (fach)unterrichtlicher Praktiken zu gelangen.

3. Heuristik zur Rekonstruktion von Sprachigkeit als Aspekt von Fachlichkeit

Nachfolgend soll eine Heuristik vorgestellt werden, mit der Sprachigkeit als Aspekt von Fachlichkeit empirisch-rekonstruktiv in den Blick gerückt werden kann. Sie wurde anhand von Unterrichtstranskripten aus dem Fach Deutsch entwickelt. Das Fach bildet hinsichtlich linguizismusrelevanter Differenzordnungen durchaus einen spezifischen Kontext: So ist es

in historische Kontinuitäten verwoben, die bis heute dafür sorgen, dass es als zentraler Ort sprachlicher Vereinheitlichungsprozesse fungiert (Reh & Pieper, 2018) und die Imagination einer „deutschsprachige[n] Monolingualität“ (Bjegač, 2020, S. 210) perpetuiert.⁴ Zugleich ist Sprache im Deutschunterricht nicht nur Medium, sondern auch zentraler Lerngegenstand, wodurch die Frage nach fachunterrichtlicher Subjektivierung konkret mit Fragen nach *sprachbezogener* Subjektivierung verknüpft werden kann (Büttner, 2024). Dies ermöglicht schließlich, linguizismusrelevante Aspekte fachunterrichtlicher Praktiken in den Blick zu rücken.

Herausfordernd dabei ist, dass es sich bei der Rekonstruktion von Sprachigkeit um die Rekonstruktion von Hegemonien handelt, die „angesichts der prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Diskursen [...] als Versuche der temporären Schließung eines Diskurses verstanden“ (Rabenstein, 2021, S. 160) werden kann. Durch sie werden soziale Verhältnisse als naturgegeben und unveränderlich behauptet, die sie praxistheoretisch gedacht angesichts einer prinzipiellen Zukunfts Offenheit des Sozialen jedoch gar nicht sind. Insofern stellt die „monolingual deutschsprachige Ordnung zwar eine ‚machtvolle Kontingenzschließung [...]‘ dar, die ‚aber konstitutiv fragil‘ ist (Merl 2021, S. 44)“ (Büttner, 2024, S. 148). Eine kritische Didaktik müsste demnach die konkreten Momente dieser Schließungen rekonstruieren, um darauf aufbauend Alternativen sichtbar machen zu können. In Anlehnung an einen solchen kritischen Einsatz möchte ich auch forschungsmethodisch vorschlagen, das hegemoniale Sprachkonzept ‚Deutsch‘ als unmarkierte Norm der schulischen Unterrichtspraxis heuristisch kontingent zu setzen, um so die rekonstruierten Praktiken des Unterrichtsgeschehens als empirische Schließungen von Kontingenz denken zu können. Wie dies konkret innerhalb rekonstruktiver Verfahren vollzogen werden kann, soll nun anhand der im Rahmen meiner Dissertation erarbeiteten Heuristik dargestellt werden.

⁴ Der Rekurs auf das Fach und auf damit verbundene Wissensbestände wird immer wieder in öffentlichen Diskursen herangezogen, um z.B. politische Standpunkte zu verdeutlichen. Ein aktuelles Beispiel ist das im Wiener Wahlkampf eingesetzte Wahlplakat der Partei NEOS mit dem Slogan: „Deutsch ist kein Wahlfach“. Verfügbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20250320_OT0082/neos-wien-praesentieren-ihre-wahlkampagne-ehrliche-politik-echte-erfolge [15.04.2025].

In die als alternativlos und natürlich erscheinenden Sprachverhältnisse sind nicht nur die am Unterricht Beteiligten involviert, sondern auch der forschende Nachvollzug (ebd., S. 84ff.). Um die hegemoniale Praxis, die diese Verhältnisse erst immer wieder performativ hervorbringt, rekonstruierbar zu machen, hat sich ein methodisches Vorgehen zwischen theoretischer Vorinformiertheit und künstlicher Naivität bewährt (ebd., S. 86), das sich auch für ein Seminarkonzept fruchtbar machen lässt. Wichtige Bezugspunkte stellen dabei die Adressierungsanalyse (Rose & Ricken, 2018) sowie Rekonstruktionstechniken der sinnverstehenden Sequenzanalyse, insbesondere der Objektiven Hermeneutik⁵ (Oevermann, 2002; Wernet, 2009), dar. Adressierungen werden dabei empirisch greifbar, indem die Unterrichtsinteraktionen daraufhin befragt werden, wie und als wer sich die Akteur:innen gegenseitig anrufen und dabei sich und andere positionieren. Um dies hegemoniekritisch tun zu können, werden mit Hilfe verschiedener Rekonstruktionsprinzipien die Selbstverständlichkeiten des Materials möglichst ausgehebelt. Dazu zählen Techniken der Befremdung wie *kontrastive Lesarten* oder das Rekonstruktionsprinzip der *Kontextfreiheit*. Auf die Rekonstruktion sprachbezogener Subjektivierungsprozesse bezogen bedeutet letzteres

„das Kontextwissen, wozu auch das diskursiv vermittelte Wissen über Sprache, Sprechende und Sprechpraxen zählt, in einem ersten Zugriff außen vor zu lassen und sich zu fragen: ‚In welchen Situationen könnte so etwas gesagt werden? Wer ist dabei wie (als Sprechende*r) adressiert?‘.“ (Büttner, 2024, S. 86)

Bei der Technik der Kontrastierung

„werden Äußerungen geringfügig abgewandelt oder auch Handlungsalternativen gesucht, die ebenfalls möglich gewesen wären. Im Vergleich zum tatsächlichen sequentiellen Anschluss wird sodann die ‚fallspezifische Entscheidung für diese oder jene und gleichzeitig gegen diese oder jene Handlungsalternative, die potenziell möglich gewesen wäre‘ (Hagedorn 2008, S. 80) deutlich.“ (ebd., S. 86)

Die Techniken können dazu genutzt werden, sich den in der untenstehenden Tabelle zusammengetragenen Fragen anzunähern. Die Fragen beruhen sowohl auf den von Nadine Rose und Norbert Ricken (2018) vorgeschlagenen vier Dimensionen, in denen Adressierungen als empirischer Zugang zu Subjektivierung analysierbar sind, als auch auf

⁵ Dabei wird sie weniger in ihrer strukturtheoretischen Grundlegung genutzt als vielmehr mit Blick auf die Frage, welches diskursive Wissen den rekonstruierten Praktiken zugrunde liegen muss, damit sie den involvierten Forschenden als sinnlogisch plausibel erscheinen.

konkreten sequenzanalytischen Arbeitsschritten. In der Tabelle stellen die einfach nummerierten Fragen die letztgenannten sequenzanalytischen Arbeitsschritte dar. Darauf folgen auf erster Ebene Anschlussfragen, die „dabei helfen sollen, die einzelnen Rekonstruktionsschritte hin zu der Fokussierung auf Adressierungen und Readressierungen innerhalb der Interaktionen zu lenken“ (Büttner, 2024, S. 78) und auf zweiter Ebene „Anlässe, in eine Interpretation der Sequenz(en) hinsichtlich der darin konstruierten Sprachigkeit zu gelangen“ (ebd., S. 78).

Tabelle 4.1 Heuristik für die Rekonstruktion sprachbezogener Adressierungen in Praktiken

Heuristik für die Untersuchung von Adressierungen in vier Dimensionen (Rose & Ricken 2018)		Konkrete Arbeitsschritte und -fragen
Definition und Normation		1. Sequenzen ‚schneiden‘: mit kleinster wohlgeformter Einheit beginnen (Was kann für sich allein stehen?)
(mögliche) Selektion und Reaktion		1.1 Ist es u.U. sinnvoll, die Sequenz bis zum nächsten Sprecher*innenwechsel zu schneiden? Oder bietet sich ein feinsequentiell Vorgehen an?
		1.2 Sagt die Entscheidung der Forscher*innengruppe bzw. die Art des Transkribierens u.U. auch schon etwas über die Konstruktion von Sprachigkeit aus?
Definition und Normation		2. Kontextnaiv Geschichten entwerfen: In welchen Situationen könnte diese Aussage gesagt werden?
Selektion		2.1 Wer adressiert in den Geschichten jeweils wen als wen?
		2.2 Welche Sprache wird dabei genutzt? (Nicht auf Grundlage von linguistischen (z. B. funktional pragmatischen Analysen), sondern im Sinne des ‚Sprachgefühls‘ eines kompetenten Sprechenden – möglichst offene, neue ‚Kategorien‘ suchen)
		3. Lesarten bilden: wie können die erzählten Geschichten zu Lesarten zusammengefasst/ abstrahiert werden?
Position und Relation		3.1 Wie ist/sind der/die Adressierende(n) dabei positioniert? Als wer ist/sind der/die Adressierte(n) positioniert?
		3.2 Wie ist das Sprechen des/der Sprechenden dabei positioniert?
(mögliche) Reaktion		4. Mögliche Anschlüsse finden: was könnte auf die Sequenz folgen?

(Fortsetzung)

Tabelle 4.1 (Fortsetzung)

Heuristik für die Untersuchung von Adressierungen in vier Dimensionen (Rose & Ricken 2018)		Konkrete Arbeitsschritte und -fragen
Position und Relation		4.1 Wer könnte adressiert sein/sich adressiert fühlen? Wer nicht? Als wer würde(n) der/die Re-Adressierenden dabei erscheinen?
		4.2 Welche sprachliche Handlung wird bei der Re-Adressierung vollzogen: wird die Adressierung bestätigt, begrüßt, unterlaufen, abgelehnt usw.
Reaktion		5. Sequenz mit tatsächlichem Kontext konfrontieren: was wurde gesagt/getan? Bestätigen sich Lesarten, können andere ausgeschlossen werden?
Position und Relation		5.1 Wird readressiert? Wenn ja, wie und von wem? Wer wird als wer re-adressiert bzw. als wer wird der Adressierende readressiert?
Definition und Normation		5.2 Was sagt der Anschluss (bzw. die Re-Adressierung) über die sprachlichen ‚Regeln‘ des Raumes aus? (Wird das Sprechen verstanden, wird es bewertet, ist es legitim, wird es sanktioniert, wird es gehört, ist es erwünscht etc.)
		6. Hinzunahme der nächsten Sequenz
		...
		7. Lesart(en) formulieren – welche sprachbezogenen diskursiven Aussagen finden sich in den Interaktionen?
		7.1 Wie kann die Sequenz / können die Sequenzen als Adressierungspraxis in Bezug auf Sprache beschrieben werden?
		7.2 Welche Deutungsmuster, Klassifikationen, Phänomenstruktur und /oder narrative Strukturen (diskursive Wissensbestände) zu Sprache, Sprechpraxen und Sprechenden lassen sich entdecken? Wie wird Sprachigkeit konstruiert?

Abbildung 1: Heuristik für die Rekonstruktion sprachbezogener Adressierungen in Praktiken (aus Büttner, 2024, S. 79f.)

Die unter Punkt sieben formulierten drei Fragen sind bereits auf die Verdichtung hin zu einer diskursiven Aussageformation (Bormann & Truschkat, 2018) ausgerichtet und müssten, um im Sinne einer Diskursanalyse zu einer empirischen Sättigung der Interpretationen zu kommen, in einen „permanente[n] Vergleich“ (Truschkat & Bormann, 2020, S. 120) mit weiteren Sequenzen gestellt werden. Ein solches Vorgehen scheint für den Gebrauch der

Heuristik in einem kasuistischen Lehr-/Lernformat zu umfangreich, allerdings können sie durchaus dazu dienen, erste Interpretationen der rekonstruierten Praktiken zu formulieren.

4. Empirische Aufmerksamkeiten einer kritischen Einsprachigkeitsdidaktik

Bereits unternommene Rekonstruktionen auf Grundlage der vorgestellten Heuristik suchen letztlich Antworten auf folgende linguizismuskritische Fragen:

- Wie wird Sprache als Differenzmerkmal hervorgebracht?
- Wie werden sprachliche Norm und Abweichung hergestellt und darüber Ausschlüsse aus dem (legitimen) unterrichtlichen Sprechen erzeugt?
- Welche (sprachbezogenen) Subjektpositionen mit welchen (Un)Möglichkeiten, legitim zu sprechen, resultieren daraus?

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist eine subjektivierungstheoretisch fundierte (Fach)Unterrichtsforschung, die davon ausgeht, dass Schüler:innen in spezifischer Weise vom Fach ausgehend adressiert werden. Mit Blick auf den Deutschunterricht konnte rekonstruiert werden, dass Deutsch in verschiedenen, teils sehr routinierten Mikropraktiken als hegemoniales Sprachkonzept performativ hergestellt und fortlaufend aktualisiert wird. Unterricht wird dadurch immer schon als deutschsprachig-einsprachige Interaktion installiert, wodurch Mehrsprachigkeit sowohl auf Seiten von Sprechpraktiken als auch Sprechenden und sprachlich verfassten Lerngegenständen nur noch *angesichts* dieser Normsetzung thematisierbar ist, was in der Folge teils zu Ein- und Ausschlüssen, der Verunmöglichung bestimmter Artikulationen sowie sprachbezogenen Abwertungen führt.

In den betrachteten Unterrichtsanfängen werden

„Notwendigkeiten (pädagogischer) Interaktionen formuliert, die sich adressierungsanalytisch darauf runterbrechen lassen, dass Schüler*innen adressierbar gemacht werden (sollen) – indem sie ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrkraft orientieren, sich einer gewissen Ordnung des Sprechens unterwerfen, von zuvor individuell Sprechenden zu einem angesprochenen (stummen bzw. chorisch sprechenden) Kollektiv werden – um überhaupt Unterricht halten zu können.“ (Büttner, 2024, S. 130)

Deutsch wird „dabei als natürliches Instrument, um pädagogische Handlungsfähigkeit zu erreichen bzw. Unterricht zu eröffnen, hervorgebracht. [...] Die Adressierung, Schüler*in zu sein, wird dadurch immer wieder mit der Adressierung, einsprachig zu sein, artikuliert“ (ebd., S. 130f.). Konkret lässt sich dies in Praktiken des Begrüßens, des „So“-Sagens, des Präsentierens von Lerngegenständen sowie des Aufgabenstellens nachzeichnen. Dabei wirken scheinbar banale Ordnungspraktiken wie das „So“-Sagen oder das Rufen zur Ruhe als diskursive Mechanismen, mit denen ein deutschsprachig-einsprachiges Kollektiv gestiftet wird.

Weitere Rekonstruktionen verweisen darauf, dass dieses deutschsprachig-einsprachige Kollektiv zugleich als fähiges Kollektiv gedacht wird, wodurch sprachliche Normalitätserwartungen und schulische Fähigkeitserwartungen ineinandergreifen. Schüler:innensubjekte sind insofern dazu aufgerufen, bestimmte schulische bzw. fachkulturelle Fähigkeitserwartungen zu erfüllen, um legitim am Unterricht teilhaben zu können. Hülsmann (2024) zeigt, wie sich dies in einer Deutschstunde auf das „Spracherwerbspotential“ (ebd., S. 102) einer lehrkraftseitigen Intervention auswirkt, wenn einer Schülerin a priori die Fähigkeit, eine eigene sprachliche Äußerung selbständig zu korrigieren, zugeschrieben wird. Problemartikulationen oder Widerspruch werden dann zu riskanten Re-Adressierungen, durch die grundsätzlich Fähigkeit oder zumindest der Wille, Leistung zu erbringen, aberkannt werden kann (ebd., S. 112). Ein ähnlicher Umgang mit sprachbezogenen Problem(atisierung)en konnte bezüglich der unterrichtlichen Thematisierung von „Fremdwörtern“ rekonstruiert werden (Büttner, i.D.). Hier wird ein fähiges, normalisiert-einsprachiges Schüler:innensubjekt dazu aufgerufen, zu diskutieren, ob Fremdwörter abgeschafft werden sollten, oder nicht. Die durchgängig implizit bleibende Sprache Deutsch tritt als Gegenstand von Unterricht in Erscheinung, über den die an der Deutschstunde Beteiligten als „Repräsentant*innen einer (unmarkiert deutschsprachig einsprachigen) symbolischen Gemeinschaft“ (ebd., Hv. i.O.) verfügen könnten. Dabei wird eine ‚Reinheit‘ sowohl der Sprache als auch der Sprachgemeinschaft suggeriert, durch die Einsprachigkeit folglich auch als Bezugsgröße fachlicher Auseinandersetzungen mit Sprache

gesetzt wird und davon abweichende Thematisierungsweisen nicht möglich (gemacht) werden.

Sich als (angehende) Lehrkraft mit derartigen Praktiken zu beschäftigen, könnte ermöglichen, sich kritisch mit den Herstellungsprozessen von Einsprachigkeit und deren Folgen – auch vermittelt über Fachlichkeit – auseinanderzusetzen und dabei zu erkennen, dass Einsprachigkeit letztlich eine in und durch Praktiken aufrechterhaltene Imagination darstellt.

5. Kritische Einsprachigkeitsdidaktik im Seminar

Wie im Vorangegangenen skizziert, können in der Perspektive *doing language* diejenigen konkreten unterrichtlichen Praktiken aufgespürt werden, in denen Einsprachigkeit performativ hervorgebracht wird. Zu den Aufgaben einer darauf basierenden Didaktik müsste auch gezählt werden, sprachbezogene Adressierungen in ihrer Mannigfaltigkeit (und nicht zuletzt Machtförmigkeit) in den Blick zu rücken und dadurch an eine „rekonstruktive Unterrichtsforschung, die nach den Modi der Re-Aktualisierung von Differenz im Unterricht fragt“ (Rabenstein et al., 2024, S. 13) anzuschließen. Folglich versteht sich kritische Einsprachigkeitsdidaktik als Ansatz einer *rekonstruktiven* Kasuistik, die zum (kurzfristigen) Ziel hat, einen Fall in seiner Sinnlogik zu verstehen und darüber langfristig einen reflexiven Habitus anzubahnen (vgl. Schmidt & Wittek, 2020, S. 30). Ein solches Vorgehen grenzt sich explizit von einer subsumptiven Kasuistik ab, bei der Einzelfälle als Beispiele herangezogen werden, um etwa bestimmte unterrichtliche Methoden oder Arbeitsformen zu illustrieren. Derartige Formate gehen häufig implizit davon aus,

„dass innerhalb von Schule und Unterricht verstärkt auf außerhalb von Schule und Unterricht entstehende soziale Differenz reagiert werden müsse und dass dabei kategoriale Formen der Beobachtung – das Unterscheiden, Bezeichnen und Kategorisieren pädagogischer Adressat*innen – eine zentrale Rolle spielen müssten. Allerdings wird in dieser Logik die schulische und unterrichtliche Praxis des Unterscheidens, Kategorisierens und Differenzierens und ihre Effekte – die Entstehung und der Einsatz von pädagogisch-(fach-)didaktischem Wissen um Unterschiede – nicht untersucht, reflektiert bzw. diskutiert (vgl. Emmerich & Hormel 2013).“ (Rabenstein et al., 2024, S. 13)

Insgesamt meint Kasuistik innerhalb der universitären Lehrkräftebildung „die zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem Fall

aus der pädagogischen Wirklichkeit (vgl. Kunze, 2017, S. 215)“ (Schmidt & Wittek, 2020, S. 31). Ein Fall zeichnet sich dadurch aus, dass er dokumentiert und mit einem gewissen Erkenntnisinteresse betrachtet wird, wodurch

„eine Gegebenheit oder Situation also [...] erst zum Fall gemacht [wird], und zwar dann, wenn ‚ein Vorgang [...] nicht mehr völlige Selbstverständlichkeit genießt‘ (Wernet, 2006, S. 112). Somit sind Fälle nur bedingt beliebig, weil sie subjektiv auffallend sind, d.h., nur das einer Person Auffallende zum Fall wird (vgl. auch Hummrich, 2016, S. 14).“ (ebd., S. 31)

Doch wie kann Hegemonie überhaupt zum Fall werden, im Sinne von ‚auffallen‘, wenn hegemoniale Verhältnisse, wie in Kapitel 3 ausgeführt, doch gerade ausmacht, dass sie üblicherweise *nicht* auffallen, sondern als alternativlos, selbstverständlich und natürlich erscheinen.⁶ Für kritische Einsprachigkeitsdidaktik scheint dies eine besondere Herausforderung zu sein, wenn sie sich nicht in einer Subsumtionslogik verfangen will, wie sie oben mit Blick auf die Betrachtung von Differenz dargestellt wurde. Zwar können auch in der Rekonstruktionsarbeit mit Studierenden die in Kapitel 3 skizzierten Rekonstruktionstechniken der Befremdung genutzt werden, nichtsdestotrotz hat sich in bisherigen Versuchen zusätzlich auch eine didaktisch angeleitete Annäherung bewährt, durch die ein erster Irritationsmoment erzeugt wird. Ein Beispiel ist die folgende Seminarübung: Die Studierenden werden ohne vorherige Kontextualisierung darum gebeten, folgende Aufgabe zu zweit durchzuführen:

Erzählen Sie sich gegenseitig eine Geschichte zu dem Bild. Nutzen Sie dabei keine Wörter, die den Laut „i“ beinhalten.

Gezeigt wird ein beliebiges Bild, das als Erzählimpuls dienen kann. Bisher habe ich eine Fotografie genutzt, auf der (nicht sofort erkennbar) eine Brotschneidemaschine in einem Supermarkt abgebildet ist, auf deren Seitenwand ein bedruckter Zettel angebracht ist, auf dem steht: „Paderborner bitte nicht schneiden“. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass sich die Seminarteilnehmenden zunächst zögerlich an die Aufgabe machen, jedoch

⁶ Eine solche Setzung ist wiederum kritisch einzuschränken mit Blick auf Personen, die sich bereits reflexiv mit Hegemonien und deren Auswirkungen auf soziale Wirklichkeit(en) und eigene Lebenserfahrungen beschäftigt haben (z.B. durch eigene Marginalisierungserfahrungen oder Privilegierungen).

meist grinsend und teils lachend. Auf spätere Nachfrage hin wird mir meist erklärt, dass es sich „ungewohnt“ anfühle, zugleich aber auch „spannend“, „motivierend“ und „amüsant“. Einige berichten auch von einem Überforderungsgefühl. Manche Gruppen beginnen direkt, ringend um „Wörter ohne i“, miteinander zu sprechen. Andere klären zunächst, wie sie das Bild überhaupt interpretieren. Meist geht es dabei um die Klärung des Begriffs „Paderborner“. Diskutiert wird häufig, ob es sich bei dem „Paderborner“ um die Brotsorte, den Brauereinamen oder Bewohner:innen der Stadt Paderborn, in der die Lehrveranstaltungen stattfanden, handele. Neben dem sprachreflexiven Potential dieser Aufgabe, bei der die Studierenden über Polysemie, sprachliche Handlungen (bzgl. des Operators „Erzähle“) und Phonem-Graphem-Korrespondenz (bzgl. der Formulierung „Laut i“) nachdenken, entsteht auch ein Artikulationsraum, um über Konstruktionen von Sprachigkeit ins Gespräch zu kommen. Es wird diskutierbar, worin die sprachliche Anforderung dieser Aufgabe konkret besteht, wie damit umgegangen wurde und wie sich – insbesondere die Überforderung – auf die Studierenden auswirkte. Erst dadurch, dass die Aufgabe das gesamte sprachliche Repertoire der Studierenden künstlich (und willkürlich) einschränkt, wird sie als sehr anspruchsvoll wahrgenommen. Manche beschreiben, wie sie versuchten, alternative Ausdrücke zu finden, etwas zu umschreiben oder doch eine andere Geschichte zu erzählen, um i-Laute zu vermeiden. Auf die Frage hin, ob sie auch außerhalb ‚deutschsprachiger‘ Vokabeln nach Wörtern gesucht hätten, erfolgte bisher immer eine kollektive Verneinung und damit einhergehend ein Blick für die Selbstverständlichkeiten, mit denen sie die Aufgabe bearbeitet haben, ohne dass diese von mir bzw. der Aufgabenstellung vorgegeben wurden. Diese können sodann als (sprachbezogenes) diskursives Wissen darüber in den Blick geraten, wie Aufgabenstellungen bearbeitet werden sollen, selbst wenn sie uneindeutig, willkürlich oder kaum machbar scheinen.

Um abschließend die Beiträge der Studierenden abstrahierend zu bündeln und die von der Aufgabenstellung gesetzte Einschränkung auf schulische Sprachverhältnisse beziehen zu können, zeige ich folgendes Zitat:

„Ein völlig funktionaler Sprachgebrauch, der aus Mitteln verschiedener Sprachen und deren alternierendem Einsatz besteht, wird durch die Monolingualität der Schule zu einer

Abweichung und wird in seiner Entwicklung begrenzt, als Bildungsmedium wenig genutzt und als Bildungsinhalt kaum vermittelt.“ (Dirim, 2015, S. 28)

Erfahrungsgemäß kann in diesem Transfer ein Verständnis dafür angebahnt werden, wie die Orientierung an Einsprachigkeit als künstliche Einschränkung sprachlicher Ausdrucksformen fungiert, also einerseits sprachliche Verhältnisse in Schule und Unterricht *gemacht* und damit veränderlich sind und andererseits zugleich aber höchst wirkmächtig und träge.

Kritische Einsprachigkeitsdidaktik⁷ ermöglicht, den Blick sowohl für sprachbezogene Gewissheiten wie auch Ungewissheiten (Plöger & Fürstenau, 2021) im Unterrichtsgeschehen zu öffnen und vor allem zu trainieren. Denn gerade die Tatsache, dass wir es bei der Konstruktion von Sprachigkeit mit derart inkorporierten Mechanismen zu tun haben, erlaubt ihr Erkennen *in situ* normalerweise kaum. Insofern ist der entschleunigte und distanzierte Nachvollzug, den transkribiertes Material ermöglicht, von besonderem Wert. Bei der Auseinandersetzung damit dürfte immer wieder deutlich werden, dass sich die in der Einleitung formulierte Frage der Umsetzbarkeit von mehrsprachigem Unterricht nicht losgelöst von Widerspruchskonstellationen (Helsper, 2001) bzw. konkreter von ‚migrationsgesellschaftlichen Antinomien‘ (Huxel, 2018) beantworten lässt. Diese würde jedoch nicht weiter als Anfrage an die eigene Professionalität zu Tage treten und den Eindruck von Ohnmacht erzeugen, sondern sie als konstitutiv für Unterricht erscheinen lassen. So wäre etwa Deutsch als ‚von allen geteilte Sprache‘ und Garant für ‚Verstehen‘ als nicht um jeden Preis aufrechtzuerhaltende Voraussetzung für pädagogische Handlungsfähigkeit zu denken. Dessen situatives Aufgeben wäre zugleich als Instrument eines an Mehrsprachigkeit orientierten Unterrichts zu modellieren⁸. Dies könnte eine Entlastung in Handlungssituationen schaffen, da das unmögliche Auflösen von Widersprüchen nicht als (persönliches) Scheitern verstanden werden muss, sondern als

⁷ Dieser Abschnitt ist weitestgehend übernommen aus Büttner (2024, S. 170f.).

⁸ Bei einer derartigen Modellierung von Unterricht könnte auf einen breiten Pool an bereits erarbeiteten Konzepten (wie Translanguaging, language awareness oder sprachkontrastive Ansätze) zurückgegriffen werden. Es wäre zu erarbeiten, wie diese Ansätze dazu genutzt werden könnten, Kollektivadressierungen jenseits von Einsprachigkeit zu denken und dadurch Mehrsprachigkeit zu einem selbstverständlichen Teil der Fachkultur des Deutschunterrichts werden zu lassen.

konstitutives Element des eigenen pädagogischen Handelns. Dafür sensibilisiert zu sein, kann dafür sorgen, Einsprachigkeitskonstruktionen als diskursive Kontingenzschließungen erkennen zu können und damit zugleich das eigene Handeln innerhalb einer emergenten Praxis zu verstehen. Diese Praxis zwar als dominant, nicht aber als alternativlos, sondern als veränderbar zu verinnerlichen, weil sie sich in ihrer Zukunfts Offenheit immer auch anders vollziehen könnte, würde Wandel ermöglichen und Abwehrdiskurse (wie z.B. „ich kann selbst nicht alle Sprachen“ oder „ist am Ende alles trotzdem auf Deutsch“) unterminieren.

6. Fazit und Ausblick

Der Beitrag skizzierte theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen und Ziele eines kasuistischen Lehr-Lernformats für die Lehrkräftebildung. Damit sollte ausgelotet werden, wie linguizismuskritische Rekonstruktionen von unterrichtlichem Sprechen hochschuldidaktisch aufgegriffen werden können, um einen ‚reflexiven Habitus‘ angehender Lehrkräfte anzubahnen und so auch einen Beitrag zu ‚reflexive[m] Wissen über pädagogische Professionalität‘ (Geier, 2016, S. 190) in migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen aufzubauen.

Dies muss und kann immer nur als Versuch verstanden werden, der sich um die machtkritische Entwicklung von Schule und Hochschule bemüht. Insofern sind noch verschiedene Desiderate und Leerstellen einer kritischen Einsprachigkeitsdidaktik zu formulieren: Die bisherige empirische Grundlage ist weiter auszubauen und v.a. auch auf weitere Fachkontexte auszuweiten, um den Zusammenhang von Sprachigkeit und verschiedenen Fachlogiken nachvollziehen zu können.⁹ Damit einher geht auch eine zu stärkende intersektionale Perspektive, wie sie in Bezug auf Fähigkeitsordnungen in Kapitel 4 bereits angedeutet wurde. Eine Aufmerksamkeitsrichtung könnte z.B. die Rekonstruktion von Praktiken des unterrichtlichen „Wir“-Sagens sein, die sich, je nach fachlichem Kontext auf unterschiedliche Kategorien der Vergemeinschaftung beziehen könnten und dadurch sprachbezogenes Wissen mit natio-ethno-kulturellen, religiösen, weltanschaulichen,

⁹ Erste Betrachtungen von Englischunterricht lassen erkennen, dass Einsprachigkeit viel expliziter thematisiert und zu Disziplinierungen bis hin zu Degradierungen der Schüler:innen herangezogen werden kann.

biologistischen und weiteren Zugehörigkeitslogiken verknüpfen. Bisher ebenfalls kaum betrachtet wurde unterrichtliches Sprechen jenseits von ‚named‘ languages, zum Beispiel als Sprechen in und über Emotionalität. Und: Gibt es Möglichkeiten für Sprechende im Unterricht, sich jenseits von Einsprachigkeit zu artikulieren und sprachlich zu handeln? Gibt es bereits heterolinguale Adressierungen (Sakai, 2013), die als fachliche Adressierungen dazu führen, dass Schüler:innen (und Lehrkräfte) sich auch jenseits der dominanten Sprachverwendung legitim ausdrücken dürfen?

Neben der empirischen Grundlage ist auch das Seminarkonzept als solches weiter auszubauen und zu erproben. Dabei zu beachten ist, wie sich die Seminararbeit womöglich selbst in konfligierende Ansprüche verfängt, wie es Anne Lill und Nele Kuhlmann anhand eines erziehungswissenschaftlichen Seminars herausgearbeitet haben: „[E]s werden beständig Normen der Eindeutigkeit und Abprüfbarkeit von Wissen hervorgebracht, die in Konflikt treten mit normativen Erwartungen der Diskursivität und der Ergebnisoffenheit einer fachlichen Diskussion“ (Lill & Kuhlmann, 2025, S. 180). Es müsste entsprechend auch für kritische Einsprachigkeitsdidaktik ausgelotet werden, wie der Wunsch nach gesichertem Wissen nicht ebenfalls zu hegemonialen Kontingenzschließungen und ihrer Reproduktion führt.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bormann, Inka & Truschkat, Inga (2018). Wissenssoziologische Diskursanalysen als Verfahren rekonstruktiver Bildungsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet

- (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 269–280). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bredel, Ursula & Pieper, Irene (2021). Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 65–88). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bröckling, Ulrich (2017). *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste* (3. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Büttner, Denise (2024). *Doing language im Deutschunterricht. Eine Analyse sprachbezogener Adressierungen in diskursiver Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Büttner, Denise (i.D.). Wie Deutschunterricht zum ‚monolingualen Normraum der Fähigen‘ wird. Ein Blick auf sprachbezogene Subjektivierung im Medium der unterrichtlichen Sache. In Nele Kuhlmann, Kerstin Rabenstein, Hanna Roose (Hrsg.), *Subjektivierungstheoretische Fachunterrichtsforschung – Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken im Gespräch*.
- Dirim, İnci (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Band 2: Sprache-Rassismus-Professionalität) (S. 25–48). Schwalbach im Taunus: Debus Pädagogik.
- Dorostkar, Niku (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress.
- Geier, Thomas (2016). Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, Thomas (2017). Mehrsprachigkeit zwischen Einheit und Differenz – Eine Fallrekonstruktion im interkulturellen Philosophieunterricht. In Vanessa Albus, Magnus Frank & Thomas Geier (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht* (S. 85–109). Münster: LIT.

- Helsper, Werner (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In Uwe Hericks (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 83–103). Opladen: Barbara Budrich.
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 109–121.
- Hülsmann, Delia (2024). Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse im Deutschunterricht. Zu Konstruktion und Zusammenhang sprachlicher, entwicklungsbasierter und sozialer Differenzierung. In Kerstin Rabenstein, Christoph Bräuer, Delia Hülsmann, Samira Mummelthey & Svenja Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 99–117). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lange, Imke & Gogolin, Ingrid (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus-Verlag.
- Lill, Anne & Kuhlmann, Nele (2025). Pädagogisch legitim(ieren)? Subjektivierung im erziehungstheoretischen Seminar aus Perspektive machtanalytischer Heuristiken. In Tobias Leonhard (Hrsg.), *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Verfügbar unter: https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [22.09.2025].
- Plöger, Simone & Fürstenau, Sara (2021). Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10 (1), 70–83.

- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Proske, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.). (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rabenstein, Kerstin (2021). Sammelrezension zu Studien zu Hegemonien im (Fach-) Unterricht. Ethnographische und diskurstheoretische Ansätze und Erträge. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10 (1), 159–164.
- Rabenstein, Kerstin; Bräuer, Christoph; Hülsmann, Delia; Mummelthey, Samira & Strauß, Svenja (Hrsg.). (2024). *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, Sabine & Pieper, Irene (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In Martens Matthias, Kerstin Rabenstein, Karin Bräu, Marei Fetzer, Helge Gresch, Ilonca Hardy & Carla Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–41). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sakai, Naoki (2013). *Übersetzung als Filter. Zur Konstruktion eines Innen und Außen von Sprache*. Verfügbar unter: <https://igkultur.at/politik/uebersetzung-als-filter> [22.09.2025].
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Ausdifferenzierung der Zieldimension der Reflexion. In Kathrin te Poel und Martin Heinrich (Hrsg.), *Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Themenheft der Zeitschrift Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3 (2), 29–44.

- Truschkat, Inga & Bormann, Inka (2020). *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wernet, Andreas (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Woerfel, Till; Olfert, Helena; Lialiou, Ionna & Gürsoy, Erkan (2025). *Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland: Das Projekt HSU-Interregio*. Verfügbar unter: <https://www.zmi-koeln.de/2025/03/31/forschung-zu-herkunftssprachen-und-herkunftssprachlichem-unterricht-in-deutschland-das-projekt-hsu-interregio/> [22.09.2025].

Kurzbiografie

Denise Büttner, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Arbeitsbereich DaZF und Mehrsprachigkeit, an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprache und Subjektivierung im Fachunterricht, Literarische Mehrsprachigkeit, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden und Machtkritik im Kontext von Mehrsprachigkeit.