



**Migrationspädagogische
Zweitsprachdidaktik**

**Spannungsverhältnisse
migrationspädagogischer
Zweitsprachdidaktik**

2/2023

Inhaltsverzeichnis

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

Editorial..... 1

Radhika Natarajan

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

David Füllekruss & Liesa Rühlmann

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

Karin Kämpfe, M Knappik, Yasemin Uçan & Christina Winter

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

Assimina Gouma & Marion Döll

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

Aybike Savaş

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

Nazli Hodaie¹, Sabine Guldenschuh², Silvia Demmig³, İnci Dirim², Assimina Gouma⁴, Heidi Rösch⁵, Nina Simon⁶ & Maria Weichselbaum²

Affiliation: ¹Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland, ²Universität Wien, Österreich, ³Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich, ⁴Pädagogische Hochschule Wien, Österreich, ⁵Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Deutschland, ⁶Universität Leipzig, Deutschland

E-Mail: nazli.hodaie@ph-gmuend.de; sabine.guldenschuh@univie.ac.at; silvia.demmig@ph-ooe.at; inci.dirim@univie.ac.at; assimina.gouma@phwien.ac.at; heidi.roesch@ph-karlsruhe.de; nina.simon@uni-leipzig.de; maria.weichselbaum@univie.ac.at

Editorial

Spannungsverhältnisse migrationspädagogischer Zweitsprachdidaktik

Spannungsverhältnisse sind aus einer migrationspädagogischen Betrachtung ein konstitutives Charakteristikum des interdisziplinären Bereichs der Zweitsprachdidaktik. So sieht sich eine machtkritische Zweitsprachvermittlung mit der Schwierigkeit konfrontiert, bei einer erforderlichen Normkonformität in der Vermittlung gleichzeitig Normkritik vermitteln zu wollen. Obgleich die Kritik an symbolischer Hierarchisierung von Sprachen, Sprachvarietäten und Sprechweisen, die bspw. als Argument zur sozialen Exklusion von Menschen genutzt wird, legitim und auch angeraten ist, liegt die Verantwortung neben der Kritik genauso in der Ermöglichung zum Erwerb der hegemonialen Sprache. In einem ähnlichen Dilemma befinden sich Erziehungsberechtigte, wenn ihnen auf der einen Seite angeraten wird, Deutsch zur Familiensprache zu machen, andererseits aber gefordert wird, in der (als solche selbst- oder fremdbetrachteten) Erstsprache mit den Kindern zu sprechen.

Im Rahmen der 6. Tagung des Vereins „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik“ wurde daher ausgelotet, inwiefern die Gründe für die geschilderten Spannungsverhältnisse durch das Feld epistemisch bedingt sind (so wird in vielen Fällen lediglich die sog. *native* Variante einer Sprache als einzig gültige anerkannt), in zum Teil widersprüchlichen Forschungsergebnissen liegen, oder durch partei- und bildungspolitische Entscheidungen erklärt werden können. Dabei dienten u.a. folgende Fragen als Diskussionsgrundlage:

- Welche Spannungsfelder und Dilemmata einer migrationspädagogischen Zweitsprachdidaktik können in den verschiedenen Praxisfeldern ausgemacht werden?

- Welche dieser Dilemmata sind länger bekannt, welche Resultat gegenwärtiger Verhältnisse?
- Wie können wir uns als Forschende und Lehrende in der Praxis in ein Verhältnis zu (auch intersektionalen) Dilemmata setzen?
- Welches Potenzial beinhaltet eine migrationspädagogische Perspektivierung mit Blick auf die Reflexion von Dilemmata?

Einleitend zu den Beiträgen der zweiten Ausgabe der Vereinszeitschrift steht der Versuch, die eingangs skizzierten Dilemmata anhand von drei Beispielen aus bildungsinstitutionellen Feldern entlang von Reflexionsfragen zu beleuchten.

Beispiel 1: Hochschuldidaktische Reproduktion dominanzsprachlicher Norm. Wie wird – inhaltlich und formal – über sprachlichen Normbruch gesprochen/geschrieben? Inwiefern reproduzieren wir als Lehrende dabei die sprachliche Norm?

Nicht-normierte literarische Sprache wird durchaus als positiv, widerständig und immanent hegemoniekritisch ‚gefeiert‘ (bspw. Tomer Gardis „Eine runde Sache“) – allerdings in akademisch normkonformem Duktus. Wäre ein sprachlicher Normbruch ‚unsererseits‘ eine Aneignung, die wir aus einer migrationspädagogischen Perspektive bewusst ablehnen? Oder ist das Festhalten an der akademisch akzeptierten und legitimierten Sprache eine unbewusste Beibehaltung hegemonial normierter Strukturen? Oder ist es eine bewusste Beibehaltung anerkannter Ausdrucksformen, um sich Gehör zu verschaffen? Wie würden wir bildungs- und wissenschaftssprachlich nicht konforme Seminararbeiten Studierender beurteilen?

Beispiel 2: Der:Die Einzelne im Schulsystem. Wie wirken sich institutionelle Rahmenseetzungen auf der Makroebene auf die Organisation der Einzelschule auf der Mesoebene und auf die beteiligten Akteur:innen bzw. die faktischen Unterrichtsprozesse auf der Mikroebene aus?

Wie viel Handlungsspielraum kommt der:dem Einzelnen im System Schule zu? Wer kann aus dieser systemischen Perspektive die bestehende Ordnung in Frage stellen und wie soll das geschehen (zur Resilienz des Systems vgl. Gomolla & Radtke 2009)? Wenn eine Fachlehrperson dominanzsprachliche Normabweichungen einer:eines Schülerin:Schülers nicht in die Beurteilung einbezieht, alle anderen Lehrkräfte dies aber tun, welche Auswirkungen hat dann ihr Verhalten? Welche Wirkung kann migrationspädagogisch informiertes, hegemoniekritisches und reflexives Agieren auf der Mikroebene mit Blick auf die

Meso- und Makroebene entfalten? (in Anlehnung an Tajmel 2017 sowie Tajmel & Hägi-Mead 2017)

Beispiel 3: Reproduktion der Zugehörigkeitsverhältnisse – Mehrsprachigkeit im Diskurs. Inwiefern können Angebote zur Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Vielfalt die Reproduktion natio-ethno-kulturell-lingualer Zugehörigkeitskonstrukte (Mecheril 2010, Thoma 2018) aufheben?

Mehrsprachigkeit und v.a. auch Sprachkontaktphänomene wurden lange Zeit negativ, als Hindernis und Herausforderung konzeptualisiert (vgl. z.B. Dirim 2010). In letzter Zeit wird Mehrsprachigkeit hingegen mehr und mehr positiv und als ‚Schatz‘, der zu hegen ist, verhandelt. Im schulischen Kontext gab/gibt es in diesem Sinne sich widersprechende Anforderungen an Eltern/Erziehungsberechtigte. Dies reicht von der Aufforderung, in der Kommunikation mit Kindern keine weitere Sprache als Deutsch zu verwenden (kritisch dazu z.B. Tracy 2007), bis hin zu der Empfehlung, genau das Gegenteil zu tun und die Kinder am ‚mutter- bzw. herkunftssprachlichen Unterricht‘ teilnehmen zu lassen (kritisch dazu z.B. Dirim 2015). Die Position der Betroffenen wird dabei kaum befragt. Die Positionierung als mehrsprachiges Subjekt führt zu Spannungsverhältnissen zwischen individueller Selbstwahrnehmung vs. diskursiver Zuweisung von Positionen, zwischen Selbst- und Fremdbestimmtheit (Pokitsch 2022).

Die vier in dieser Ausgabe publizierten Beiträge beleuchten die offenbar immanenten Spannungsverhältnisse im Feld der migrationspädagogischen Zweitsprachdidaktik und zeigen dabei auf, welche Aspekte es weiterhin zu bearbeiten, diskutieren und reflektieren gilt:

In **Radhika Natarajans** Beitrag „**Ein Seismogramm prä-migrationspädagogischen Umgangs mit dem Deutschen als dominanter oder zusätzlicher Sprache**“ werden individuelle sprach- und bildungsbezogene Erfahrungen aus vier Interviews mit von Flucht betroffenen Frauen migrationspädagogisch beleuchtet. Die persönlichen Berichte zu Aspekten der Sprachdidaktik und der Sprachaneignung, sei es für das Deutsche als Fremd- oder Zweitsprache, dominante oder zusätzliche Sprache, werden dabei zum Gegenstand der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung in der Forschung. Der Text verfolgt das Ziel, zeitgeschichtliche Ereignisse und sprachpolitische Vorgaben aus der Empirie herauszulesen und damit individuelle Narrative in Beziehung zu setzen. Dabei wird ein Dreischritt verfolgt: Die Auseinandersetzung beginnt mit den aus der Theorie und

dem Vorwissen festzustellenden etischen Annahmen (imposed etics), geht auf die Innenperspektive der Betroffenen und Forschungssubjekte (emics) ein und schließt mit dem sich aus den beiden Erkenntnisständen speisenden neuen Zustand (derived etics) ab (vgl. Natarajan, 2020, S. 267). Der Beitrag widmet sich zunächst kurz einem zeitgeschichtlichen Rückblick zu migrations-, bildungs- beziehungsweise sprachpolitischen Aspekten. Es wird im Anschluss rekonstruiert, wie sich migrationsgesellschaftliche, migrationspolitische und migrationspädagogische Spannungsverhältnisse im Leben Einzelner widerspiegeln.

Radhika Natarajan kommt in ihrer abschließenden Analyse der Interviews zu dem Schluss, dass nach wie vor eine Wissenschaftsblindheit beziehungsweise -schwerhörigkeit im Sinne der Ausblendung der unüberhörbaren Sprachenvielfalt vorliegt und den Bemühungen der migrationspädagogischen Zweitsprachdidaktik erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken sei. Dann würden verschiedene Sprachkenntnisse bzw. das „Nicht-Beherrschen“ von Sprachen nicht pathologisiert und Diskussionen über legitime und illegitime Sprachen könnten beendet werden.

Die Verhältnisbestimmung von Rassismus(kritik) und Linguizismus(kritik) ist das zentrale Anliegen des Beitrags **„Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen“** von **David Füllekruss** und **Liesa Rühlmann**. In welchem Zusammenhang stehen Rassismus und Rassekonstruktionen mit Sprachverhältnissen und Linguizismus? Trotz der Entstehung eines Forschungsfeldes sehen die Autor:innen in der theoretischen wie auch der methodologischen Grundlegung von Linguizismus(kritik) ebenso wie in der Verhältnisbestimmung von Rassismus(kritik) und Linguizismus(kritik) weiterhin offene Fragen und Schärfungspotenziale.

Um das Verhältnis zwischen Rassismus(kritik) und Linguizismus(kritik) zu erfassen, setzen sich die Autor:innen mit macht- und diskriminierungskritische Perspektiven auseinander. Dazu zählt auch die im englischsprachigen Diskurs geprägte Perspektive der Raciolinguistics. Die Autor:innen kommen zum Schluss, dass für das migrationspädagogische Konzept von Linguizismus „race“ das zentrale Differenzmerkmal ist. Daraus schlagen sie folgende Systematisierung für die Erforschung von Linguizismus aus migrationspädagogischer Perspektive vor: 1) Sprachordnungen als rassistische Ordnungen oder: Hierarchisierung von Sprachen und Sprecher:innen, 2) Sprache als Merkmal rassistischer Differenzkonstruktion und 3) Rassistische Zu- und Einschreibungen von Sprachigkeit.

Karin Kämpfe, M Knappik, Yasemin Uçan und Christina Winter fragen in ihrem Beitrag „**Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft**“ anhand einer sekundäranalytischen Kontrastierung von Daten aus drei verschiedenen Studien danach, wie unterschiedliche Akteur:innen – Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte – mit der an sie herangetragenen Erwartung, sprachliche Bildung gemeinsam herzustellen, umgehen. Im Fokus steht zunächst die Kooperation zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen und anschließend die zwischen Fach- und Lehrkräften am Übergang von Kindertageseinrichtung zu Grundschule. Sequenzanalytisch wird untersucht, wie sprachliche Bildung und Zuständigkeiten dafür von den befragten Fach-, Lehrkräften und Eltern gedeutet werden. In der folgenden Kontrastierung werden diese rekonstruierten Deutungen aufeinander bezogen, um den Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen für die Deutung von Zuständigkeit und Verantwortung in der sprachlichen Bildung herauszustellen. Dies erfolgt ausgehend von einer begrifflichen Klärung von sprachlicher Bildung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ordnungen sowie einer Darstellung empirischer Arbeiten zu den Verhältnissen von Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Hieran schließt ein Überblick über das Forschungsdesign, das methodische Vorgehen und das verwendete Datenmaterial an. Es folgt eine sequenzanalytische Interpretation des ausgewählten Materials und eine fallübergreifende und kontrastive Analyse. Eine Diskussion mit Ausblick schließt den Beitrag ab.

Der produktive Umgang mit sprachlicher Vielfalt, insbesondere mit migrationsbedingter sprachlicher Vielfalt ist Thema des Beitrags von **Assimina Gouma** und **Marion Döll**. In ihrem Artikel mit dem Titel „**Migrationspädagogische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Unterrichtsvignetten – die MALWE-Unterrichtsvignetten**“ geht es konkret um die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Die Autorinnen stellen die Frage, welche Situationen sich im Unterricht für das sprachliche und mehrsprachige Lernen aufgreifen und nutzen lassen. Als empirische Grundlage für ihre Überlegungen dienen Videovignetten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, die im Jahr 2022 im Rahmen eines Erasmus-Plus-Projekts in Österreich und Deutschland im DaF/DaZ-Unterricht entstanden sind. Die Vignetten zeigen, wie Schüler:innen mehrsprachig lernen und arbeiten und wie Lehrer:innen Unterricht, der Mehrsprachigkeit wahrnimmt, umsetzen. Die Analysen der Vignetten aus migrationspädagogischer Perspektive machen vor allem deutlich, dass

Sprachbildung im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht allein als sprachdidaktische Aufgabe gesehen werden kann, weil die politischen Verhältnisse und bildungspolitischen Regelungen in den Unterricht hineinwirken und Widersprüche erzeugen. Unter diesen Rahmenbedingungen und einer nicht besonders weit entwickelten Mehrsprachigkeitsdidaktik kann der Versuch Mehrsprachigkeit einzubeziehen, sogar Zuschreibungen erzeugen und wenig sinnstiftend an den drängenden Fragen der Schüler:innen vorbeigehen.

Aybike Savaş schließt die vorliegende Ausgabe mit ihrer Rezension der prämierten Dissertation von Doris Pokitsch „Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft.“ Dabei fokussiert sie neben einem methodologischen Überblick auf den Stellenwert, den die Dissertation nicht nur, aber vor allem im schulischen Kontext darstellt, indem in der Forschung von Doris Pokitsch die Subjektivierung(sprozesse) Jugendlicher in Schulen Österreichs in den Mittelpunkt gestellt werden.

An dieser Stelle bleibt den Herausgeberinnen nur mehr, allen Beteiligten für ihre Unterstützung im Entstehungsprozess der zweiten Ausgabe der Zeitschrift „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik“ zu danken. Wir hoffen, damit eine dominanzkritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen migrationspädagogischer Zweitsprachdidaktik weiter anzuregen und wünschen den Leser:innen eine anregende Lektüre.

Literatur

Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch so 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 interkulturelle pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.

Dirim, İnci (2015). Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 61–71). Münster/New York: Waxmann.

- Gardi, Tomer (2022). *Eine runde Sache*. Graz: Droschl
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim/Basel: Beltz.
- Natarajan, Radhika (2020). Durch die Sprachbrille – Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration. In Janina Behr, François Conrad, Stephan Kornmesser & Kristin Tschernig (Hrsg.), *Schnittstellen der Germanistik. Festschrift für Hans Bickes* (S. 261–284). Berlin: Peter Lang.
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster/New York: Waxmann.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-bewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thoma, Nadja (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Tracy, Rosemarie (2007). Mythen der Mehrsprachigkeit. Einführung zum Kongress. In Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.), *Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim* (S. 10–15). Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.

Kurzbiografien der Beitragenden

Silvia Demmig ist Hochschulprofessorin für Didaktik-Methodik Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Sie arbeitet u.a. zu Mehrsprachigkeit, Testen und Prüfen von Wissenschaftssprache im Fach Deutsch als Fremdsprache sowie Kompetenzen von Lehrenden in Deutsch als Fremd-/Deutsch als Zweitsprache.

İnci Dirim ist Deutschlehrerin, Übersetzerin, Germanistin, Erziehungswissenschaftlerin und seit März 2010 Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Ihre

Arbeitsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache, bildungswissenschaftliche Zugänge (zum Fach) und Didaktik der Mehrsprachigkeit.

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

Sabine Guldenschuh ist Senior Scientist am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit der Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer:innenbildung (in) der Migrationsgesellschaft, Mehrsprachigkeit im Bildungskontext und Sprachdiagnostik.

Nazli Hodaie arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd u.a. zu folgenden Schwerpunkten: Literatur der Postmigration, (literarische) Mehrsprachigkeit, subjektivierungskritische Perspektiven auf Literatur und Literaturdidaktik (Fokus „Migration und Flucht“) sowie Kritik des Okzidentalismus.

Heidi Rösch war bis zur Rente 2020 Professorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind poetische Mehrsprachigkeit, Migrationsliteratur und literarisch-sprachliche Bildung, Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft sowie Deutsch als Zweitsprache und mehr sprachliche Bildung.

Nina Simon ist Juniorprofessorin für DaF/DaZ mit dem Schwerpunkt Kulturstudien am Herder-Institut der Universität Leipzig und arbeitet zu DaFZ-Fragestellungen sowie solchen der Deutschdidaktik und der Kulturellen Bildung in der Tradition der Cultural Studies.

Maria Weichselbaum ist Senior Scientist am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien und arbeitet u.a. zu sprachlicher Bildung und Sprachförderung im Elementarbereich sowie zu sprachlichem Input und Sprachaneignung bei ein- und mehrsprachigen Kindern.

Radhika Natarajan

Affiliation: Universität Bielefeld, Deutschland

E-Mail: radhika.natarajan@uni-bielefeld.de

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

1. Einführung: Das Ineinandergreifen von Einzelerfahrungen und Bildungspolitik

1.1 Anliegen

Individuelle Erzählungen und migrationspädagogische Lesarten dienen als Ausgangspunkt für diesen Beitrag. In einem Bottom-up-Ansatz wird angestrebt, zeitgeschichtliche Gegebenheiten und sprachpolitische Rahmenbedingungen aus der Empirie herauszulesen. Der Aspekt der Sprachdidaktik und der Sprachaneignung, sei es für das Deutsche nun als Fremd- oder Zweitsprache, dominante oder zusätzliche Sprache, ließe sich vor der Folie mindestens vierer unterschiedlicher Konstellationen reflektieren: zum einen als eigenes Erlebnis und eigene Erfahrung (Perspektive eines bzw. einer Lernenden), zum zweiten im Deutschsprachunterricht als die Sprachvermittlung Gestaltende (Wahrnehmung eines bzw. einer Lehrenden), zum dritten als Beobachtung mit Reflexionspotenzial in der universitären Lehre (Ansicht eines bzw. einer Seminarleitenden und Ausbildenden) und zum vierten als Gegenstand der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung in der Forschung (Einsicht eines bzw. einer Untersuchenden). Auch wenn alle vier Konstellationen gleich gut zu bedienen wären und sich als ertragreich erweisen würden, geht dieser Beitrag auf den letzten Strang ein und hebt die anderen Konstellationen für weitere Ausarbeitungen auf.

Die Grundlage für den Beitrag bilden Interviewdaten, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts (vgl. Natarajan, 2019a) mit von Flucht betroffenen und einem Bürgerkrieg¹ entkommenen Frauen im Zeitraum 2008–2010 erhoben wurden. Im Fokus standen die als Erwachsene aus Sri Lanka in die Bundesrepublik Migrierten bzw. Geflüchteten, während ich zudem Gespräche mit als Kinder oder Jugendliche nach Deutschland Angereisten führte. Aus den Analysen und Auslegungen der Gespräche mit sri-lankisch-tamilischen

¹ Für einen Einblick in den Hintergrund des Bürgerkriegs und seine Auswirkungen in der Diaspora siehe Baumann, 2003; Natarajan, 2019a; Reeves, 2013; Salentin & Gröne, 2002; Wickramasinghe, 2006.

Frauen entstanden bisher u.a. Ausarbeitungen zu Auswirkungen bestehender oder fehlender Sprachpolitik (vgl. Natarajan, 2013a, 2016a, 2020), zum ehrenamtlichen Engagement (vgl. Natarajan, 2013b, 2017) sowie Überlegungen zu Erinnerungen in der Diaspora (vgl. Natarajan, 2016b) und zur vergeschlechtlichten Migrationspolitik (vgl. Natarajan, 2021a). Für diesen Beitrag wird das Datenmaterial mit einem neuen Schwerpunkt, nämlich *Spannungsverhältnisse migrationspädagogischer Zweitsprachendidaktik*, gesichtet. Auf diese Weise erfährt das Material eine Wiederverwertung.

1.2 Altersübergreifende Bedeutsamkeit von Sprachpolitik

Zweitsprachenaneignung und -didaktik in der Migrationsgesellschaft betreffen jedwede Altersgruppe, sowohl Vorschulkinder und Schüler:innen als auch Jugendliche und Erwachsene. Bei Erwachsenen, die eine zusätzliche Sprache lernen, sind bereits ausgeprägte mündliche und, außer bei Geringlitalisierten (vgl. Papen, 2005), auch schriftliche Kenntnisse mindestens einer ersten Sprache vorauszusetzen. Demgegenüber kann es bei Kindern ganz anders aussehen. Diese mögen sich zwar ihre Familiensprache(n) zu Kommunikationszwecken mündlich angeeignet haben, doch ob sich eine Schriftsprache entwickelt (hat), hängt vom gezielten Unterricht und von expliziter Instruktion ab. Hilfreich ist hierbei die Dreiteilung, die Anne Betten (2013, S. 175) in ihrer generationenübergreifenden Studie zu jüdischen Deutschsprachigen in Palästina bzw. Israel vornahm und von einer Sprechsprache, Lesesprache und Schreibsprache ausgeht. Ferner kann sich das Deutsche in der Migrationsgesellschaft, auch wenn es den Status einer Zweitsprache im Unterschied zu einer sogenannten Erstsprache einnimmt, als dominante und ausdrucksstärkste Sprache gestalten (vgl. Dirim & Wegner, 2018). ‚Dominant‘ versteht sich mit Bezug auf das Deutsche als Eventualität und häufig anzutreffender Zustand, sodass das „Sprachvermögen“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 102) nicht nur Einzelnen der Mehrheitsgesellschaft vorbehalten ist, sondern allen in der „Migrationsgesellschaft“ (Mecheril, 2016a, S. 12ff.) zur Verfügung steht. Gemeint ist damit, dass die Sprache Deutsch zwar weder der Familiensprache entsprechen noch chronologisch als erste Sprache angeeignet worden sein muss, dennoch über das Erlernen und den Erwerb in schulischen und außerschulischen Einrichtungen zur ‚dominanten‘ Sprache, d.h. am besten beherrschten, in allen vier Fertigkeiten – Lesen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen – aufgefächerten Sprache, jeder bzw. jedes Einzelnen in der Migrationsgesellschaft avancieren kann.

Insofern müsste das zu erwartende Ziel bzw. das Ergebnis der Deutschsprachlehre und -vermittlung bei diversen Konstellationen unterschiedlich ausfallen, sodass altersbedingt entweder das bestehende Sprachvermögen bei Jugendlichen und Erwachsenen um eine zusätzliche Sprache, nämlich Deutsch, erweitert wird oder dass die Sprache Deutsch ein Verdrängen und Zurückdrängen der sich noch nicht vollständig entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten in familiären Sprachen bei (Vor-)Schulkindern veranlassen und verursachen kann. Das Attribut ‚zusätzlich‘ als „additional language“ geht u.a. auf den Vorschlag David Blocks (2003, S. 56f.) zurück. Mit seiner Monografie *The Social Turn in Second Language Acquisition* leitete der Soziolinguist gewissermaßen einen Paradigmenwechsel in der Zweitsprachenerwerbsforschung ein. Die drei Bestandteile ‚Zweit-‘, ‚Sprachen‘ und ‚Erwerb‘ wurden darin jeweils hinterfragt und näher beleuchtet, wobei eine gewisse Komplexitätserhöhung als Denkanstoß aufbereitet wurde.² Auf jenen sogenannten Paradigmenwechsel mit Bezug auf die bundesrepublikenspezifischen migrations-, bildungs- und sprachpolitischen Entwicklungen wird in Abschnitt 2 eingegangen.

1.3 Methodologische Überlegungen

Angeleitet vom Anliegen, zeitgeschichtliche Ereignisse und sprachpolitische Vorgaben aus der Empirie herauszulesen, nimmt sich der Beitrag individueller Narrative und (migrations-)pädagogischer Auslegungen in einem als reflexiv verstandenen Dreischritt des Kontinuums von ‚emisch‘ und ‚etisch‘ an (vgl. Firth & Wagner, 1997). Der Dreischritt (vgl. Berry, 1990), der in den folgenden drei Abschnitten wiederzufinden sein wird, fängt mit den aus der Theorie und dem Vorwissen festzustellenden etischen Annahmen (*impo-*

² Eine Erläuterung für den Bestandteil *acquisition* als ‚Erwerb‘ wäre: Der Zweitsprachforscher Stephen Krashen (1982, S. 10) hat zwischen zwei möglichen Aneignungsprozessen, nämlich dem *Erwerb* und dem *Lernen* einer Sprache, unterschieden. Hierbei bezeichnet Erwerb das unbewusste, eher in natürlichen Situationen auftretende, kaum gesteuerte bzw. korrigierte Vorgehen. Lernen dagegen wäre das bewusste, in Unterrichtskontexten vorkommende, mit fremdinitiierten Korrekturen gesteuerte Vorgehen. Die Gegner:innen dieser eher binären Unterscheidung mögen zwar in einigen Punkten recht haben, insbesondere diesbezüglich, dass dies nicht empirisch zu trennen und daher zu beweisen sei; dennoch hat sich die Begrifflichkeit in der Zweitsprachenerwerbsforschung etabliert. Dietmar Rösler (1994, S. 6) sieht *Aneignung* und *Erwerb* als den unmarkierten Fall, ohne allerdings *Lernen*, falls die Differenzierung überhaupt stimmen sollte, in jeglicher Weise zu hierarchisieren und damit herab- oder -aufzustufen. Dabei verweist Rösler (ebd.) darauf, dass die Bezeichnung ‚ungesteuert‘ als Gegenpol zu ‚gesteuert‘ irreführend ist, denn jedes Aneignen ist gesteuert, sei es selbst-, fremd- oder gemischt gesteuert, wobei es lediglich nach der Einwirkung oder dem Ausbleiben eines institutionalisierten Vermittlungsrahmens differenziert werden kann.

sed etics) an, geht auf die Innenperspektive der Betroffenen und Forschungssubjekte (*emics*) ein und schließt mit dem sich aus den beiden Erkenntnisständen speisenden neuen Zustand (*derived etics*) ab (vgl. Natarajan, 2020, S. 267).

Der vorliegende Beitrag nimmt exemplarisch und stellvertretend den folgenden Interviewauszug, der sich mit Grundschulkindern und Jugendlichen in den 1980er-Jahren befasst, als Anlass für seine Überlegungen:

„Ich bin halt mit Deutschen aufgewachsen. Also, als wir hierherkamen, waren wir in einem kleinen Dorf [...]. Und da gab es keine einzigen Tamilen, ich bin nur mit Deutschen immer aufgewachsen. Und daher, also, kann man dann/ lernt man schneller und besser, Deutsch, ne. [...] Ich habe drei Brüder. Der ältere Bruder arbeitet bei A (Firmenname), als B (Berufsbezeichnung). Ja gut, er war auch der Älteste, hier als wir herkamen. Er war in der siebten Klasse und da fiel es ihm auch schwieriger, die Sprache zu lernen. Aber er kann das auch perfekt. Und deswegen hatte er ein bisschen/ also damals auch kein Abi machen können. Er war direkt am Anfang in der Hauptschule, weil ohne Sprachkenntnisse in die siebte Klasse, ist schon schwer, ne, aber er hat es ganz gut gemacht.“ (Rückblick in die 1980er-Jahre; Interview mit Veena³ im Jahr 2010)

Neben diesem Interviewauszug, der in einer Gesprächsführung im Jahr 2010 erhoben wurde und der sich retrospektiv auf die Erinnerungen aus den 1980er-Jahren bezieht und damit einen ersten Einblick in die seinerzeit gängige Einschulungs- sowie Bildungs- und Sprachpolitik gewährt, nimmt der Beitrag weitere Falldarstellungen dazu, einmal zu Vorschulkindern in den 1990er-Jahren und je einmal zu Jugendlichen und Erwachsenen in den 2000er-Jahren und nähert sich folgender Frage an: Können zeitgeschichtliche Ereignisse und Entwicklungen sowie sprach- und bildungspolitische Entscheidungen aus empirischen Daten herausgelesen werden, und wenn ja, wie würde dies aussehen?

Um dieser Frage punktuell, nicht umfassend, nachzugehen, wird schlaglichtartig ein zeitgeschichtlicher Rückblick zum migrations-, bildungs- bzw. sprachpolitischen Rahmen angeboten (Abschnitt 2). Das Anliegen ist es, aufzuspüren, wie sich migrationsgesellschaftliche, migrationspolitische und migrationspädagogische Spannungsverhältnisse im Leben Einzelner widerspiegeln. Jeder Falldarstellung folgen jeweils eine kontextuelle Einbettung und eine analytische Einordnung (Abschnitt 3), wobei erstens die Komplementierung unterschiedlicher biografischer Fälle in diversen Altersgruppen, zweitens die Kontrastierung gleicher Altersgruppen aus verschiedenen Jahrzehnten sowie drittens die Einzelfall übergreifende Bedeutsamkeit von vorhandener oder doch fehlender Sprach-

³ Alle Namen von interviewten Forschungssubjekten sind frei erfunden.

und Bildungspolitik im Mittelpunkt stehen (Abschnitt 4). Angestrebt wird, im abschließenden Teil eine Verbindung zum größeren gesellschaftspolitischen Rahmen herzustellen und einen Ausblick anzubieten (Abschnitt 5).

2. Zeitgeschichtliche Verortung

2.1 Sozialer Ansatz bei der Zweitsprachenerwerbsforschung

Der für die besagte soziale Ausrichtung Impuls gebende Zeitschriftenbeitrag *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research* (Firth & Wagner, 1997) stellte drei bis dahin und in Teilen fortwährend für gegeben, unantastbar und widersprüchlicherweise scheinbar neutral gehaltene Begriffe der Zweitsprachenerwerbsforschung infrage: *native speaker*, *interlanguage* und *learner*. Viele herkömmliche Studien zum Zweitsprachenerwerb zwängen, engen und schränken Menschen in eine einzige Rolle ein, nämlich in die von Lernenden, und zwar als *non-native speaker*; dabei missachten sie alle anderen Rollen und Positionen, die sie zeitgleich innehaben können und ausführen müssen (ebd., S. 292). David Block (2003, S. 8–31), nach dessen Lesart sich das Forschungsfeld Ende der 1960er-Jahre mit Zeitschriftenbeiträgen konstituierte, bietet einen Einblick in die Geschichte der englischsprachigen⁴ Zweitsprachenerwerbsforschung. Dass seitdem ‚Zweitsprache‘ als ‚Zielsprache‘ und Umgebungssprache sowie ‚Erstsprache‘ statt bloß ‚Muttersprache‘⁵ als Analysekategorien gelten, stellt einen wesentlichen Fortschritt dar. Die Vorstellung allerdings von *einer* erwerbenswerten Umgebungssprache fußt auf der formelhaften Idee von ‚einer Sprache – einer Nation‘ (Anderson, 1991, S. 67f.), die ihren Ursprung im Hobsbawmschen *Long Nineteenth Century* hat und zur Entstehung verschiedener Nationalstaaten beitrug. Damit wird die Zeit von der Amerikanischen Revolution bis hin zum Ersten Weltkrieg bezeichnet, während Eric Hobsbawm die Zeit vom Ersten Weltkrieg bis hin zum Fall des Eisernen Vorhangs bzw. der Berliner Mauer *The Short Twentieth Century* nennt. Die Selbstverständlichkeit vieler Überzeugungen der heutigen Zeit kann auf die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft im Langen 19. Jahrhundert zurückgeführt werden.

⁴ Zum Überblick über die sozial ausgerichtete Zweitsprachenforschung bzw. -aneignung im deutschsprachigen Raum, siehe beispielsweise Ahrenholz, 2012; Daase, 2018; Graßmann, 2011; Ohm, 2012; Ohm & Bongartz, 2012; Thoma & Knappik, 2015.

⁵ Zur kritischen Auseinandersetzung mit der begrifflichen Entstehung und Tragweite von ‚Muttersprache‘, siehe Bonfiglio, 2010; Stukenbrock, 2005; Yildiz, 2012.

Während die Anfänge der englischsprachigen Zweitsprachforschung in der *Sprachlehr- und Sprachlernforschung* mit entsprechenden methodisch-didaktischen Ansätzen der Vermittlung sowie Auslegung von Begriffen bzw. Bezeichnungen zu verorten sind, scheint sich die deutschsprachige Forschung zunächst mit dem weder institutionell verankerten noch unterstützten *Zweitsprachenerwerb* beschäftigt zu haben (vgl. Ahrenholz, 2012, S. 2). Wegweisend ist das Heidelberger Forschungsprojekt *Pidgin-Deutsch* (HPD)⁶ als Querschnittstudie in den 1970er-Jahren, während international die Längsschnittstudie der European Science Foundation (ESF) in den 1980er-Jahren von Bedeutung ist. Darin stellten die Autor:innen bereits fest, dass es weder ausschließlich monolinguale Migrierte noch immer eine klare, einzige Erstsprache L1 und dann direkt eine Zielsprache L2 ohne Kenntnisse anderer Sprachen oder Dialekte dazwischen gibt (vgl. Perdue, 1993a, 1993b), auch wenn sich die Studien der Vergleichbarkeit halber an einsprachigen Idealinformant:innen orientieren.

Erst ab den 1990er-Jahren finden ein erster Durchbruch und ein Umdenken statt, das durch interdisziplinär angelegte, sich mit dem ungesteuert-gesteuerten Deutscherwerb und der Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen befassenden Studien und Publikationen beispielsweise wie *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung* (FABER) (Gogolin & Nauck, 2000) bzw. mit Blick auf die Vertragsarbeitenden und deren Nachkommen *Bildung in Umbruchgesellschaften* (Neumann & Weiße, 2002–2016) gekennzeichnet ist. Seit der Umbenennung des ausländischen Kindes als Wesen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘, seit dem sogenannten PISA-Schock und der damit einhergehenden Entdeckung der ‚Bildungssprache‘ und seit der – für mein Verständnis folgenreichen, doch kaum erforschten – Erneuerung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (vgl. Natarajan, 2022a, 2023a, 2023b [i.D.]), allesamt um die Jahrtausendwende, entstanden seit den Nullerjahren mehrere Reihen und Handbücher (vgl. bspw. Ahrenholz, Dimroth, Lütke & Rost-Roth, 2012–; Griebhaber & Rehbein, 2007–), die sich der Problematik des Bereiches Deutsch als Zweitsprache annehmen, obschon die Perspektive, zwar nicht

⁶ ‚Pidgin‘ steht für eine Sprachvariante, die durch den Kontakt zweier Sprachgruppen entsteht, und die Pidginisierungshypothese ist auf die Studie von John Schumann (1978) zum Sprachumgang eines Puerto-Ricaners in den Vereinigten Staaten zurückzuführen, die auf die in der Bundesrepublik anzutreffende Situation angewendet wurde (vgl. HPD, 1977). Für eine kurze geschichtliche Verortung des Begriffs ‚Pidgindeutsch‘ siehe Riehl (2004, S. 106ff.); für eine Bestandsaufnahme und einen ausführlichen, kommentierten Überblick zu derzeitigen Studien zum 1968 von Michael Clyne als ‚Gastarbeiterdeutsch‘ benannten Deutsch der Arbeitsmigranten siehe Keim (1984, S. 3–96). Auch Jahrzehnte danach spiegelt die Tagung des Instituts der deutschen Sprache aus dem Jahr 2012 mit dem Titel *Das Deutsch der Migranten* (vgl. Deppermann, 2013) weiterhin von der Haltung her die Aufteilung der deutschen Sprache nach Besitz zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘ wider.

gänzlich, doch zum Teil, eine Weiterführung eines Relikts aus den Zeiten der Ausländerpädagogik zu sein scheint: indem das ehemals ausländische, nunmehr das migrantische bzw. migrantisierte Kind als ‚Problem‘ verstanden und betrachtet wird.

2.2 Migrationspolitische und migrationspädagogische Einordnung

In der Bildungs- und Migrationspolitik scheint es beträchtliche, die gesellschaftliche Ungleichheit und soziale Ungerechtigkeit durch Untätigkeit fördernde und festigende Strukturen sowie Taktiken zu geben. Diese erliegen – bewusst oder unbewusst – einer verqueren Logik, denn anstatt eine prekäre Sachlage oder soziale Schieflage anzunehmen, sie anzuerkennen, sie gezielt ändern und verbessern zu wollen, schlagen sie einen Weg ein, indem ‚pädagogisiert‘ oder ‚pathologisiert‘ wird und indem eine ‚Krise‘ bzw. ein ‚Ausnahmestand‘ festgestellt wird, wie in diesem Abschnitt und im weiteren Verlauf des Beitrags gezeigt wird. Diese Vermeidungs- und Vertagungsstrategien dienen allesamt einer Verdunkelung der Tatsachen, wo eigentlich eine sich stets entwickelnde, aktualisierende und revidierende Migrationspolitik inklusive Bildungs- und Sprachpolitik vonnöten wäre.

Das erste dieser Probleme, die ‚Pädagogisierung‘, spricht Franz Hamburger bereits im Jahr 1983 – wohl gemerkt vor vier Jahrzehnten – und das seine Aktualität bedauerlicherweise nicht eingebüßt hat, folgendermaßen an:

„Es reicht also nicht aus, der herrschenden Ausländerfeindlichkeit eine pädagogische Ausländerfreundlichkeit entgegenzusetzen; es soll vielmehr gerade die Legitimation dieses Merkmals angezweifelt und eine Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligungen befürwortet werden. [...] Über diese normale, interne Legitimationsfunktion hinaus kann ‚Ausländerpädagogik‘ ihre Gefährlichkeit in ihrer externen Legitimierungsaufgabe entfalten, wenn es nämlich darum geht, die Einrichtung von Studiengängen und Stellen politisch zu begründen und durchzusetzen. Dann müssen einerseits die Leistungen dieser Pädagogik bei der Verminderung von größeren sozialen Problemen behauptet und/oder nachgewiesen werden, andererseits muß das schon vorhandene ‚Problem‘ als pädagogisch lösbar, zumindest bearbeitbar dargestellt werden. Damit wird – oft gegen die Intentionen der Vertreter der Ausländerpädagogik – ein Beitrag geleistet zur Definition des ‚Ausländerproblems‘ als sozialer Bedrohung und zur Definition des ausländischen Kindes und Jugendlichen als hilfsbedürftig, defizitär oder therapiebedürftig im weiteren Sinn. Auf diesen Prozeß hebt die Kritik an der ‚Pädagogisierung der Ausländerfrage‘ ab.“ (Hamburger, 1983, S. 273f.)

Dass Gastarbeitende aus neun Ländern aufgrund von bilateralen Anwerbeabkommen im Zeitraum von 1955 bis 1968 nach Deutschland kamen, scheint allgemein bekannt zu sein, wohingegen weniger präsent ist, dass die Bundesrepublik im Nachgang des Zweiten Welt-

kriegs verpflichtet war, Asylsuchende (vgl. Bojadžijev, 2012) bis zum restriktiven Asylkompromiss⁷ von 1993 aufzunehmen. Nach dem sogenannten Anwerbestopp aufgrund der Ölkrise von 1973 kam es zur vermehrten Familienzusammenführung, sodass bereits seit den 1960er- und spätestens ab den 1970er-Jahren Kinder und Jugendliche als Nachkommen von Gastarbeitenden und Geflüchteten mit anderen Familiensprachen außer Deutsch in das Schulsystem hineinkamen. Ebenso kamen Kinder und Jugendliche aufgrund des Jugoslawienkonflikts in den 1990er-Jahren als Geflüchtete nach Deutschland und in die Schulen. Bis zur Jahrtausendwende galten sie als Ausländer:innen, was sich erst mit der Erneuerung des Staatsangehörigkeitsgesetzes vom Jahr 2000 änderte.⁸ Doch diese Erfahrung ist einer institutionellen Amnesie anheimgefallen (vgl. Bestian Fiolić & Bestian Fiolić, 2019, S. 537f.), sodass es Mitte der 2010er-Jahre kaum ein institutionelles Gedächtnis an die 1990er-Jahre zu geben schien (vgl. Sievers, 2019, S. 241–246), auch wenn es vom institutionellen Gedächtnis her nach dem russischen Angriffskrieg vom Frühling 2022 und dem davon ausgelösten Anstieg an Schüler:innen aus der Ukraine besser zu funktionieren scheint. Dennoch wird das Prinzip der Trennung und Separierung wie ein ununterbrochener Strang weiterverfolgt (vgl. Karakayalı, 2020).

Wie Marianne Krüger-Potratz (2016) den Weg von der Unterrichtspflicht im 19. Jahrhundert über die Schulbesuchspflicht in der Weimarer Republik bis hin zur Schulpflicht für „staatseigene“ Kinder“ (ebd., S. 20) nachzeichnet, galt das Recht auf Bildung nach Artikel 26, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten wird, lange nicht für alle in Deutschland aufwachsenden und lebenden Kinder. Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive mit Bezug auf Ungleichbehandlung hält Merle Hummrich fest:

⁷ Nachdem vier Jahrzehnte lang Artikel 16 des Grundgesetzes mit einem Recht auf Asyl gegolten hatte, wurde er 1993 um Artikel 16a ergänzt und mit der Regelung des ‚sicheren Staats‘ eingeschränkt, der somit die Grundlage für die zu folgende Dublin-Regelung bildete. Unmittelbarer Anlass hierfür war u.a. die 1992/1993 in Folge der Jugoslawienkriege und des Zerfalls des Ostblocks eingeläutete Verschärfung der bundesrepublikanischen Asylpolitik, auch als ‚Asylkompromiss‘ bekannt (vgl. de jure, o.J.).

⁸ Aus dem ‚Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz‘ (RuStAG) vom 22. Juli 1913 ist mit Wirkung vom 01.01.2000 das ‚Staatsangehörigkeitsgesetz‘ (StAG) geworden, das mit einigen grundlegenden Änderungen und Verschiebungen einhergeht (vgl. Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2023a): „Seit dem Jahre 2000 gilt für in Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern das Geburtsortprinzip (*ius soli*). Dazu muss mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben und zum Zeitpunkt der Geburt ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzen. Das heißt, dass diese Kinder mit ihrer Geburt in Deutschland neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben. Die Eltern werden normalerweise nach der Geburt des Kindes vom Standesamt darüber informiert, wenn ihr Kind durch Geburt in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erworben hat“ (Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2023b).

„Der Hinweis auf die subtile und nachhaltig wirksame Ungleichbehandlung kann als Ausdruck einer institutionellen Diskriminierung [...] gesehen werden. Diese nimmt gleichsam direkte Formen der Ungleichbehandlung an, wenn es um die Frage der Teilnahme zugewanderter Kinder und Jugendlicher am Bildungssystem geht. So galt eine Schulpflicht für die Kinder der sog. Gastarbeiter in 7 von 11 Bundesländern erst ab 1964 [...]. Kinder von Asylbewerber:innen dürfen erst seit 2012 regulär am [sic!] schulischer Bildung teilhaben.“ (Hummrich, 2017, S. 338)

Nach und nach wuchs die Anzahl der in Deutschland geborenen, aber als ausländisch geltenden Schulkinder. Insofern galt es seit dem Beschluss der Kulturministerienkonferenz von 1964, getrennte Klassen für als ausländisch markierte Schüler:innen einzurichten, sobald der Anteil nicht-deutscher Schüler:innen innerhalb einer Klassengemeinschaft überschritten wurde (vgl. zur Nieden & Karakayalı, 2016, S. 84f.). Obgleich sie ‚unschuldig‘⁹ klingende Namen wie Vorbereitungsklasse, Sprachlernklasse, Sprachförderklasse oder auch schlicht Ausländer(regel)klasse trugen und im laufenden Jahrhundert noch blumigere Bezeichnungen je nach Bundesland wie Internationale Klasse, Willkommensklasse oder Perspektivklasse trugen, dien(t)en sie jedoch allesamt der Trennung und der ‚Besonderung‘ (Karakayalı, 2020, S. 11) beispielsweise zur Einhaltung des störungsfreien Unterrichts (vgl. Krüger-Potratz, 2016). In der kritischen Abhandlung zu Sozialarbeit und Sozialpädagogik, deren Entstehung eng mit der Gastarbeit und der Ausländerpädagogik verknüpft war, stellt Hamburger (2016, S. 452–456) dar, wie aus dem einst als Ausländerpädagogik¹⁰ genannten Ansatz daraufhin die sogenannte interkulturelle Bildung und Pädagogik entstand.

Erst der 2004 erschienene Band *Einführung in die Migrationspädagogik* übte eine fundierte Kritik an kulturalisierenden Ansätzen mit Bezug auf unterschiedliche Teilaspekte und bot zugleich eine Systematisierung der Pädagogik für alle und nicht nur für die als migrantisch Angesehenen an (vgl. Mecheril, 2004). Dem folgte 2010 das im Autor:innenkollektiv ausgearbeitete Werk *Migrationspädagogik* (vgl. Mecheril, Castro-Varela,

⁹ Brigitta Busch (2012, S. 38) legt die Kritik Jacques Derridas an Kategorien folgendermaßen aus: „Die Bildung von Kategorien ist [...] nie unschuldig, sondern hat immer mit Oppositionen, Hierarchien und Konflikten zu tun. Er warnt vor der Illusion, dass sich Kategorien einfach neutralisieren ließen oder dass man ohne weiteres in ein ‚Jenseits der Gegensätze‘ springen könne. Vielmehr geht es Derrida zufolge darum, Kategorien als Konstrukt zu begreifen und sie einem fortlaufenden Prozess der Dekonstruktion zu unterziehen.“ Für eine ähnliche Kritik an der Hervorbringung und Stabilisierung von normativen Ordnungen anhand von Bezeichnungen, die eine „VerÄnderung“ (Reuter, 2002, S. 142) etablieren, ein „Wir und Nicht-Wir“ (Kourabas & Mecheril, 2021) ausmachen, siehe beispielsweise Scarvaglieri und Zech (2013) für ‚Migrationshintergrund‘ sowie Mecheril & Shure (2015) für ‚Seiteneinsteiger‘.

¹⁰ Um eine zeithistorische Perspektive auf die ersten Stunden der Ausländerpädagogik, der Sozialpädagogik und der interkulturellen Pädagogik zu bekommen, in denen überhaupt etwas für ‚ausländische‘ Schulkinder und Jugendliche unternommen wurde, was später einer Kritik, teilweise auch von den Akteur:innen, unterzogen wurde, siehe den biografisch aufbereiteten Band mit Interviews mit Marianne Krüger-Potratz, Ursula Boos-Nünning, Franz Hamburger und anderen (Jungk, 2021).

Dirim, Kalpaka & Melter, 2010) und 2016 das *Handbuch Migrationspädagogik* (vgl. Mecheril, 2016b). Es wäre daher wohl angebracht, festzuhalten, dass erst das zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die wahre Geburtsstunde der Migrationspädagogik in einer immer weiter verbreiteten Form in immer größeren Kreisen mit immer mehr Verbündeten einläutete. Wenn überdies der Lesart von David Block Glauben zu schenken und Folge zu leisten wäre, nämlich dass erst das Erscheinen mehrerer Zeitschriftenbeiträge die Konstituierung eines Forschungsfeldes bedeute, dann stellt sich ebenfalls der gleiche Zeitraum als bedeutsam und konstitutiv für diese wissenschaftliche Entwicklung im Bereich der deutschsprachigen Zweitsprachendidaktik heraus.

3. Herausgelesen: Wie sich Zeitgeschichte in Einzelbiografien widerspiegelt

Dieser Abschnitt widmet sich den sprach- und bildungsbezogenen Erfahrungen von vier von Flucht betroffenen Frauen¹¹, die in den 1980er-, 1990er- und 2000er-Jahren nach Deutschland kamen und hier Zuflucht fanden.

- Veena kam Mitte der 1980er-Jahre und erzählt vom eigenen Grundschulzugang und von der Hauptschuleingliederung des älteren Bruders;
- Kala, Anfang der 1990er-Jahre mit einem Touristenvisum eingereist, erzählt von der ‚Diagnose‘ der Sprachtherapie ihrer in Deutschland geborenen Kinder im Vorschulalter;
- Rati kam um die Jahrtausendwende und erzählt von ihrem beiläufigen Russischlernen in der Förderklasse;
- Tara kam Ende der 2000er-Jahre im Rahmen der Familienzusammenführung und erzählt von der Voraussetzung des Deutschnachweises vor der Einreise.

Die weiblich gelesenen Gesprächspartnerinnen waren alle Erwachsene zum Zeitpunkt des jeweiligen biografisch-narrativen Interviews, erinnern sich jedoch an ihr jüngeres Selbst, das, je nachdem, einige Jahre oder etliche Jahrzehnte zurückliegt. Allen vier Personen ist

¹¹ Dieses Paper gedenkt meiner ersten Gesprächspartnerin, die in zahlreichen Gesprächen von sich selbst, ihrem ganzen Leben vor und nach der Migration erzählte, mich mit Rat, Tat und weiteren Kontaktmöglichkeiten unterstützte, mich in die Verwobenheit des sri-lankischen diasporischen Lebens einweihte sowie sie darstellend und kommentierend eingeordnet hat. Wie es sich ziemte, pflegte ich nach Erhebung umfangreicher Daten keinen Kontakt mehr mit diesem Forschungssubjekt. Umso betroffener war ich und zutiefst traurig stimmte mich die unerwartete Nachricht ihres Ablebens in ihren gefühlt noch jungen Jahren. Ihrer Erzählfreude und Hilfsbereitschaft ist der Beitrag gewidmet.

die Familiensprache Tamil sowie der schulische Zugang zum Englischen in Sri Lanka gemeinsam. Unterschiedlich allerdings ist das jeweilige Erlebnis mit der zunächst zusätzlichen, darauf gegebenenfalls dominanten Sprache des Deutschen, was maßgeblich von den Rahmenbedingungen und Vorgaben abzuhängen scheint. In aller Kürze und unterschiedlicher Länge werden nun verschiedene Ausgestaltungen aufgezeigt, die die jeweilige zeitgeschichtliche Entwicklung, den bildungspolitischen Rahmen und die durchgehende zweitsprachliche Relevanz widerspiegeln.

Veena¹² war sieben Jahre alt, als sie mit ihren Geschwistern und ihrer Mutter nach Deutschland kam. Zunächst waren sie im Grenzdurchgangslager untergebracht und wurden von dort aus nach dem Königsteiner Schlüssel einem Bundesland zugeordnet, mit einer Sozialwohnung versehen und kamen in einem Dorf als einzige tamilische Familie unter. Aufgrund der Überschaubarkeit des Orts und des Unterschreitens des benötigten Anteils von ausländischen Schüler:innen, die erst die Einrichtung einer getrennten Klasse nach sich ziehen und rechtfertigen würde, bleibt dieser Weg Veena und ihrer Familie erspart. Veena wurde in der Grundschule in die Regelklasse (Immersion) eingeschult und ging gleich in die zweite Klasse. Nach eigener Schätzung konnte sie die Sprache Deutsch innerhalb eines Jahres. Sie erzählt komprimiert den Ritt von der Grundschule über die Orientierungsstufe und Realschule aufs Gymnasium bis hin zur Universität. Im Falle ihres älteren Bruders, ein Teenager, stand die Hauptschule als einzige Wahl offen. Über den Erhalt und die Pflege der mitgebrachten Sprache Tamil berichtet sie, dass sie weiterhin mit der Mutter auf Tamil gesprochen hätte. Auf welche Sprache die Geschwister unter sich sprachen, ist aus dem Interview nicht ersichtlich, und ob und inwieweit sie die Schriftsprache Tamil weiterlernen und pflegen konnte, ist auf Anhieb nicht zu erkennen.

Bei der Jugendlichen Rati¹³ sieht es in einer Großstadt Anfang der 2000er-Jahre jedoch anders aus als bei dem Jugendlichen auf einem Dorf in den 1980er-Jahren. Bereits in den 1990er-Jahren wurden unter anderem aufgrund der erhöhten Anzahl der sogenannten Seiteneinsteigenden, zusammengesetzt aus (Spät-)Aussiedler:innen aus der ehemaligen Sowjetunion und Kriegsgeflüchteten aus dem Jugoslawienkrieg, in mehreren Großstädten getrennte Sprachlernklassen und Sprachförderklassen eingerichtet, die auch den Namen Ausländerklassen trugen. In so eine Klasse kam die 15-jährige Rati mit ihrem jüngeren Bruder um die Jahrtausendwende. Hier lernte sie nicht nur Deutsch, sondern eignete sich

¹² Für eine Feinanalyse von Interviewauszügen mit Veena siehe Natarajan (2023c, i.E.).

¹³ Zum Fallbeispiel Rati siehe auch Natarajan (2021a).

nach eigenen Angaben auch Russisch als Sprechsprache aufgrund der Gruppenzusammensetzung und der damit verbundenen Kommunikation mit Klassenkameradinnen an. Die Ankunft in einem deutschsprachigen Deutschland, das nicht nur aus Neuzugewanderten wie ihr, sondern auch aus ‚Biodutschen‘, d.h. weiß gelesene Personen, denen das Einheimischsein zugeschrieben wird, und aus Menschen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ ohne jedwede Migrationserfahrung¹⁴ bestand, erfolgte ihrer Erzählung nach erst nach dem erweiterten Realschulabschluss und ihrem Eintritt in die Regelklasse der Gesamtschule ab der 11. Klasse.¹⁵

Kala, die als Erwachsene Anfang der 1990er-Jahre nach Deutschland kam, eine Ehe einging, hier zwei Kinder bekam und aufzog, erzählt von ihrer Erfahrung beim Schulamt, das für die Überprüfung der Schulfähigkeit der Einzuschulenden zuständig war. Bei ihrem ersten Kindergartenkind wurde eine Sprachentwicklungsstörung festgestellt und eine Sprachtherapie empfohlen. Nun war die Sprachentwicklungsstörung entweder auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen, denn die Familie sprach zu Hause Tamil, wie Kala hinzufügt, oder auf die in der Tat vorhandene Deutschentwicklungsverzögerung. Das lässt sich im Nachhinein nicht mehr klären und ist unerheblich. Wie dem auch sei, kam der Mutter die Empfehlung für eine Sprachheilschule entgegen. Sie stufte diese Einschätzung als göttliches Eingreifen ein, das rechtzeitig eingesehen und eingesetzt wurde. Dadurch sah sie die Chance für ihr Kind zur altersentsprechenden Einschulung erhöht, ohne ein Jahr zurückgestellt zu werden. Zwar nicht flächendeckend, doch bereits in den 1990er-Jahren gab es Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen Alter.

Was Kala selbst anging, gab es in den neunziger Jahren noch kein flächendeckendes Angebot für Deutschlernkurse für Erwachsene. Dennoch hat sie die Initiative ergriffen und

¹⁴ Erst 2005 führte das Statistische Bundesamt den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ bei der Datenerhebung ein, der allerdings keiner juristischen Definition unterliegt, um schon fünf Jahre später beim Mikrozensus, auf die Ungenauigkeit hinweisend, eine weitere Unterscheidung mit dem Begriff ‚Migrationserfahrung‘ zu treffen. Demnach müssen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund keinerlei Migrationserfahrung haben und können in Deutschland geboren und sozialisiert sein und somit der zweiten oder weiteren (Migrations-)Generation angehören.

¹⁵ Dass die Struktur der Separierung zur Erfüllung der vorgeschriebenen Schulpflicht bei zeitgleicher Beibehaltung des störungsfreien Unterrichts reflexartig Mitte der 2010er-Jahre erneut hochgefahren wurde und wie innerhalb bestehender Strukturen pädagogische Bemühungen – eine Gleichzeitigkeit von Fortschritten und Rückfällen – aussehen, ist in den Beiträgen im Buchteil B ‚Pädagogische Vorschläge und Zugänge‘ des Sammelbandes *Sprache, Flucht, Migration* (Natarajan, 2019b) sowie in Teil II ‚Schrift und Sprache in der Migrationsgesellschaft‘ und in Teil IV ‚Vorurteilsbewusste Bildung und Menschenrechtsbildung‘ des Sammelwerks *Sprache – Bildung – Geschlecht* (Natarajan, 2021b) nachzulesen.

sowohl bei der Volkshochschule als auch bei einer Privatsprachschule Kurse belegt, so dass sie nach der derzeitigen Regelung nach einem regulären Aufenthalt von acht Jahren einen unbefristeten Aufenthalt erlangen konnte und sich anschließend um die deutsche Staatsbürgerschaft bewerben durfte. Kala ist noch vor dem Asylkompromiss mit einem Touristenvisum nach Deutschland eingereist, was Ende der Nullerjahre bei Tara nicht möglich gewesen wäre. Tara, etwa 20 Jahre alt, musste als Ehegattin eines in Deutschland Ansässigen bereits vor der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen des Familiennachzugs einen Nachweis für ihre Deutschkenntnisse aufbringen, die sie in ihrem Heimatland Sri Lanka an dem dortigen Goethe-Institut bestehen musste. Ein Sprachinstitut hat im Handumdrehen die Rolle des Türstehers eingenommen bzw. einnehmen müssen und ist somit zum Staatsgewaltausführungsorgan außerhalb des nationalstaatlichen Territoriums geworden (vgl. Natarajan, 2013a).

4. Rückbindung der biografischen Fälle

Die vier dargestellten Fälle können folgendermaßen gelesen werden: erstens als Komplementierung unterschiedlicher biografischer Fälle in diversen Altersgruppen, zweitens als Kontrastierung gleicher Altersgruppen aus verschiedenen Jahrzehnten sowie drittens als ein den Einzelfall übergreifendes Zeichen von vorhandener oder doch fehlender Sprach- und Bildungspolitik. Zur narrativen Nachvollziehbarkeit und Dichte wird hinsichtlich jeder Falldarstellung jeweils ein Aspekt hervorgehoben.

Zu Veena: Den Erfahrungen der Grundschülerin Veena Mitte der 1980er-Jahre ist zu entnehmen, dass Kinder ohne zusätzliche Förderung in die Regelklasse eingegliedert wurden. Es wurde dem Zufall überlassen, ob Kindern der Erwerb der deutschen Sprache gelingt. Vielmehr kam es auf die Einzelhilfe in Form des Einsatzes der Grundschullehrerin an, dass die Familie und die Kinder mit dem Schulsystem zurechtkamen. Inwieweit sich gesellschaftliche Diskurse, die Erwartungshaltung und die Narrative der Zweitausenderjahre in die Erzählung über die Vergangenheit hineinprojizieren und inwiefern eine gewisse Responsibilisierung stattfindet, lässt sich zwar nicht klären, doch wird der gesellschaftliche Diskurs des leichteren Zugangs zur deutschen Sprache aufgrund deutschsprachigen Spielkamerad:innen von Veena übernommen, in ihre Narrative eingeflochten und

als ihre eigene Überzeugung und Ansicht wiedergegeben. Der retrospektive Blick¹⁶ und die Einordnung enthalten nicht nur ein mögliches Wiedergeben und eine Widerspiegelung der weitestgehend tatsächlichen Gegebenheiten, sondern eine ständige Umdeutung der Vergangenheit.

Zu Veenas Bruder und Rati: Die Schullaufbahn des älteren Bruders von Veena mit der klaren Zuweisung in die Hauptschule spricht dafür, dass ihm keine getrennten Förderstunden für den Erwerb der deutschen Sprache zur Verfügung standen und ihm der Weg zu einer möglichen Hochschulzugangsberechtigung dadurch versperrt wurde. Im Gegensatz dazu kommen die jüngeren Geschwister Veenas, die entweder im Kindergartenalter sind oder erst eingeschult werden, besser zurecht, weil der Faktor ‚Alter‘ in diesem Fall als die wichtigste Achse der Differenz aufgemacht und dargestellt wird. Des Weiteren ist der Faktor ‚Zeit‘ insofern von Belang, als die Wahllosigkeit bei der Schullaufbahn für einen Jugendlichen in den 1980er-Jahren auf dem Dorf auf eine veränderte Migrations- und Bildungspolitik bei der Jugendlichen Rati um die Jahrtausendwende in der Großstadt auswich.

Zu Kala: Wie kann die Gleichzeitigkeit von Rücksichtnahme und Herabsetzung und damit der unversöhnliche Widerspruch ersichtlicher sein als im Fall der vorschulischen Sprachfördermaßnahme, die zwar in eine willkommen zu heißende Unterstützung mündet, die allerdings erst durch eine Krankmachung als ‚Diagnose‘ und eine ‚Pathologisierung‘ der Zwei- oder Mehrsprachigkeit hervorgebracht wird? Inklusion, so Mai-Anh Boger (2017), findet in einem trilemmatischen Spannungsfeld zwischen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion statt, bei der zu jedem gegebenen Zeitpunkt nur zwei der drei Elemente zu erfüllen sind und automatisch das dritte, welches es jeweils auch sein mag, nicht erfüllt und ausgeschlossen bleibt.

Paul Mecheril und seine Co-Autor:innen breiten den Ansatz ‚Migrationsforschung als Kritik‘ im gleichnamigen, mit einem Fragezeichen versehenen zweibändigen Werk als *Migrationsforschung als Kritik?* aus und fächern ihn in 57 Schritten auf. In Schritt 44 wird der Zusammenhang von Kritik und ‚Krise‘ sowie die Verbindung zwischen ‚Krise‘ und Diagnose herausgearbeitet:

¹⁶ Für die kurze Ausarbeitung dieses Aspekts in Anlehnung an Maurice Halbwachs' Präsentismus mit Bezug auf Erinnerungen in der Diaspora siehe Natarajan (2016b).

„Wer eine Krise diagnostiziert, sieht sich in der Lage zur Verkündung präventiver, therapeutischer oder unmittelbarer Handlungsanforderungen, respektive wird dazu aufgefordert. Diese Verbindung zwischen Kritik als diagnostischer Praxis, die soziale Pathologien erkennt und definiert, und dem impliziten Erkenntnis- und Machtanspruch entsprechende Maßnahmen einzuleiten, ist für die Reflexion über die Möglichkeiten und Dilemmata einer kritischen (Migrations-)Forschung von Bedeutung. Denn dieser Zusammenhang legt das Paradoxon frei, das Kritik als invasiver und interventiver Sprechpraxis eingeschrieben ist: Wer angibt Pathologien (Unnatürliches, Bedrohliches, Zerstörendes, Illegitimes) zu erkennen, begibt sich in ein Verhältnis zu Anderen, das mit einem ausgesprochenen oder unausgesprochenen Versprechen von Heilung oder Veränderung verbunden ist.“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner, 2013, S. 36)

Die sogenannte ‚Diagnose‘, die mit der Feststellung einer Entwicklungsstörung einherging, begrüßt Kala, denn sie sieht darin keine Schlechterstellung ihres Kindes, sondern eine Ermöglichung und Förderung, eine gewisse Aufmerksamkeit, die in der bisherigen Kindertagesstätte teilweise gefehlt hat. Da wurden die Förderstunden ihrer Auffassung nach zwar beantragt, ohne dass allerdings eine gezielte Förderung für ihr Kind zustande gekommen wäre. In ihrer praktischen Wirksamkeit und Handlungsfähigkeit sorgte sie dafür, dass auch ihr zweites, um einige Jahre jüngeres Kind, bei der gleichen Sprachheilkindertagesstätte einen Platz ergatterte. Dadurch dass ihre Kinder jeweils Empfehlungen für die Gesamtschule bzw. fürs Gymnasium erhalten hätten, bestätigt sich für sie rückblickend ihr Einsatz (vgl. Mecheril & Natarajan, 2022).

Pathologisierung und strukturelle Demütigung gehen mit dem Versuch einher, eine Aufhebung und Änderung des sprachlichen Zustandes anzustreben. Kala ist mit einem Zusammenhang konfrontiert, in dem eine Art Empowerment durch Normalisierung und durch angebotene Wege der Normalisierung in Aussicht gestellt ist, die Dekonstruktion sprachlicher Unterscheidungshierarchien jedoch ausgeschlossen ist und diese damit intakt bleiben. Die Krankmachung und ‚Diagnose‘ einer sogenannten Sprachschwäche als Sprachentwicklungsstörung bei Zweisprachigen stellt meines Erachtens eine Weiterführung der Analyse als ‚Pathologisierung‘ der fremdgemachten und sprachlich inadäquat imaginierten Anderen dar.

Zu Tara: Die Gewalt, die von einem einfachen Sprachinstitut im Ausland durch seine Rolle als Einlass gewährenden oder verweigernden Türsteher ausgeht, ist augenscheinlich nicht erkennbar bzw. erfährt eine Unsichtbarmachung aufgrund der Machtausübung im Namen eines Nationalstaates und gilt damit als legitimiert und gewollt. Vielleicht kann die 53. These aus der Einführung zu *Migrationsforschung als Kritik?* in ihrer Unterscheidung zwischen Herrschafts- und Gewaltverhältnissen zum Verständnis beitragen:

„Herrschaft verstehen wir in diesem Sinne als institutionalisiertes, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisendes, temporär verfestigtes, strukturiertes und strukturierendes soziales Verhältnis, in dem die Möglichkeiten wechselseitiger Einflussnahme (Macht) asymmetrisch verteilt sind. Im Unterschied zu Gewaltverhältnissen zeichnen sich Herrschaftsverhältnisse durch eine Art Selbstverständlichkeit aus. Als gelebte und auf eine verfestigte Geschichte zurückblickende Realität asymmetrischer Beziehungen erscheinen sie selbstverständlich, unabänderlich oder ‚natürlich‘.“ (Mecheril et al., 2013, S. 47)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ein wiederkehrender Aspekt in mehreren Fallbeispielen, sei es bei Schulkindern oder Erwachsenen, ist die anfängliche Angebotslosigkeit und Nichtrücknahme bei der Deutschförderung. Es war lange nicht strukturell vorgesehen, sondern lastete auf dem Individuum: in Veenas Fall war es an der Familie, Maßnahmen zu treffen, sodass sie sich im Schulsystem zurechtfindet; oder in Kalas Fall, wo es an ihr selbst lag, sich um Deutschsprachkurse zu kümmern. Sobald jedoch die staatliche oder bildungsinstitutionelle Intervention als Angebot erfolgt, wird entweder ‚pathologisiert‘ wie im Falle von Kalas Vorschulkind oder über das einengende Zusammenspiel von Verpflichtung zum Sprachnachweis vor der Einreise und gleichzeitiger Berechtigung sowie Verpflichtung zur Teilnahme am Deutschsprachangebot nach der Ankunft in Deutschland wie bei Tara umgesetzt.

5. Wider das Vergessen und gegen eine geschichtsrevisionistische Versuchung

Auch wenn die Neigung naheliegen könnte, die Anfänge der Bildungs- und (Zweit-)Sprachpolitik tief in das 20. Jahrhundert zurückzudatieren und sich zu wähnen, dass das wissenschaftliche Engagement in diesem Bereich und die diesbezügliche Forschung bereits lange Bestand hätten, müsste klar zwischen der *Fremdsprache* und der *Zweitsprache* Deutsch unterschieden werden. Demzufolge ist es zwar schmerzlich, doch wahrheitsgetreu, sich der inlandsbezogenen Wissenschaftsblindheit bzw. -schwerhörigkeit im Sinne der Ausblendung der unüberhörbaren Sprachenvielfalt (vgl. Natarajan, 2016a) gewahr zu werden und sich ihrer anzunehmen. Zugleich müssten die aktuell rasanten Fortschritte und die Bemühungen im Bereich der migrationspädagogischen Zweitsprachendidaktik wahrgenommen und konstruktiv-kritisch weiterentwickelt werden, damit diese sich nicht als Eintagsfliege oder ‚Ausnahmezustand‘ entpuppen, die nach der nächsten heraufbeschworenen ‚Krise‘ wieder in Vergessenheit geraten. Diese Geschichtsbewusstheit sollte gepaart mit der (An-)Erkennung als Leitlinie gelten und dafür Sorge tragen, dass eine migrationspädagogisch-bewusste Zweitsprachendidaktik als Errungenschaft jüngeren Datums anzusehen und voranzubringen ist.

Dass die markante Differenzlinie ‚Sprache‘ im bundesrepublikanischen Raum zum Allheilmittel und zugleich zum Maßstab und zur Ziellinie mit sich stets verschiebenden Grenzen katapultiert wurde, ist angesichts der unentwegten Geste der „Verbesonderung“ (Moser, 2005, S. 88) trotz Appelle zur „Entbesonderung“ (Mecheril, 2006, S. 314) kein Wunder. Die Konkretion der analytischen Unterscheidung zwischen als legitim und illegitim verstandenen Sprache (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 105f.) spiegelt sich in ihrer Herstellung und Hervorbringung folgendermaßen wider: Nicht nur über Schulkinder und ihre vermeintlich ‚mangelnden‘ oder doch vorhandenen Deutschkenntnisse wird stets diskursiv gehandelt und medienwirksam gewehklagt, sondern auch Erwachsene und ihre Deutschkenntnisse fallen in den staatlich verordneten Zuständigkeitsbereich. Seit der Ermöglichung der deutschen Staatsbürgerschaft nach dem Geburtsortsprinzip im 21. Jahrhundert und seit der Einführung der Einbürgerung ebenfalls in den Nullerjahren fungiert ‚Sprache‘ als Maßstab und Keule zugleich (vgl. Natarajan, 2022b, 2023b).

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Beitrags im Frühjahr 2023 sind die Türkei und Syrien von einem starken Erdbeben erschüttert und heimgesucht, sodass die metaphorische Bezeichnung eines Seismogramms angesichts der realen und fühlbaren Bedeutung nicht mehr unschuldig zu gebrauchen ist. Dennoch habe ich mich für die Beibehaltung des Titels entschieden als Erinnerung und Mahnung, denn Menschen unterschiedlichen Alters aus diesen beiden Ländern haben die Sprachenlandschaft und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland ab den 1960er-Jahren bzw. ab den 2010er-Jahren geprägt und ein Umdenken im Feld der migrationspädagogischen Zweitsprachendidaktik veranlasst, sogar erzwungen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). (2012). *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: De Gruyter.
- Ahrenholz, Bernt; Dimroth, Christine; Lütke, Beate & Rost-Roth, Martina (Hrsg.). (2012–2021). *DaZ-Forschung [DaZ-For]. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*, Band 1–26. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Anderson, Benedict (²1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

- Baumann, Martin (2003). Von Sri Lanka in die Bundesrepublik: Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen. In Martin Baumann, Brigitte Luchesi & Annette Wilke (Hrsg.), *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum* (S. 41–73). Würzburg: Ergon.
- Berry, John W. (1990). Imposed Etics, Emics, and Derived Etics: Their Conceptual and Operational Status in Cross-Cultural Psychology. In Thomas N. Headland, Kenneth L. Pike & Marvis Harris (Eds.), *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate* (S. 84–100). Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Bestian Fiolić, Štefica & Bestian Fiolić, Christoph (2019). Sprache – Flucht – Migration. Ein Kommentar. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S. 513–540). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21232-2_8
- Betten, Anne (2013). Sprachbiographien deutscher Emigranten. Die „Jeckes“ in Israel zwischen Verlust und Rekonstruktion ihrer kulturellen Identität. In Arnulf Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 145–191). Berlin: Walter de Gruyter.
- Block, David (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [15.04.2023].
- Bojadžijev, Manuela (2012). *Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010). *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. New York: De Gruyter Mouton.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023a). *Staatangehörigkeitsrecht*. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/staatsangehoerigkeit/staatsangehoerigkeitsrecht/staatsangehoerigkeitsrecht-node.html> [15.02.2023].
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2023b). *Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit durch Geburt in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/staatsangehoerigkeit/optionspflicht/optionspflicht.html> [15.02.2023].

- Busch, Brigitta (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt, Wien: Drava.
- Clyne, Michael (1968). Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 35, 130–139.
- Daase, Andrea (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. (Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung). Münster: Waxmann.
- de jure. (o.J.). *Grundgesetz*. I. Die Grundrechte (Art. 1–19). Art. 16a. Verfügbar unter: <https://dejure.org/gesetze/GG/16a.html> [16.02. 2023].
- Deppermann, Arnulf (Hrsg.). (2013). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.). (2018). Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ* (= *Mehrsprachigkeit und Bildung*, Band. 2) Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285–300.
- Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (2000). (Hrsg.). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich.
- Graßmann, Regina (2011). *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse*. Frankfurt am Main: Lang.
- Grießhaber, Wilhelm & Rehbein, Jochen (Hrsg.). (2007–2022). Buchreihe *Mehrsprachigkeit*, Band 1–55. Münster: Waxmann.
- Hamburger, Franz (1983). Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 8, 273–282.

- Hamburger, Frank (2016). Sozialpädagogik. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas & Matthias Rangger (S. 449–464). Weinheim: Beltz.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (HPD). (1977). Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik Deutschland“: Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Beiheft 2.
- Humrich, Merle (2017). Diskriminierung im Erziehungssystem. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Emine Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 337–352). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-10976-9_14
- Jungk, Sabine (Hrsg.). (2021). *Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Karakayalı, Juliane (2020). Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule – zur Einleitung. In Juliane Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 7–22). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Keim, Inken (1984). *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Kourabas, Veronika & Mecheril, Paul (2021). Der Topos ‚Flüchtlingskrise‘. Rassismuskritische Anmerkungen zu gesellschaftlichen Gegenwartsverhandlungen. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 47–66). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-28341-4_3
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–41). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-07296-4_2
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Mecheril, Paul (2006). Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In Tarek Badawia, Helga Luckas & Heinz Müller (Hrsg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik* (S. 311–326). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2016a). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas & Matthias Rangger (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (Hrsg.). (2016b). *Handbuch Migrationspädagogik*. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas & Matthias Rangger. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Natarajan, Radhika (2022). Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen. In Britta Konz & Anne Schröter (Hrsg.), *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 56–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 109–121). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens & Elisabeth Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung* (S. 7–55). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-19144-7_1
- Moser, Vera (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süess & Christian Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 87–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Natarajan, Radhika (2013a). Mannigfaltig unisono? Integration durch Sprach- und Orientierungskurse. In Katrin Hauenschild, Steffi Robak & Isabel Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 313–330). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Natarajan, Radhika (2013b). Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei sri-lankisch tamilischen Flüchtlingsfrauen. In Susanne Brogi, Carolin Freier, Ulf Freier-Otten & Katja Hartasch (Hrsg.), *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen* (S. 281–298). Bielefeld: transcript.
- Natarajan, Radhika (2016a). Die Erfindung der Einsprachigen: Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In Caroline Gritschke & Maren Ziese (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 261–274). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839434536-022
- Natarajan, Radhika (2016b). Memories Engendered in Diaspora: Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women. In Gerd Sebald & Jatin Wagle (Hrsg.), *Theorizing Social Memories: Concepts and Contexts. Routledge Advances in Sociology* (S. 184–207). Abingdon, New York: Routledge.
- Natarajan, Radhika (2017). Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei srilankisch-tamilischen Zwangsmigrierten. In Isabel Sievers & Florian Grawan (Hrsg.), *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung* (S. 167–178). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Natarajan, Radhika (2019a). *Sprachliche Wirklichkeiten der Migration. Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen und ihr Umgang mit der deutschen Sprache*. Dissertation. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. DOI: 10.15488.9189
- Natarajan, Radhika (Hrsg.). (2019b). *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21232-2
- Natarajan, Radhika (2020). Durch die Sprachbrille – Etische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration. In Janina Behr, François Conrad, Stephan Kornmesser & Kristin Tschernig (Hrsg.), *Schnittstellen der Germanistik. Festschrift für Hans Bickes* (S. 261–284). Berlin: Peter Lang.

- Natarajan, Radhika (2021a). Anerkennende Sichtbarkeit. Ein Blick auf Familiennachzug und verflochtene Biographien. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 259–284). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-28341-4_12
- Natarajan, Radhika (Hrsg.). (2021b). *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-28341-4
- Natarajan, Radhika (2022a). Recalibrating the Narrative on Multilingualism and Citizenship in Germany. A Study in the Simultaneity of Contradiction. In Linda Supik, Malte Kleinschmidt, Radhika Natarajan, Tobias Neuburger, Catharina Peeck-Ho, Christiane Schröder & Deborah Sielert (Hrsg.) *Gender, Race and Inclusive Citizenship. Dialoge zwischen Aktivismus und Wissenschaft* (S. 290–314). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-36391-8_12
- Natarajan, Radhika (2022b). Diskriminierungskritik, Sprachen- und Vorurteilsbewusstheit. In Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hrsg.): *Young Citizens. Handbuch für Politische Bildung in der Grundschule* (S. 343–349). Bonn: bpb.
- Natarajan, Radhika (2023a.). Den Knoten entwirren. ‚Sprache‘ und Geschlecht in ihrer staatsbürgerschaftlichen Verstrickung. In Ulrike Koopmann & Carla Schriever (Hrsg.), *Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung. Buchreihe: Migration und Integration* (S. 45–67). Baden-Baden: Nomos.
- Natarajan, Radhika (2023b, i.D.). Decolonize Deutsch als Erstsprache. Sprache als Keule und Maßstab zugleich: Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen Umgangs mit Sprache. In Yalız Akbaba & Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 497–517). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Natarajan, Radhika (2023c, i.E.). Language as location, language as dislocation. Glimpses from a case study on Tamil women and their reminiscence of childhood. In Charlotte Röhner, Jessica Schwittek & Antoanneta Potsi (Hrsg.), *Transmigration and place-making of refugee children and adolescents. Buchreihe Kindheiten. Gesellschaften*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Neumann, Ursula & Weiße, Wolfram (2002–2016). Reihe: *Bildung in Umbruchsgesellschaften, Band 1–13*. Münster: Waxmann.

- Nieden, Birgit zur & Karakayali, Juliane (2016). Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In Thomas Geier & Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-03809-0_5
- Ohm, Udo (2012). Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 263–284). Berlin: De Gruyter.
- Ohm, Udo & Bongartz, Christine (Hrsg.). (2012). *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb* (= Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik, Band 6). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Papen, Ute (2005). *Adult Literacy as Social Practice. More than Skills* (= New Approaches to Adult Language, Literacy and Numeracy). London, New York: Routledge.
- Perdue, Clive (1993a). *Adult Language Acquisition. Crosslinguistic Perspectives: Field Methods, Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, Clive (1993b). *Adult Language Acquisition. Crosslinguistic Perspectives: The Results, Volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reeves, Peter (Hrsg.). (2013). *The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora*. Singapore: Editions Didier Millet.
- Riehl, Claudia Maria (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Günter Narr.
- Reuter, Julia (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Salentin, Kurt & Gröne, Markus (2002). *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration*. Frankfurt am Main: IKO.
- Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 58 (1), 201–227.

- Schumann, John (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sievers, Isabel (2019). Bildungszugänge und -barrieren in der Migrationsgesellschaft. Aktuelle Ansätze, Diskurse und Beobachtungen im Kontext von Neumigration. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S. 235–252). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-21232-2_4
- Stukenbrock, Anja (2005). *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945)*. Berlin: De Gruyter.
- Thoma, Nadja & Knappik, M (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.
- Wickramasinghe, Nira (2006). *Sri Lanka in the Modern Age: A History of Contested Identities*. London: Hurst.
- Yildiz, Yasemin (2012). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham University Press.

Kurzbiografie der Beitragenden

Radhika Natarajan ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Einige ihrer Herausgeberschaften sind *Sprache, Flucht, Migration* (2019), *Sprache – Bildung – Geschlecht* (2021) sowie *Gender, Race and Inclusive Citizenship* (2022). Ihre Forschungsschwerpunkte sind sprachliche Alltagsbewältigung, migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Sprach- und Bildungspolitik, intersektionale Ansätze der Deutschvermittlung sowie Linguistic Dis/Citizenship.

David Füllekruss & Liesa Rühlmann

Affiliation: Universität Bielefeld, Deutschland

E-Mail: david.fuellekruss@uni-bielefeld.de; liesa.ruehlmann@uni-bielefeld.de

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

1. Einleitung

Sowohl mit Blick auf fachwissenschaftliche als auch auf öffentliche Diskurse um migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse lässt sich feststellen, dass ‚Sprache‘ je nach Perspektive und Interesse auf sehr unterschiedliche Weise aufgerufen und mit verschiedenen Bedeutungen aufgeladen wird: In interkulturellen Ansätzen, in Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik oder in Forderungen nach ‚herkunftssprachlichem Unterricht‘ wird Sprache oftmals als ‚identitätsstiftendes Merkmal‘ markiert und in Verbindung mit ‚kultureller Herkunft‘ gebracht (vgl. kritisch Rühlmann, Dirim & Dönmez, 2023; Springsits & Dirim, 2016, S. 143ff.). In Diskursen um Sprachenrechte¹ tritt Sprache wiederum als (zumeist identifikatorisches und kulturelles) ‚Gut‘ auf, welches es zu verteidigen oder zu schützen gilt. Während in diesen beiden Zugängen der Fokus auf nicht-dominante Sprachen gerichtet wird, steht in dominanten Bildungsdiskursen häufig die zu erreichende Sprache² im Fokus und wird als ‚Eintrittsticket‘ oder ‚Schlüssel‘ (etwa zu Bildung, Integration oder Teilhabe) verhandelt (vgl. kritisch dazu etwa zur Nieden, 2013).

Eine diskriminierungskritische Perspektive auf ‚Sprache‘ fragt hingegen danach, inwiefern Sprache als zugehörigkeitsrelevantes, Ein- und Ausschlüsse produzierendes Differenzmerkmal zum Einsatz kommt. So wurde die Bedeutung von Sprache als Differenzmerkmal inzwischen in verschiedenen Studien und theoretischen Ausarbeitungen herausgestellt (vgl. für einen Überblick etwa Khakpour, 2022, S. 34ff.; Thoma & Knappik, 2015). Anschließend an dieses Forschungsfeld beziehen wir uns mit der Relevanzsetzung von Sprache im Folgenden insbesondere auf die Ebene diskursiv hergestellter (Nicht-)Zugehörigkeit(en). Es werden dabei auch Fragen danach relevant, inwiefern soziale Räume

¹ Vgl. etwa <https://www.sprachenrechte.at/wofur-wir-eintreten> [01.04.2023]; siehe auch die Ausführungen unter Kapitel 3. zu *linguistic human rights*.

² Mit Sprache ist dabei meist die Vorstellung eines standardsprachlichen Deutsch gemeint.

durch Erwartungen, Setzungen oder Normierungen mit Bezug auf das Sprachliche hierarchisch geordnet sind, inwiefern eine (im weitesten Sinne soziale) Verortung von Subjekten aufgrund (vermeintlicher) Sprachkenntnisse (oder auch ‚Sprachdefizite‘) stattfindet oder inwiefern entlang von Körperlichkeit Rückschlüsse auf das Sprachliche gezogen werden bzw. umgekehrt.

In all diesen genannten Bereichen bekommt Sprache eine mit Macht verwobene und machtvoll wirkende Bedeutung: Welches Sprechen in welchen Räumen als legitim gilt, also welche Ein- und Ausschlüsse aufgrund sprachlicher Dispositionen stattfinden und welche subjektivierenden Effekte vorherrschende Sprachenordnungen haben, ist mit Fragen gesellschaftlicher, diskursiver und institutionell wirksam werdender Machtverhältnisse verknüpft. Die in unserem Beitrag eingenommene Perspektive auf Sprache ist eine, welche an der Machtförmigkeit sozialer Zusammenhänge durch Imaginationen, Normierungen, Adressierungen oder Zuschreibungen mit Bezug auf das Sprachliche interessiert ist. Dabei sollen weniger Sprachen bzw. das Sprachliche an sich und vielmehr Subjektivierungsweisen, Zugehörigkeitsverhältnisse und Ausschlusspraktiken mit Bezug auf das Differenzmerkmal Sprache in den Blick geraten.

Dass – nicht zuletzt unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen – in hegemonialen Verhältnissen auch an Rassekonstruktionen anknüpfende, diese bedienende und hervorbringende sowie Rassismen stärkende Praktiken bedeutsam werden, wurde vielfach herausgestellt (vgl. etwa Aygün-Sagdic, Bajenaru & Melter, 2015; Dean, 2019; Dirim & Pokitsch, 2018; Khakpour, 2022; Rühlmann, 2023a, i.E.). Sprache ist, so kann im Anschluss an rassismus- und linguizismuskritische sowie weitere machtkritische Arbeiten festgehalten werden, ein relevantes Merkmal in der Verhandlung und Hervorbringung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2003). Nadja Thoma (2018) spricht daher auch von natio-ethno-kulturell-lingualen Zugehörigkeitsordnungen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der Begriff des *Linguizismus* relevant, welcher sowohl auf ein theoretisches Konzept, auf eine Analyseperspektive sowie auf eine (gegenwarts-)analytische Beschreibung sozialer Verhältnisse respektive auf eine Herrschaftsform verweist. Linguizismus kann – in einer ersten allgemeinen Annäherung an eine Definition – als eine Form oder Spielart von Rassismus verstanden werden, bei welcher die sprachliche Disponiertheit von Subjekten zum rassismusrelevanten Differenzmerkmal wird (Dirim, 2010).

Trotz der Entstehung eines Forschungsfeldes sowohl im Bereich des Deutschen als Zweitsprache als auch in den Erziehungswissenschaften im Allgemeinen sehen wir in der theoretischen wie auch der methodologischen Grundlegung von Linguizismus(kritik) ebenso wie in der Verhältnisbestimmung von Rassismus(kritik) und Linguizismus(kritik) weiterhin offene Fragen und Schärfungspotenziale. Daher sollen im Folgenden und anschließend an die Diskussionen einer Arbeitsgruppe³, die im Rahmen der Vereinstagung des Vereins *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* im Oktober 2022 durchgeführt wurde, Fragen danach in den Blick genommen werden, wie Rassismus und Rassekonstruktionen mit Sprachverhältnissen und Linguizismus in Zusammenhang stehen. Auch wird betrachtet, wie das Verhältnis von Rassismus(kritik) und Linguizismus(kritik) anknüpfend an verschiedene theoretische Ansätze gefasst werden kann. Hierbei sollen insbesondere die Verhältnisse von Sprache, Körper und Rassekonstruktionen fokussiert werden. Zunächst werden wir dafür das Verhältnis von Sprache und Rassismus und insbesondere Theoretisierungen dieses Verhältnisses betrachten, wobei wir auf macht- und diskriminierungskritische Perspektiven zurückgreifen. Ein Schwerpunkt liegt auf rassismuskritischen Betrachtungen von Sprachverhältnissen sowie auf Linguizismus(kritik), wodurch wir eine Grundlage für eine nähere Auseinandersetzung des Verhältnisses von Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik) schaffen. Im Anschluss diskutieren wir die im englischsprachigen Diskurs geprägte Perspektive der Raciolinguistics (Flores & Rosa, 2015) und arbeiten heraus, wie sie sich zu Linguizismus(kritik) verhält. Im abschließenden Fazit versuchen wir, die sich aus den besprochenen Zugängen ergebenden Verhältnisse von Sprache, Rassismus und Linguizismus in eine Systematik zu bringen.

2. Sprache und Sprechen vor dem Hintergrund rassistischer Verhältnisse

Einen Zugang, der den Ausgangspunkt in der Betrachtung der Zusammenhänge von Rassismus und Sprache an durch Rassekonstruktionen und Rassismen geprägten Ordnungen nimmt, lässt sich bei Paul Mecheril und Thomas Quehl (2006) aus rassismuskritischer

³ Wir danken den Teilnehmenden für ihre Beiträge, welche Fragen sowie weitere Reflexionsanlässe und Vertiefungen zum Thema aufgeworfen haben. Ein besonderer Dank gilt Natascha Khakpour und Isabel Dean, die den Prozess der Auseinandersetzung in unserer intern über mehrere Monate lang stattfindenden Arbeitsgruppe begleitet und geprägt haben. Dieser Austauschraum hat maßgeblich zum Entstehungsprozess und einer Systematisierung im Rahmen dieses Artikels beigetragen.

Perspektive ausmachen. Die Autoren fragen danach, welches Sprechen unter rassistischen Verhältnissen legitim oder illegitim ist und stellen fest, dass

„das legitime Sprechen [...] eine Farbe, einen Körper und eine kulturelle Physiognomie [hat] [...]. Die Art und Weise anerkannten Sprechens produziert nicht allein eine Körperlichkeit, einen Habitus inkorporierter Meisterschaft, sie setzt auch jene Körper und die prototypische Imagination des Körpers [...] voraus, die dem legitimen Sprechen zugeordnet ist.“ (ebd., S. 365)

Der vorausgesetzte, (nicht-)rassialisierte Körper ist es also, der legitimes bzw. illegitimes Sprechen ausweist bzw. ermöglicht oder verunmöglicht. Dabei rückt zunächst die Frage danach ins Zentrum *wer* spricht. Sprache und Sprechen wird in dieser Perspektivierung sowohl zum Ausdruck als auch zum Modus der Positioniertheit in rassistischen Ordnungen. Mit diesem Zugriff kann davon ausgegangen werden, dass auch das *wie* des Sprechens konstitutiv mit rassistischen Ordnungen verbunden ist und rassialisierte Positionen hervorbringt. Die Perspektive eröffnet vor allem die Frage danach, welches Sprechen (und Sprechen-Können) rassialisierten Subjekten (nicht) zugeschrieben wird.

In einem späteren Text führen Mecheril und Quehl (2015) den Zusammenhang von Rassismus und Sprache weiter aus und schreiben Sprache dabei die Funktion eines ‚Kitts‘ zu, durch welchen Rassismen aufrechterhalten und verfestigt werden können:

„An rassistische Muster der Unterscheidung anschließende natio-ethno-kulturelle Deutungen stehen in allen Bereichen des Zugehörigkeitsraums Deutschland zur Verfügung und können unabhängig von formellen Einschlussregelungen und -semantiken in vielfältigen Zusammenhängen aktiviert werden (vgl. Mecheril, 2010, S. 14). Dabei erhöht der Topos ‚Sprache‘ die Flexibilität des natio-ethno-kulturellen Distinktionsschemas noch einmal, weil ihm zusätzlich eine ‚Kitt-Funktion‘ zukommt, mit der Ausgrenzungen symbolisch aufrechterhalten werden, während rhetorisch für den materiellen Einbezug ‚der Anderen‘ eingetreten werden kann.“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 162)

Es deuten sich in diesen fokussierten Einblicken bereits die komplexen Beziehungen zwischen dem Differenzmerkmal Sprache und Rassismus je nach Betrachtungsebene an: Neben einer symbolischen Funktion zur Aufrechterhaltung einer über Rassismen vermittelten Zugehörigkeitsordnung auf einer übergeordneten Ebene kommt mit Blick auf Körper und Subjekte dem Sprachlichen die Rolle des Ausweises von Positioniertheit innerhalb dieser machtvollen Ordnungen zu. Dabei werden entlang des Sprachlichen rassismusrelevante Körperlichkeiten (re-)produziert. Sprechpraxen werden zugleich verbunden mit einer Imagination von Körperlichkeit.

Während mit den ausgeführten Annäherungen eine macht- und rassismuskritische Perspektive auf Sprachverhältnisse geworfen wird, wird mit dem Begriff und dem Zugang

„Linguizismus(kritik)“ angestrebt, die Analyse und dessen Gegenstand zu spezifizieren. Hierbei können unterschiedliche theoretische Implikationen erkannt werden, die wir im Folgenden in ihren Tendenzen nachzeichnen wollen.

3. Linguizismus(kritik): Sprache als Diskriminierungskategorie

Als eine grundlegende linguizismustheoretische Referenz auch im deutschsprachigen Diskurs wird oftmals Tove Skutnabb-Kangas (1988) angeführt, die den Begriff des Linguizismus in Publikationen zum sogenannten „linguistischen Genozid“, zum Recht auf muttersprachlichen Unterricht sowie in einem fachwissenschaftlichen Diskurs um *linguistic human rights*, vielfach auch gemeinsam mit Robert Phillipson, geprägt hat.⁴ İnci Dirim und Nina Simon (2022) heben hervor, dass der von Dirim (2010) geprägte Ansatz der Linguizismuskritik zwar an diese Arbeiten anknüpft, jedoch mit anderen theoretischen Prämissen operiert:

„Linguizismuskritik hat [...] einen anderen theoretischen Hintergrund als die ursprünglichen Arbeiten von Skutnabb-Kangas und Phillipson, die von den 1980er Jahren an auf sprachbezogene Diskriminierungen aufmerksam gemacht und deren Beendigung gefordert haben, knüpft aber an diese Pionierarbeiten an. Das linguizismuskritische wissenschaftliche Interesse ist eher differenz- und diskurstheoretisch orientiert und geht davon aus, dass durch Linguizismus sprachliche Unterschiede zu sozial relevanten Differenzen, vergleichbar mit race, gender und class, werden.“ (Dirim & Simon, 2022, S. 5)

Im Folgenden soll ausgehend von dieser linguizismuskritischen Perspektive genauer herausgearbeitet werden, worin die theoretischen, aber auch erkenntnisbezogenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Zugänge liegen und wie dabei jeweils das Verhältnis von Linguizismus und Rassismus konzipiert wird. Hierfür ist es aufschlussreich, die einführende Definition des Begriffes bei Skutnabb-Kangas zu betrachten:

„Linguicism is akin to the other negative -isms: racism, classism, sexism, ageism. Linguicism can be defined as ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and non-material) between groups which are defined on the basis of language (on the basis of their mother tongues).“ (Skutnabb-Kangas, 1988, S. 13)

⁴ Wir gehen hier v.a. auf die Arbeiten von Skutnabb-Kangas und Phillipson ein, da sie den Begriff ‚Linguizismus‘ geprägt haben und ihn explizit zur Beschreibung und Analyse sprach(en)bezogener Herrschaftsformen aufgreifen und theoretisieren. Sie stellen damit einen zentralen Referenzpunkt linguizismustheoretischer Ansätze dar. Dies soll nicht untergraben, dass Diskriminierungsverhältnisse entlang des Differenzmerkmals Sprache auch von vielen anderen Autor:innen bearbeitet wurden und werden, wobei durchaus unterschiedliche theoretische Annahmen und Gegenstandsbereiche relevant werden.

Linguizismus wird hier zunächst als eine eigene Diskriminierungsform *neben* Rassismus, Klassismus, Sexismus und Ageismus verstanden. In einer späteren Publikation ist eine Veränderung des Verhältnisses von Linguizismus und Rassismus zu erkennen und Linguizismus wird als eine Form *von* Rassismus beschrieben: „Linguistic genocide or LINGUICIDE is the extreme form of a language-based form of racism, LINGUICISM“ (Skutnabb-Kangas 1994, o.S., Hv. i.O.). In jüngeren Veröffentlichungen ist jedoch eine Hinwendung zum früheren Verständnis festzustellen (vgl. Skutnabb-Kangas, 2015; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2023).⁵

Die Auffassung, dass die extremste Form von Linguizismus in einem „linguistischen Genozid“, also der ‚Vernichtung‘ von Sprachen liege, verdeutlicht, dass mit dem Zugriff bei Skutnabb-Kangas und Phillipson eher Sprachen und linguistische Dominanzverhältnisse den Gegenstand von Analyse und Kritik bestimmen. Dabei bleibt eine Betrachtung des Einflusses dieser Verhältnisse auf Sprecher:innen meist implizit und fokussiert tendenziell die Ebene institutionalisierter Ausschlüsse und des (kollektiv geteilten und je individuell zum Tragen kommenden) Rechtes auf ‚Muttersprache‘. Dahingegen wird das Linguizismusverständnis bei Dirim insofern subjektivierungstheoretisch erweitert, als Diskriminierungserfahrungen und deren Einfluss auf (re-)produzierte Subjektpositionen und Subjektivierungsprozesse ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Etwa erlebte ‚subtile‘ Formen des Linguizismus sowie weitere Formen des Linguizismus wie etwa Sprechverbote, Beleidigungen oder körperliche Gewalt werden dadurch als betroffene Individuen beeinflussende Dimensionen von Linguizismus diskutierbar gemacht. Durch die subjektivierungs- und diskurstheoretische Fundierung werden in linguizismuskritischen Analysen zudem nicht nur Sprecher:innen als diskriminierte Subjekte in den Blick genommen, auch die diskursive Hervorbringung sprachbezogener und rassismusrelevanter Sprecher:innenpositionen sowie linguizistischer Denkweisen werden zum zentralen Gegenstand (vgl. etwa Bjegač, 2020; Dorostkar, 2013; Khakpour, 2022). Auf normativer Ebene verfolge Linguizismuskritik dabei, so İnci Dirim, M Knappik und Nadja Thoma (2018),

„das Ziel aufzudecken, inwiefern von kolonialen Denktraditionen vermittelte Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen

⁵ So wird in der Einleitung in „The handbook of linguistic human rights“ (wieder) von Linguizismus als eigene Diskriminierungsform neben anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus gesprochen (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2023).

Merkmale aufgerufen werden, um Menschen und ihre Praktiken herabwürdigend zu kategorisieren und wie die Inanspruchnahme gesellschaftlicher Ressourcen dadurch eingeschränkt wird.“ (ebd., S. 60)

Neben diesen epistemologischen und normativen Spezifizierungen und Weiterentwicklungen lässt sich in linguizismuskritischen Arbeiten auch eine Differenzierung des Verhältnisses von Rassismus und Linguizismus erkennen. Wie aufgezeigt wird Linguizismus in den häufig zitierten Definitionen nach Skutnabb-Kangas und Phillipson mal als eine Diskriminierungsform *neben* Rassismus und mal als Form *von* Rassismus beschrieben. Da eine weitere explizite rassismustheoretische Fundierung des Linguizismusverständnisses ausbleibt, lässt sich die Verhältnisbestimmung als diffus beschreiben. Zwar verdeutlicht Phillipson (2009) die Verwobenheit gegenwärtiger und historisch gewordener Sprachverhältnisse mit globalen kolonialen, imperialistischen und rassistischen Verhältnissen und Denktraditionen. Hierbei scheint jedoch Rassismus eher die gesellschaftlich-strukturelle Bedingung für Linguizismus zu sein als eine konstitutive Dimension von Linguizismus selbst. Demgegenüber wird die inhärente Berücksichtigung von Rassekonstruktionen beim Ansatz von Dirim (2017) explizit hervorgehoben, wenn Linguizismus als „eine spezifische Form des Rassismus“ verstanden wird, bei der „Sprachen, Sprechweisen, Akzente, also sprachliche Unterschiede herangezogen werden, um Menschen als Mitglieder von (konstruierten) Sprachgemeinschaften abzuwerten“ (ebd., S. 7). Auch Alisha Heinemann (2018) weist auf die Verschränkung von Rassismus- und Linguizismuskritik hin und bezeichnet Linguizismuskritik als eine „sinnvolle Ergänzung der rassismuskritischen Perspektive [...], da Sprache häufig im Kontext rassistischer Praxen aufgerufen wird“ (ebd., S. 22). Dem rassismuskritischen Zugang (vgl. Mecheril, 2004) liegt dabei ein diskurstheoretisch und kulturwissenschaftlich geprägtes Rassismusverständnis zugrunde, bei dem Rassismus als „eine Art allgemeine strukturelle Logik des gesellschaftlichen Zusammenhangs, die auf allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit bedeutsam sein kann“, in den Blick genommen wird (Scharathow, Melter, Leiprecht & Mecheril, 2009, S. 11).

İnci Dirim und Doris Pokitsch erweitern das rassismuskritische Linguizismusverständnis und spezifizieren dabei den Gegenstand der Linguizismuskritik:

„[R]assismuskritische [...] Arbeiten zeigen u. E. sehr deutlich, dass es nicht die Kategorien der Ausgrenzung sind, um die es vordergründig geht, sondern dass beliebige Unterschiede im Sinne von Differenzmerkmalen herangezogen und relevant gesetzt werden können, um Unter- und Überordnung zu konstruieren [...] – Sprache ist eines dieser Merkmale. Es geht beim Linguizismus also nicht vordergründig um die Sprache(n) selbst

[...], sondern in erster Linie um die Menschen bzw. Gruppen, die abgewertet werden.“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 21)

Hier lässt sich eine deutliche Abgrenzung vom Linguizismusverständnis nach Skutnabb-Kangas und Phillipson erkennen, die einen stärkeren Fokus auf Sprachen selbst legen und Fragen nach subjektbezogenen, rassismusrelevanten Diskriminierungserfahrungen entlang des Differenzmerkmals Sprache sowie den diskursiven Bedingungen ihrer Hervorbringung teilweise in den Hintergrund rücken. Im Unterschied dazu ist mit dem linguizismuskritischen Ansatz eine Analyseperspektive beschrieben, bei der Sprache zwar ebenfalls als Differenzkategorie der Über- und Unterordnung als zentraler Analysegegenstand aufgerufen wird, die Aufmerksamkeit jedoch auf gesellschaftlich-diskursiven sowie subjekt(ivierungs)relevanten Aushandlungen und resultierenden Verteilungen von Handlungsmöglichkeiten und (symbolischen wie materiellen) Ressourcen liegt. Rassismustheoretisch erscheint die Differenzkategorie Sprache hierbei als eine mögliche Ressource von Rassismus neben anderen, etwa körperlichen, religiösen oder kulturellen Bedeutungsträgern.⁶ Die rassismuskritische Konzeption von Linguizismus lässt zudem eine analytisch-heuristische Übertragung rassismustheoretischer Annahmen zu, wie sie etwa Birgit Springsits (2015, S. 97) im Anschluss an Birgit Rommelspachers (2009) Rassismusdefinition ausführt.⁷ Durch den rassismustheoretischen sowie rassismuskritischen Einsatz des Linguizismusbegriffes wird nicht zuletzt auch der Konstruktionscharakter von ‚sprachlichen Identitäten‘ und anknüpfenden Subjektivierungsweisen hinsichtlich eindeutiger Verbindungen von Sprache und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten befragbar gemacht. So wird etwa eine Reflexion und Kritik essentialisierender und mitunter rassialisierender Verknüpfungen von Subjekt, Sprache und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ermöglicht, wie sie nicht zuletzt auch in Bezeichnungen wie ‚mother tongue‘ bzw. Muttersprache zum Ausdruck kommen (vgl. kritisch Springsits, 2015; Rühlmann et al., 2023).

Zuletzt sei die Verschränkung respektive Intersektionalität von Linguizismus mit weiteren Diskriminierungsformen angesprochen. Wie auch Dirim und Simon (2022) gehen wir

⁶ Diese Annahme knüpft an das Verständnis von Rassismus als „flexibler Ressource“ an (vgl. Scherschel, 2006). Ebenso ist es anschlussfähig an Stuart Halls Verständnis von ‚Rasse‘ als „gleitenden Signifikanten“ (vgl. Hall, 2018 [1994]).

⁷ Springsits nennt hierbei sechs Dimensionen zur Analyse von Linguizismus: (1) Gruppenkonstruktion durch Sprachigkeit; (2) Naturalisierung der Sprache; (3) Homogenisierung der Sprachgruppen; (4) Polarisierung der Gruppen in Bezug zur dominanten Sprache (Erst- oder Zweitsprachler:in); (5) Hierarchisierung der Gruppen; (6) (Re-)Produktion oder Legitimierung von Diskriminierungen (Springsits, 2015, S. 97).

davon aus, „dass Linguizismus in einen Raum intersektionaler Differenzsetzungen eingebettet ist“ (ebd., S. 5). Dies bedeutet, dass neben Sprache und race weitere Differenzkategorien von Bedeutung sind, wenn Sprechpraxen, Sprecher:innen und Ausschlusspraktiken betrachtet werden. Jedoch wird hier bedeutsam, dass es sich bei Linguizismus nicht um eine Diskriminierungsform *neben* Rassismus, sondern um eine Rassekonstruktion aufrufende und hervorbringende sowie Rassismus legitimierende Diskriminierungsform respektive um eine spezifische Spielart *von* Rassismus handelt. Linguizismus greift demnach nicht als Analyse(instrument), wenn Diskriminierung in der Intersektion von Sprache und class stattfindet. Gerät jedoch beispielsweise Diskriminierung entlang von class, race und Sprache in den Fokus, so könnte mit dem hier vorgestellten Verständnis von einer Intersektionalität von Linguizismus und Klassismus gesprochen werden. Dies heben wir an dieser Stelle hervor, da wir in der Arbeitsgruppe im Rahmen der Tagung u.a. darüber diskutiert haben, ob eine linguizismuskritische Perspektive auch dann eingenommen wird, wenn race außer Acht gelassen wird.

Es lässt sich vor dem Hintergrund der diskutierten Einblicke in ausgewählte, den Diskurs prägende und häufig zitierte linguizismustheoretische Zugänge zusammenfassend festhalten, dass die linguizismuskritische Fortführung des ‚ursprünglichen‘ Konzepts von Skutnabb-Kangas (1988, 1994) trotz Anknüpfungen und Ähnlichkeiten – die Relevanzsetzung der Diskriminierungskategorie ‚Sprache‘ scheint uns hier der zentrale gemeinsame Nenner zu sein – durchaus unterschiedliche (erkenntnis-)theoretische Implikationen mit Konsequenzen hinsichtlich aufgeworfener Interessen, fokussierter Gegenstände und normativer Bezugspunkte mit sich bringt.

4. Raciolinguistics

Eine rassismuskritische Betrachtung von Diskriminierungsverhältnissen entlang der Differenzkategorie Sprache, die subjektivierungs-, diskurs- und/oder differenztheoretisch fundiert ist, findet nicht nur unter einem expliziten Aufrufen des Linguizismusbegriffes statt.⁸ Im englischsprachigen Diskurs lässt sich ein mit Linguizismuskritik nach Dirim

⁸ Verwiesen sei etwa auf die Arbeiten von Rey Chow (2014), Adrian Holliday (2006), Sender Dovchin (2019) oder Thomas Paul Bonfiglio (2007).

verwandter Ansatz z.B. in Arbeiten zu „linguistic racism“ (Dovchin, 2019) erkennen. Diese Perspektive, so Sender Dovchin (2020),

„focuses on the central role that language plays in the enduring relevance of race/racism, institutional/interpersonal discrimination in the lives of people of colour, ethnic minorities, international students and Indigenous people, who experience linguistic disparity as an everyday lived reality.“ (ebd., S. 807)

Eine weitere Perspektive, die mit Fokus auf die USA geprägt wurde, ist die der Raciolinguistics. Auf diese gehen wir im Folgenden ein und diskutieren, inwieweit eine Übertragung in den deutschsprachigen Diskurs möglich und gewinnbringend sein kann. Während sowohl die Linguizismuskritik als auch der Ansatz des linguistic racism zentrieren, wie Sprecher:innen entlang von Sprechpraxen rassialisiert werden, steht in beiden Ansätzen weniger im Fokus, wie Subjekte entlang von Rassialisierung als Sprecher:innen positioniert werden, wenn auch beide Perspektiven dies implizit betrachten. Expliziter wird dies in der Perspektive der Raciolinguistics, welche Zuschreibungspraxen entlang eines „looking like a language“ (Rosa, 2019) gleichermaßen in den Blick nimmt. Dabei steht, und hier finden sich Anknüpfungen zu vorherig benannten Ausarbeitungen von Mecheril und Quehl (2006, 2015), im Fokus, wie Subjekte entlang von race als Sprecher:innen konstruiert werden.

Ausgehend von einer Bezugnahme auf raciolinguistic ideologies (Flores & Rosa, 2015) vollziehen Jonathan Rosa und Nelson Flores einen Perspektivwechsel „From Raciolinguistic Ideologies to a Raciolinguistic Perspective“ (2020) und leiten damit die zunehmende Theoretisierung dieser Perspektive ein (vgl. dies., 2017, 2020). Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, Sprachideologien historisch einzubetten und postkoloniale Einordnungen von Sprachideologien vorzunehmen. Auf diese Weise liegt der zentrale Fokus auf Machtverhältnissen, die raciolinguistic ideologies hervorbringen. Rosa und Flores (2017) gehen hierbei von einer „co-naturalization“ (ebd., S. 621) der Kategorien race und Sprache aus, womit sie auf kolonialrassistische geprägte Verwobenheiten verweisen, wie sie auch in linguizismuskritischen Auseinandersetzungen von Dirim und Pokitsch (2018) zentral gesetzt werden. In der Perspektive der Raciolinguistics werden Abwertungen von Sprachen auf diese Weise nicht losgelöst von historischen Einschreibungen betrachtet und die Kategorien race und Sprache als untrennbar und sich konstituierend begriffen. Zentrale Ein- und Zuschreibungen werden von Rosa (2019) neben dem bereits erwähnten „looking like

a language“ entlang eines „sounding like a race“ ausgemacht, welche er in einer ethnografischen Studie an einer Schule in Chicago herausarbeitet. Im deutschsprachigen Diskurs sehen wir die Wirksamkeit eines „sounding like a race“ v.a. in linguizismuskritischen Arbeiten betrachtet, das „looking like a language“ hingegen v.a. in rassismuskritischen Arbeiten oder Texten (vgl. etwa Mecheril & Quehl, 2006). Die Raciolinguistics vereint somit rassismuskritische Perspektiven auf Sprachverhältnisse und linguizismuskritische Ansätze (Rühlmann, 2023, i.V.).

Seit ihrer Einführung findet die Raciolinguistics vermehrt Anwendung (Alim, Rickford & Ball, 2016). Dabei werden verschiedene Fokussetzungen der Perspektive in verschiedenen Disziplinen sichtbar. Die Gemeinsamkeit liegt im Forschungsgegenstand, wobei bislang v.a. diskriminierte Sprecher:innenpositionierungen in den Fokus gelangen, häufig aus erziehungswissenschaftlicher und/oder (sozio-)linguistischer Perspektive (vgl. etwa The Language as Social Justice Working Group, 2023). Wir orientieren uns im Folgenden v.a. an der von Flores und Rosa (2015) soziolinguistisch geprägten Perspektive, bei der ein zentraler Bezugspunkt das „white listening subject“ darstellt (ebd., S. 149). Mit diesem Begriff beziehen sich Flores und Rosa auf den von Miyako Inoue (2003) geprägten Begriff des „listening subjects“, durch welchen aufgezeigt wird, dass Hörendenpositionierungen beeinflussen, wie Sprechpraxen verortet werden. Die Begrifflichkeit lenkt damit, so Busch (2021), „die analytische Aufmerksamkeit darauf [...], wie Kategorisierungen gewissermaßen im Ohr der Zuhörenden geschaffen werden“ (ebd., S. 27). Zu ihrer Konzeptualisierung des white listening subjects schreiben Flores und Rosa mit weiteren Autor:innen:

„Of course, a white listening subject is not always just listening, nor is it only white. The term refers to those who inhabit positions of institutionalized power that are produced and maintained, on the one hand, through structures of white supremacy, and on the other hand, through modes of perceiving and apprehending language, including but not limited to listening. Through the conceptualization of the white listening subject, Flores and Rosa make explicit the effect that the construction of a subjectivity based on claimed, ascribed, and socialized racial superiority has had in deeming the language practices of racialized bilinguals as inferior and non-academic.“ (García, Flores, Seltzer, Wei, Otheguy & Rosa, 2021, S. 210)

Die Autor:innen zeigen auf, dass Hörendenpositionierungen in deren machtvoller Position betrachtet werden müssen, wenn hervorgebrachte Sprecher:innenpositionierungen von Interesse sind. Machtkritische Forschungen im Kontext von Sprachigkeiten beschäftigen sich zwar mit Dominanzverhältnissen. Dabei „verharrt der Fokus in amtlich

deutschsprachigen Regionen [allerdings] häufig auf der Konstruktion von *Nicht-Wir* Markierungen, während das normative Zentrum, von welchem aus diese Markierungen vorgenommen [...] [werden, bislang] weiter im Verborgenen bleibt“, erklärt Pokitsch (2018, S. 376). Die Konzeptualisierung der Raciolinguistics entlang des *weißen* hörenden Subjekts kann hier einen notwendigen Perspektivwechsel ermöglichen, denn die „Betrachtung und Bewertung von Sprachigkeit erfährt [...] eine Verschiebung von (hegemonial aufgeladenen) Fokussierungen auf (vor allem veränderte) Sprecher:innen hin zu Hörendenpositionierungen“ (Rühlmann, 2023, i.V.). So wird sicht- und diskutierbar, dass machtvoll agierende Subjekte Sprachbewertungen vornehmen und beispielsweise als (nicht-)standardsprachlich ausweisen. Als *weiße* hörende Subjekte treten potenziell alle institutionell mit Macht versehenen Subjekte auf. Dies wird u.a. daran deutlich, dass alle Lehrkräfte (ebenso wie Forschende) „– auch jene, die mehrsprachig aufgewachsen sind – Teil der nationalen monolingualen Bildungssysteme sind“ (Dirim, 2013, S. 198).

Im deutschsprachigen Diskurs wurde der Ansatz der Raciolinguistics bisher wenig rezipiert. Eine Anwendung der Theorie unter Rückbezug auf raciolinguistic ideologies findet sich in den Arbeiten Nadja Thomas (2020, 2022). In ihren Konzeptualisierungen von raciolinguistic ideologies beschäftigt sich Thoma mit Ergebnissen ihrer Dissertationsschrift (Thoma, 2018), in welcher sie „die Lebensgeschichten von migrantisch positionierten Germanistikstudent:innen aus einer biographieanalytischen Perspektive untersucht“ (Thoma, 2022, S. 68). Dabei zeigt sie auf, dass Universitäten Räume sind, in denen „sich muslimische und muslimisierte Student:innen mit einer Reihe von auf raciolinguistic ideologies beruhenden Adressierungen konfrontiert [sehen]“ (ebd., S. 75). So erkennt sie in ihrer Analyse „Ideologien, in denen Sprache, race und Religion naturalisierend verzahnt werden“ (ebd., S. 81), was u.a. insofern sichtbar ist, als Befragten beispielsweise durch ihre Kommiliton:innen geringe(re) Deutschkenntnisse zugeschrieben werden (Thoma, 2020, 2022). Ein Rückgriff auf die raciolinguistic perspective (Rosa & Flores, 2017) findet sich zudem in der Dissertationsschrift einer Mitautorin dieses Beitrags, Liesa Rühlmann (2023a, i.E.). Sie hat sich in einer Interviewstudie damit beschäftigt, wie mehrsprachige Personen auf ihre Schulzeit zurückblicken und welche Subjektivierungsprozesse dabei erkennbar sind. U.a. wurden Praxen des raciolinguistic Otherings herausgearbeitet, also wie Sprecher:innen entlang von race und Sprache als ‚anders‘ markiert wurden. Dar-

über hinaus macht die Perspektive der Raciolinguistics möglich, privilegierte Sprecher:innenpositionierungen analytisch zu fassen, wofür in der englischsprachigen Arbeit der Begriff der „raciolinguistic norm“ (ebd.) Verwendung findet. Unter diesem Begriff werden Sprecher:innenpositionierungen gefasst, die als normalisiert und legitim konstruiert werden und wirksam sind (ebd.).

Durch eine raciolinguistic perspective lässt sich auf diese Weise aufzeigen, wie das „white listening subject“ (de-)privilegierte Positionierungen des Sprechens hervorbringt. Während Befragte of Color und Schwarze Interviewte z.B. häufig von erlebten Sprechverboten berichten (vgl. näher dazu Rühlmann, 2023b, i.E.), finden sich solche Kriminalisierungserfahrungen nicht in den Erzählungen *weißer* Sprecher:innen von ‚Prestigesprachen‘. Vielmehr, so zeigen Reflexionen ihres Erlebens in der Schule auf, lag die Entscheidungsmacht über Sprechpraxen bei ihnen, wie etwa eine Aussage von Valerie zeigt, einer *weißen* Person, die in ihrer Familie Deutsch und Französisch spricht: „Also die/alle Lehrer, die ich hatte, waren keine Muttersprachler (.) in Französisch. Und deswegen würde ich auch nie mit denen in der Pause Französisch reden“ (Rühlmann, 2023a, i.E.). Hier ist es Valerie, die als sprechendes *weißes* Subjekt ihre Sprechpraxen in der Schule wählen konnte. Auf Grundlage von native speaker Ideologien (Holliday, 2006) verortet Valerie ihre Lehrkräfte nicht als mögliche Gesprächspartner:innen, wenn es um die Nutzung der französischen Sprache außerhalb des Unterrichts geht. Die Schule als *weiße* Institution und Lehrkräfte in ihrer Funktion als *weiße* hörende Subjekte haben Valeries Sprechen gelobt und die Nutzung der französischen Sprache nicht als Gefährdung ihres Deutschsprechens eingeordnet, wie weitere Interviewabschnitte zeigen. Es stand Valerie frei, zu entscheiden, wann und ob sie welche Sprachen im Raum der Schule nutzen wollte. Es lässt sich festhalten: „BPoC had to depend on the approval of the white listening subject concerning (im)possibilities of language use, while white subjects could choose whether or not they wanted to speak non-German languages“ (Rühlmann, 2023a, i.E.).

Während – wie wir oben herausgestellt haben – linguizismuskritische Ansätze v.a. Diskriminierung entlang von Sprachigkeit betrachten, ermöglicht die Raciolinguistics als Analyseinstrument einen Blick auf (re-)produzierte privilegierte Sprecher:innenpositionierungen. Durch die Raciolinguistics können also auch Norm-Konstruktionen entlang von Sprachigkeit bzw. zugeschriebener Sprachigkeit in den Fokus gelangen, wodurch

Herrschaftsverhältnisse und Praktiken des Otherings analytisch vertieft entlang von Privilegierung und Dominanz verortet werden. Die Linguizismuskritik macht Privilegierung zwar auch sichtbar, es werden bislang allerdings v.a. diskriminierte Sprecher:innen entlang von Linguizismus fokussiert. Es können mit der Raciolinguistics auch Norm-Sprecher:innenpositionierungen herausgearbeitet und Subjekte betrachtet werden, die nicht negativ von Linguizismus betroffen sind, sondern innerhalb linguizistischer Verhältnisse privilegiert werden. Auf ähnliche Weise betrachtet die Rassismuskritik nicht nur rassialisierte Subjekte, sondern auch Subjekte, die im rassistischen System Bevorzugung erfahren. Hier sehen wir mit Rückgriff auf die Raciolinguistics eine Erweiterung der bis dato genutzten linguizismuskritischen Perspektive, die alle Sprecher:innen als von Linguizismus betroffen markiert – entweder negativ oder aber positiv.

Wie wir in diesem Abschnitt dargestellt haben, legt Raciolinguistics den Schwerpunkt insgesamt nicht auf sprechende Subjekte, sondern darauf, wie *weiße* hörende Subjekte agieren und Sprechen bewerten und damit ermöglichen oder auch verunmöglichen können. An dieser Stelle schlägt Rühlmann (2023a, i.E.) eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Hörendenpositionierung vor, wodurch auf struktureller, institutioneller und/oder individueller Ebene ein Agieren als „reflexive white listening subject“ (ebd.) stattfinden kann. Dadurch kann u.a. auch eine kritische Reflexion der eigenen Forschungsposition vorgenommen und mit Blick auf Erhebungsmethoden in dessen Einfluss betrachtet werden.

Wir stellen zusammenfassend fest, dass die Raciolinguistics als theoretische Perspektive und analytisches Tool eine gewinnbringende Vertiefung ermöglichen kann, wenn Linguizismus und/oder Rassismus thematisiert werden. Weiteren Klärungsbedarf erkennen wir u.a. in der sprachlichen Übertragbarkeit der Perspektive, die sich v.a. aus den bisher wenigen deutschsprachigen Konzeptualisierungen ergibt.

5. Fazit: Zu einer Systematisierung des Verhältnisses von Sprache, Rassismus und Linguizismus

In diesem Beitrag haben wir uns mit einer Verhältnisbestimmung von Rassismus- und Linguizismus(kritik) beschäftigt, wobei der Fokus auf der Betrachtung von ‚Sprache‘ und Sprechen aus machtkritischer Perspektive lag. Zunächst haben wir aufgezeigt, dass der

Diskurs um Sprachen und Sprechpraxen in Macht- und Herrschaftsdiskurse eingelassen ist und in Zugehörigkeitsverhältnissen Ein- und Ausschluss re-produziert wird. Hierbei haben wir im ersten Schritt den Fokus darauf gelenkt, dass Sprechen in rassistischen Verhältnissen stattfindet und je nach Sprecher:innenpositionierung als legitim oder illegitim markiert wird. Diesen rassismuskritischen Blickwinkel auf migrationsgesellschaftliche Sprachverhältnisse haben wir anschließend durch eine Betrachtung des Konzepts Linguizismus vertieft. Hier haben wir insbesondere mit Bezug auf Entwicklungen der Perspektive durch Dirim aufgezeigt, dass sich der Ansatz mit der Diskriminierung von Sprecher:innen bestimmter Sprachen beschäftigt. Im linguizismuskritischen Ansatz nach Dirim wird dabei eine explizite Bezugnahme auf rassismuskritische Ansätze vorgenommen und unterstrichen, dass Linguizismus als Form von Rassismus eine grundlegende Dimension rassistischer Verhältnisse darstellt. Linguizismus wird demnach als eine rassistische Diskriminierungsform verstanden. In diesem Verständnis erweist sich etwa eine linguizismuskritische Betrachtung von Klassenverhältnissen mit Blick auf Sprache(n) unter Ausklammerung von race als widersprüchlich und ungeeignet. Entlang der in diesem Beitrag fokussierten theoretischen Perspektiven wird deutlich, dass ein Begreifen von Linguizismuskritik als verwoben mit Rassismuskritik für dessen Analyse zentral ist. Hilfreich kann es an dieser Stelle sein, für weitere, möglicherweise intersektional wirksame Diskriminierungen entlang von Sprache weitere Konzepte und Begriffe zu prägen. Dies würde verhindern, dass es zu einer Verwässerung von Linguizismus(kritik) kommt, wenn der Begriff (auch) auf Sprach- und Sprechverhältnisse angewendet wird, in denen von einer Nicht-Relevanz rassistischer Verhältnisse ausgegangen wird (was wiederum aus rassismuskritischer Perspektive zu hinterfragen wäre).

Die Lesart der Einlassung von Linguizismus(kritik) in Rassismus(kritik) wird verstärkt durch in der Raciolinguistics benannte Zuschreibungspraxen entlang eines „sounding like a race“, welches wir in linguizismuskritischen Ansätzen bedacht sehen, sowie eines „looking like a language“ (Rosa, 2019). Mit der Fokussierung auf Zuschreibungen entlang von Körperlichkeit unterstreicht die Raciolinguistics die Notwendigkeit eines rassismuskritischen Blicks auf Sprachigkeit, wie er sich auch in der Linguizismuskritik findet. Wie aufgezeigt wurde, kann insbesondere die rassismuskritische Betrachtung von Hörendenpositionierungen als eine Besonderheit des Ansatzes ausgemacht werden, welche nicht

zuletzt auch für den (amtlich) deutschsprachigen Diskursraum eine wichtige Analyseperspektive darstellen kann. Der Ansatz der Raciolinguistics nimmt, so lässt sich zusammenfassend festhalten, die Wechselwirkungen von Sprache, Rassekonstruktionen und rassistischen sowie linguizistischen Verhältnissen in den Blick und zeigt so an vielen Stellen Überschneidungen zu rassismus- und linguizismuskritischen Ansätzen. Gleichmaßen sind rassismuskritische und linguizismuskritische Perspektiven nützlich und wichtig, um zentral spezifische Praktiken des Ein- und Ausschlusses zu benennen.

Im Anschluss an diese theoretisch-analytischen Ein- und Rückblicke soll hier versucht werden, die Verschränkung von Sprache, Rassismus und Linguizismus zu systematisieren (vgl. auch Füllekruss, Hofer-Robinson & Köck, 2022).

1) Sprachordnungen als rassistische Ordnungen oder: Hierarchisierung von Sprachen und Sprecher:innen

Wie wir zunächst aufgezeigt haben, werden Sprachen nicht zuletzt aufgrund (post-)kolonialer und globalisierter Sprachordnungen sowie der Vorherrschaft bestimmter Natiolekte unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben (Skutnabb-Kangas, 1988). Dies führt dazu, dass Sprecher:innen dieser Sprachen ungleiche Handlungsmöglichkeiten und Zugänge zu Ressourcen symbolischer wie materieller Art haben. Soziale Räume sind stets durchzogen von Sprachordnungen: Welche Sprache(n) bzw. welche Sprechweisen als wertvoll, legitim, präsent oder vorherrschend eingeordnet werden, ist Ergebnis umkämpfter historischer Entwicklungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Es kann in diesem Zusammenhang die These aufgestellt werden, dass die Legitimität des Sprechens rassistisch (vor)strukturiert ist und dass legitimes Sprechen und damit verbundenes Gehört-Werden in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen durch ein *weißes* Sprechen und Hören geprägt ist, wie in der Raciolinguistics mit dem „white listening subject“ (Flores & Rosa, 2015) konkretisiert wird.

2) Sprache als Merkmal rassistischer Differenzkonstruktion

In linguizistischen Verhältnissen werden Rassekonstruktionen durch das Aufrufen des Merkmals Sprache (re-)produziert. So vermitteln etwa sprachbezogene Adressierungen, Zuschreibungen oder körperbezogene Imaginationen Rassekonstruktionen. Rassismus-

theoretisch fundiert werden mit dieser Perspektivierung zum einen Praktiken der *biologisch-essenziellistischen* Verknüpfung von Sprache, Körper und Zugehörigkeit und deren Einsatz zur Legitimation und Festlegung von Differenzkonstruktionen betrachtet. Diese Form entspricht (historisch) am ehesten einer kolonialen Ausprägung von Linguizismus, bei der die Überlegenheit einer dominierenden Gruppe auf Sprache zurückgeführt wird und vice versa (vgl. etwa Dirim & Pokitsch, 2018). Sprache wird dabei etwa zu einem zentralen Indiz für Intelligenz, Modernität oder Zivilisiertheit. Zum anderen lässt sich anknüpfend an Balibars Konzeption des Neo-Rassismus eine *kulturalistisch-differenzielle* Form ausmachen (vgl. Balibar, 1992); ‚Sprache‘ wird hier zu einem kulturalisierenden Code und stellt – analog zu ‚Kultur‘ – ein Sprachversteck für ‚Rasse‘ dar (Dirim et al. 2018, S. 60). Mit Rosa (2019) gesprochen kommen hierbei Zuschreibungen entlang eines „sounding like a race“ zum Tragen: Von der Sprache, genauer einer Sprechpraxis, wird demnach auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit geschlossen und Sprecher:innen werden (nicht) rassialisiert. Die Linguizismuskritik hält ein Analysewerkzeug bereit, um die Rassialisierung von Sprecher:innen zu fokussieren und zu analysieren.

3) *Rassistische Zu- und Einschreibungen von Sprachigkeit*

In einer weiteren Dimension, die dem Modus der Verwobenheit von Rassekonstruktion und Sprache zugeordnet werden kann, werden Rassekonstruktionen als Indiz für sprachliche Disponiertheiten herangezogen. Sprachlich pointiert zum Ausdruck gebracht wird dies von Rosa (2019), der von einem „looking like a language“ spricht. Er hebt damit hervor, dass entlang körperlicher Merkmale auf Sprachliches geschlossen wird. Dies kann beispielsweise in ‚Komplimenten‘ („Sie sprechen aber gut Deutsch“) zum Ausdruck kommen (Rühlmann, 2023, i.V.). Da Rassismen nicht allein entlang von Körperlichkeit wirksam sind, sondern Subjekte auch entlang von weiteren Differenzmerkmalen Rassialisierung erfahren können, scheint es in Anknüpfung an Rosa (2019) nützlich, (auch) von einem „being racialized like a language user“ auszugehen.

Zusammenfassend erkennen wir einen engen und untrennbaren Zusammenhang von Sprache, Rassismus und Linguizismus. Die Linguizismuskritik stellt dabei eine unweigerlich mit der Rassismuskritik verwobene Perspektive dar, welche vor allem rassistische Diskriminierung entlang von Sprachigkeit in den Blick nimmt. Die Linguizismuskritik kann in Anschluss an Dirim als grundlegend rassismuskritisch verortet werden, wobei die

Rassismuskritik fokussiert, wie Subjekte entlang von rassismusrelevanten Positionierungen als Sprecher:innen verortet werden. Die Raciolinguistics kann dabei hilfreich sein, diese Verwobenheiten aufzuzeigen und näher zu betrachten.

Literatur

Alim, H. Samy; Rickford, John R. & Ball, Arnetta F. (Hrsg.). (2016). *Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas About Race*. New York: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780190625696.001.0001

Aygün-Sagdic, Gülden; Bajenaru, Oana & Melter, Claus (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 109–129). Bielefeld: transcript. doi:10.1515/9783839427071-005

Balibar, Étienne (1992). Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In Étienne Balibar & Immanuel Maurice Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23–38). Hamburg, Berlin: Argument-Verlag.

Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. doi: 10.3224/84742469

Bonfiglio, Thomas Paul (2007). Language, racism, and ethnicity. In Marlis Hellinger, Antos Knapp & Gerd Karlfried (Hrsg.), *Handbook of language and communication. Diversity and change* (S. 619–650). Berlin: De Gruyter.

Busch, Brigitta (2021). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.

Chow, Rey (2014). *Not like a native speaker. On languaging as a postcolonial experience*. New York (N.Y.): Columbia University Press.

Dean, Isabel (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. *Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung. Schwerpunktthema: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von*

Schule und Migration. Erfordernisse, Spannungen und Widersprüche, 4 (1+2), 54–67.
doi: 10.3224/zdfm.v4i1-2.05

- 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 u.a.: Waxmann.
- Dirim, İnci (2013). Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde, Claus Melter, Susanne Arens & Elisabeth Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 197–212). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-19145-4_12
- Dirim, İnci (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17. Verfügbar unter: <https://wp.sung.sk/szfg-2017-jahrgang-9/> [17.11.2022].
- Dirim, İnci; Knappik, M & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim, Paul Mecheril u.a. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 7–25.
- Dirim, İnci & Simon, Nina (2022). Vorbild Native Speaker? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 8, 1–13.
- Dovchin, Sender (2019). The Politics of Injustice in Translingualism: Linguistic Discrimination. In Tyler Andrew Barrett & Sender Dovchin (Hrsg.), *Critical Inquiries in the Sociolinguistics of Globalization* (S. 84–101). Bristol: Multilingual Matters. Doi: 10.21832/9781788922852-008

- Dovchin, Sender (2020). The Psychological Damages of Linguistic Racism and International Students in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (2), 1–15. Doi: 10.1080/13670050.2020.1759504
- Dorostkar, Niku (2013). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V & R unipress.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149–171. Doi:10.17763/0017-8055.85.2.149
- Füllekruss, David; Hofer-Robinson, Michael & Köck, Johannes (2022). Zum Verhältnis von Sprache und Rassismus. *Linguizismuskritische Reflexionen für die (Sozial-)Pädagogik. Sozialmagazin*, 47 (5–6), 34–41. Doi:10.3262/SM2206034
- García, Ofelia; Flores, Nelson; Seltzer, Kate; Wei, Li; Otheguy, Ricardo & Rosa, Jonathan (2021). Rejecting Abyssal Thinking in the Language and Education of Racialized Bilinguals: A Manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18 (3), 203–228. Doi:10.1080/15427587.2021.1935957
- Hall, Stuart (2018 [1994]). *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*. Berlin: Suhrkamp.
- Heinemann, Alisha M. B. (2018). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In Alisha M. B. Heinemann, Michaela Stoffels & Steffen Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung* (S. 11–39). Bielefeld: wbv.
- Holliday, Adrian (2006). Native-Speakerism. *ELT Journal*, 60 (4), 385–387.
- Inoue, Miyako (2003). The Listening Subject of Japanese Modernity and His Auditory Double: Citing, Sighting, and Siting the Modern Japanese Woman. *Cultural Anthropology*, 18 (2), 156–193. Doi:10.1525/can.2003.18.2.156
- Khakpour, Natascha (2022). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 355–381). Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 151–178). Bielefeld: transcript. Doi:10.1515/9783839427071-007
- Nieden, Birgit zur (2013). Deutsch-Lernen für die Sicherheit. *Hinterland*, 24, 48–51. Verfügbar unter: <https://www.hinterland-magazin.de/artikel/deutsch-lernen-fuer-die-sicherheit/> [05.07.2020].
- Phillipson, Robert (2009). *Linguistic imperialism continued*. New York: Routledge.
- Pokitsch, Doris (2018). Sprache – Macht – Integration. Rassifizierende Machtkonstruktionen im Kontext Sprache(n) lehren/lernen. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ* (S. 363–383). Opladen: Barbara Budrich.
- Rosa, Jonathan (2019). *Looking Like a Language, Sounding Like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. New York: Oxford University Press. Doi:10.1093/oso/9780190634728.001.0001
- Rosa, Jonathan & Flores, Nelson (2017). Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective. *Language in Society*, 46 (5), 621–647. Doi: 10.1017/S0047404517000562
- Rosa, Jonathan & Flores, Nelson (2020). Reimagining Race and Language: From Raciolinguistic Ideologies to a Raciolinguistic Perspective. In Samy H. Alim, Angela Reyes, & Paul V. Kroskrity (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Language and Race* (S. 90–107). Oxford University Press. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780190845995.013.3

- Rommelspacher, Birgit (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rühlmann, Liesa (2023a, i.E.). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rühlmann, Liesa (2023b, i.E.). ‚Das hatte ich mir schon in der Grundschule abgewöhnt‘ – Wie (frühe) Sprechverbote den Gebrauch nicht-deutscher Sprachen prägen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28, 2.
- Rühlmann, Liesa (2023, i.V.). Raciolinguistic Othering im Kontext von DaZ*: Zur Rolle des weißen hörenden Subjekts. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Diskriminierung im wissenschaftlichen Diskurs*. Opladen: Barbara Budrich.
- Rühlmann, Liesa; Dirim, İnci & Dönmez, Ali (2023). ‚Sprachliche Identität‘ – ein Ergebnis von Adressierungen. In Jürgen Struger (Hrsg.), *Sprache – Macht – Bildung* (S. 99–125). Berlin: Frank & Timme.
- Scharathow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolph & Mecheril, Paul (2009). Rassismuskritik. In Wiebke Scharathow & Rudolph Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 10–12). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Scherschel, Karin (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Bielefeld: transcript.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988). Multilingualism and the education of minority children. In Tove Skutnabb-Kangas & Jim Cummins (Hrsg.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (S. 9–44). Bristol: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1994): Linguistic Human Rights: a Prerequisite for Bilingualism. Bilingualism in Deaf Education. *International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf*, 27, 139–159. Verfügbar unter: <http://www.tove-skutnabb-kangas.org/dl/140-TSK-Linguistic-Human-Rights-Prerequisite-Bilingualism-In-Ahlgren-Inger-Hyldenstam-Kenneth-Bilingualism-Deaf-Education.pdf> [17.11.2022].

- Skutnabb-Kangas, Tove (2015). Linguicism. In Carol A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics: John Wiley* (Wiley online library).
Doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1460
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (2023). Introduction. In Tove Skutnabb-Kangas & Robert Phillipson (Hrsg.), *The handbook of linguistic human rights* (S. 1–21). Chichester: Wiley, Blackwell.
- Springsits, Birgit (2015). „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis* (S. 89–108). Bielefeld: transcript. Doi:10.1515/9783839427071-004
- Springsits, Birgit & Dirim, İnci (2016). „Türkisch ist voll gangster!“. Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Thomas Geier & Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 135–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Doi:10.1007/978-3-658-03809-0_8
- The Language as Social Justice Working Group (2023). *Visibilizing raciolinguistic ideologies across cultures, languages, and systems*. Konferenz, Berkeley, USA. Verfügbar unter: <https://sites.google.com/view/raciolinguistics> [04.06.2023].
- Thoma, Nadja (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Thoma, Nadja (2020). ‘I don’t want to be pushed into an islamic school’: biography and raciolinguistic ideologies in education. *Race Ethnicity and Education*, 1–19.
Doi: 10.1080/13613324.2020.1798390
- Thoma, Nadja (2022). Zur Verschränkung der Differenzkategorien Sprache, race und Religion. In Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen* (S. 67–85). Wiesbaden: Springer VS.
Doi: 10.1007/978-3-658-37328-3_4

Thoma, Nadja & Knappik, M (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.

Kurzbiografie der Beitragenden

David Füllekruss ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG 10 Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Migration und Bildung, Sprachverhältnisse in der Migrationsgesellschaft, Rassismus- und Linguizismuskritik und postkoloniale Theorie.

Liesa Rühlmann ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Migrationspädagogik und Rassismuskritik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld im Projekt „Wissen über Rassismus. Zeitgeschichte im Spiegel biographischen (Erfahrungs-)Wissens rassistisch diskreditierbarer Menschen in Ost- und Westdeutschland“ (WueRD) tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Rassismuskritik, Mehrsprachigkeit, Raciolinguistics und Subjektivierung in Bildungsprozessen.

Karin Kämpfe¹, M Knappik², Yasemin Uçan³ & Christina Winter⁴

Affiliation: ¹Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland, ²Bergische Universität Wuppertal, Deutschland, ³Universität zu Köln, Deutschland, ⁴Universität Koblenz, Deutschland

E-Mail: karin.kaempfe@ph-gmuend.de; knappik@uni-wuppertal.de; yasemin.ucan@uni-koeln.de; winter@uni-koblenz.de

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

1. Einführung in den Problemgegenstand

In der Migrationsgesellschaft lässt sich Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem festhalten (Heinemann & Dirim, 2016). Zwar wird (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit bildungsprogrammatisch als Ressource sowie Bildungsziel diskutiert (Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Jedoch bleiben mit der Festschreibung von Deutsch als Bildungssprache und deren Bedeutung für Bildungsteilhabe Maßnahmen sprachlicher Bildung meist auf die hegemoniale Sprache Deutsch beschränkt (Lengyel, 2017; Winter, 2022). Mehrsprachige Familien sehen sich vor diesem Hintergrund mit der Herausforderung konfrontiert, das sprachliche Umfeld des Kindes entlang verschiedener Familiensprachen zu arrangieren, wobei die daraus entstehenden Spannungen v.a. innerfamiliär bearbeitet werden (Uçan, 2022).

Mit dem Ziel der Bildungsteilhabe haben sich in Bildungsinstitutionen vielfältige Kooperationen auch im Bereich sprachlicher Bildung etabliert; sowohl in bundesweiten Programmen als auch auf Institutionenebene (Roth, Uçan, Sieger & Gollan, 2021), hierzu zählt neben interinstitutionellen und multiprofessionellen Kooperationen auch die Zusammenarbeit mit Familien bzw. Eltern.¹ Was in unterschiedlichen Kooperationskonstellationen jeweils unter sprachlicher Bildung verstanden wird, ist einerseits bildungspolitisch gerahmt, andererseits Gegenstand von Aushandlungs- und Herstellungsprozessen zwischen den Beteiligten (Kämpfe & Betz, 2020). Zudem bilden sich unterschiedliche,

¹ Im vorliegenden Beitrag werden sowohl Kindertageseinrichtung und Schule als auch Familie als Institutionen im Sinne einer „Sinneinheit von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion“ (Gukenbiehl 2006, S. 174) und damit als Ausdruck einer Form eines „geregelten Zusammenwirkens bei der Kommunikation“ (ebd., S. 175) verstanden.

z.T. ambivalente Perspektivierungen von Zuständigkeiten und Verantwortungen mit Blick auf gemeinsam herzustellende sprachliche Bildung ab. Auch sind in Kooperationen mit dem programmatischen Ziel sprachlicher Bildung etwa defizitbezogene und verbesondernde Perspektiven auf Kinder (und deren Eltern) geradezu eingeschrieben und werden von den Kooperationspartner:innen wechselseitig mit Geltung versehen (Rother & Kämpfe, 2022). Sprachliche Bildung vollzieht sich demnach nicht nur vor dem Hintergrund sprachlicher Ordnungen in der Migrationsgesellschaft, sondern auch vor dem Hintergrund interinstitutioneller Hierarchien.

Anhand der sekundäranalytischen Kontrastierung von Daten aus drei verschiedenen Studien (Uçan, 2022; Winter, 2022; Kämpfe & Betz, 2020) wird im Beitrag danach gefragt, wie unterschiedliche Akteur:innen – Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte – mit der an sie herangetragenem Erwartung, sprachliche Bildung gemeinsam herzustellen, umgehen. Im Fokus steht zunächst die Kooperation zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen und anschließend die zwischen Fach- und Lehrkräften am Übergang von Kindertageseinrichtung zu Grundschule. Dabei interessiert, wie sprachliche Bildung und Zuständigkeiten hierfür von den befragten Fach-, Lehrkräften und Eltern gedeutet werden. In der dann folgenden Kontrastierung werden diese rekonstruierten Deutungen aufeinander bezogen, sodass herausgearbeitet werden kann, welche Rolle institutionelle Rahmungen für diese Deutung von Zuständigkeit und Verantwortung jeweils spielen. Ausgehend von einer begrifflichen Klärung von sprachlicher Bildung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ordnungen sowie einer Darstellung empirischer Arbeiten zu den Verhältnissen von Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule wird zunächst der theoretische Rahmen skizziert und die aktuelle Forschungslage aufgezeigt (Kap. 2). Hieran schließt ein Überblick über das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen an. Neben einem Einblick in das verwendete Datenmaterial aus drei voneinander unabhängigen Forschungszusammenhängen wird erläutert, wie die Daten hinsichtlich einer neuen Fragestellung sequenzanalytisch interpretiert und fallübergreifend diskutiert werden (Kap. 3). Im Ergebnisteil (Kap. 4) werden die ausgewählten Sequenzen zunächst jeweils auf die Forschungsfragen hin zugespitzt dargestellt, sodann kontrastiv aufeinander bezogen und anschließend theoretisch rückgebunden (Kap. 5). Eine Diskussion mit Ausblick schließt den Beitrag ab (Kap. 6).

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

2.1. Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft

Mit dem normativen Anspruch, durch sprachliche Bildung Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken, wurden in den letzten Jahren in Kita und Schule zahlreiche Maßnahmen sprachlicher Bildung und Förderung etabliert (für eine Übersicht s. u.a. Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Dies ging mit einer begrifflichen Auseinandersetzung einher: Unter sprachlicher Bildung werden mittlerweile „alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse“ gefasst und als allgemeine Aufgabe des Elementarbereichs sowie aller Unterrichtsfächer verstanden (ebd., S. 17; früh bereits Reich, 2008; weiter systematisierend: Jostes, 2017). Sprachförderung bezeichnet hingegen gezielte Fördermaßnahmen, die kompensatorische Ziele verfolgen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 17). Sprachliche Bildung und Förderung schließt prinzipiell alle Kinder mit ein, insgesamt werden in den Angeboten jedoch weiterhin vor allem mehrsprachige Kinder adressiert (Bjegač & Holzmayer, 2022).

Für den frühkindlichen Bereich ist ein Teil der Angebote additiv und kompensatorisch und ein Teil alltagsintegriert angelegt. Beide Arten verfolgen das Ziel, die Deutschkenntnisse vor der Einschulung zu verbessern (Lengyel, 2017). Neben diesen vorrangig auf die hegemoniale Sprache Deutsch gerichteten Angeboten findet Mehrsprachigkeit in der pädagogisch-didaktischen Praxis bisher wenig Berücksichtigung (Montanari & Panagioto-poulou, 2019; Winter, 2022). Doch ist hier auf neu entstehende Projekte zur Implementation mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in Kita und Schule zu verweisen (Roth et al., 2021, S. 793–801). Auch wenn nach wie vor großer Fokus auf der Förderung der deutschen Sprache liegt, wird bereits deutlich, dass auch die Mehrsprachigkeit der Kinder zunehmend durch mehrsprachige Angebote oder Institutionen Berücksichtigung findet.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung in Familie ist meist von Interesse, wie sich sprachliche Praktiken entlang der von den Eltern verwendeten Sprachen, deren Zeitpunkt (Alter des Kindes), Quantität und Ort des Gebrauchs typisieren lassen (Reich, 2009) und wie diese in Verbindung mit kindlichen Sprachkompetenzen stehen (Duarte, Gogolin, Klinger & Schnoor, 2014; Schnoor, 2022). Aktuell lässt sich ein zunehmendes Interesse an mehrsprachigen Erziehungs- und Bildungsprozessen in Familien erkennen, die meist im Spannungsfeld zur Einsprachigkeit der Bildungsinstitution untersucht werden (Braband, 2019; Uçan, 2022). Darüber hinaus rücken

zunehmend Kinder als Akteur:innen in ihren Sprachbildungs- und -aneignungsprozessen in den Fokus (Knappik, 2022).

2.2. Sprachliche Bildung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ordnungen

Sprachliche Bildung kann als eingebettet in migrationsgesellschaftliche Ordnungen betrachtet werden. Mit diesem Begriff bezeichnen Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens und Romaner (2013) eine hierarchisierte, machtvolle gesellschaftliche Ordnung, in der Migration rassifiziert und dadurch rassistische Diskriminierung strukturell und individuell legitimiert wird. Rassismus ist als umfassende gesellschaftliche Struktur und in Form individueller (Mikro-)Aggressionen Alltagsrealität in Schulen und Kitas (Götz, 2021) und betrifft auch Kooperationen mit Eltern. Die Bezugnahme auf Sprache(n) fungiert hierbei als „Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen“ (Dirim, Knappik & Thoma, 2018, S. 51), da über die hierarchische Relevanzsetzung verschiedener Sprachen Ein- und Ausschlüsse in bzw. aus Bildungsinstitutionen legitimiert werden. Damit werden einerseits Assimilationsforderungen formuliert und andererseits migrantisierte Kinder und Eltern als verantwortlich für ihre Schlechterstellung konstruiert (Heinemann & Dirim, 2016). Dass die Sprache Deutsch in Bildungsinstitutionen so stark im Vordergrund steht, ist keine sachlich begründete Norm – international weist die Forschung auf Vorteile mehrsprachiger Bildung hin –, sondern das Ergebnis eines gewaltvollen Homogenisierungsprozesses im Zuge der Herausbildung Deutschlands als Nationalstaat, der heute weitgehend vergessen ist (Gogolin, 2017). Migrationsgesellschaftliche Ordnungen artikulieren sich also in sprachlichen Ordnungen, in denen die Wertigkeit von Sprache(n) durch ihren Stellenwert für (vor-)schulische Bildung legitimiert wird, die aber gleichzeitig vorrangig einsprachig gedacht wird. Auf diese Weise stabilisieren sich sprachliche und migrationsgesellschaftliche Ordnungen gegenseitig.

2.3. Sprachliche Bildung im Kontext interinstitutioneller Ordnungen: Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung

Auch Bildungsinstitutionen und deren Akteur:innen sind nicht jenseits gesellschaftlicher Ordnungen zu verstehen (Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler & Scharathow, 2022). Das bildungsprogrammatisch genährte Narrativ einer Bildungs- und Erziehungs-

partnerschaft zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ‚auf Augenhöhe‘ folgt damit einer Illusion (Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017). Dieser Befund gilt insbesondere mit Blick auf migrantisierte Familien. Es wird aufseiten der pädagogischen Fachkräfte eine defizitorientierte Perspektive deutlich, die migrantisierten Eltern auf generalisierende und kulturalisierende Weise Defizite in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder zuschreibt (Betz & Bischoff, 2017; Kuhn, 2018). In der konkreten Zusammenarbeit äußert sich dies in spezifischen elterlichen Adressierungen und Positionierungen, die von Eltern angenommen, unter Anstrengung mitunter aber auch verschoben oder zurückgewiesen werden (Abdessadok & Mai, 2017). Vereinzelt lassen sich differenzsensible Sichtweisen pädagogischer Fachkräfte rekonstruieren, die um eine Wertschätzung des Anderen und eine Reflexion von defizitären Zuschreibungen bemüht sind (Thon, 2021). Insgesamt zeigt sich jedoch eine „pädagogische Überlegenheit der Kindertagesstätte“ (ebd., S. 179), in der migrantisierte Familien Fachkräften gegenüber als beratungsbedürftig dargestellt werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita in der sprachlichen Bildung wird bildungsprogrammatisch gefordert (z.B. MFKJKS NRW, 2014; Bayer. STMAS/IFP, 2019). Allerdings gestaltet sie sich oft herausfordernd, ist weitgehend informell angelegt und wenig institutionalisiert. Als ungünstige Konstellation wird die geringe Einflussmöglichkeit von Eltern beschrieben, die in Skepsis gegenüber den Angeboten resultiert (Vomhof, 2016). Formuliert Anforderungen an Familien sind mitunter widersprüchlich: Zwar wird die Bedeutung von Familiensprachen betont, für die Kommunikation mit der Kita soll aber Deutsch beherrscht werden (Sieger & Winter, 2022). Im Ergebnis werden Eltern als (Mit-)Verantwortliche für die Sprachentwicklung ihrer Kinder gesehen, jedoch kaum als Teil der Lösung in Betracht gezogen (Kämpfe, 2022). Darüber hinaus werden Kooperationen von pädagogischen Fachkräften auch als Anlass genutzt, um einen (sonderpädagogischen) Förderbedarf (u.a. für den Schwerpunkt Sprache) bei den Eltern durchzusetzen, indem (z.T. intransparent) Unterschriften dafür eingeholt werden (vgl. Amirpur, 2023, i.E.).

Eine kooperative und ausgeglichene Aufgabenverteilung zwischen Kita und Familie zeigt sich auch als Wunsch von Eltern in der Zusammenarbeit mit der Kita (Otyakmaz & Westphal, 2018, S. 182). Ein Teil der Eltern findet sich hingegen zu wenig mit ihren Wünschen und Vorstellungen in der Kita wieder und wünscht sich vor diesem Hintergrund stärker

als Expert:innen ihrer Kinder wahrgenommen zu werden (ebd.). Hinsichtlich der kindlichen Mehrsprachigkeit wird sprachliche Bildung im Deutschen mit dem übergeordneten Ziel einer guten Vorbereitung auf die Schule als Anforderung an die Institution Kita gestellt. Pädagogischen Fachkräften wird auch eine Expert:innenrolle zugewiesen und die Gestaltung der familiären Sprachpraxis mit ihren Empfehlungen begründet (Uçan, 2022). Doch zeigen sich auch kritische Auseinandersetzungen der Eltern mit der Institution Kita: Zum einen wenn die sprachliche Bildung im Deutschen nicht den anfänglichen Erwartungen entsprechend verläuft, zum anderen wenn der Eintritt in die Kita mit der Abnahme von Kenntnissen in den nichtdeutschen Familiensprachen in Verbindung gebracht wird (ebd.).

2.4. Sprachliche Bildung im Kontext interinstitutioneller Ordnungen: Zum Verhältnis von Kindertageseinrichtung und Grundschule

Kindertageseinrichtung und Grundschule haben sich in Deutschland historisch betrachtet weitgehend unabhängig voneinander entwickelt, woraus eine Strukturdifferenz der beiden Bildungsinstitutionen herrührt (Kämpfe & Menzel, 2021). Nicht zuletzt durch die gestiegenen Erwartungen an die frühe Bildung rückte die Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsinstitutionen und eine damit verbundene Kooperationserfordernis abermals in den Blick (JFMK & KMK, 2009), wobei diese Forderungen jedoch auch vor dem Hintergrund ihrer wechselseitigen Abgrenzung einzuordnen sind. Empirische Befunde verweisen auf eine sehr heterogene, meist jedoch noch wenig ausgeprägte Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Zudem wird das (gemeinsame) Handeln der pädagogisch Professionellen im hybriden Raum des Übergangs zwischen den Institutionen in ein strukturell bedingtes Konkurrenz- und Machtverhältnis gerückt, in dem professionelle Grenzen und Zuständigkeiten beständig neu verhandelt werden müssen (Bauer, 2014). Die als dominierend wahrgenommene Position von Schule und Lehrkräften sowie Befürchtungen der ‚Verschulung‘ des Kindergartens, so zeigt sich, vermögen sich auch im Zeitverlauf nicht aufzulösen (von Bülow, 2012; Höke, Bührmann, Büker, Hummel, Meser, Miller & Stölner, 2017).

Mit der Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten in der Kita rückt auch das Handlungsfeld sprachlicher Bildung in den Fokus einer gemeinsamen respektive anschlussfähigen Übergangsgestaltung. Hier setzt beispielsweise das Konzept der durchgängigen

Sprachbildung an (Gogolin, 2017). Als Gelingensbedingung für eine gute Kooperation im Kontext durchgängiger Sprachbildung werden die Haltung und das Engagement der Leitungskräfte sowie klare Verantwortungs- und Aufgabenbereiche sowie eine gemeinsame Zielverständigung identifiziert (Salem, 2018). Jedoch wird selbst in Programmen, die dezidiert auf sprachförderbezogene Kooperation ausgelegt sind (z.B. die Bund-Länder Initiative Bildung durch Sprache und Schrift, BiSS), Sprachförderung von Fach- und Lehrkräften kaum als sich pädagogisch-konzeptionell ergänzend bzw. ineinandergreifend thematisiert, wobei analog zu obigen Befunden ein asymmetrisches Verhältnis zugunsten der Fachkräfte bekräftigt wird (Kämpfe & Betz, 2020; zur gemeinsamen Sprachdiagnostik siehe Kuhn & Diehm, 2015).

Somit interessiert im vorliegenden Beitrag, wie verschiedene Akteur:innen in diesen Kooperationen – Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte – mit der Anforderung gemeinsam herzustellender sprachlicher Bildung umgehen, und insbesondere, wie die Akteur:innen sprachliche Bildung und Zuständigkeit hierfür deuten.

3. Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Um diese Fragen im Beitrag zu untersuchen, wurde ein Datenkorpus gebildet, das sich aus drei voneinander unabhängigen Forschungsprojekten speist. In allen drei Forschungsprojekten wurde mit leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) gearbeitet. Die drei Projekte beleuchten die Perspektiven jeweils unterschiedlicher Akteur:innen auf bestehende Kooperationen im Bereich sprachlicher Bildung: von Eltern, pädagogischen Fachkräften und von Lehrkräften. Diese Perspektiven enthalten in den Einzelprojekten immer auch Deutungen der Handlungen der Kooperationspartner:innen und Bezugnahmen auf weitere Institutionen von Bildung, die über die eigene Institution hinausgehen. In der Sekundäranalyse dieses Beitrags werden nun die Perspektiven von Akteur:innen aller drei Institutionen einander gegenübergestellt und multiperspektivisch aufeinander bezogen. Das Ziel ist es herauszuarbeiten, inwiefern die jeweiligen Verständnisse sprachlicher Bildung und Kooperation institutionell gerahmt sind und welche Rolle diese institutionellen Rahmungen bei der Deutung von Zuständigkeit spielen.

Die erste Sequenz stammt aus einer Dissertationsstudie, die die Erziehungsvorstellungen zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit von Eltern mit einer Migrationsbiografie aus der

Türkei (Uçan, 2022) untersucht.² Anhand von Interviews mit Müttern und Vätern wurden Erziehungsvorstellungen, familiäre Aushandlungen sowie Erwartungen an Einrichtungen der Frühpädagogik hinsichtlich Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung herausgearbeitet.

Die Daten der zweiten Sequenzanalyse basieren auf einem Interview mit einer Sprachförderkraft, das im Rahmen einer ethnografischen Studie zu inkludierenden und exkludierenden Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich entstanden ist (Winter, 2022). Für diese Studie wurde in vier Kindertageseinrichtungen, die bereits an einer zuvor durchgeführten Online-Befragung zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit teilgenommen haben (Roth, Winter, Karduck, Terhart & Gantefort, 2018), in neun Gruppen teilnehmend beobachtet. Zudem wurden (Expert:innen-)Interviews geführt.

Die Daten der dritten Sequenzanalyse stammen aus der Evaluationsstudie „SPRÜNGE“ (2016–2019), die im Rahmen der BiSS-Initiative unterschiedliche Formen der Sprachförderung, der Fortbildung und Kooperation am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule im Hinblick auf ihre Wirksamkeit untersucht hat. Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte wurden danach gefragt, wie sie mit der Anforderung umgehen, die deutsche Sprache am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu fördern (Kämpfe & Betz, 2020).

Forschungsleitendes Interesse der kontrastierenden Sekundäranalyse ist die Frage danach, wie die Akteur:innen jeweils mit der bildungspolitisch und zum Teil programmatisch an sie herangetragenen Erwartung umgehen, sprachliche Bildung in interinstitutionellen Kooperationen gemeinsam herzustellen, wobei Familie hier ebenfalls als Institution gesehen wird. Entsprechend dieses Interesses wurden aus jedem Forschungsprojekt thematisch relevante Sequenzen ausgewählt. Unsere theoretische Sensibilität (Blumer, 1954) war durch den Forschungsstand zur institutionellen Hierarchie von Familie, Kita und Schule sowie durch die theoretische und empirische Forschung zu migrationsgesellschaftlichen Ordnungen und ihrer Wirkmacht für Aushandlungen im Kontext von Sprache(n) und Bildung geschärft.

Für die Datenanalyse, die zunächst sequenzanalytisch (Reichert, 2016, S. 252–267)

² Die Dissertationsstudie entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts (Otyakmaz & Westphal, 2018).

durchgeführt wurde, bildeten die Autor:innen des Beitrags eine Interpretationsgruppe. In mehreren Datensitzungen wurden die Sequenzen schrittweise in kleinen Analyseeinheiten interpretiert, wobei divergierende Lesarten gebildet, diskutiert und anhand der Interpretation der folgenden Analyseeinheiten bestätigt oder verworfen wurden. Zwar war die Richtung der Analyse entsprechend des forschungsleitenden Interesses nicht völlig offen. Dadurch aber, dass die Daten der jeweils anderen Forschungsprojekte vorher nicht bekannt waren und die jeweilige Datengeberin zunächst keine Kontextinformationen bereitstellte, war dennoch ein hohes Maß an Offenheit im Interpretationsprozess gegeben. Um mögliche theoretische Vorannahmen im Analyseprozess zu reflektieren, wurden diese jeweils offengelegt und es wurde gezielt nach möglichen Gegenlesarten gesucht, die anhand der Daten auf ihre Plausibilität hin geprüft wurden. In einem anschließenden Schritt kontextualisierte die Datengeberin die bisher entwickelten Lesarten mit Informationen zum gesamten Datenkorpus des jeweiligen Projekts, wodurch die Lesarten weiter eingegrenzt werden konnten. Die Analysen wurden anschließend verschriftlicht. In einem dritten Schritt wurden die drei Einzelanalysen miteinander kontrastiert.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analysen werden zunächst jeweils – auf die Forschungsfragen hin zugespitzt – dargestellt und anschließend in einem übergreifenden Kapitel (5.) kontrastiv aufeinander bezogen.

4.1. Deutschförderung als (enttäuschte) Erwartung von Familie

Emel Yılmaz³ ist eine zum Zeitpunkt des Interviews 31-jährige Mutter, die im Erwachsenenalter im Zuge der Eheschließung nach Deutschland migriert ist. Das Interview fand bei der Interviewpartnerin zu Hause in einem von Armut geprägten und sozialräumlich segregierten Stadtteil im Ruhrgebiet statt. Es wurde in türkischer Sprache geführt, wobei ausgewählte Passagen für Veröffentlichungen übersetzt wurden. Im Laufe des Interviews kam bereits ausführlich zur Sprache, dass der Deutscherwerb des fünfjährigen Kindes nicht ihren Erwartungen entsprechend verläuft. Bei der hier ausgewählten Sequenz handelt es sich um die Antwort der Mutter auf die abschließende Frage des Interviews nach

³ Es handelt sich bei allen Namen um Pseudonyme.

ihren Erwartungen an außerfamiliäre Einrichtungen wie die Kita, in der diese Schwierigkeiten noch einmal thematisiert werden:

EY: Meine Erwartung ist halt Deutsch. Dass es Deutsch spricht, ist meine Erwartung. Ich denke, sie kümmern sich zu wenig bei diesem Thema. Eine andere Erwartung habe ich ehrlich gesagt auch nicht an den Kindergarten. In der Familie wird bis zum sechsten Lebensjahr viel gegeben.

Emel Yılmaz bezieht sich an der Stelle auf ihre an die Kita gerichtete und im Interview bereits thematisierte Erwartung, dass ihr Kind in der Kita die deutsche Sprache und konkret den aktiven mündlichen Gebrauch erwirbt. Im direkten Anschluss fährt die Mutter damit fort, dass „*sie [...] sich zu wenig [kümmern] bei diesem Thema*“. Kritisiert wird somit ein fehlendes Engagement in der Kita bezüglich der Deutschsprachförderung. Weitere Erwartungen an die Kita hat sie „*ehrlich gesagt*“ nicht. Die Familie hingegen wird als ein Ort konstruiert, an dem vor allem in der frühen Kindheit „*viel gegeben*“ wird. Die Kinder können also in der Familie umfassende Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, wohingegen der Deutschwerb von Emel Yılmaz nicht im Rahmen dieser Möglichkeiten betrachtet zu werden scheint, sodass die Kita in einer expliziten Förderverantwortung diesbezüglich definiert wird.

Im Folgenden greift die Interviewerin die von Emel Yılmaz formulierte Erwartung auf:

I: Ja, ich verstehe. Aber Sie erwarten, dass es Deutsch lernt und Sie hatten deutlich gemacht, dass das nicht gut passiert.

EY: Ja, weil in unserem Kindergarten viele Türken sind, sprechen die Kinder ständig Türkisch. Der Kindergarten macht nichts dafür. Sie beschweren sich nur bei uns, aber was können wir machen? Nur „Sprich kein Türkisch“, sagen wir dem Kind, aber sonst können wir nichts machen.

Emel Yılmaz bestätigt die Nachfrage der Interviewerin und zieht als Begründung die ethnisch-sprachliche Segregation in der Kita heran. Diese mündet ihren Ausführungen nach darin, dass die Kinder sich in ihren gemeinsamen nichtdeutschen Familiensprachen und nicht in Deutsch unterhalten. Dies wird von der Mutter problematisiert, auch mit Blick auf die Verantwortung der Kita, die „*nichts dafür*“ macht. Vor dem Hintergrund der zuvor formulierten Erwartung der Deutschförderung wird hier eine Kritik am fehlenden Engagement der Fachkräfte deutlich, den Kindern Erwerbsanlässe für die deutsche Sprache zu ermöglichen. Die Aktivitäten der Kita scheinen sich stattdessen darauf zu beschränken, so die Mutter, Beschwerden an die Familien über den Sprachgebrauch der Kinder heranzutragen. Die Mutter fragt im Anschluss „*aber was können wir machen*“ und verdeutlicht

damit die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten. Das elterlich ausgesprochene Sprachverbot in Form von „*Sprich kein Türkisch*“ wird als einzige Handlungsmöglichkeit benannt. Das Sprachverbot wird von Seiten der Kita in die Familien verlagert, wodurch die aus der Segregation entstehenden Spannungen von Eltern vor allem innerfamiliär bearbeitet werden müssen. Doch sieht Emel Yılmaz die Grenzen ihrer Einflussnahme auf den pädagogischen Alltag in der Kita und weist dieses Vorgehen an der Stelle auch zurück. Anschließend fragt die Interviewerin, ob von Seiten der Kita keine Lösung vorgeschlagen wird, was von Emel Yılmaz bejaht und weiter ausgeführt wird.

I: Also sie schlagen auch keine Lösung vor?

EY: Sie schlagen auch keine Lösung vor, also wir haben sie-, zum Beispiel wir Familien wollten, dass sie die elf türkischen Kinder auf die anderen Gruppen verteilen. Weil in der anderen Gruppe zwei türkische Kinder sind, aber was ist wohl? In diesen Gruppen sind kleine Kinder, also da kommen Kinder ab zwei Jahren, da seien keine Plätze. Sie haben elf Kinder in eine Gruppe genommen. Wenn sie wenigstens sechs Kinder in diese Gruppe nehmen würden und es eine Teilung gebe. Das machen sie auch nicht. Wie ich sagte, von 18 Kindern sind elf Türkisch. Wie kann da kein Türkisch gesprochen werden?

Die Mutter berichtet an dieser Stelle vom Wunsch der Familien, die türkischsprachigen Kinder auf die zwei Kitagruppen zu verteilen. Hiermit könnten durch die Interaktion mit (nicht-türkischsprachigen) Kindern Erwerbs- und Interaktionsanlässe für die deutsche Sprache geboten werden. Gemeinsam wird dieser Vorschlag auch an die Kita hergetragen. An dieser Stelle fällt auf, dass der Kita gegenüber das Problem als ein durch die Gruppenbildung entstandenes und somit als ein strukturelles gerahmt wird. Die zuvor im Interview ausgeführte Kritik am pädagogischen (Nicht-)Handeln der Fachkräfte scheint ihnen gegenüber unerwähnt zu bleiben. Somit lässt sich eine hierarchische Beziehung zwischen Familie und Kita erkennen: Denn trotz der Unzufriedenheit der Mutter über das fehlende Engagement sowie das Desinteresse der pädagogischen Fachkräfte scheinen in der Konfrontation diese Punkte nicht thematisiert zu werden. Die Familien machen selbst einen Lösungsvorschlag, der sich vor allem auf die Reorganisation der Kitagruppen und nicht auf die Veränderung des sprachpädagogischen Angebots durch die Fachkräfte bezieht.

Doch scheinen die Initiativen und Forderungen der Eltern hinsichtlich einer Reorganisation der Gruppen erfolglos zu bleiben: Von Seiten der Kita wird dieser Wunsch nicht erfüllt, stattdessen wird die Gruppenbildung altersspezifisch und damit strukturell begründet. An den Ausführungen der Interviewpartnerin lässt sich allerdings eine Skepsis

an dieser Begründung ablesen. Erneut wird deutlich, dass ethnisch-sprachliche Segregation der Gruppenbildung als Hindernis für den Deutscherwerb gesehen wird, wobei dieses Problem durch die Gruppenbildung der Kita verstärkt wird. Die Mutter schließt ihre Antwort mit der Frage, „*wie kann da kein Türkisch gesprochen werden?*“. Die Interaktion türkischsprachiger Kinder in türkischer Sprache wird von ihr als Selbstverständlichkeit dargelegt. Ihre Frage lässt sich auch als Aufmerksamkeit für kindliche Bedürfnisse nach Interaktion deuten und einem Verständnis dafür, dass sich die Sprachwahl situationsadäquat an den Interaktionspartner:innen ausrichtet. Die türkischsprachige Interaktion unter den Kindern zu unterbinden wird somit von der Mutter zurückgewiesen.

Insgesamt lässt sich eine Enttäuschung und Skepsis von Emel Yılmaz gegenüber den pädagogischen Fachkräften sowie Einrichtungen der Frühpädagogik im Allgemeinen erkennen. Das bildungspolitische Versprechen, für Kinder aus ‚Migrationsfamilien‘ bei einem (möglichst frühzeitigen) Eintritt den Deutscherwerb zu sichern, scheint nicht eingehalten zu werden. Gleichzeitig wird eine machtförmige Beziehung zwischen beiden Institutionen deutlich: Die aus der Segregation sowie dem gesellschaftlichen Druck des Deutscherwerbs für Bildungsteilnahme entstehenden Spannungen werden auf die Familien verlagert und müssen innerfamiliär, wie durch das Aussprechen von Sprachverboten, bearbeitet werden (vgl. auch Uçan, 2022).

Im Anschluss an die hier dargestellte Perspektive einer Mutter hinsichtlich sprachlicher Bildung und damit verbundener Zuständigkeit in der Zusammenarbeit von Familie und Kita soll im Folgenden die Perspektive einer pädagogischen Fachkraft auf die Anforderung im Kontext sprachlicher Bildung mit Eltern zusammenzuarbeiten aufgezeigt werden.

4.2. Programmatisch gerahmte Elternkooperation mit unklarem Ziel

Die Sprachförderkraft Franca Schmitz arbeitet in einer mehrgruppigen Kindertageseinrichtung, die auch einem Familienzentrum angehört. Es handelt sich dabei um eine Einrichtung in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen.

Auf die Frage, was das Tätigkeitsprofil der Sprachförderkraft ausmacht, beschreibt diese verschiedene Themen. Eines davon stellt neben der Sprachförderung im pädagogischen Alltag und der Weiterbildung des Teams zu sprachlicher Bildung die Arbeit mit Eltern dar:

FS: Deswegen die drei Sachen und je nach Schwerpunkt – wir haben jetzt den Schwerpunkt mehr mit Eltern, also haben die Leitung und ich besprochen, und weil das einfach auch im Moment hier durch diese große Anzahl an Migranten, dass da die Hemmschwelle so hoch ist, um hier in die Einrichtung zu kommen und zu helfen oder um vorzulesen.

Die Fachkraft bezeichnet die Zusammenarbeit mit Eltern als einen von drei Schwerpunkten. Dieser scheint eine Reaktion auf ein wahrgenommenes Problem zu sein und zeigt an, dass zuvor offenbar weniger mit Eltern zusammengearbeitet wurde. Als Begründung für den Fokus wird die „hohe Anzahl an Migranten“ angeführt, was das Potenzial für „mehr“ Zusammenarbeit mit Eltern darstellt. Implizit wird vorausgesetzt, dass es sich bei dem Argument um ein bekanntes Narrativ handelt und die Entscheidung legitimiert, die keiner weiteren Begründung in der Ausführung bedarf.

Betrachtet man das Sprechen der Fachkraft, offenbart sich ein Spannungsverhältnis in der Darstellung ihrer Tätigkeiten: Während sie klar präzisiert, dass es sich um ein heterogenes Arbeitsfeld mit drei Schwerpunkten handelt, bleibt zunächst unklar, was ihre Tätigkeit im Bereich der Elternarbeit konkret ausmacht. Die Formulierung „mehr mit Eltern“ steht somit zunächst im Widerspruch zu den fachlich definierten Schwerpunkten und vermittelt einen unsicheren Eindruck hinsichtlich ihrer Bedeutung. Im Verlauf des Interviews lässt sich „mehr mit Eltern“ aus Sicht der Fachkraft als Bedarf nach Unterstützung interpretieren, beispielsweise durch Vorlesen. Eltern werden somit als Akteur:innen des pädagogischen Geschehens verbalisiert und beinahe als Kolleg:innen betrachtet, was den Eindruck vermittelt, dass sie eine aktive Rolle einnehmen und Entscheidungsmacht besitzen können.

Das Ziel, Eltern für die Kitaarbeit zu gewinnen, wird aus Perspektive der Fachkraft jedoch nicht erreicht und sie berichtet, dass sie eine „Hemmschwelle“ bei den Eltern wahrnimmt, an den Angeboten in der Einrichtung teilzunehmen. Es entsteht der Eindruck der Erwartung der Verfügbarkeit der Eltern. An dieser Stelle bleibt jedoch offen, was als *Hemmschwelle* interpretiert wird. Eine Lesart in diesem Zusammenhang könnte sein, dass im Zuge der Erwartung an die Verfügbarkeit der Eltern, diese als Desinteressierte wahrgenommen werden. Zeitliche oder finanzielle Ressourcen als Hindernis die pädagogische Arbeit zu unterstützen, werden als potenzielle Gründe von der Befragten nicht angeführt. Eine weitere Lesart lässt Eltern als „Ängstliche“ interpretieren. So scheint die wahrgenommene Hemmschwelle aus ihrer Perspektive in der Verantwortung der Eltern und

nicht in der der Einrichtung zu liegen. Aus dieser Logik könne die Kita die Eltern zwar unterstützen, indem sie Angebote macht und die Barrieren niedriger setzt, die Überwindung der Hemmschwelle liege jedoch (weiterhin) bei den Eltern.

Nachdem zunächst der Eindruck entstanden ist, dass sich niemand von den Eltern am Kitaalltag beteiligt, fährt die Fachkraft weiter fort:

FS: Wir haben jetzt eine Mutter, die hat wohl gestern vorgelesen auf Arabisch, und das versuchen wir auch dann, die Eltern so zu motivieren „kommen Sie zu uns, wir backen Plätzchen in zwei Wochen, kommen Sie“, immer Eltern motivieren. Das ist ein Familienzentrum, also es ist nicht nur, dass ich als Sprachförderfachkraft mit Eltern spreche über Sprachförderung zu Hause, machen wir auch mit einer anderen Kollegin [...] so die Eltern die kriegen 'ne Krise, wenn ich immer wieder Zettel gebe.

Franca Schmitz berichtet im weiteren Verlauf davon, dass eine Mutter an einer Leseaktivität in der Einrichtung teilgenommen und in arabischer Sprache vorgelesen hat. Dabei wird das Vorlesen in Arabisch positiv bewertet und es wird mit der Formulierung „*wir haben jetzt eine Mutter*“ betont, dass der Wunsch, durch Eltern in der (mehrsprachigen) sprachlichen Bildung unterstützt zu werden, letztlich erfüllt wurde. Gleichzeitig wird diese Mutter als Ausnahme markiert und es lässt sich interpretieren, dass weiterhin der Wunsch besteht, mehr Eltern zu erreichen, was u.a. auch über niedrigschwellige Angebote wie das gemeinsame Backen angestrebt werde. Diese genannte Mutter wird nun, um die anderen Eltern zu motivieren, als Vorbild imaginiert, die es geschafft hat, die „*Hemmschwelle*“ zu überwinden.

Mit der Argumentation, die Eltern müssten motiviert werden, wird die Erwartung der Elternbeteiligung implizit vorausgesetzt. Das Nicht-Erfüllen dieser Erwartung führt im Umkehrschluss dazu, dass Eltern als Unwillige, Desinteressierte oder auch Ängstliche hervorgebracht werden. Dieser ambivalente und zum Teil defizitäre Blick auf Eltern manifestiert sich auch in den Angeboten, die an Eltern herangetragen werden: Zum einen sollen sie die Fachkräfte im Alltag unterstützen, indem sie „*helfen*“ oder „*vorlesen*“. Zum anderen wird von ihnen erwartet, Aufgaben wie die des gemeinsamen Backens zu erfüllen, was die Hierarchie der Akteur:innen aufrechterhält. So werden Eltern einerseits als eine ehrenamtliche Erweiterung des Personalschlüssels gesehen. Gleichzeitig verbleibt die Steuerung der Aktivitäten, die Definition und Ausgestaltung von Kooperation jedoch in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte. Es bleibt daher offen, was das Ziel der Kooperation ist und inwiefern die Beteiligung der Eltern am pädagogischen

Alltag dazu führt, Hierarchien und Verantwortungsbereiche wie z.B. die Aufsichtspflicht oder pädagogische Angebote neu zu verhandeln.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs rahmt die Fachkraft die Kita als Teil eines Familienzentrums und benennt nochmals ihre eigenen Tätigkeitsfelder, nämlich die Kitaarbeit, die Sprachförderung und die Elternarbeit. Damit beendet sie ihre Ausführungen und bettet diese resümierend in einen Weiterbildungskontext ein:

FS: [...] aber ja drei Bereiche sind es mit dem Schwerpunkt im Moment, auch auf Grund der Tatsache, dass wir qualifiziert werden als Tandem – Leitung und ich – von der Stadt beziehungsweise da gibt es Sprachförderfachberatungen für dieses Projekt und da werden wir von ihr geschult.

An dieser Schlussbetrachtung wird deutlich, dass die abgeleiteten Schwerpunkte vor allem strukturell gerahmt sind und durch die angebotenen Professionalisierungsmaßnahmen begründet werden. Besonders hervorgehoben wird die gemeinsame Qualifizierung mit der Leitung im Tandem. Franca Schmitz betont ihre fachliche Relevanz und legitimiert damit die gewählten Schwerpunktsetzungen. Gleichzeitig lässt sich ein Hierarchieverhältnis zwischen den Akteur:innen rekonstruieren, das Einfluss auf die Tätigkeiten in der Einrichtung nimmt und als Hintergrundinformationen fungiert, weshalb insbesondere Sprachförderung und Elternarbeit gleichermaßen relevant gesetzt werden. Insgesamt spiegeln sich die hierarchischen Ordnungen der Organisation durch die Sprachförderfachberatung im Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern wider: Eltern werden einerseits als beratungs- und hilfsbedürftig dargestellt, andererseits werden sie als sprachliche Vorbilder in der Familiensprache konstruiert, die die Aufgaben der mehrsprachigen Bildung in der Einrichtung mitgestalten sollen.

Resümierend lässt sich in dieser Analyse bereits das Spannungsverhältnis zwischen Fachkräften und Eltern rekonstruieren, in dem Eltern in den Strukturen der Einrichtung agieren sollen, ohne dass für diese Möglichkeiten zu bestehen scheinen, über Art und Umfang der Kooperation mitzubestimmen.

Nachdem die ersten beiden Analysen das Verhältnis von Familie und Kita im Kontext sprachlicher Bildung aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven zum Gegenstand hatten, soll abschließend am Beispiel der sprachförderbezogenen Zusammenarbeit einer pädagogischen Fachkraft und einer Lehrkraft dem Verhältnis von Kita und Grundschule nachgegangen werden.

4.3. (Gemeinsame) Sprachförderung zwischen divergierenden berufskulturellen und institutionellen Logiken

Das nachfolgende Fallbeispiel geht dem Verhältnis von pädagogischen Fach- und Lehrkräften am Übergang Kindergarten-Grundschule unter der bildungsprogrammatischen Anforderung gemeinsamer Sprachbildung nach. Vorgestellt werden Auszüge aus einem Interview mit der Lehrkraft Julia Grubert sowie einem Interview mit der pädagogischen Fachkraft Ina Aichmüller, die im Rahmen der bayerischen Sprachfördermaßnahme Vorkurs Deutsch⁴ zusammenarbeiten. Die Lehrkraft kommt zum Zeitpunkt der Befragung zweimal wöchentlich in die Kita, um Vorschulkinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf in einem additiven Setting zu fördern. Die Fachkraft, die eine gruppenübergreifende Funktion als Sprachförderkraft innehat, arbeitet mit denselben Kindern sowohl alltagsintegriert als auch additiv an deren sprachlichen Kompetenzen. Die Kooperation wird von beiden als gut, aber ausbaufähig beschrieben, v.a. der Faktor Zeit wird als Hemmnis bei der Abstimmung angeführt. Aufgrund unterschiedlicher Arbeitszeiten sehen sie sich nur selten. Im Rahmen der BiSS-Initiative nehmen beide an einer gemeinsamen Fortbildung teil.

In der folgenden Sequenz äußert sich die Lehrkraft Julia Grubert zu Konzepten und Materialien, die sie in der vorschulischen Sprachförderung einsetzt.

I: Und wie gehen Sie dann da ran, ganz alltagspraktisch, hab 'n Sie da bestimmte Konzepte, nach denen Sie arbeiten, bestimmte Materialien, die Sie einsetzen?

LK: Mhm, ich hab halt so 'n, Sammelsurium an Dingen, die ich halt dann im Laufe des Jahres mache, ich hab mich schon so bissl auf die, auf die phonologische Bewusstheit spezialisiert, einfach glaub ich auch daraus, dass ich Lehrer bin und ich halt sehe, wie dann dieser Lese-Lernprozess in der Schule abläuft und ein Kind, das die Laute noch nicht hören und nicht sprechen kann, hat unglaubliche Schwierigkeiten mit 'm Lesen lernen im Anschluss oder dann auch im Schreiben. Und des ist auch was, was jetzt nicht von heute auf morgen geht, was halt 'n langer Prozess ist, und dieses Rhythmisieren von Sprache, ist halt für mich so 'n Punkt, wo ich Erfolge sehe und wo ich weiß, da kann ich den Kindern wirklich bewusst helfen beim Start in der Schule.

Mit Bezug auf ein „Sammelsurium an Dingen“, die sie „halt dann im Laufe des Jahres

⁴ Beim Vorkurs Deutsch 240 handelt es sich um ein additives Sprachfördersetting, das durch das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz geregelt ist (Bayer. STMAS/IFP, 2019). Der Ablauf sieht vor, dass im letzten Jahr vor der Einschulung Kinder mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf fünf Fördereinheiten à 45 Minuten pro Woche erhalten, wovon drei von einer Lehrkraft (in den Räumlichkeiten der Kita oder der Schule) und zwei von einer pädagogischen Fachkraft ausgebracht werden. Die Entscheidung darüber, wer am Vorkurs teilnimmt, treffen die Kitas auf Grundlage der Sprachstandserhebungsverfahren SELDAK und SISMIK.

mache“, äußert sich Julia Grubert zunächst sehr vage. Verwiesen wird auf ein umfangreiches Material- bzw. Methodenrepertoire, das ihr Handlungssicherheit bietet und auf das sie flexibel zurückgreifen kann. Die Formulierung erzeugt den Eindruck einer gewissen Gelassenheit ohne großen (äußeren) Erwartungsdruck. Diese erste Darstellung, die auf ein wenig systematisches, adaptives Vorgehen hindeutet, flankiert sie mit einer Spezialisierung auf phonologische Bewusstheit, die sie mit Bezug auf ihre Expertise als Lehrkraft und die Abläufe und Anforderungen in der Schule kennend legitimiert und womit sie ihrem Einsatz in der vorschulischen Sprachförderung Gewicht verleiht. Dabei zeigt sie sich an einem zielführenden Vorgehen orientiert, wobei sie die phonologische Bewusstheit nicht nur als bedeutsame und langwierig zu erwerbende Vorläuferfähigkeit für den schulischen Lese- und Schreibprozess ausweist, sondern deren eigene Umsetzung sie auch an sichtbaren Erfolgen festmacht.

Vor dem Hintergrund dieser zielgerichteten Schulzentrierung grenzt sie sich von anderen Vorgehensweisen ab:

LK: Was ich jetzt so bissl vernachlässige ist das dialogische Lesen, weil ich einfach auch gemerkt hab, das geht mit achtn ganz schwierig. Das ist viel zu viel durcheinander und gar nicht mehr zielgerichtet dann und das hab ich dann so bissl auf die Frau Aichmüller abgewälzt, weil sie da mehr Möglichkeiten hat zu sagen am Vormittag, ich hol mir jetzt nur mal zwei drei Kinder, genau, also wir hab'n sozusagen die Bereiche dann so bissl aufgeteilt.

Dass sie die – wie sie selbst an anderer Stelle sagt – von BiSS „*forcierte*“ Methode der dialogischen Bilderbuchbetrachtung vernachlässigt, rechtfertigt Julia Grubert mit Verweis auf die Gruppengröße und das dabei von den Kindern hervorgebrachte „*Durcheinander*“, das sich ihrer Erfahrung nach hierfür nicht gut eignet. Ein zielführendes, auf ein konkretes Outcome gerichtetes Vorgehen wird aus ihrer Sicht verunmöglicht. Mögliche Ziele dialogischer Bilderbuchbetrachtung wie eine generelle Redeaktivität der Kinder werden als nicht steuerbar abgewertet. Die von ihr vorgenommene Übertragung der dialogischen Bilderbuchbetrachtung auf Ina Aichmüller begründet sie strukturell. Es scheint, dass die additiven Vorkursstrukturen durch die pädagogische Fachkraft – im Kontrast zur starren Struktur der eigenen Fördereinheiten – in Richtung einer eher alltagsintegrierten sprachlichen Bildung flexibilisiert werden. Die Formulierung „*bissl [...] abgewälzt*“ drückt – wenngleich es durchaus als selbstkritisch gelesen werden kann – ihre Macht aus, innerhalb dieser interprofessionellen Kooperation Aufgaben zu delegieren, von der sie

auch Gebrauch macht. Die von Julia Grubert angesprochene Aufteilung von Bereichen lässt offen, inwieweit es weitere Absprachen oder Arbeitsteilungen gibt. Sie selbst positioniert sich als aktive und fachkundige Gestalterin, die über ihr Vorgehen eigenhändig entscheidet.

Auch die pädagogische Fachkraft Ina Aichmüller nimmt, gefragt nach eingesetzten Konzepten und Materialien in der Sprachförderung Bezug auf die vereinbarte Arbeitsteilung:

FK: Also im Rahmen von BiSS mach ich sehr viel dialogische Bildbetrachtung oder Bilderbücher, da lag in den Fortbildungen schon auch der Fokus drauf und die Frau Grubert mag das nicht so gerne. Deswegen haben wir gesagt, wir teilen uns das, ich mach Bilderbücher und sie macht dann andere Sachen.

Ina Aichmüller äußert sich zunächst sehr konkret, benennt die dialogische Bild- bzw. Bilderbuchbetrachtung als eine von ihr häufig eingesetzte Methode in der sprachlichen Bildung und stellt einen Zusammenhang zu deren Fokussierung in den BiSS-Fortbildungen her. Als Gegenstand des Fortbildungskonzepts erfährt die Methode eine große Legitimierung und, so lässt sich ablesen, auch eine gewisse Verbindlichkeit. Im Sinne einer Arbeitsteilung mache Julia Grubert stattdessen „andere Sachen“ und entzieht sich damit der in der Fortbildung vermittelten Verbindlichkeit. Das Warum wird nicht fachlich begründet, sondern als Ausdruck einer persönlichen Vorliebe ausgemacht. Zwar wird hier die Arbeitsteilung als Ergebnis einer gemeinsamen Übereinkunft beschrieben, jedoch wird einseitig die Befindlichkeit der Lehrkraft als Argument ins Feld geführt. Weder positioniert sich Ina Aichmüller fachlich von der Methode überzeugt, noch thematisiert sie, wie ihr die Methode „gefällt“. Diese akzeptierende Umgangsweise mit der Delegation von Aufgaben, die – so zumindest ihre Wahrnehmung – auf Befindlichkeiten zurückgeht, deutet auf ein hierarchisches Verhältnis hin. Diese Lesart verdeutlicht sich auch in einer ähnlichen Äußerung auf die Frage nach Zuständigkeiten und Arbeitsteilung in der Kooperation:

FK: Wie schon gesagt, also sie möchte gerne nicht Bilderbücher machen. Das heißt, dialogische Bilderbuchbetrachtung ist jetzt mein Part. Und sie möchte gerne sich auf andere Themengebiete beschränken.

Die Zuteilung, die sie erfährt, ist aus ihrer Perspektive alternativlos und wird auch nicht kritisiert. Dass die Lehrkraft in ihrer Sprachförderung lieber „andere[n] Themengebiete[n]“ Zeit einräumt, wird ebenfalls nicht fachlich reflektiert, sondern bleibt in der

Aussage vage und gewissermaßen desinteressiert.

Sowohl Lehrkraft als auch pädagogische Fachkraft bringen selbstständig das Gespräch auf eine interne Aufteilung. In der Übereinkunft zur Arbeitsteilung werden die berufskulturellen und strukturellen Differenzen sowie die damit verbundenen Asymmetrien aufrechterhalten und auch genutzt. Beide bleiben zum einen in ihrer Sprachförderung weitgehend in ihren jeweiligen berufskulturellen Mustern verhaftet. Die Lehrkraft erkennt in dem Verfolgen einer zielgerichteten Schulzentrierung in der vorschulischen Sprachförderung ihren Auftrag, während die Fachkraft das starre Vorkurskonzept hin zu einer alltagsintegrierten Förderung flexibilisiert.

Im Anschluss an die Darstellung der Deutungen von Kooperation im Kontext sprachlicher Bildung aus Perspektive der verschiedenen Akteur:innen werden die rekonstruierten Perspektivierungen in der nun folgenden Kontrastierung zusammengeführt.

5. Sekundäranalytische Kontrastierung: Die institutionelle Rahmung der Deutung von Zuständigkeit für sprachliche Bildung

Ziel der sekundäranalytischen Kontrastierung ist es herauszuarbeiten, welche Rolle institutionelle Rahmungen in der Deutung von gemeinsam herzustellender Bildung und in der Argumentation ihrer Zuständigkeit spielen.

5.1. Wie wird sprachliche Bildung gedeutet?

Emel Yılmaz deutet als Mutter (institutionelle) sprachliche Bildung als Deutschförderung. Auch Julia Grubert und Ina Aichmüller im dritten Datenbeispiel verstehen ihre Maßnahme als Deutschförderung, ohne dass dies eigens thematisiert wird. Die Darstellung von Franca Schmitz im zweiten Datenbeispiel ist vor allem auf die Aktivierung von Eltern bezogen, durch deren Einbezug die Kita mehrsprachige sprachliche Bildung unterstützen will. Diese Aktivität wird jedoch im Interview nicht in ihrem Wert als Sprachbildung begründet: Im Vordergrund steht die Aktivierung der Eltern, deren vereinzelt Gelingen als Erfolg an sich erscheint, ohne in ein formuliertes sprachbildungsbezogenes Ziel eingebettet zu werden. Dies steht im Kontrast zur Klarheit der allein auf Deutsch bezogenen Deutungen von Emel Yılmaz im ersten und der Lehrkraft im dritten Datenbeispiel, die durch die Erwähnung des antizipierten Schulbesuchs und die Gleichsetzung der schulischen Anforderungen mit „Deutsch-Sprechen-Können“ einen klar definierten

Deutungsrahmen aufrufen. Ohne weitere Begründung wird anderen Sprachen als Deutsch für die Schuleingangsphase hier kein Wert zugemessen. Die Deutung von sprachlicher Bildung als Deutschfördermaßnahme ist hier außerdem programmatisch gerahmt durch die Benennung und Ausrichtung der Maßnahme als „Vorkurs Deutsch“.

5.2. Wie wird Kooperation gedeutet?

Im Folgenden ist von Interesse, wie die Beteiligten Kooperation deuten. Die Analyse konzentriert sich dabei auf die Aspekte der Deutung von Zuständigkeit und der Aushandlung von Verantwortung für die Umsetzung sprachlicher Bildung.

Emel Yılmaz formuliert eine klare Zuständigkeitserwartung an die Kita, dass diese Deutschförderung herstellen soll. Gleichzeitig zeigt sich an anderen Stellen, dass Eltern der Studie (Uçan, 2022) ob der enttäuschten Erwartung selbst die Verantwortung für eine Kompensation des wahrgenommenen „Nicht-Kümmerns“ des Kindergartens übernehmen, u.a. durch privat bezahlte Deutschförderung sowie durch elternseitige Besuche von Deutschkursen, um Kinder mit eigenen Deutschkenntnissen zu unterstützen. In den Institutionen, in denen die Interviewpartner:innen im dritten Beispiel arbeiten, ist durch die Maßnahme „Vorkurs Deutsch“ hingegen eine Deutschförderstruktur institutionalisiert. Die Darstellungen von Julia Grubert und Ina Aichmüller fokussieren in Bezug auf Zuständigkeiten ihre interne Arbeitsteilung, die recht einseitig von der Lehrkraft bestimmt worden zu sein scheint. Mit der politisch durchgesetzten hierarchisierten Verschiebung von Zuständigkeiten der Schule für (vorschulische) Sprachförderung im Kindergarten (vgl. Kuhn & Diehm, 2015) werden derartige machtvolle Prozesse zwischen den beteiligten Akteur:innen strukturell begünstigt. Der Zielhorizont Schule und die dortigen Anforderungen ragen somit besonders stark in die Institution Kita hinein. Gleichzeitig wird der Kita verstärkt Verantwortung für ein ‚Fit-Machen‘ von Kindern für die Schuleingangsphase zugewiesen. Die Schuleingangsphase selbst steht aber grundschulpädagogisch in der Verantwortung, die schulische Sozialisation der Kinder zu gestalten und ihnen die grundlegenden Kulturtechniken für ihre weiteren schulischen Bildungsprozesse zugänglich zu machen. Somit geht der Fokus der Maßnahme auf die Institution Kita mit einer Verantwortungsverschiebung von der Schuleingangsphase auf die Kita einher (s. auch Kämpfe & Menzel, 2021).

Im zweiten Datenbeispiel steht die Intensivierung der Kooperation mit Eltern im Vordergrund. Diese werden als Beitragende zu einer mehrsprachigen Sprachbildung angesprochen, aber auch für allgemeinere gemeinsame Aktivitäten wie etwa Plätzchenbacken aktiviert. In der stark raumbezogenen Darstellung der Interviewpartnerin scheint der Fokus darauf zu liegen, die Räumlichkeiten der Kita für Eltern zugänglicher zu gestalten, nachdem eine Ansprache über „Infozettel“ als unzureichend reflektiert wurde. Gleichzeitig agiert die Kita als einseitig steuernde und Inhalte setzende Institution.

5.3. Wie wird Deutungsmacht hergestellt?

Alle Akteur:innen verfügen im Interview über Mittel, um Deutungsmacht herzustellen. Gleichzeitig bilden sich in den verwendeten Mitteln Machtasymmetrien zwischen den Institutionen ab.

Emel Yılmaz unterstreicht ihre Formulierungen durch die ruhige und bestimmte Inanspruchnahme an Expert:innenschaft für die Institution Familie („*In der Familie wird bis zum sechsten Lebensjahr viel gegeben.*“) und eine Abgrenzung der Leistungen der Familie von den erwarteten, aber nicht erhaltenen Leistungen der Kita.

Die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkraft situieren ihre Tätigkeiten innerhalb eines Programms, innerhalb von Fortbildungsstrukturen sowie innerhalb ihrer Einrichtung. Damit positionieren sie sich klar als Professionelle. In den Äußerungen wählt Julia Grubert Formulierungen, die die Autorität ihrer Darstellung leicht abschwächen. So spricht sie anfangs davon, „*halt so'n Sammelsurium an Dingen*“ zu haben, was den Eindruck von Beliebigkeit erzeugt, bevor sie anschließend ihre gezielte Schwerpunktsetzung nennt und begründet. Diese abschwächenden und die eigene Stellung kleiner machenden Formulierungen könnten Versuche sein, der interinstitutionellen Hierarchie entgegenzuwirken. Ina Aichmüller hingegen nutzt Strategien des Nicht-Äußerns von Kritik bei gleichzeitigem Andeuten einer Gegenposition, etwa durch ihre Wortwahl und ihr Lachen. Dies kann als Strategie gedeutet werden, mit der Hierarchie zwischen den beiden Kooperationspartner:innen pragmatisch umzugehen.

Alle Akteur:innen betten ihre Aktivitäten außerdem in Absprachen, Kooperationen und Bündnisse mit anderen Akteur:innen ein, die ihre Handlungen als Teil eines kollektiven Prozesses erscheinen lassen und ihnen dadurch Autorität verleihen: Im ersten Datenbei-

spiel durch die Erwähnung des gemeinsam mit anderen Eltern erarbeiteten und vorgelegten Vorschlags zur Neueinteilung der Gruppen, im zweiten Beispiel durch die erwähnten Absprachen mit der Kita-Leitung und im dritten Beispiel durch die Bezugnahmen auf die gemeinsame Kooperation.

Insgesamt zeigen sich in den Ergebnissen Prozesse des Teilens von Verantwortung für gemeinsam herzustellende sprachliche Bildung in sehr unterschiedlichem Ausmaß: Während im ersten Datenbeispiel von einer gemeinsamen Herstellung nicht gesprochen werden kann, zeigen sich im zweiten Beispiel Beginnpunkte eines Prozesses von Kooperation zwischen Kita und Eltern und im dritten Beispiel eine bereits fortgeschrittene, durch die Akteur:innen individuell ausgestaltete Praxis der Kooperation zwischen Lehrkraft und pädagogischer Fachkraft. Wie sich in den Deutungen von Kooperation und den genutzten Mitteln zur Herstellung von Deutungsmacht jedoch zeigt, sind die Aktivitäten der Akteur:innen in interinstitutionelle und migrationsgesellschaftliche Hierarchien eingebettet, die sich insbesondere zulasten der Eltern äußern.

6. Fazit und Ausblick

Der Beitrag führt über die kooperationsübergreifende Betrachtung im Kontext der sprachlichen Bildung die Verstrickung sich auf komplexe Weise überlagernder Ordnungen vor Augen. So soll es nicht Ziel des Beitrags sein, Aussagen über die Qualität oder Wirksamkeit der in den Daten erwähnten Aktivitäten sprachlicher Bildung zu machen. Vielmehr betrachten wir Deutungen, Positionierungen und berichtete Praktiken der Interviewpartner:innen in erster Linie als Verhandlung der programmatischen, institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, in die diese eingebettet sind und auf die sie antworten. Dabei steht für die verschiedenen Akteur:innen Unterschiedliches auf dem Spiel: Eltern sind auf das Angebot der Kita zur sprachlichen Bildung (bzw. Deutschförderung) angewiesen, während dies umgekehrt so nicht gilt. Inwieweit die sprachliche Bildung der Kinder von einer stärkeren Kopplung und Kooperation von Kita und Grundschule profitieren kann und die Institutionen hierbei jeweils aufeinander angewiesen sind, ist indes ungewiss, zumal empirische Befunde diese zunächst nur bedingt als wirkungsvolle Erfordernis stützen (Höke et al., 2017). Für eine noch umfassendere wissenschaftliche Auseinandersetzung erscheint neben weiteren empirischen Fundierungen in jedem Fall auch die theoretische Aufarbeitung von Zuständigkeit und Verantwortung im Sinn einer geteilten

Verantwortung in Bildungs Kooperationen fruchtbar.

Was lässt sich aus den Befunden für Bildungs Kooperationen ableiten? Nicht nur erfordert der Aufbau von Kooperationen Zeit und Kontinuität und dabei Räume, in denen die Kooperationspartner:innen Ziele und Ausgestaltung der Kooperation möglichst ergebnisoffen besprechen und ihren eigenen Vorstellungen sowie gegenseitigen Erwartungen Gehör verschaffen können (Betz et al., 2017). Auch braucht es aufseiten von Institutionen und pädagogisch Professionellen eine Sensibilität für die institutionellen und migrationsgesellschaftlichen Ordnungen, in die Kooperationen eingebettet sind. Hierzu zählt auch eine kritisch-reflexive Distanz dazu, wie diese in Bildungsprogrammatiken und damit verbundene Kooperationsangebote eingeschrieben sind. Die Implikationen dürfen letztlich aber nicht auf der Ebene individualisierender Professionalisierungsdebatten und der Pädagogisierung des Sozialen verbleiben, sondern müssen Benachteiligungsstrukturen gesamtgesellschaftlich zu verstehen und zu verändern suchen.

Literatur

- Abdessadok, Luisa & Mai, Miriam (2017). Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Diskursen zu Mehrsprachigkeit. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 41, 48–77.
- Amirpur, Donja (2023, i.E.). Decolonize Kindheitspädagogik. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und ihre Gegenerzählungen. In Yalız Akbaba & Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Grundlagen und transnationale Debatten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bauer, Petra (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In Stefan Faas & Mirjana Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Bayer. STMAS/IFP) (¹⁰2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth

- (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster, New York: Waxmann.
- Betz, Tanja & Bischoff, Stefanie (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte & Marc Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blumer, Herbert (1954). What's Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19, 3–10.
- Bjegač, Vesna & Holzmayer, Michael (2022). Bildungssprache in Differenz – Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Intersektionale und Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 299–321). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37328-3_14
- Braband, Janne (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Fachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.1515/9783839449004
- Bülow, Karin von (2012). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule? Subjektive Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5, 94–108.
- Chamakalayil, Lalitha; Ivanova-Chessex, Oxana; Leutwyler, Bruno & Scharathow, Wiebke (Hrsg.). (2022). *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dirim, İnci; Knappik, M & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid; Klinger, Thorsten & Schnoor, Birger (2014). Mehrsprachige Kompetenzen in Abhängigkeit von familialen Sprachpraxen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44, 66–85. DOI: [10.1007/BF03379517](https://doi.org/10.1007/BF03379517)
- Gogolin, Ingrid (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–53). Münster, New York: Waxmann.
- Götz, Maya (Hrsg.). (2021). *Wenn du mich noch einmal ‚braune Schokolade‘ nennst. Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Internationales Zentralinstitut für das Kinder- und Jugendfernsehen. Verfügbar unter: https://izi.br.de/deutsch/publikation/Buch_Rassismus.pdf [28.02.2023].
- Gukenbiehl, Hermann L. (2006). Institution und Organisation. In Hermann Korte & Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Einführungskurs Soziologie* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13411-2_8
- Heinemann, Alisha M. B. & Dirim, İnci (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In Emre Arslan & Kemal Bozay (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 199–214). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13703-8_11
- Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [10.1007/978-3-531-18939-0_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39)
- Höke, Julia; Bührmann, Thorsten; Büker, Petra; Hummel, Rebecca; Meser, Kapriel; Miller, Susanne & Stölner, Robert (2017). Bildungshäuser als „Dritter Raum“ im Übergang zwischen Kita und Grundschule – Kritische Blicke auf ein Jahrzehnt Intensivkooperation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10 (1), 91–106.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Da>

- teien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [01.03.2023].
- Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Kämpfe, Karin (2022). „bringt aber nichts, wenn Sie ja dann vielleicht Fehler einbauen, die wir dann ganz schwer rauskriegen“. Verbesonderung von Eltern im Kontext frühpädagogischer Sprachförderung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1, 167–181. DOI: 10.3224/zem.v1i2.06
- Kämpfe, Karin & Betz, Tanja (2020). Wie Fach- und Lehrkräfte die deutsche Sprache am Übergang Kita-Grundschule fördern. In Nina Skorsetz, Marina Bonanati & Diemut Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*, Band 24 (S. 185–189). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-27529-7_29
- Kämpfe, Karin & Menzel, Britta (2021). Primary School in Relation to Kindergarten. In Bianca Bloch, Melanie Kuhn, Marc Schulz, Wilfried Smidt & Ursula Stenger (Hrsg.), *Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* (S. 176–194). London: Routledge.
- Knappik, M (2022). Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Sprachaneignung als sozialer Praxis. Die Potenziale und Herausforderungen einer linguistic ethnography. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 3, 17–39. DOI: 10.25656/01:25426
- Kuhn, Melanie & Diehm, Isabell (2015). Zwischen Adressierung und Inszenierung – Zur professionellen Kooperation von ErzieherInnen und LehrerInnen in Sprachstandserhebungsverfahren. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 1, 136–150
- Kuhn, Melanie (2018). Zwischen Einschluss und Ausschluss: Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. (S. 75–92). Wiesbaden: Springer VS.

DOI: 10.1007/978-3-658-19451-2_5

- Lengyel, Drorit (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273–286). Münster, New York: Waxmann.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegen in 57 Schritten. In Paul Mecheril, Oscar Thomas-Olalde & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–55). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-19145-4_1
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS NRW) (2014). *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich – Grundlagen für Nordrhein-Westfalen* (2065). Verfügbar unter: https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/broschuere_alltagsintegrierte_sprachbildung_und_beobachtung_im_elementarbereich.pdf [19.12.2022].
- Montanari, Elke G. & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung*. Tübingen: utb. DOI: 10.36198/9783838551401
- Otyakmaz, Berrin Ö. & Westphal, Manuela (2018). Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheit zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 169–186). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-19451-2_10
- Reich, Hans H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar: Verlag das Netz.
- Reich, Hans H. (2009). *Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster, New York: Waxmann.
- Reichert, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-13462-4
- Roth, Hans-Joachim; Uçan, Yasemin; Sieger, Sonja & Gollan, Christina (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*,

- 24, 775–818. DOI: 10.1007/s11618-021-01024-5
- Roth, Hans-Joachim; Winter, Christina; Karduck, Stefan; Terhart, Henrike & Gantefort, Christoph (2018). Mehrsprachigkeit im Elementarbereich: Eine Studie zu mehrsprachigen Ressourcen und mehrsprachiger sprachlicher Bildungsarbeit in Kölner Kindertagesstätten. *KiTa aktuell spezial, 1*, 28–31.
- Rother, Pia & Kämpfe, Karin (2022). Kooperation und Bildungsteilhabe in und um Schule. Editorial. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 17* (2), 149–152. DOI: 10.3224/diskurs.v17i2.01
- Salem, Tanja (2018). *Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung: Eine qualitative Fallvergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Schnoor, Birger (2022). Sprachgebrauch in Migrantenfamilien. In Thorsten Klinger, Ingrid Gogolin & Birger Schnoor (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit: Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-36770-1_5
- Sieger, Sonja & Winter, Christina (2022). Kooperation in der sprachlichen Bildung mit Eltern in mehrsprachigen Kindertagesstätten aus Sicht pädagogischer Fachkräfte. *ELFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 4* (2), 17–30. DOI: 10.25364/18.4:2022.2.2
- Thon, Christine (2021). *Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-35656-9
- Uçan, Yasemin (2022). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit – Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-37112-8
- Vomhof, Beate (2016). *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Winter, Christina (2022). *Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-38484-5

Kurzbiografien der Beitragenden

Karin Kämpfe ist Juniorprofessorin für Empirische Kindheits- und Jugendforschung mit den Schwerpunkten Globalisierung und Intersektionalität an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind an der Schnittstelle von sozialwissenschaftlicher Kindheits-, Migrations- und Ungleichheitsforschung sowie pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft und qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Forschung mit Kindern.

M Knappik arbeitet am Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit des Instituts für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte sind Sprachaneignung und Sprachbildung als soziale Praxis, Mehrsprachigkeit, Rassismus- und Linguizismuskritik in der Lehrer:innenbildung sowie qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Ethnographie.

Yasemin Uçan arbeitet am Arbeitsbereich für Interkulturelle Bildungsforschung sowie am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit in Familie und Kindheit, Sprach- und Berufsbiografieforschung sowie qualitative Forschungsmethoden, insbesondere mehrsprachige Zugänge.

Christina Winter ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, -didaktik und Kindheitsforschung an der Universität Koblenz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sprachliche Bildung, Sprachdiagnostik und pädagogische Professionalisierung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Heterogenität sowie qualitative Migrations- und Ungleichheitsforschung.

Assimina Gouma¹ & Marion Döll²

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

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

Migrationspädagogische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Unterrichtsvignetten – die MALWE-Unterrichtsvignetten

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

2. Videovignetten als *Representations of Practice*

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

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

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

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

2.1. Mehrsprachigkeitsdidaktik – Theorie und Praxis in die Krise führen

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

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

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

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

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

2.2. Kontext und Rahmenbedingungen in MALWE

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

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

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

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

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

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

3. „Frustration“²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. „Google Übersetzer“

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

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

Nicht erkennbar: Ja.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Analyse: Parallele Einsprachigkeit und selektives Schweigen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusio

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kurzbiografie der Beitragenden

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

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

Aybike Savaş

Affiliation: Universität Hamburg, Deutschland

E-Mail: aybike.savac@uni-hamburg.de

**Rezension für die Zeitschrift Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik:
Pokitsch, Doris (2022): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in
der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Verlag.**

Die Autorin, Doris Pokitsch, untersucht in ihrer Dissertation aus einer poststrukturalistischen, migrationspädagogischen und rassismuskritischen Perspektive die sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierungsprozesse von migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen. Die Autorin zeigt, dass gesellschaftliche Machtstrukturen innerhalb der Migrationsgesellschaft auch auf der Subjektebene wirken und verdeutlicht den besonderen Effekt von Machtstrukturen in der Korrelation mit Migrationszusammenhängen. Die methodische Vorgehensweise basiert auf subjektivierungstheoretischen Ansätzen sowie der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014).

Zur Einführung in die Studie wählt Pokitsch bildungsbiografische Resümees der beiden Autorinnen Kübra Gümüşay (2021) und Magarete Stokowksi (2019), die über ihre Erfahrungen und Beziehungen zu ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit schreiben. Hierdurch bindet Pokitsch gleich zu Beginn ihrer Arbeit eine gesellschaftliche Perspektive ein, die eine enorme Relevanz für ihre Untersuchung hat.

Der theoretische Teil der Arbeit untergliedert sich in die drei Fragestellungen: „Was ist ein Diskurs? Was ist ein Subjekt? Was ist eine Sprache?“ (Pokitsch, 2022, S. 17). Zur Beantwortung dieser drei komplexen sowie facettenreich und kontrovers diskutierten Fragen in unterschiedlichen Forschungsgebieten wählt die Verfasserin einen machtkritischen, poststrukturalistischen und migrationspädagogischen Zugang. Pokitsch arbeitet heraus, dass die drei Aspekte *Diskurs*, *Subjekt* und *Sprache* im Kontext von sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen nicht nur eine zentrale Rolle spielen, sondern auch interkorrelieren.

Gesellschaftliche Positionierungen und Wertigkeit von Sprachen in der Migrationsgesellschaft sind Aspekte, die Pokitsch zufolge nicht nur auf der Subjektebene wirken, sondern auch auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene. Damit wird Sprache zu einem Indikator „zur Markierung sozialer (Nicht-)Zugehörigkeit und daraus abgeleiteter Zuweisung von

Positionen, denn ‚Schule vermittelt nicht nur Wissen über Welt, sondern auch Wissen über den eigenen Platz in der Welt‘ und damit in der Gesellschaft“ (Bjegač & Pokitsch, 2019, S. 224, zit. n. Pokitsch, 2022, S. 2).

Der Verfasserin gelingt es immer wieder, die Thematik der Selbst- und Fremdpositionierung anhand von Sprache und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit über den schul- und bildungsbiografischen Kontext hinaus mit deren Wirkung und Bedeutung für die Gesamtgesellschaft zu verknüpfen. Hierdurch erfolgt nicht nur eine mehrdimensionale Analyse von Subjektivierungsprozessen, sondern es wird auch auf die Relevanz von Machtstrukturen aufmerksam gemacht, die anhand der „Differenzkategorie“ (Mecheril, 2010) Sprache innerhalb der Migrationsgesellschaft und der Institution Schule wirken. Es verdeutlicht zudem, wie gesellschaftliche Machtstrukturen auf der individuellen Ebene wirken und welche Auswirkungen sie auf die Erfahrungen und Selbstwahrnehmungen von Jugendlichen haben können. Sprache ist demnach ein Faktor, der sowohl identitätsstiftend ist als auch die Positionierung in der Gesellschaft beeinflusst. Pokitsch argumentiert, dass es notwendig sei, diese Machtstrukturen zu analysieren und zu verstehen, um eine umfassende Betrachtung von Migration und ihrer Bedeutung für die Gesellschaft zu ermöglichen.

Inwiefern Sprache innerhalb dieser gesellschaftlichen Machtverhältnisse genutzt wird, um Personen in der Gesellschaft zu positionieren und wie sich Personen durch bestimmte Aspekte wie Bildungsaufstieg neu positionieren, wird am Beispiel von Schüler:innen erörtert und analysiert. Dass Pokitsch hier Schüler:innen als Proband:innen wählt, ist besonders hervorzuheben, da diese im Kontext der gesellschaftlichen Machtstrukturen eine wesentliche Rolle einnehmen und dabei sehr genau verdeutlichen, wie diese Strukturen im Zeitverlauf wirken, aber auch, welche Spielräume es gibt, um sich als Subjekt neu zu positionieren, denn Jugendliche befinden sich in einer Phase des Umbruchs, in der sie ihre Identität und ihr Selbstverständnis noch ausbilden und formen. Gleichzeitig sind sie auch in einer besonderen Weise von gesellschaftlichen Machtstrukturen und Normen betroffen, vor allem im Kontext von Bildung und Schule. Durch die Untersuchung von Schüler:innenperspektiven konnten somit wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die zur kritischen Reflexion von Bildungssystem und gesellschaftlichen Strukturen beitragen können.

Der empirische Teil der Studie basiert auf der konstruktivistischen Grounded Theory in Anlehnung an Charmaz (2014). Zudem orientiert sich die Verfasserin an Forschung zu

Subjektivierungstheorien, wie Bosančić, Pfahl und Traue (2019), Butler (2015) und Rose (2019), um „die Performanz der handelnden und sich ‚die Welt‘ und sich ‚Selbst‘ deutenden Subjekte in den Mittelpunkt zu stellen“ (Pokitsch, 2022, S. 139f.). Demzufolge ist das sprachliche Handeln von Personen im Zusammenhang des gesellschaftlichen Diskurses zu analysieren. Die Schüler:innenperspektive wurde anhand von elf Gruppendiskussionen mit 59 Schüler:innen untersucht.

Die Interpretation der Daten und die hieraus resultierenden Ergebnisse basieren auf „interpretativ-informierten Subjektivierungsansätzen“, die die Verfasserin als „Empirische Subjektivierungsforschung“ zusammenfasst und hierbei den Fokus auf die „praxeologisch-poststrukturalistische Subjektivierungsforschung“ legt (ebd., S. 140). Um sich nicht nur auf die subjektive Perspektive zu beschränken, sondern den Untersuchungsgegenstand auch aus anderen Perspektiven zu beleuchten, interviewte die Verfasserin zudem Lehrkräfte und Schulleitungen. In ihrer Ergebnisdarlegung erarbeitet Pokitsch auf eine divergente Weise die *sprachbezogenen Subjektivierungsprozesse*, indem sie einerseits die subjektive Perspektive darstellt und diese sowohl in einen theoretischen als auch gesellschaftlichen Kontext einbettet. Die sich hieraus ergebenden Synthesen sowie die diskursive Herangehensweise sind m.E. der herausragende Wert der Studie.

Die Autorin resümiert im empirischen Abschnitt drei „Deutungsmuster“: „Zugehörigkeit“, „Wertigkeit“ und „Norm(alität)“ (ebd., S. 205). Das Deutungsmuster „Zugehörigkeit“ bezieht sich auf die Art und Weise, wie Menschen ihre Identität und Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder Kategorien definieren und artikulieren. Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle, da sie nicht nur ein wichtiges Instrument zur Kommunikation darstellt, sondern auch eng mit der kulturellen, ethno-lingualen und religiösen Identität der Sprecher:innen verknüpft sei. Die Schüler:innen nutzen ihre Sprachkenntnisse und ihr diskursives Wissen über ihre „Sprachigkeiten“ (ebd., S. 205), um ihre Zugehörigkeit(en) zu verschiedenen Gruppen zu artikulieren. Dabei spielen natio-ethno-linguale Merkmale wie die „Muttersprache“ (ebd.) eine wichtige Rolle. Sprachkategorisierungen können dabei sowohl zugehörigkeitsschaffende als auch ausschließende Funktionen haben und die Sprachaneignungsprozesse der Schüler:innen beeinflussen. Es sei daher wichtig, die Bedeutung von Sprache und Zugehörigkeit im Bildungskontext zu berücksichtigen und den Schüler:innen ein unterstützendes Lernumfeld zu bieten, das ihre sprachliche und kulturelle Identität anerkennt und stärkt.

Das Deutungsmuster „Wertigkeit“ bezieht sich darauf, wie Schüler:innen die *Wertigkeiten* verschiedener Sprachen und *Sprachkompetenzen* in verschiedenen Kontexten wahrnehmen und bewerten. Dabei spielen diskursive Konstruktionen von Sprachprestige und Wertigkeiten eine wichtige Rolle, die von Faktoren wie sozialem Status, Bildungsgrad, kultureller Herkunft und gesellschaftlichen Normen beeinflusst werden. In diesem Zusammenhang können verschiedene Formen von „Sprachigkeiten“ als Bildungsressourcen genutzt werden, die als „sprachliches Kapital“ gelten (ebd.). Nach Pokitsch gehören dazu beispielsweise die Beherrschung von Standardsprachen sowie Kenntnisse von Fremdsprachen, die in bestimmten Kontexten als besonders wertvoll angesehen werden. Auch die Fähigkeit, sich in verschiedenen Kommunikationskontexten angemessen ausdrücken zu können, kann als Bildungsressource dienen. Es sei wichtig zu betonen, dass die Bewertung von *Sprachigkeiten* und *Sprachkompetenzen* nicht neutral ist, sondern von gesellschaftlichen Machtstrukturen und Hierarchien geprägt werde. Demnach sei von großer Bedeutung, dass Bildungsinstitutionen und Lehrpersonen darauf achten, dass Schüler:innen die Möglichkeit haben, ihre sprachlichen Ressourcen zu nutzen und zu erweitern, unabhängig von ihrem sozialen Status oder ihrer (natio-/ethno-)kulturellen Herkunft. Dadurch können Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gefördert werden.

Doris Pokitsch verknüpft die Selbst- und Fremdpositionierung von Jugendlichen anhand ihres migrationsbedingten mehrsprachigen Handelns und Wissens auf eine ausgezeichnete Weise mit migrationsgesellschaftlichen Kontroversen zur Mehrsprachigkeit. Dabei sticht die perspektivreiche und kritische Referierung des komplexen Forschungsfeldes zu Subjektivierungsforschung, Migrationsforschung sowie zu Ansätzen über Diskurs, Subjekt und Sprache als „Differenzkategorie“ (Mecheril, 2010) hervor. Die Synthesen, die aus dem umfangreichen Datensatz resümiert werden, verdeutlichen die Korrelation der subjektiven und gesellschaftlichen Ebene in Hinblick auf eine sprachbezogene Positionierung in der Migrationsgesellschaft. Diese „UM-ORDNUNGEN“ und „EIN-ORDNUNGEN“, wie es Pokitsch treffend formuliert, regen zum Nachdenken über das eigene sprachliche Handeln und die sprachbezogene Positionierung an und laden dazu ein, die Mehrsprachigkeit der Migrationsgesellschaft als gegenwärtige „Normalität“ wahrzunehmen, und zwar sowohl im Kontext von Bildungsinstitutionen als auch in Hinblick auf die Gesamtgesellschaft.

Literatur

- Bjegač, Vesna & Pokitsch, Doris (2019). Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. *ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 35, 224–241. DOI: 10.14220/odaf.2019.35.1.224
- Bosančić, Saša, Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2019). Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In Saša Bosančić & Reiner Keller (Hrsg.), *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung* (S. 135–150). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-25799-6_8
- Butler, Judith (2015 [2001]). *Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.
- Gümüşay, Kübra (2021). *Sprache und Sein*. München: Hanser Berlin.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Eine Hinführung. In Paul Mecheril, Mariá do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rose, Nadine (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–86). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Stokowski, Margarete (2019). Sprache. In Fatma Aydemir & Hengameh Yaghoobifarah (Hrsg.), *Eure Heimat ist unser Albtraum* (S. 150–155). Berlin: Ullstein.

Kurzbiografie der Beitragenden

Aybike Savaş ist Promotionsstipendiatin der Universität Hamburg und Claussen Simon Stiftung. In ihrer Dissertation untersucht sie die Entwicklung literaler Praxis in der migrationsgesellschaft-

lichen Mehrsprachigkeit. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit; Sprachentwicklung in der Schule und Familie; Entwicklung von bildungssprachlichen Fähigkeiten; Lehren und Lernen in sprachlich heterogenen Gruppen; Sprachstandsfeststellungsverfahren.