



Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Linguizismuskritische
(Zweitsprach-)Didaktik**

4/2025

Inhaltsverzeichnis

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

Editorial..... 1

Kevin Niehaus

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

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

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

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

Tatjana Atanasoska

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

Denise Büttner

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

Erkan Gürsoy

(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken 106

Anja Kaschek

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

Lisa Höfler

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

Rainer Hawlik

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

Liesa Rühlmann, David Füllekruss, İnci Dirim

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

Mona Schwitzer

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

Maria Weichselbaum¹, Sabine Guldenschuh¹, Silvia Demmig², İnci Dirim¹, Assimina Gouma³, Nazli Hodaie⁴, Heidi Rösch⁵ & Nina Simon⁶

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

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

Editorial

„Linguizismuskritische (Zweitsprach-)Didaktik“

(Neo-)Linguizismuskritische Perspektiven stellen schon lange einen zentralen Bestandteil migrationspädagogischer Auseinandersetzungen um Sprache und sprachliche Verhältnisse dar (v.a. Dirim 2010). Aktuell beschäftigen sich diese Betrachtungsweisen mit der Wirkmächtigkeit von Sprache(n) sowie diskriminierenden Aspekten, die mit dem Gebrauch bestimmter Sprachen, Akzente, Varietäten etc. einhergehen (bspw. Bjegač, 2020; Dirim & Mecheril, 2018; Khakpour, 2023; Pokitsch 2022; Thoma/Knappik 2015; Dirim/Pokitsch 2018). In den Fokus rückt dabei die Frage, wie Sprecher*innen aufgrund ihrer Sprache(n) und Sprechweisen abgewertet werden (Dirim 2010) ebenso wie um eine Analyse davon, wie sich bestimmtes Sprechen in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen artikuliert. Aspekte des Ein- und Ausschlusses durch Sprache und Sprechweisen in formalen Bildungsinstitutionen und anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen werden dabei virulent, zudem stellt sich die Frage, wie linguizistische Verhaltensweisen und Erfahrungen auf individuelle Bildungsprozesse einwirken und diese beeinflussen können. In den Vordergrund rückt dabei eine symbolische Dimension von Sprache(n). Indem Sprachen nicht nur ein Kommunikationsmittel darstellen, sondern Menschen durch Sprache(n) gesellschaftlich positioniert werden, findet, v.a. im Migrations- wie auch dem Bildungskontext, eine Einordnung von Personen zu bestimmten Gruppen, die miteinander in über- oder untergeordneten Verhältnissen stehen, statt (Dirim/Springsits 2022: 343-344). Die Einteilung kann bspw. über die Sprachkompetenz oder über den vermeintlichen „Sprachbesitz“ geschehen, wobei über die Zuordnung häufig nicht selbst entschieden wird.

Im Zuge einer Beschäftigung mit „linguizismuskritischer (Zweitsprach-)Didaktik“, wird somit die Aufgabe sowohl für Wissenschaftler*innen wie auch Praktiker*innen formuliert, sich fragend und reflektierend mit Erfahrungen von Menschen aufgrund ihrer Sprache(n) und Sprechweisen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenzordnungen auseinanderzusetzen und danach zu fragen, welche Rolle dabei Bildungseinrichtungen für die Reproduktion von Abwertung, aber auch als Orte der Erprobung alternativer, weniger ausschließender, Praktiken spielen. Relevant sind deshalb auch fachdidaktische Diskussionen, die sich zunehmend auf rassismus- und linguizismuskritische Zugänge beziehen (z.B. Fereidooni/Simon 2022; Akbaba et al. 2022; Pokitsch et al. 2018; Büttner 2024; Hofer-Robinson 2023).

Die vierte Ausgabe der Vereinszeitschrift „Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik“ versucht an die oben postulierte Aufgabe anknüpfend, eine Schnittstelle zwischen linguizismuskritischen Analysen und Didaktiken zu finden, auch um die Vorstellung zu überwinden, dass es sich bei „Theorie“ und „Praxis“ um voneinander unabhängige Sphären der Betätigung handelt. Dadurch wird ein Möglichkeitsraum eröffnet, in dem eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des linguizismuskritischen Arbeitens in didaktischen Zugängen und in Bildungseinrichtungen stattfinden kann.

Diesen Überlegungen und Zugängen widmen sich die folgenden neun Beiträge, wobei die Zeitschrift in drei inhaltliche Abschnitte gegliedert ist:

Linguizismuskritische Lehrer*innenbildung

Der Beitrag von **Kevin Niehaus („Sicher ist, dass nichts sicher ist. Selbst Sprachbildung nicht.“ – *Unsicherheit* als Dimension in der linguizismuskritischen Lehrkräftebildung für Sprachbildung in schulischer Inklusion)** diskutiert, wie Unsicherheiten das professionelle Handeln von Lehrkräften in inklusiven Sprachbildungsprozessen beeinflussen. Anhand exemplarischer Studien wird aufgezeigt, dass die Schnittstelle von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion oft widersprüchliche Anforderungen erzeugen, die Lehrkräfte vor komplexe Herausforderungen stellen. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine linguizismuskritische Lehrkräftebildung Unsicherheit als Reflexionsmoment begreifen und in Professionalisierungsbemühungen adressieren sollte, um Lehrkräften Orientierung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu bieten.

Die Schwierigkeit der (Nicht-)Besprechbarkeit linguizistischer Erfahrungen von Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte steht im Fokus des Beitrags **„Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist.“ Die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt** von **Kamila Bonk, Gizem Evin Dağ, M Knappik & Viviana Sánchez Linz**. Aus der Perspektive des Konzepts der epistemischen Gewalt analysieren die Autor:innen eine Interviewsequenz, die durch einen teilweisen gemeinsamen Erfahrungshorizont der interviewten und interviewenden Person eine Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrung möglich werden lässt. Der Beitrag findet sich unter dem Titel *"Well, I don't know if that's just me." The (non-)sayability of experiences of linguicism as a result of epistemic violence* in dieser Ausgabe auch auf Englisch.

Tatjana Atanasoska stellt in ihrem Beitrag **Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft – Vorstellung einer Didaktisierung für das Lehramtsstudium** die theoretischen Grundlagen und hochschuldidaktische Umsetzung des migrationspädagogischen Projekts merrem (Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft) vor. merrem verfolgt das Ziel, die diskriminierungskritische Reflexionskompetenz in der Lehrer:innenbildung zu unterstützen. Durch die Arbeit mit anonymisierten Fremdbiographien von mehrsprachig und nicht-mehrsprachig aufgewachsenen Lehramtsstudierenden wird ein reflektiver Habitus gefördert, der biographische Erfahrungen, fachliches Wissen und gesellschaftliche Zusammenhänge miteinander verbindet.

Linguizismuskritisches Lehren und Lernen

Denise Büttners Beitrag **Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung** rekonstruiert anhand einer empirisch-rekonstruktiven Fallstudie, die sich an subjektivierungstheoretischer (Fach)Unterrichtsforschung sowie linguizismuskritischer Bildungsforschung orientiert, Bedingungen für die Aufrechterhaltung von Einsprachigkeit als hegemoniales Sprachkonzept. Abschließend werden offene empirische Fragestellungen einer kritischen Einsprachigkeitsdidaktik zusammengetragen und diskutiert, inwiefern ein solches Verfahren zur Entwicklung einer linguizismuskritischen (Zweit)Sprachdidaktik beitragen kann.

Erkan Gürsoy befasst sich mit dem **(Nachhaltigen) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken**. Sein Beitrag zeigt, wie Bildungseinrichtungen durch monolinguale Normen zur Reproduktion postkolonialer Sprachideologien beitragen und dadurch migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit marginalisieren. Des Weiteren wird analysiert, wie intergenerationaler Spracherhalt unter erschwerten gesellschaftlichen

Bedingungen (u.a. durch Linguizismuserfahrungen) nachhaltig gelingen kann und welche Rolle translinguale Praktiken als gleichwertige Ausdrucksformen spielen (können).

Reflexionen über Linguizismus in Bildungsräumen

Anja Kascheks Beitrag mit dem Titel „***VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben***“ – **Eltern im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen** rückt Eltern im Kontext von Flucht*Migration in den Mittelpunkt und wirft die Hypothese auf, dass flucht*migrierte Eltern in einer Doppelrolle als Erziehungsverantwortliche und als Lernende zu denken sind, die in Bildungsinstitutionen nicht gesehen wird. Ausgehend von linguizistisch-rassistischen Gesellschaftsverhältnissen fragt der Beitrag danach, wie sich diese Doppelrolle für Eltern gestaltet, wie sie sich dabei unterschiedlichen Anforderungen gegenüber positionieren und ggf. gesellschaftliche Rollenanforderungen damit verschieben oder für sich verändern.

Lisa Höfler widmet sich in ihrem Beitrag „**Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.**“ – **Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs** intersektionalen Wirkmechanismen von Klassismus und (Neo-)Linguizismus. Anhand des Datenmaterials von teilnehmenden Beobachtungen in einem Berufssprachkurs und episodischen Interviews mit Teilnehmer:innen verdeutlicht die Autorin, wie Differenzverhältnisse bzw. deren Wissensbestände nicht nur reproduziert sondern auch normalisiert werden. Gleichzeitig zeigt der Beitrag auf, dass gerade Unterricht - trotz der beschriebenen Verhältnisse – einen Raum für potenziell widerständiges Handeln darstellen kann.

Linguizistische Herstellung und linguizismuskritische Reflexion Migrationsanderer

Rainer Hawliks Beitrag befasst sich mit **Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens**. Beleuchtet werden dabei die Organisation, die angebotenen Formate sowie die pädagogische Umsetzung. Konkret diskutiert werden der Erstsprachenunterricht, der Deutschunterricht und der im Sinne der Durchgängigen Sprachenbildung eingeführte Begriff der Bildungssprache für den (Sach-)Fachunterricht. Der Beitrag plädiert für eine Öffnung des Unterrichts in diversen Migrationssprachen sowie für eine sprachsensibel frei gestaltete Schule, in der jegliche sprachlichen Ressourcen genutzt werden

können und dürfen. Dies gelingt nicht zuletzt mit einem solidarischen Umdenken von Bildungsgestalter*innen, zu denen der Autor sowohl die Bildungspolitik sowie pädagogisch Agierende, aber auch die (elitäre) Gesellschaft zählt.

Das Sprachenporträt ist ein beliebtes Instrument zur Förderung von language awareness. **Liesa Rühlmann, David Füllekruss und İnci Dirim** befassen sich in ihrem Beitrag **Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse** mit der Frage, wie durch den Einsatz von Sprachenporträts Prozesse der Naturalisierung von Sprache(n), Körper und Zugehörigkeit wirksam werden. Die Autorinnen zeigen auf, dass Sprachenporträts innerhalb bestehender sprachlicher Machtverhältnisse Hierarchisierungen von Sprachen und Subjektpositionen stabilisieren bzw. reproduzieren können. Der Beitrag thematisiert insbesondere die Gefahr, dass die (Nicht-)Nutzung von Sprachen individualisiert und aufgeladen wird, etwa durch Gefühle von „Scham“ oder „Stolz“. Um dem entgegenzuwirken, plädieren die Autorinnen für eine linguizismuskritische Perspektive, die sprachliche Machtverhältnisse in Lernräumen explizit thematisiert.

Gastbeitrag

Im Gastbeitrag von **Mona Schwitzer** mit dem Titel **Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse** wird erstmals die Frage beleuchtet, welche Bedingungen an Wiener Schulen jene Schüler*innen vorfanden, die ab 2015 aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich gekommen waren, im Vergleich zu jenen, die ab 2022 aus der Ukraine migriert waren. Es zeigte sich, dass jene Schüler*innen, die ab 2015 nach Österreich kamen, in der Perspektive der Lehrkräfte für die Beschulung schwierigere Lernausgangsvoraussetzungen aufwiesen als jene, die ab 2022 aus der Ukraine flüchteten.

Literatur

Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha; Pokitsch, Doris; Thoma, Nadja (2022/Hg.). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3>

Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Büttner, Denise (2024). *Doing language im Deutschunterricht. Eine Analyse sprachbezogener Adressierungen in diskursiver Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44640-6>
- 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; Mechthild Gomolla; Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci & Springsits, Birgit (2022). „Wenn du ihn heute fragst: ‚Wie heißt das auf Ungarisch?‘, will er’s nicht sagen.“ – Zusammenhänge zwischen Sprache(n), Positionierung und Bildung. In Paul, Mecheril & Matthias, Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe* (S. 343–358). Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19000-2>
- 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, 13–32. doi: <https://doi.org/10.17192/obst.2018.93.8842>
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018/Hg.). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. München: Verlag Julius Klinkhardt. doi: 10.36198/9783838544434
- Fereidooni, Karim & Simon; Nina (2022/Hg.). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5>
- Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können: Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>
- Pokitsch, Doris; Dirim, İnci; Köck, Johannes; Mecheril, Paul & Springsits Birgit (2018). Das Lehrprogramm „Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme).“ In Dirim, İnci; Köck, Johannes & Springsits, Birgit (Hrsg.), *Sprachen und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft*.

Linguizismuskritik aus international-interdisziplinärer Perspektive (S. 7–35). Istanbul: Yeni İnsan.

Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (2015/Hg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. doi: <https://doi.org/10.14361/9783839427071>

Kurzbiografien

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. Sie arbeitet u.a. zu Linguizismus, Intersektionalität, Segregation und Eltern 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 Europa-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 mehrsprachliche 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. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. die Perspektiven (junger) Kinder über ihr sprachliches Handeln im Kindergarten und zu Hause, sprachliche Bildung und Sprachförderung im Elementarbereich sowie methodische Zugänge in der (linguistischen) Kindheitsforschung.

Kevin Niehaus

Affiliation: Universität Duisburg-Essen, Deutschland

E-Mail: kevin.niehaus@uni-due.de

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

Abstract Deutsch

Der Beitrag diskutiert, wie Unsicherheiten das professionelle Handeln von Lehrkräften in inklusiven Sprachbildungsprozessen beeinflussen. Anhand exemplarischer Studien wird aufgezeigt, dass die Schnittstelle von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion oft widersprüchliche Anforderungen erzeugt, die Lehrkräfte vor komplexe Herausforderungen stellt. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine linguizismuskritische Lehrkräftebildung Unsicherheit als Reflexionsmoment begreift und in Professionalisierungsbemühungen münden sollte, um Lehrkräften Orientierung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu bieten.

Schlagwörter: *Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Unsicherheit im Lehrkräftehandeln, Kritische Lehrkräfteprofessionalisierung*

Abstract Englisch

This paper discusses how uncertainties influence the professional practices of teachers within inclusive language education processes. Drawing on exemplary studies, it illustrates that the intersection of language education, multilingualism, and inclusion often generates conflicting demands that pose complex challenges for teachers. The findings suggest that teacher education informed by critical perspectives on linguicism should conceptualize uncertainty as a moment for reflection and address it within professional development efforts, in order to provide teachers with guidance in navigating linguistic diversity.

Keywords: *Language Education, Multilingualism, Inclusive Pedagogy, Uncertainty in Teacher Practice, Critical Teacher Education*

1. Einführung

Das im Titel des Beitrags angeführte Zitat wird in der Originalfassung in verschiedenen Kontexten genutzt, um die Variabilität und Unsicherheit vermeintlich feststehender Dinge, Prozesse oder Ordnungen zum Ausdruck zu bringen. Es verdeutlicht in seiner auf Sprachbildung¹ bezogenen Adaption für den schulisch-unterrichtlichen bzw. sprach(en)didaktischen Kontext, dass sich Lehrkräfte in Zeiten globalgesellschaftlicher Veränderungsprozesse nur bedingt auf tradierte Überzeugungen, konzeptuelle Überlegungen und damit verbundene Sicherheiten verlassen können. Die mit dem Reformauftrag schulischer Inklusion² einhergehende erweiterte Wahrnehmung von Vielfalt und unterrichtlichen (Lern-)Ausgangslagen verändert nicht nur das Anforderungsprofil an Lehrkräfte allgemein, sondern hat auch Einfluss auf den inzwischen als Querschnittsdimension verstandenen sprachlichen Bildungsauftrag (Rödel & Simon, 2019). Im vorliegenden Beitrag wird von der Beobachtung ausgegangen, dass Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion – anders als in der wissenschaftlichen Literatur intendiert – zu vermeintlichen bildungspolitischen Hochwertwörtern geworden sind. Im Anschluss daran wird in den Blick genommen, wie die Begriffe zueinanderstehen und im Zuge der Lehrkräfteprofessionalität interagieren (Niehaus, 2024a), speziell im Kontext einer linguizismuskritischen Lehrkräftebildung. Ausgehend von der skizzierten Schnittstelle setzt sich der vor-

¹ Sprachbildung bezeichnet alle „Formen der Bildung im Bereich der Sprachen und durch Sprachen“ (Jostes, 2017, S. 112) und ist Teil einer Terminus-Trias mit Sprachförderung und Sprachtherapie (vgl. Hasselhorn & Sallat, 2014). Sie wird von „unterschiedlich sprachentwicklungsbezogen spezialisierten Fachkräften“ durchgeführt (Sallat & Spreer, 2018, S. 12) und umfasst die „gezielte und systematische Unterstützung sprachlicher Entwicklungsprozesse in Alltag und Unterricht“ (Schneider, Baumert, Becker-Mrotzek, Hasselhorn, Kammermeyer, Rauschenbach, Roßbach, Roth, Rothweiler & Stanat, 2015, S. 23). In diesem Beitrag wird Sprachbildung als Unterstützung sprachlicher Entwicklungsprozesse in Alltag und Unterricht verstanden (vgl. Niehaus, 2024a, S. 28).

² Inklusion wird im deutschsprachigen Diskurs häufig in ein *enges* und ein *weites* Begriffsverständnis unterschieden (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Während das enge Verständnis auf Behinderung, sonderpädagogische Expertise und eine individuumzentrierte Perspektive fokussiert, beschreibt das weite Verständnis einen diversitätsorientierten, de-kategorisierenden und systemischen Ansatz. Dem hier vertretenen Inklusionsverständnis liegt mit Blick auf die Heterogenitätsdimension Sprache ein weiter, auf bestimmte Zielgruppen fokussierter Ansatz zugrunde (vgl. König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017), insbesondere im Hinblick auf vulnerable bzw. marginalisierte Personen oder Gruppen.

liegende Beitrag zum Ziel, *Unsicherheit* als zentrale, wenngleich widersprüchliche Dimension des Lehrkräftehandelns in inklusiven Sprachbildungsprozessen herauszuarbeiten. Insbesondere steht der Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit³ im Mittelpunkt. Aufbauend auf einer kurzen inhaltlichen Diskursnachzeichnung (Kap. 2) wird Unsicherheit sowohl professionalisierungstheoretisch als auch mit Blick auf die intersektionale Verbindung inhaltlich eingeordnet (Kap. 3). In Kapitel 4 werden ausgewählte Studienergebnisse an der Schnittstelle vorgestellt, die wiederum begründen, warum sich eine linguizismuskritische Lehrkräftebildung neben ihres Kernanliegens – der Förderung eines rassismus- und diskriminierungskritischen Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (Dirim, 2017) – auch dem Umgang mit *Unsicherheit* in den mit Sprachbildung in Verbindung gebrachten Spannungsverhältnissen widmen sollte (Kap. 5).

2. Zur Verbindung von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion in der Lehrkräftebildung

Die Verbindung von Sprachbildung und einem breiten Verständnis von Inklusion eröffnet erweiterte Perspektiven für eine umfassende, diversitätssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung, insbesondere im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (Niehaus, 2024a).⁴ Angesichts der Ergebnisse verschiedener Bildungsberichte und internationaler Schulvergleichsstudien sowie der damit verbundenen Diskussion über die Bildungsbenachteiligung marginalisierter Lernender zeigt sich, dass gerade migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen überrepräsentiert sind (Sachverständigenrat für In-

³ „Damit ist auf eine Mehrsprachigkeit verwiesen, die als Begleiterscheinung menschlicher Mobilität angesehen werden kann“ (Terhart & Winter, 2017, S. 9). Binanzer und Jessen (2020, S. 223) ergänzen, dass eine spezifische Form der Mehrsprachigkeit gemeint ist, „die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzt[t] und im deutschsprachigen Raum besonders häufig vertreten [ist].“

⁴ Im Folgenden wird – soweit nicht anders gekennzeichnet – zwischen dem „Konzept“ (d.h. seinem theoretischen Auftrag und den damit verbundenen Intentionen) und seiner „Umsetzung“ (also der konkreten Praxisrealisation in Schule und Unterricht) unterschieden. So zielt in der Theorie z.B. eine durchgängige Sprachbildung (Gogolin, 2020) nicht primär auf kompensatorische Deutschförderung ab, sondern auf einen konstruktiven Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit. In der praktischen Umsetzung wird sie jedoch häufig auf reine Deutschfördermaßnahmen reduziert, obwohl dies dem ursprünglichen Verständnis widerspricht. Ähnlich zeigt sich dies im Umgang mit Inklusion: Während das weite Inklusionsverständnis Vielfalt als strukturelle Ausgangslage begreift – etwa in Bezug auf Sprache, Herkunft, Gender oder soziale Lage – wird Inklusion in der Praxis oft auf die Integration von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt (vgl. Niehaus, 2024a). Um diese Diskrepanz nachvollziehbar zu machen, wird im Text jeweils dann vom „Konzept“ oder der „Intention“ gesprochen, wenn die theoretische Rahmung gemeint ist, und von der „Umsetzung“ oder „Realisierung“, wenn es um die konkreten schulischen Praktiken geht.

tegration und Migration, 2025). Sprachkompetenzen in der „Zielsprache Deutsch“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2025) werden sowohl bildungspolitisch als auch im disziplinübergreifenden Forschungsdiskurs weiterhin als zentraler Faktor für Bildungserfolg bzw. „übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung“ (Heppt & Schröter, 2023) verstanden. Gleichzeitig verstärkt die Fokussierung auf das Konstrukt Bildungssprache (vgl. Kap. 4.1) – das in der Praxis häufig in verkürzter Weise auf angenommene fehlende (schul-)sprachliche Kompetenzen migrationsbedingt mehrsprachiger Lernender bezogen wird (dazu kritisch: Niehaus, i.B.) – die Tendenz, insbesondere diese Lernendengruppe undifferenziert zu betrachten (Dirim & Mecheril, 2018). Dabei verkennt eine solche Praxisnutzung, dass das neu einsetzende schulsprachliche Register ein für alle Schüler:innen bedeutsames Lernfeld darstellt, wie auch Di Venanzio & Niehaus (2023) mit Blick auf die Relevanz sprachlicher Anforderungen in inklusionsorientierten Lehr-Lernkontexten zeigen. Dies perpetuiert nicht nur strukturelle Bildungsungleichheiten und ein „monolinguales, assimilatives Verständnis von Schule“ (Döll, 2023, S. 23), sondern ignoriert die individuellen Potenziale und Ressourcen, die in der sprachlichen Vielfalt aller Schüler:innen liegen (Chilla, 2019). Eine erweiterte Betrachtung von Sprachbildung im Kontext schulischer Inklusion geht über eine rein kompensatorisch ausgerichtete sprachförderorientierte Perspektive hinaus und betont neben der allgemeinen Anerkennung und Wertschätzung vor allem den situationsspezifischen Einbezug der gesamtsprachlichen Ressourcen der Lernenden (Dumiak, Hülsmann & Laubner, 2023). Aus Lehrkräftesicht bedarf es dazu die im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit selbst erlebten, strukturell verankerten bzw. tradierten sowie damit zusammenhängend individuell angenommenen Barrieren kritisch zu hinterfragen (vgl. Tajmel, 2017). Dies gilt letztlich auch für alle weiteren (pädagogischen) Professionellen in schulisch-unterrichtlichen Kontexten, die im Rahmen von Sprachbildung und Inklusion gefordert sind, multiprofessionell zusammenzuarbeiten (Niehaus & Cantone, 2024; Stitzinger, 2019). Die intersektionale Betrachtung von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion im Kontext einer linguizismuskritischen Lehrkräftebildung rückt somit letztlich die Frage in den Vordergrund, wie sich diese Themenfelder systematisch für die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte zusammenführen lassen. Insbesondere die Forschungsperspektive einer „Inklusiven Sprach(en)bildung“ (Rödel & Simon, 2019) zeigt hierbei auf, dass

„[s]tärker als bislang üblich [...] Einflüsse ökonomischer und politischer Rahmenbedingungen sowie postkolonialer Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse auf das Lernen und Lehren von Deutsch in den Blick genommen und koloniale, rassistische und linguizistische Diskursformationen und Wissensordnungen reflektiert werden [müssten].“ (Döll, 2023, S. 23)

Die Umsetzung einer solch anspruchsvollen Perspektivierung stellt die Lehrkräftebildung vor die Herausforderung, nicht nur die pädagogischen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich der Sprachbildung zu erweitern, sondern auch an der Haltung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Sinne reflektierter Fachlichkeit (Meister & Hericks, 2020) zu arbeiten (Pokitsch, Hägi-Mead & Atanasoska, i.V.). Gleichmaßen sind aber auch inkorporierte bzw. habitualisierte Wissensbestände in den Blick zu nehmen, die unbewusst und unmittelbar auf das schulisch-unterrichtliche Agieren einwirken (Niehaus, 2024a). Dass dieser Prozess herausfordernd sein kann und ambivalente Positionierungen bei pädagogisch Professionellen sowie (angehenden) Lehrkräften hervorbringt, konnten Studien an der Schnittstelle nachzeichnen (Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2023, 2024a; Niehaus & Cantone, 2024). Insbesondere der Umgang mit Unsicherheit zeigt sich hier als zentrale übergreifende Dimension des Lehrkräftehandelns im Kontext sprachlicher Vielfalt und Inklusion.

3. (Sprach-)Pädagogische Unsicherheit: Professionalisierungstheoretische und inhaltliche Einordnung

3.1 Unsicherheit(en) im Kontext des Lehrkräftehandelns

Unsicherheiten gehören zu den grundlegenden Erfahrungsdimensionen des Lehrkräftehandelns und prägen die professionelle Praxis in allen Bereichen. Sie resultieren aus unterschiedlichen Spannungsverhältnissen (Antinomien), die sich u.a. zwischen normativen Erwartungen und den realen Bedingungen schulischer Praxis aufspannen (Helsper, 2002). Lehrkräfte müssen in einem hochkomplexen Handlungsfeld agieren, das ihnen selten eindeutige Antworten oder klare Handlungsanweisungen bietet. Das Agieren in Spannungsfeldern ist auch für die praxeologische Perspektive auf Professionalität konstitutiv und unauflösbar (Bohnsack, 2020). Im Sinne des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes ist Professionalität deshalb auch eng mit der Fähigkeit verbunden, mit Ambivalenzen, Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten umzugehen (Helsper, 2002). Die daraus

hervorgehenden Handlungsdilemmata betreffen nicht nur fachliche und didaktische Fragen, sondern auch ethische und relationale Herausforderungen. Daraus entstehen widersprüchliche Anforderungen: So erfordert beispielsweise die Förderung von Lernenden, die jeweils individuelle Lernvoraussetzungen mitbringen, eine stetige Abwägung zwischen Individualisierung und Standardisierung, zwischen Empathie und professioneller Distanz sowie zwischen Flexibilität und der Einhaltung curricularer Vorgaben. Unsicherheit wird dadurch zu einem ständigen Begleiter ihres beruflichen Handelns. Professionalität bzw. Handlungskompetenz zeigt sich aus strukturtheoretischer Perspektive demnach in der Balancierung von Unsicherheit(en), die sich in den von Helsper (2004) beschriebenen Antinomien des Lehrkräftehandelns der modernen Gesellschaft ergeben. Darüber hinaus besitzt Unsicherheit auch eine emotionale Dimension. Die Konfrontation mit komplexen und oft unvorhersehbaren Situationen kann Gefühle von Überforderung und Zweifel hervorrufen, die sich auf die Handlungsfähigkeit und Entscheidungsfindung von Lehrkräften auswirken. Gleichwohl liegt in der produktiven Auseinandersetzung mit Unsicherheit ein großes Potenzial: Sie kann zum Motor für professionelle Reflexion und Weiterentwicklung werden, indem sie Lehrkräfte dazu anregt, tradierte Überzeugungen kritisch zu hinterfragen, alternative Zugänge und Ansätze auszuloten bzw. zu erproben (Niehaus, Cantone & Pfaff, 2025). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Unsicherheit ein unvermeidbarer Bestandteil des Lehrkräftehandelns ist, der sowohl Herausforderungen als auch Chancen birgt. Diese Tatsache wird besonders relevant, wenn Unsicherheiten nicht nur allgemeine pädagogische Fragestellungen betreffen, sondern sich an spezifischen Schnittstellen – wie der von Sprachbildung und Inklusion – konkretisieren.

3.2 Unsicherheit(en) im Kontext von Sprachbildung und Inklusion

Die Verbindung von Sprachbildung und Inklusion stellt Lehrkräfte vor Mehrdeutigkeiten, die aus der Komplexität und den Ambivalenzen beider Themenfelder resultieren (Rödel & Simon, 2019). Diese treten häufig in Form von Bewertungs- und Handlungsdilemmata auf. So zielt Sprachbildung als Querschnittsaufgabe schulischer Bildung konzeptionell darauf ab, die sprachlichen Voraussetzungen für Bildungserfolg zu fördern, während Inklusion als menschenrechtsbasierter Anspruch die Teilhabe aller Lernenden – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – sicherstellen soll (Degener, 2009). Die Überschneidung dieser beiden Konzepte erzeugt in der Umsetzung bzw. Realisierung eine

Vielzahl von Herausforderungen, die Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf mehreren Ebenen verunsichern können (Niehaus, 2024a, S. 140ff.). Eine zentrale Quelle der Unsicherheit ist die Diskrepanz zwischen tradierten Vorstellungen des meritokratisch ausgerichteten Schulsystems und damit verbundenen curricularen Anforderungen, den individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden sowie der moralischen Wertorientierung von Inklusion. Der schulische Alltag ist geprägt von Strukturen und Praktiken, die im Widerspruch zum Reformauftrag schulischer Inklusion stehen, worunter auch im erweiterten Sinne eine macht- und diskriminierungskritische Sprachbildungsperspektive mitberührt wird. Skintey (2023) hält hierzu fest:

„So findet die Sprachbildung in der durch sprachlich-kulturelle Heterogenität geprägten Migrationsgesellschaft in den Kontexten statt, die sich zwischen den Polen Reproduktion des *monolingualen Habitus* (Gogolin 1994) einerseits und der (modernen) pädagogischen Perspektive einer lernenden- und kompetenzorientierten sowie machtkritischen Sprachbildung andererseits verorten lassen.“ (ebd., S. 2)

Lehrkräfte stehen demnach vor der bildungspolitisch herangetragenen und curricular festgesetzten Aufgabe, Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch zu fördern, ohne dabei die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden zu marginalisieren (Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2025). Sie sehen sich in solchen Situationen häufig überfordert, da sie einerseits die Erwartungen an einheitliche Leistungsstandards (*Bildungsbedarfe*) erfüllen sollen, andererseits aber auch verstärkt die individuellen Ausgangslagen ihrer Lernenden berücksichtigen möchten (*Bildungsbedürfnisse*). Besonders deutlich wird dies in Situationen, in denen Lehrkräfte Unsicherheiten in Bezug auf die Bewertung sprachlicher Kompetenzen oder die Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen erleben (Boger & Textor, 2016). Die Spannungsfelder zwischen Sprachbildung und Inklusion im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit werden durch zusätzliche administrativ-pädagogische Zwiespälte, die sich durch unterschiedliche Foki der Regel- und Sonderpädagogik im Allgemeinen (Neumann & Lütje-Klose, 2020) und im Rahmen des sprachbildungsbezogenen Selbstverständnisses im Speziellen (Niehaus & Cantone, 2024) ergeben, verstärkt. So hält Reiss-Semmler (2019, S. 142) fest, dass auch Lehrkräfte an Schulen mit klarem Inklusionsprofil die „pädagogische Umsetzbarkeit von Inklusion infrage [stellen] (...) [und] auch inklusive Schulen [sich] der latenten Fremdrangung nicht entziehen können“. Die mangelnde institutionelle Unterstützung – etwa durch unzureichende Fort- und

Weiterbildungsangebote (Reich & Krumm, 2013) oder fehlende didaktische Systematisierung mehrsprachiger Bildungsangebote (Bredthauer, 2018) – kann zu einer Verstärkung der Ambivalenz im Umgang mit sprachlicher Vielfalt beitragen. Unsicherheiten im Kontext von Sprachbildung und Inklusion sollten somit nicht nur als Ausdruck individueller Überforderung gedeutet werden, sondern vor allem auch als Symptom systemischer Spannungsfelder. Sie machen die Notwendigkeit einer professionellen Unterstützung deutlich, die Lehrkräfte dazu befähigt, mit Mehrdeutigkeiten umgehen zu können, eine differenzsensible Haltung zu entwickeln und vorhandene Handlungsspielräume in der Praxis zu erkennen und im Sinne einer diskriminierungskritischen Arbeit mit Schüler:innen zu nutzen.

Empirisch stellt sich die Frage, wie mit dem „Spannungsfeld zwischen dem pädagogisch begründbaren Wunsch, andere Sprachen einzubeziehen (...) und der schulischen Notwendigkeit, Leistung zu produzieren und zu bewerten“ (Huxel, 2018, S. 116) im Rahmen des Reformauftrags schulischer Inklusion umgegangen wird. Auf Basis eines weiten Inklusionsverständnisses (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015) stellt sich die Frage insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und berührt damit aus professionalisierungstheoretischer Perspektive unmittelbar den Bereich einer linguizismuskritischen Lehrkräftebildung.

4. Empirische Ergebnisse der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung: Unsicherheit(en) im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion

Ausgehend von der professionalisierungstheoretischen und inhaltlichen Einordnung von Unsicherheit(en) im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion, stellt sich die Frage, ob und wenn ja, wie (angehende) Lehrkräfte mit den veränderten Anforderungen umgehen bzw. diese unter bestehenden Rahmenbedingungen bearbeiten. Die empirische Studienlage, die sich aus professionalisierungstheoretischer Perspektive explizit mit der aufgezeigten Schnittstelle befasst, ist bislang dünn (Di Venanzio & Niehaus, 2023; Niehaus, 2023, 2024a, 2024b; Niehaus & Cantone, 2024). Im Folgenden werden Studien aus der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung skizziert, die jeweils unterschiedliche Aspekte inklusiver Sprachbildungsprozesse fokussieren und unterschiedliche Fragestellungen verfolgen. Sie haben – auch aufgrund der damit verbundenen Ausrichtung auf verschiedene Gegenstandsbereiche – in ihrer Anlage somit nicht primär das Ziel,

die Dimension Unsicherheit herauszuarbeiten. Vielmehr stellt sich in der verbindenden Betrachtung heraus, dass sich die Dimension Unsicherheit als *tertium comparationis* in allen Studien wiederfinden lässt.

4.1 Bildungssprache als Spannungsfeld Inklusiver Sprachbildung

Die qualitativ-quantitative Fragebogenstudie von Di Venanzio und Niehaus (2023) zum Umgang mit dem Konstrukt Bildungssprache in mehrsprachig-inklusive Lerngruppen bei angehenden und praktizierenden Grundschullehrkräften verdeutlicht, dass Bildungssprache – trotz ihrer bildungspolitisch und linguistisch breiter gefassten Definition – von vielen Lehrkräften nach wie vor im Sinne eines elaborierten Codes der deutschen Sprache verstanden und als zentral für schulischen und beruflichen Erfolg angesehen wird.⁵ Dieses Sprachregister, welches im Sinne bildungspolitischer Forderungen als Voraussetzung für Teilhabe und notwendig für erfolgreiche Bildungskarrieren gesehen wird (Lin-Klitzing, Di Fuccia & Gaube, 2024), ist jedoch nicht neutral. Die normative Seite von Bildungssprache reproduziert im Kontext sprachlicher Vielfalt einerseits ein sprachliches Standardverständnis. Andererseits kann die (angenommene) Nichtbeherrschung des bildungssprachlichen Registers die Segregation und Nichtbeachtung vulnerabler und marginalisierter Schüler:innen verstärken, die sehr wohl lernfähig und kompetent sind (Feilke, 2012). Viele der befragten Lehrkräfte betrachten das Register Bildungssprache als unverzichtbar, während ihre Funktion als potenzielle Barriere nur selten kritisch hinterfragt wird (Di Venanzio & Niehaus, 2023, S. 17). Besonders auffällig ist der aus den kombinierten qualitativ-quantitativen Daten hervorgehende Konflikt zwischen *Standardorientierung* und *Individualbezug*. Einerseits wird Bildungssprache konzeptuell als Grundlage für schulischen Erfolg verstanden, andererseits ist vielen Lehrkräften bewusst, dass nicht von gleichen sprachlichen Lernausgangslagen ausgegangen werden kann. Diese Ambivalenz führt zu Unsicherheiten: Lehrkräfte fühlen sich verpflichtet, einheitliche Standards zu wahren, sehen sich jedoch gleichzeitig mit den individuellen Bedürfnissen von Lernenden konfrontiert, die diese Standards (noch) nicht erreichen können (ebd.,

⁵ Im engeren fachpolitischen Diskurs ist Bildungssprache nicht gleichzusetzen mit dem soziolinguistischen Begriff „elaborierter Code“ (Bernstein, 1973), sondern umfasst in erster Linie den Zugang zu sprachlichen Ressourcen, die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen sollen. In vielen Klassenzimmern jedoch wird Bildungssprache im praktischen Alltag oft lediglich als Synonym zu „Deutsch als Leistungsvoraussetzung“ verstanden und damit auf kompensatorische, normorientierte Fördermaßnahmen reduziert. Diese Praxisreduktion steht im Widerspruch zur ursprünglich intendierten (sprach-)pädagogischen Funktion.

S. 18f.). Hinzu kommt, dass Bildungssprache im vorherrschenden Verständnis der pädagogischen Praxis oftmals unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Einbettung betrachtet wird. Di Venanzio und Niehaus (ebd., S. 11ff.) zeigen entlang der qualitativen Inhaltsanalyse von Vignettenitems auf, dass viele Lehrkräfte Bildungssprache überwiegend als akademisches Werkzeug wahrnehmen, ohne die (intendierte) Bedeutung von Bildungssprache und sprachlicher Bildung im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit zu reflektieren. Dies führt dazu, dass der Fokus auf die deutsche Sprache als dominantes Medium verstärkt wird, während herkunftssprachliche Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit oder weitere, alternative Ausdrucksformen im Sinne des „Dialekt-Standard-Variationskontinuums“ (Dannerer, Dirim, Döll, Grabenberger, Perner & Weichselbaum, 2021, S. 27) marginalisiert werden. Diese Diskrepanz zwischen einer normativen Orientierung an der schulpädagogisch übersetzten Bedeutung des Konzepts Bildungssprache und der Notwendigkeit, eine vielfältige Lernkultur zu fördern, zeigt sich als ein wesentliches Spannungsfeld, das Unsicherheiten hervorruft und die Handlungssicherheit der Lehrkräfte beeinträchtigt (Huxel, 2018).

4.2 Unsicherheiten im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

In Ergänzung zu den zuvor angeführten Ergebnissen untersucht Niehaus (2023, 2024a) in einer praxeologisch ausgerichteten Studie die habituell-handlungsleitenden Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften, die auf den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusiven Bildungssettings hinsichtlich des sprachbildenden Auftrags einwirken. Auch wenn die dokumentarischen Rekonstruktionen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) die bereits aus der quantitativen Kompetenzforschung bekannte „Defizitperspektive“ (Roth, 2006, S. 12) auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit überwiegend bestätigen, wird durch die Studienergebnisse deutlich, wie tief die angenommenen Verständigungsbarrieren in impliziten Sinnstrukturen von Lehrkräften verankert sind bzw. durch institutionelle Strukturen des Bildungssystems tradiert zu sein scheinen (Niehaus, 2023, S. 28f.). Für die inklusiv-sprachbildende Handlungspraxis zeigt sich darüber hinaus Unsicherheit in der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen; insbesondere im Rahmen des sukzessiven Zweitspracherwerbs des Deutschen. So verdeutlichen die Rekonstruktionsergebnisse, dass (angehende) Lehrkräfte

häufig unsicher sind, ob es sich bei sprachlichen Auffälligkeiten um reguläre Erwerbsphänomene im Zweitspracherwerbsprozess handelt oder diese eher Anzeichen für eine einleitende spezifische, kompensatorisch angelegte Sprachförderung oder gar möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf sind (Niehaus, 2024a, S. 98ff.). Diese Unsicherheit führt nicht selten dazu, dass Lernende vorschnell sonderpädagogischen Maßnahmen zugewiesen werden, wodurch neben Stigmatisierung ungleiche Bildungschancen verstärkt werden (Neumann & Lütje-Klose, 2020). Dies wird durch institutionelle Praktiken, die Niehaus (2024a, S. 91) in seinem Modell der „Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen“ dargelegt hat, verstärkt. Oftmals wird hierbei die sprachliche Vielfalt der Lernenden nicht ausreichend berücksichtigt und stattdessen eine monolingual-elaborierte Kompetenz – im Sinne des Bildungssprachen-Konstrukts – als unzureichend bestimmter Maßstab angelegt (Niehaus, 2023, S. 28). Es bleibt auch unterreflektiert, dass mit sprachlicher Bildung unterschiedliche Ziele verfolgt werden können und diese nicht zwingend auf Bildungssprache – im Sinne des zuvor angesprochenen elaborierten Verständnisses – ausgerichtet sein müssen (Chilla, 2019, S. 127ff.). Niehaus (2024a, S. 547f.) macht deutlich, dass Unsicherheiten der Lehrkräfte im Umgang mit Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion auch auf eine gefühlte Komplexitätssteigerung und damit verbundenen Mangel an konkreten Handlungsmöglichkeiten zurückzuführen sind. So wird z.B. die Berücksichtigung und Integration herkunftssprachlicher Ressourcen in den Unterricht als wünschenswert erachtet, gleichzeitig fehlt es aber an konkreten Strategien und Umsetzungen, um die Integration zu realisieren (vgl. Kap. 3.2). Niehaus (ebd., S. 567ff.) resümiert, dass Lehrkräfte sich insbesondere im Spannungsfeld zwischen curricularen Anforderungen und individuellen Förderansprüchen verlieren, was dem Gefühl der Überforderung beiträgt und zeitgleich in Verbindung zu den habituell-handlungsleitenden Orientierungen sowie deren Akzentuierungen steht (ebd., S. 577ff.). Diese Unsicherheiten machen deutlich, dass die Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit nicht nur von individuellen Haltungen und impliziten Wissensbeständen, sondern auch von systemischen Rahmenbedingungen beeinflusst wird.

4.3 Perspektiven auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit

Niehaus und Cantone (2024) heben entlang der Ergebnisse ihrer Fragebogenstudie mit (angehenden) Lehrkräften zum sprachbildungsbezogenen Selbstkonzept (als Teilfacette

des professionellen Selbstkonzepts von Lehrkräften, vgl. Baumert & Kunter, 2006) und zur multiprofessionellen Zusammenarbeit hervor, dass Unsicherheiten in der Intersektion von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion auch aus der praktischen Umsetzung inklusiver Sprachbildung resultieren können. So stellt der bildungspolitische Reformauftrag veränderte Anforderungen an die Lehrkräfte und erweitert die Aufgabenbereiche; auch hinsichtlich der geforderten Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (Stitzinger, 2019). Die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften, Sprachförderkräften und sonderpädagogischem Personal (um nur einige professionelle Tätigkeitsfelder zu nennen) ist für die Umsetzung inklusiver Sprachbildung essenziell, wird jedoch in der Praxis durch unklare Zuständigkeiten und fehlende Kommunikationsstrukturen erschwert (Niehaus & Cantone, 2024, S. 103f.). Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigen, dass sich angehende Lehrkräfte, die zu großen Teilen bereits parallel im Schuldienst arbeiten, „stärker für fachliche Aspekte des Unterrichtens und weniger für sprachbildungsbezogene Aspekte der Ausgestaltung spezifischer Fördermaßnahmen und deren Überprüfung verantwortlich sehen“ (ebd., S. 106). So orientieren sich die Lehrkräfte bei der Abstimmung individueller Fördermaßnahmen eher an Kolleg:innen des gleichen Lehramts als an weiteren Personen des multiprofessionellen Teams. Im Bereich der Sprachbildung bezieht sich dies insbesondere auf die Begleitung von sukzessiv Zweitsprachlernenden, deren spezifische Lernbedürfnisse seitens der Lehrkräfte im Arbeitsbereich von Sprachförderkräften oder sonderpädagogischen Lehrkräften gesehen werden. Die Studie verdeutlicht, dass es in vielen Fällen an verbindlichen Absprachen und gemeinsamen Zielsetzungen fehlt, was nicht der Idee multiprofessioneller Zusammenarbeit entspricht und die Unsicherheiten der Lehrkräfte zusätzlich verstärken kann (ebd., S. 106f.). Darüber hinaus legen die Fragebogenauswertungen dar, dass Unsicherheiten auch durch die fehlende institutionelle Unterstützung bzw. Koordination bedingt werden. Dies deckt sich mit den Erfahrungen anderer Lehrkräfte, die im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse auf organisatorische Hürden stoßen, wie etwa Zeitmangel, hohe Arbeitsbelastung durch Vielzahl zusätzlicher (administrative) Aufgabenbereiche oder unzureichende personelle Ressourcen (Niehaus, 2024a, S. 519ff.). Diese strukturellen Hindernisse erschweren nicht nur individuelle Sprachbildungsprozesse, sondern können auch zum Gefühl der Unsicherheit beitragen.

5. Einordnungen und Diskussion: Unsicherheit in der Sprachbildung als Dimension linguizismuskritischer Lehrkräftebildung

Der vorliegende Beitrag macht entlang der rezipierten Studien die Notwendigkeit deutlich, dass die Dimension Unsicherheit in weiteren theoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Studien an der Schnittstelle von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion gezielt in den Blick genommen werden sollte. Studienübergreifend lässt sich feststellen, dass Unsicherheiten im Lehrkräftehandeln nicht isoliert betrachtet werden können, sondern Ausdruck tieferliegender Spannungen sind, die aus der Verbindung individueller, struktureller und normativer Gegebenheiten resultieren. Versteht man die Fachperspektiven DaZ und Inklusion als Verbündete, lässt sich in Übertrag auf die linguizismuskritische Lehrkräftebildung konstatieren, dass der Dimension Unsicherheit im Rahmen intersektional gedachter Professionalisierungsbemühungen für eine Schule der Vielfalt eine erweiterte Bedeutung zukommt. Dies gilt in der Fortführung der linguizismuskritischen Perspektive insbesondere für die intersektionale Überlagerung von Rassismus und Ableismus (Akbaba & Buchner, 2019), welche sich im Kontext der Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Lernender zeigt (Niehaus, 2024a). Die Bearbeitung der Intersektion bedeutet für die linguizismuskritische Lehrkräftebildung somit einerseits, die durch die gestiegene Komplexität gesellschaftlicher und somit auch disziplinübergreifender Diskurse (mit-)hervorgebrachten Unsicherheiten als inhärente Dimension des Lehrkräftehandelns (Bonnet & Glazier, 2023) in Kontexten sprachlicher Vielfalt im Allgemeinen und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Besonderen zu berücksichtigen. Andererseits bedeutet die Intersektionsbearbeitung aber auch, die mit dieser Perspektiverweiterung verbundene Adressierung und Betrachtung von Spannungsverhältnissen zwischen normativen Erwartungen (z.B. angenommene sprachliche Mindestanforderungen), der Diversität individueller Bildungsbedürfnisse und institutionellen Strukturen produktiv zu machen. Vielversprechende hochschuldidaktische Ansätze der kritisch-reflexiven Lehrkräftebildung zeigen sich sowohl bei Pokitsch et al. (i.V.) zur Entwicklung und Evaluation eines (sprach-)biographieorientierten Lehrkonzepts (Projekt *merrem*) als auch in der kasuistisch-simulationsbasierten Seminarausrichtung bei Niehaus (2024b). Die inhaltsanalytische Auswertung von (n=154) studentischen Abschlussreflexionen zeigt im letzteren Ansatz, dass durch entsprechend kritische Fallarbeit in Ver-

bindung mit simulationsbasierten Lehr-Lern-Settings Seminarkonzeptionen dazu beitragen können, neben perspektivengebundener und multiperspektivischer Reflexion auch Meta-Reflexivität (Cramer, Brown & Aldridge, 2023, S. 468) an der inhaltlichen Schnittstelle bei (angehenden) Lehrkräften zu stärken. Unter Rückbezug auf das im Titel und der Einleitung genutzte Zitat von Ringelnatz lässt sich der vorliegende Beitrag mit dem Francis P. Wilson zugeschriebenen Zitat „Wenn nichts sicher ist, ist alles möglich“ (zitiert nach EnBW ODR 2023, S. 4) schließen. Dies gilt insbesondere in bewegten (bildungs-)politischen Zeiten, in denen keine klaren Gewissheiten vorhanden oder Vorhersagen unmittelbar möglich sind.

Literaturverzeichnis

- Akbaba, Yaliz & Buchner, Tobias (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (3), 240–252. doi:10.3262/SZ1903240
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bernstein, Basil B. (1973). Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Beiträgen zur Erziehbarkeit. In Carl Friedrich Graumann & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie Band I: Entwicklung und Sozialisation* (S. 268). Berlin: Fischer.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule –aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25 (1), 221–252.
- Boger, Mai-Anh & Textor, Annette (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung von Lehrkräften. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Heidelberg: VS Verlag.
- Bonnet, Andreas & Glazier, Jocelyn (2023). The conflicted role of uncertainty in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 31, 201–217. doi: 10.1080/13540602.2023.2272650
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 275–286.
- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung* (S. 122–131). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cramer, Colin; Brown, Chris & Aldridge, David (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74 (5), 467–480.
- Dannerer, Monika; Dirim, İnci; Döll, Marion; Grabenberger, Hanna; Perner, Kevin R. & Weichselbaum, Maria (2021). *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Degener, Theresia (2009). Menschenrechte und Behinderung. In Markus Dederich & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 160–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5 (1). doi: 10.21248/QfI.89
- Dirim, İnci (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Döll, Marion (2023). Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache. In Marion Döll & Magdalena Michalak (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* (S. 11–28). Münster, New York: Waxmann.
- Dumiak, Gesche; Hülsmann, Delia & Laubner, Marian (2023). Inklusive Sprach(en)bildung am Beispiel des mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepts Translanguaging. Perspektiven für differenzsensiblen Unterricht und Lehrer*innenbildung. In Marion Döll & Magdalena Michalak (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* (S. 43–62). Münster, New York: Waxmann.
- EnBW Ostwürttemberg DonauRies AG (2023). Was gibt uns Sicherheit? *Magazin der ENBW ODR*, 03/23.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gogolin, Ingrid (2020). Durchgängige Sprachbildung. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-20285-9_24
- Hasselhorn, Markus & Sallat, Stephan (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In Stephan Sallat, Markus Spreer & Christian W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent-vernetzt-innovativ* (S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Helsper, Werner (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–23). Berlin: Springer VS.
- Helsper, Werner (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 303–308.
- Heppt, Birgit & Schröter, Pauline (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153) Münster, New York: Waxmann. doi: 10.25656/01:32003
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 109–121.

- 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 (Band 5)* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 223–242.
- Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Gaube, Thomas (2024). *Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16.
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2020). Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer & Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 311–317). Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, Phillip & Lütje-Klose, Birgit (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In Cornelia Gresch, Poldi Kuhl, Michael Grosche, Christine Sälzer & Petra Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Niehaus, Kevin (i.B.). „Gatekeeper Bildungssprache?!“ – Zur (De-)Konstruktion eines wirkmächtigen Begriffs. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, Kevin (2024a). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Niehaus, Kevin (2024b). „Ein Fall für die Förderschule?!“ Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullehre*. Bielefeld: wbv Verlag. doi: 10.3278/HSL2427W

- Niehaus, Kevin (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, SA (2), 16–44. doi: 10.18716/ojs/kON/2023.s.2
- Niehaus, Kevin & Cantone, Katja F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehegender Grundschullehrkräfte in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. In Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus, Petra Scherer & Günther Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93–109). Münster, New York: Waxmann.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (2025). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des Moduls Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ) im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 1/2024, 127–149. doi: 10.31244/jero.2024.01.07
- Pokitsch, Doris; Hägi-Mead, Sara & Atanasoska, Tatjana (i.V.). Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft (merrem): Ein sprachbiographisches Seminarkonzept für die Lehrer*innenbildung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenssverlaufanalysen*.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Reiss-Semmler, Bettina (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Roth, Hans-Joachim (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Detlef Heints, Jürgen E. Müller & Ludger Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (KöBeS Reihe A-4) (S. 11–14). Duisburg: Gilles & Francke.

- Sachverständigenrat für Integration und Migration (2025). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Verfügbar unter: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf> [06.02.2025].
- Sallat, Stephan & Spreer, Markus (2018). *Wenn alltagsintegrierte Sprachbildung nicht reicht: Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in der Kita*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_SallatSpreer_2018_wennalltagsintegrierteSprachbildung__01.pdf [19.10.2021].
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS)*. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [27.08.2025].
- Skintey, Lesya (2023). Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 1–17.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2025). *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch*. Verfügbar unter: <https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/12/SWK-2025-Stellungnahme-SprachlicheBildung.pdf> [06.02.2025].
- Stitzinger, Ulrich (2019). Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache und Sprachtherapie inklusiv verortet. In Laura Rödel & Toni Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung* (S. 87–101). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Berlin: Springer VS.
- Terhart, Henrike & Winter, Christina (2017). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Terhart-Winter_2017_Mehrsprachigkeit.pdf [06.02.2025].

Kurzbiografie

Kevin Niehaus ist akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik, Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der disziplinübergreifenden Lehrkräfteprofessionalisierung sowie qualitativ-rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung. Ein besonderes Forschungsinteresse besteht aufgrund der langen Affiliation im Bereich DaZ/DaF am Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Handlungsfeldern und Arbeitsbereichen.

Kamila Bonk¹, Gizem Evin Dağ¹, M Knappik² & Viviana Sánchez Linz¹

Affiliation: ¹Bergische Universität Wuppertal, Deutschland, ²Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland

E-Mail: kbonk@uni-wuppertal.de; dag@uni-wuppertal.de; m.knappik@uni-goettingen.de; viviana.sanchez_linz@uni-wuppertal.de

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

Abstract Deutsch

In diesem Beitrag geht es um die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften mit sog. internationaler Familiengeschichte. In der Analyse einer Interviewsequenz zeigt sich, wie ein Raum erkundet und hergestellt wird, in dem eine Annäherung an das Besprechbarmachen von Linguizismuserfahrungen stattfindet. Dieses Geschehen interpretieren wir als Resultat epistemischer Gewalt.

Schlagwörter: *Linguizismus, Linguizismuserfahrungen, Lehrkräfte, Besprechbarkeit, epistemische Gewalt*

Abstract English

This article deals with the (non-)sayability of experiences of linguisticism by teachers with a transnational family history. We explore this phenomenon by an in-depth analysis of an interview sequence that shows how a space is explored and co-constructed in which talking about experiences of linguisticism begins to seem possible, albeit tentatively. Drawing on a theoretical framework of feminist and decolonial perspectives, we interpret this phenomenon as a result of epistemic violence.

Keywords: *linguicism, experiences of linguisticism, teachers, sayability, epistemic violence*

1. Einleitung

In jüngster Zeit hat sich die Linguizismusforschung – in der Sparte, die mit İnci Dirim (2010) sowie Nelson Flores und Jonathan Rosa (2023) Linguizismus als eine Form von Rassismus untersucht¹ – verstärkt der Untersuchung von Linguizismuserfahrungen zugewandt (Corona & Block, 2020; Rühlmann, 2023; Cushing, 2023; Dağ & Knappik, 2024; Fallas-Escobar, 2024; Ayten, 2024). Dabei zeigt sich bei den Forschungssubjekten eine gewisse Zurückhaltung, Linguizismus als solchen zu benennen und zu besprechen. Es sind zumeist die Forschenden, die die berichteten Erfahrungen als Linguizismuserfahrungen deuten und diese als Rassismuserfahrungen einordnen, selten die Forschungssubjekte selbst. Am deutlichsten als Gewalterfahrung werden Linguizismuserfahrungen von Forschungssubjekten artikuliert, die aufgrund einer Selbstpositionierung als Black oder Person of Colour (Rühlmann, 2023) oder als stark institutionell marginalisierte Lehrkraft, nämlich als Lehrkraft des Herkunftssprachlichen Unterrichts (Ayten, 2024), nie die Möglichkeit hatten, einem ‚Versprechen‘ von *white adjacency* durch eine verinnerlichte (Selbst-)Disziplinierung, einer Selbst-Neolinguizisierung (Dağ & Knappik, 2024, S. 98), zu folgen. Eine explizite Benennung der Erfahrungen als Linguizismus durch Forschungssubjekte selbst ist bisher nur in Autoethnographien von Linguizismusforschenden zu beobachten (Quadros, 2023; Zhang-Wu & Goodman, 2025). Angesichts der Schwierigkeit, über Rassismus zu sprechen, und insbesondere, dies in schulischen Kontexten zu tun (Doğmuş & Steinbach, 2024), erscheint eine ähnliche Schwierigkeit beim Sprechen über Linguizismus naheliegend. In besonderem Maße könnte dies für Lehrkräfte gelten, die qua Amt innerhalb eines von Linguizismus geprägten Systems agieren. In unserem Artikel gehen wir daher der Frage nach, inwiefern Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte ihre Erfahrungen selbst als Linguizismuserfahrungen deuten und besprechen.

¹ Unter dem Begriff Linguizismus werden, häufig unter Bezugnahme auf die weite Definition von Tove Skuttnab-Kangas (1988) auch andere Diskriminierungsverhältnisse untersucht, z.B. in der Verknüpfung der Abwertung von Sprache(n) und Sprechweisen mit Klassismus oder Ableismus und Audismus (der Privilegierung von Lautsprachen und hörenden Sprecher:innen). Eine Möglichkeit, rassismusspezifischen Linguizismus zu benennen, wäre die Nutzung des englischen Begriffs *raciolinguistic perspective* auch im Deutschen. Wir haben uns für diesen Text für die Nutzung des Begriffs Linguizismus mit Verweis auf die rassismusspezifische Definition von Dirim (2010) entschieden, möchten jedoch festhalten, dass die Arbeit an der Schärfung des Begriffs in der Forschungsgemeinschaft derzeit rege im Gange ist und unsere Begriffsverwendung keinen Anspruch auf dauerhafte Gültigkeit ausdrückt. Wir danken Kay Busch und unseren Kolleg:innen im Netzwerk Linguicism in (Language) Education (LiLe) für die anregenden Diskussionen zum Begriff Linguizismus, welche zum Teil bereits Eingang in diesen Artikel gefunden haben.

Als theoretischen Rahmen für die Analyse des Phänomens der (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen stellen wir die Begriffe epistemische Ungerechtigkeit (Fricke, 2007), epistemische Gewalt (Spivak, 1988; Brunner, 2020) und *racialized haunting* (Phoenix, 2024) vor. Im Methodenteil gehen wir auf die spezifische Interviewsituation ein, in der die interviewende und die interviewte Person bestimmte Erfahrungen von Positioniertheit teilen, andere jedoch nicht, und reflektieren diese Situation in Hinblick auf die Frage, inwiefern sie einen Raum der Besprechbarkeit eröffnen kann. Wir analysieren eine Interviewsequenz und diskutieren diese aus der Perspektive des Begriffs der epistemischen Gewalt. Schließlich formulieren wir Möglichkeiten und Grenzen des Besprechbarmachens von Gewalterfahrungen im Rahmen von Forschung.

2. Epistemische Gewalt als theoretischer Rahmen zur Analyse der (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen

Epistemische Gewalt ist ein Begriff, der in feministischer, in post- und in dekolonialer Theoriebildung erarbeitet wurde.² Er „macht Zusammenhänge zwischen Wissen, Gewalt und Herrschaft im globalen Maßstab erkennbar, benennbar und plausibel“ (Brunner, 2020, S. 12). Es handelt sich hierbei um einen weiten Gewaltbegriff, weil nicht physische Gewalt gemeint ist, sondern die Gewalt, die davon ausgeht, wenn Wissensbestände ausgelöscht oder marginalisiert werden und die einzigen Wissensbestände, die zur Selbstdeutung zur Verfügung stehen, jene derer sind, die über Jahrhunderte hinweg machtvolle Positionen besetzt haben. Im Begriff epistemischer Gewalt ist aber auch enthalten, dass die Auslöschung oder Marginalisierung dieser Wissensbestände ein Resultat physischer Gewalt ist: so benennt Ramón Grosfoguel (2013) vier Genozide in der Frühphase des Kolonialismus, die jeweils mit der Auslöschung von Wissen der verfolgten und ermordeten Menschen einhergingen.

² Die Begriffsgeschichte (vgl. Brunner, 2020, S. 77–146) ist vielschichtig und weitläufig, zumal die im Begriff epistemische Gewalt ausgedrückte Verflechtung von Machtverhältnissen und Wissensproduktionen von vielen Autor:innen bearbeitet wurde, ohne dass sie notwendigerweise immer mit dem Begriff epistemische Gewalt benannt wurde. In der postkolonialen Theoriebildung wurde dieses Verhältnis umfassend durch Edward Said (1978) als Konstruktion des Orients als das Andere des Westens – zur fortwährenden Legitimation dessen Unterwerfung – analysiert. Gayatri Chakravorty Spivak (1988) entwickelte in feministischer postkolonialer Auseinandersetzung den Begriff der epistemischen Gewalt weiter, indem sie die doppelte Ausschließung weiblicher indischer Subjekte sowohl vom kolonialen patriarchalen Diskurs des British Empire als auch vom patriarchalen hinduistischen Diskurs herausarbeitete.

Im Folgenden erläutern wir eine Reihe von Begriffen, die Claudia Brunner (2020) unter dem Begriff epistemische Gewalt subsumiert: Hermeneutische Marginalisierung, Zeugnisungerechtigkeit, hermeneutische Ungerechtigkeit (Fricker, 2007) sowie den Begriff epistemische Gewalt selbst. Miranda Fricker (ebd., S. 150ff.) zeichnet nach, wie der Begriff *sexual harassment* erst gefunden werden musste, um die Erfahrungen sexueller Belästigung von Frauen benennbar und besprechbar zu machen. Fricker zeigt, dass diese Schwierigkeit, für ein Unrecht Worte zu finden und für die gefundenen Worte dann ein Verstehen des Gegenübers zu erreichen, das Resultat einer langanhaltenden hermeneutischen Marginalisierung ist, also einer Verweigerung der Teilhabe an Prozessen der sozialen Bedeutungsproduktion aufgrund der Marginalisierung der eigenen Gruppe. Als Zeugnisungerechtigkeit bezeichnet Fricker die Situation, dass Menschen, die über erlittenes Unrecht Zeugnis ablegen, häufig nicht geglaubt wird, was eine direkte Folge der hermeneutischen Marginalisierung ist. Dadurch wird die Erfahrung der Zeugnisablegenden – aber nicht Gehörten – weiterhin von sozialer Bedeutungsproduktion ausgeschlossen, und es wird für die Sprechenden noch schwieriger, ihre Situation zu deuten und verstehbar zu machen. Insgesamt bezeichnet Fricker dieses Phänomen als epistemische Ungerechtigkeit.

Aus Perspektive dekolonialer Theoriebildung kann hermeneutische Marginalisierung als Resultat epistemischer Gewalt verstanden werden. Indem somit der Prozess der hermeneutischen Marginalisierung im Kolonialismus und der anhaltenden Kolonialität verortet wird, wird es möglich, die Macht- und Gewaltverhältnisse, die diesen Prozess strukturieren, sowie die Mechanismen, die ihn stützen, in seiner historischen und systematischen Dimension zu erfassen. Mit Brunner (2020) lässt sich epistemische Gewalt auf drei Ebenen verorten: auf der Makroebene der Kolonialität der Macht, auf der Mesoebene der Kolonialität des Wissens und auf der Mikroebene der Kolonialität des Seins (vgl. ebd., S. 37ff.). Diese drei Ebenen greifen ineinander: Dort, wo auf der Mikroebene Menschen von epistemischer Gewalt betroffen sind, indem ihr Sprechen nicht gehört und ihr Wissen nicht anerkannt wird, sind diese zwar als Menschen in ihrem Sein betroffen; der Wirkmechanismus epistemischer Gewalt geht jedoch weit über die individuelle Ebene hinaus, da er Folge bestimmter Wissensproduktionen und -distributionen ist, die sowohl lokal hergestellt als auch global und über Jahrhunderte hinweg mit Macht versehen wurden und werden. So hält Brunner fest:

„Das nicht Gesagte, das Gesagte, aber nicht Gehörte, das Gehörte, aber nicht Verstandene, das Verstandene, aber nicht Anerkannte sind wiederkehrende Artikulationen epistemischer Gewalt, die keinesfalls allein auf der Mikroebene begründbar sind, aber genau dort, in den konkreten Erfahrungen von Menschen, wirksam werden.“ (ebd., S. 278)

Daraus ergibt sich die Möglichkeit, die Bedingungen der Deut- und Besprechbarkeit nicht nur in ihrer subjektbezogenen Dimension (also einer Mikroebene) zu analysieren, sondern auch in ihrer Verbindung mit der Frage, welche Wissensbestände von wem autorisiert und distribuiert werden (also einer Mesoebene); und dies wiederum in Verbindung mit der Betrachtung globaler Machtverhältnisse (also einer Makroebene). Ann Phoenix' (2024) Begriff des *racialized haunting* bezeichnet genau diese Aufladung gegenwärtiger Erfahrung durch die Geschichte des Rassismus, eine Aufladung, die bereits gespürt werden kann, bevor sie rational erfasst und gedeutet werden kann.

3. Methodisches Vorgehen

Im Projekt ‚Linguizismus.Macht.Schule.‘ (2024–2025, Fördergeber: FORIS-BUW) werden Interviews in Hinblick auf Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften mit internationaler Familiengeschichte re-analysiert. Die Datengrundlage bilden 14 leitfadengestützte Interviews, die im Rahmen der Masterthesis von Gizem Evin Dağ erhoben wurden. Dağ untersuchte, inwiefern Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte ihre Sprache(n) in Schulen gebrauchen oder auch nicht gebrauchen (können). Obwohl in den Interviews nicht explizit nach Linguizismus gefragt wurde, thematisierten die Teilnehmenden entsprechende Erfahrungen, weshalb die Re-Analyse der Daten im Projekt bewusst im Fokus steht.

Die Auswahl der Teilnehmenden der Studie erfolgte über ein Schneeballsystem, bei dem gezielt Lehrkräfte ‚mit internationaler Familiengeschichte‘ adressiert wurden. Der Name der Interviewerin war bekannt und in Vorgesprächen schrieb sich die Interviewerin die Adressierung auch selbst zu. Die Stichprobe setzt sich ausschließlich aus weiblichen Lehrkräften zusammen.

Daraus ergab sich eine Interviewsituation, in der Interviewende und Interviewte einen vermuteten gemeinsamen Erfahrungsraum teilten – wie etwa ähnliche sprachliche Repertoires und damit verbundene ähnliche Erfahrungen, wenngleich dies in einem Spannungs-

verhältnis zu den Rollen im Forschungssetting und den aus diesen resultierenden hierarchischen Verhältnissen steht: die Interviewerin als akademisch Forschende und die Interviewten in der Rolle der Beforschten.

Die Sequenz wurde ausgewählt, weil sich darin zentrale Themen unserer Fragestellung in verdichteter Form zeigen, deren Analyse nicht nur Erkenntnisse in Hinblick auf die Besprechbarkeit von Gewalterfahrungen ermöglicht, sondern auch maßgeblich zur Entwicklung der Fragestellung beigetragen hat. Die ausgewählte Sequenz befindet sich am Ende eines Interviews und beginnt mit einem Impuls in Form einer Wortwolke. Diese beinhaltet unterschiedliche Begriffe (etwa Diskriminierung, Identität, Selbstwirksamkeit, Migration), die in verschiedenen Farben (z.B. rot, grün, blau) abgebildet sind, sowie Begriffsgruppen in Form von weniger prominenten Mindmaps, die in kleinerer Schriftgröße dargestellt werden (z.B. Schule: Kollegium, Schulleiter:innen, Schüler:innen, Arbeit, Professionalität). Sowohl die farbige Markierung der Begriffe als auch ihre Anordnung wurden von der interviewenden Person vorgenommen. Durch die Auswahl, Anordnung und Farbwahl der Begriffe in der Wortwolke setzt die interviewende Person gezielt Impulse, die bestimmte Wörter in den Vordergrund rücken und die interviewte Person lenken, weshalb sie nicht als neutral gedeutet werden können. Gleichzeitig bleibt der interviewten Person ausreichend Spielraum, eigene Schwerpunkte und Assoziationen einzubringen.

Entsprechend unseres Interesses, inwiefern Linguizismuserfahrungen (nicht-)besprechbar sind oder werden, achteten wir bei der Analyse besonders auf die Ko-Konstruktion von Räumen der Sagbarkeit durch die Interaktion zwischen Interviewerin und Interviewten. Damit verorten wir unseren Ansatz in einem *interactional/performative model* (Frost, 2011), der sowohl die inhaltliche als auch die diskursive Ebene des Gesagten, also die Ebenen des Erzählten sowie des Erzählens einschließt. Vor dem Hintergrund der Perspektive von epistemischer Gewalt haben wir diesen Ansatz um ein Bewusstsein dafür angereichert, dass möglicherweise Dinge nicht oder nur schwer erzählt oder gedeutet werden können. Daher war für uns von besonderem Interesse, wo sich beginnende Möglichkeiten von Besprechbarkeit zeigen und wodurch diese gekennzeichnet sind. Wir haben daher darauf geachtet, wie das Erzählte diskursiv eingebettet wurde und wie Interviewerin und Interviewte in ihrer Interaktion möglicherweise gemeinsam Räume der Besprechbarkeit hergestellt haben.

In diesem Zusammenhang haben wir die Positioniertheit der Interviewerin und der (Selbst-)Positionierungen von Interviewerin und interviewter Person wiederholt reflektiert und in der Forschungsgruppe positionenintern und -übergreifend (Wagner & Akbaba, 2024) interpretiert.

4. Sequenzanalyse

Die bisherigen Ergebnisse der Interviewstudie von Gizem Evin Dağ verweisen auf vielfältige linguizistische Erfahrungen von Lehrkräften mit internationaler Familiengeschichte, insbesondere in Form von Aberkennungspraktiken, (Selbst-)(Neo-)Linguizisierung³ und der Reproduktion sprachbezogener Machtverhältnisse im schulischen Kontext (vgl. Dağ & Knappik, 2024). Im vorliegenden Interview wurden zunächst sprachbiographische Erfahrungen sowie der Gebrauch verschiedener Sprachen im schulischen Alltag thematisiert. Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, konkrete Situationen mit schulischen Akteur:innen zu schildern, in denen sie ihre Herkunftssprache (nicht) gebrauchen. Anschließend wurden die Teilnehmerinnen eingeladen, sich zu einer migrationspolitischen Aussage zu äußern. Den Abschluss des Interviews bildete ein visueller Impuls in Form einer Wortwolke, die als Gesprächsanlass diente, um eine abschließende Reflexion über das Interview zu ermöglichen. Der folgende Materialauszug stammt aus dem abschließenden Teil des Interviews.

4.1 Herantastende Herstellung eines Raums der Besprechbarkeit

Zur besseren kontextuellen Nachvollziehbarkeit beginnt die ausgewählte Sequenz mit der Aussage der interviewten Person unmittelbar vor dem Sprecher:innenwechsel.

L: [...] Du kommst ja irgendwie / kannst ja auch nur irgendwie mit dem arbeiten, was quasi an den Markt kommt. Und so viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind es ja auch nicht. Also ich würde sagen, dass bei mir an der Schule noch geht. (.) Stell dir mal vor, du bist Schüler an einer Schule, wo es gar niemanden gibt im Kollegium. Da fühlst du dich wahrscheinlich auch nicht so wohl.

I: Verstehe. Ich habe eine Wortwolke mit Begriffen mitgebracht als Impuls. [...]

³ Mit dem von Gizem Evin Dağ entwickelten Begriff Linguizisierung ist die rassialisierende Zuschreibung einer (abgewerteten) Sprache an Personen gemeint, unabhängig davon, ob sie diese tatsächlich sprechen. Häufig basiert dies auf Aussehen oder Namen und führt zur Unterstellung, ein sprachliches Gebot oder Verbot verletzt zu haben. Mit dem Begriff Selbst-(Neo-)Linguizisierung ist die Internalisierung dieser Ordnung mit dem Resultat gemeint, sich selbst ein Sprachverbot aufzuerlegen.

Die Formulierungen „Du kommst.../Stell dir mal vor.../Da fühlst du dich...“ zeigen an, dass die interviewte Person anredend und der interviewenden Person zugewandt spricht. Sie führt die zuhörende Person in ihre eigene Darstellung ein, wodurch die Interviewerin ein Teil davon, hier: der erinnerten Erfahrung, wird. Das ‚anredende‘ Sprechen ermöglicht ein Herantasten in den Erfahrungsraum der interviewenden Person, ohne eine direkte ‚Unterstellung‘ an sie, dargestellte Situationen so miterlebt zu haben. Dennoch weist der hypothetische Charakter des „Du“ auf eine vage ausgesprochene Kollektivität des Erlebten hin, zu dem die zuhörende Person von der sprechenden Person mitgezählt wird. Obwohl aufgrund der Interviewsituation von einer vermuteten geteilten Bildungs- und Familienbiographie ausgegangen werden kann, also eine Schülerin, Studentin, (angehende) Lehrkraft mit internationaler Familiengeschichte zu sein, und der vermutlich existenten Wissensbasis über Gewalterfahrungen migrantisierter Personen im bildungsinstitutionellen Kontext, bleibt hier die (geteilte) Erfahrung als ein Gewaltakt unbenannt, sondern vielmehr wird eine vorsichtige, relativierende Formulierungsweise dafür („Da fühlst du dich wahrscheinlich auch nicht so wohl“) gewählt. Mit dem „Du“ als Anredeform wird das Angedeutete nahbar gemacht und zugleich die Möglichkeit eröffnet, sich in die interviewte Person hineinzusetzen und damit einen gemeinsamen Aushandlungsraum für Sagbares zu finden. Gleichzeitig kann die Nicht-Benennung von Gewalt auf eine Infragestellung deren Existenz und somit deren Nachvollziehbarkeit im akademischen/wissenschaftlichen Kontext, aus dem die zuhörende Person kommt, hindeuten.

Das daraufhin gesagte „Verstehe“ bestätigt die Nachvollziehbarkeit des gerade Angedeuteten und verunmöglicht zugleich die Fortführung der Darstellung. Mit dem „Verstehe“ scheint alles verstanden und gesagt zu sein. Somit bleibt das Wissen über die Gewalt für beide Personen im Abstrakten verortet; dort, wo für sie keine Wortfindung und ggf. deren Klärung nötig oder gewollt ist. Die Gewalt(erfahrung) scheint an dieser Stelle nicht besprechbar sein zu müssen; sie ist möglicherweise spürbar und dadurch per se ausreichend nachvollziehbar. In der Bestätigung der Nachvollziehbarkeit der zuhörenden Person für das herantastende und vorsichtige Sprechen über eine Gewalterfahrung („Du bist Schüler an einer Schule, wo es gar niemanden gibt im Kollegium. Da fühlst du dich wahrscheinlich auch nicht so wohl.“) wird die Gewalt sichtbar, obwohl sie noch nicht klar als solche benennbar und somit besprechbar ist.

4.2 Der eigene Erfahrungsraum als Zugangspfad zur Besprechbarkeit

Im weiteren Interviewverlauf, nach der 40 Sekunden dauernden Erkundung der Wortwolke, fokussiert die interviewte Person den Begriff „Schulleiter“, der als einer der Unterbegriffe im eher unauffälligen unteren Teil der Wortwolke erscheint, und äußert dazu:

L: Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist, wenn ich jetzt das Wort Schulleiter lese, dann fällt mir nur folgender Gedanke ein. Dass ich irgendwie vor allem im Gespräch mit Schulleitung, das kann auch ein ganz banales Gespräch auf dem Flur sein oder so, dass ich das Gefühl habe, ok, ich muss jetzt wirklich sehr gutes und hochgestochenes Deutsch reden, weil / ja / nicht, dass die irgendwie denken, ich kann kein Deutsch oder so oder ich kann mich nicht eloquent ausdrücken.

Das Wort „Schulleitung“ verknüpft die Lehrperson mit „Gedanken“, im direkten Gespräch mit ihr „sehr gutes und hochgestochenes Deutsch reden“ zu müssen, verbunden mit dem „Gefühl“, dass gleichzeitig als Sorge gedeutet werden könnte, dass „die irgendwie denken“, sie könne kein Deutsch sprechen oder sich „eloquent ausdrücken“. Bevor sie dieses Gefühl jedoch in Worte fasst, relativiert sie von vornherein ihre Aussage, indem sie angibt, dass dies möglicherweise ein individueller Fall sei („Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist“). Damit entkräftet sie nicht nur die (mögliche) Aussagekraft der Darstellung ihrer gewaltvollen Erfahrung, sondern lässt darüber hinaus offen, ob es sich hier um ein strukturelles oder individuelles Phänomen handelt. Denn obwohl ein gegenseitiges Verstehen zwischen der Interviewerin und ihr als ein (ähnlicher) Erfahrungsraum möglich scheint, repräsentiert die interviewende Person kontextgebunden gleichzeitig die akademische Perspektive als Forschende und damit ein bestimmtes Interesse am Gesagten. Die Relativierung wirkt dadurch auf zwei Weisen: einerseits wie eine Art Absicherung, sodass die Lehrkraft ihre Gewalterfahrungen bei Bedarf und fehlender Bestätigung der interviewenden Person als rein individuelle Gedanken darstellen kann und nicht als Konsequenzen von strukturellem Linguizismus. Andererseits kommt hier auch eine Unsicherheit zum Vorschein, über solche Gewalterfahrungen im schulischen Kontext überhaupt sprechen zu können. Es wird deutlich, dass eine Unsicherheit darüber bestehen könnte, inwieweit ein geteilter Erfahrungsraum vorhanden ist und wie weit dieser trägt; dass aber dennoch vermutet wird, dass ein solcher geteilter Erfahrungsraum bestehen könnte.

Dennoch gelingt es der interviewten Person nach dem Impuls und der damit einhergehenden Öffnung des Raumes durch die Interviewerin für die Erfahrungen der Lehrkraft, die

Konsequenzen der Linguizismuserfahrungen ins Visier zu nehmen, die sie in der Schule erlebt. Sie hebt dabei vor allem ihre gewaltvollen Erfahrungen hervor, die von der Schulleitung ausgehen und die die Machthierarchie in der Schule widerspiegeln. Die Schulleitung verkörpert hier den Kopf einer Institution der Wissensvermittlung und beeinflusst, *was*, aber vor allem *wie* in der Schule gesprochen werden muss, wodurch sie Linguizismus und somit Gewalt ausübt. Das führt dazu, dass sich die Lehrkraft im Gespräch mit der Schulleitung, und sei es nur in einem „ganz banale[n] Gespräch im Flur“ automatisch unter Druck setzt, in perfektem Deutsch zu performen. Das „ich muss jetzt wirklich“ unterstreicht dabei die Alternativlosigkeit der Lehrkraft in solchen Situationen und die Dringlichkeit, sich den Regeln zu beugen.

4.3 Einordnung der eigenen Erfahrung als Rassismuserfahrung

Die interviewte Person beginnt nun, das Berichtete zu deuten und einzuordnen:

L: Einfach weil, ja / das ist vielleicht auch mein eigenes Vorurteil behaftetes Denken bzw. das geht ein bisschen Richtung Alltagsrassismus. Man ist ja viel damit konfrontiert, dass man ja nicht ursprünglich Deutsch ist oder so. Auch in so kleinen Nebenbemerkungen, dass das Deutsch, das man spricht, das ist ja super, usw. Also immer unterschwellig, diese kleinen Bemerkungen, die wahrscheinlich dazu geführt haben, dass ich selber so dieses Denken auch angenommen habe. [...]

In der Formulierung „ja / das ist vielleicht auch mein eigenes Vorurteil behaftetes Denken“ zeigt sich zunächst eine Entnennung und Anwendung der erlittenen Gewalt gegen sich selbst, bevor eingeordnet wird, wenn auch vage, dass es sich dabei um Alltagsrassismus handelt. Durch diese Einordnung macht sie deutlich, dass sie auf einen wissenschaftlichen oder medialen Diskurs zu Rassismus zurückgreifen kann, und dadurch ihre Gefühle rationalisiert. Auch diese Rationalisierung kann als ein Weg der Herstellung von Besprechbarkeit betrachtet werden. Dennoch formuliert sie diesen Prozess durch Aussagen wie „vielleicht“, „das geht ein bisschen Richtung“ und „wahrscheinlich“ sehr vorsichtig, was die Unansprechbarkeit von Gewalt – trotz belegtem Wissen auf der diskursiven Ebene – zum Ausdruck bringt. Der Linguizismus bleibt als solcher jedoch unbenannt. In den folgenden Formulierungen „Man ist ja viel damit konfrontiert, dass man Deutsch ist oder so. [...] dass das Deutsch, das man spricht, das ist super“ fällt die Verwendung des Pronomens „man“ auf, während davor von einem „ich“ gesprochen wurde. Dadurch wird veranschaulicht, dass sie ihre zuvor als individuelle Einzelfälle relativierten Erfahrungen sehr wohl als Teil eines kollektiven Erfahrungsraums sieht – gleichzeitig bewegt

sich die interviewende Person damit auch von der Darstellung ihrer Erfahrung als persönliche Erfahrung weg. Ihr Erleben – und vermutlich den Grund für ihr Gefühl, perfekt performen zu müssen – sortiert die Lehrkraft sodann als Ergebnis ihrer Erfahrungen mit Alltagsrassismus ein („diese kleinen Bemerkungen, die wahrscheinlich dazu geführt haben, dass ich selbst so dieses Denken auch angenommen habe“), denn sie antizipiert ein Gedankengut, das sie selbst oft am eigenen Leib erlebt hat.

Insgesamt zeigt sich in der Sequenz, dass – ausgehend von einem herantastenden Herstellen eines Raums der Besprechbarkeit aufgrund einer vermutlich geteilten (Gewalt-)Erfahrung – die Lehrperson der Interviewerin einen Einblick in ihren eigenen Erfahrungsraum mit dem Fokus auf die Gewalt gestattet, die als solche zwar (noch) nicht expliziert wird; dennoch wird sie durch Versprachlichung(sversuche), auch wenn noch vage oder relativierend, nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für die Interviewerin als Adressatin nahbar gemacht und schließlich als Rassismuserfahrung eingeordnet.

5. Diskussion

In der hier analysierten Sequenz lassen sich zwei Suchbewegungen beobachten: zum einen die schrittweise und hindernisreiche Herstellung eines Raums, in dem Linguizismuserfahrungen besprochen werden können; zum anderen die ebenfalls herantastende, sehr vorsichtige Einordnung der eigenen Erfahrung als Alltagsrassismus, die vorher noch ins Gegenteil verkehrt und gegen sich selbst gerichtet wurde. In diesem Artikel widmen wir uns gerade dem Tastenden, Vorsichtigen, Vagen und Suchenden. Es ist unser Ziel, das Phänomen des Nicht-Leicht-Besprechbaren sowie die Wege, es doch besprechbar zu machen, zu beschreiben. Ein solches Ziel steht vor der Herausforderung, für etwas, das nicht oder noch kaum benannt wird, Worte zu finden, ohne ihm Worte überzustülpen.

Die Interviewsituation stellt prinzipiell eine Möglichkeit dar, Zeugnis abzulegen; und die Umstände während des Samplings zeigen deutlich, dass es ein großes Bedürfnis der angesprochenen Gruppe gab, dies zu tun: Es meldeten sich immer mehr Teilnehmende, die gerne interviewt werden wollten. Durch den Namen der Interviewerin lässt sich für die Beteiligten vermuten, dass es zwischen den Interviewpartnerinnen und der Interviewerin eine geteilte Erfahrung familialer Migration und geteilte biographische Berührungspunkte mit dekapitalisierten Sprachen gibt. Und dennoch zeigt sich – exemplarisch in der analysierten Sequenz – wie schwierig es ist, für das erlittene Unrecht Worte zu finden

und einen Raum herzustellen, in dem es besprechbar wird. Aus der Perspektive epistemischer Gewalt ist dieses Phänomen nicht als eine individuelle Schwierigkeit zu betrachten, sondern als Resultat des Ineinanderwirkens von Wissens- und Machtverhältnissen auf der Ebene der Kolonialität des Seins, des Wissens und der Macht, also auf einer Mikro-, einer Meso- und einer Makroebene.

Der Schulleiter kann mit Flores und Rosa (2023) als *white listening subject* benannt werden. Dies bedeutet, seine Position und die Wirkung, die er als *white listening subject* auf die hier sprechende Lehrerin hat, ebenfalls nicht allein auf einer individuellen Ebene zu verorten, sondern deren weitere Bezüge aufzuzeigen: Das Verhältnis zwischen einem *white listening subject* und einer Person, die durch dessen Erwartungen – und/oder deren Verinnerlichung – diszipliniert wird, hat eine Geschichte und entfaltet gerade dadurch eine solche gewaltvolle Macht: Einerseits auf der Mikroebene, die Geschichte der berichteten Erfahrungen der Lehrkraft an der Schule und die Geschichte der eigenen Bildungsbiographie. Es gibt andererseits aber auch auf der Mesoebene die Geschichte des von Hierarchisierung und Dekapitalisierung geprägten Umgangs deutscher Bildungsinstitutionen mit Sprachen im Kontext von Migration. Die Perspektive epistemischer Gewalt legt zudem nahe, diese schulische und nationale Sprachenpolitik als Ausdruck globaler kolonialer Machtverhältnisse zu sehen und Migration im Kontext und als Folge von anhaltender Kolonialität zu verorten. Dazu gehört die Superiorisierung westeuropäischer Sprachen, die über Jahrhunderte hinweg in enger Verwobenheit mit der Superiorisierung von *whiteness* und der Dehumanisierung von Menschen in Rassekonstrukten (Knappik & Ayten, 2020) hergestellt wurde. Das so dringliche Bemühen, in „hochgestochenem Deutsch“ zu performen, ist also aufgeladen mit dem *racialised haunting* (Phoenix, 2024) all dieser historischen und gegenwärtigen gewaltvollen Verhältnisse, es wird ‚heimgesucht‘ von der Kolonialität der Macht.

In der Disziplinierung der sprechenden Lehrerin durch dieses *white listening subject* zeigt sich Gewalt; das, was wir hier aber als epistemische Gewalt deuten möchten, zeigt sich vor allem darin, wie schwer es ist, diese Gewalt in Worte zu fassen und als solche zu deuten. Das herantastende Sprechen, die vielen kleinen Schritte, die nach dem Vorhandensein eines geteilten Erfahrungsraums suchen und diese abklären, und die in diesem Tasten einen Raum der Besprechbarkeit nach und nach herstellen, verweisen auf die Schwierigkeit, für die Gewalterfahrung des Linguizismus Worte zu finden und darauf

vertrauen zu können, dass diese Gehör finden: selbst bei einem Gegenüber, bei dem das Vorhandensein eines geteilten Erfahrungsraums vermutet werden kann. Darin äußert sich die Macht epistemischer Gewalt; sie bringt Betroffene zum Schweigen, erschwert die Wortfindung und damit ihre ‚Auffindbarkeit‘ – das, wofür es keine Worte gibt, existiert nicht; es lässt sich nicht beweisen. Mit Fricker (2007) lässt sich dieser Zusammenhang als Resultat hermeneutischer Marginalisierung deuten.

Der Macht epistemischer Gewalt ist auch eine Ohnmacht inhärent, weil sie trotz der Schwierigkeit, Worte für sie zu finden, nicht ignoriert werden kann: Ihre Wirksamkeit hinterlässt ‚Spürbarkeit‘ und ‚Nachvollziehbarkeit‘ bei den Betroffenen. Das, was wirkt, muss also existent sein. So lässt sich in dieser Sequenz, im Prozess der Suchbewegung bzw. Findung des geteilten Erfahrungswissens, das Unausgesprochene oder vage Gesagte, das dennoch Nachvollziehbare als Hinweis für die Existenz der Gewalt und des impliziten Wissens der Betroffenen darüber interpretieren. Wir müssen also auf beides hinweisen: auf die Schwierigkeit, die Gewalt als solche zu deuten und besprechbar zu machen sowie auf die Widerständigkeit, die sich gerade daraus ergibt, dass die Gewalt den Leib erfasst und dass sie leiblich spürbar ist. Diese leibliche Ebene legt zuerst, im Spüren („dass ich das Gefühl habe“), Zeugnis einer erlebten Situation ab; der dann folgende Prozess ist ein Tasten nach Worten und nach einem zwischen Interviewerin und interviewter Person ko-konstruierten Raum, in dem diese Worte nicht nur gesagt, sondern auch verstanden werden können.

Eine naheliegende Limitation unserer Deutung der (Nicht-)Deutbarkeit und (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen als Resultat epistemischer Gewalt ergibt sich aus der veränderten Fragestellung im Rahmen der Re-Analyse der Interviews. Denn ursprünglich wurde nicht direkt nach Linguizismuserfahrungen gefragt, sondern nach einer Praxis des (Nicht-)Sprechens von anderen Sprachen als Deutsch durch Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte. Diese Limitation muss bei unseren Überlegungen reflektiert werden. Es ist jedoch fraglich, ob leichter über Linguizismus gesprochen werden kann, wenn direkt danach gefragt wird, da dies sehr belastend sein kann. Indem nicht direkt danach gefragt wurde, konnten die Interviewten selbst entscheiden, ob und inwieweit sie diese Erfahrungen teilen wollten oder nicht, was ein wichtiger forschungsethischer Aspekt ist.

Die methodologischen Rahmenbedingungen qualitativer Interviews, insbesondere das Gebot der Zurückhaltung und der Verzicht auf bewertende oder bestätigende Reaktionen (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009), können in bestimmten Interviewsituationen als begrenzend und potenziell gewaltvoll wirken. In der hier analysierten Interviewsituation zeigte sich dies besonders deutlich: Auf die Schilderung einer möglicherweise gewaltvollen Erfahrung wurde seitens der Interviewerin lediglich mit einem „Verstehe“ reagiert. Eine darüber hinausgehende, empathische Antwort, etwa durch Rückgriff auf geteiltes Erfahrungswissen, war aufgrund der methodologischen Anforderungen nicht vorgesehen. Diese notwendige Zurückhaltung diente der Wahrung wissenschaftlicher Neutralität, brachte jedoch zugleich eine Form epistemischer Gewalt mit sich. Das Ausbleiben einer empathischen Resonanz auf gemeinsam geteiltes Wissen oder Erleben kann in solchen Situationen als Distanzierung wirken oder zu Verunsicherung führen und steht exemplarisch für die Ambivalenz forschender Praxis in vermeintlich geteilten Erfahrungsräumen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bestehende Herangehensweisen an die Interviewführung im Hinblick auf Forschungssituationen mit geteilten Erfahrungsräumen kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um Formen epistemischer Gewalt zu vermeiden und eine forschende Praxis zu ermöglichen, die relationaler Verantwortung (Haraway, 1988) gerecht wird.

6. Fazit und Ausblick

In der titelgebenden Formulierung „Also ich weiß nicht, ob das jetzt nur bei mir so ist“ wird deutlich, dass das Ansprechen von Gewalterfahrungen von einer tiefen Ambivalenz begleitet ist: zwischen individueller Verunsicherung und dem Bedürfnis nach kollektiver Verständigung. In diesen Suchbewegungen, im vorsichtigen Herstellen eines Raums für Sagbarkeit, wird epistemische Gewalt deutlich; gerade im Unausgesprochenen, im Nicht-Gehörten oder im Nicht-Anerkannten (vgl. Brunner, 2020, S. 278). Diese Dynamik weist darauf, dass Gewalt nicht nur auf der Mikroebene der Individuen spürbar und wirksam wird, sondern in ein machtvolles Gefüge aus schulischer, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Wissens- und Machtordnung (Meso- und Makroebene) eingebettet ist und alle Ebenen ineinander verschränkt sind. Dies zeigt sich in der Macht des *white listening subjects*, das zwar von der Schulleitung verkörpert wird, sich jedoch in seiner Wirkung keinesfalls durch die Schulleitung als Person allein erklären lässt.

Für zukünftige Forschungsvorhaben ergibt sich aus diesen Erkenntnissen die Notwendigkeit, stärker die Mikro-, Meso- und Makroebenen von Gewalt und ihre (Nicht-)Besprechbarkeit herauszuarbeiten und diese Ebenen analytisch miteinander zu verschränken. Die Perspektive der epistemischen Gewalt bietet dafür ein vielversprechendes Analyseinstrument. Darüber hinaus verweist die Analyse auf die zentrale Bedeutung geteilten Erfahrungswissens für die Ermöglichung von Sagbarkeit, Deutbarkeit und Besprechbarkeit. Wo Erfahrungsräume geteilt werden – sei es über Migration, Sprache oder auch weitere Differenzkategorien, wie beispielsweise Geschlecht, kann Besprechbarkeit entstehen, ohne dass sie immer vollständig versprachlicht werden muss. Für andere Konstellationen stellt sich hingegen die Frage, wie Wissen über Gewalt vermittelt, geteilt oder überhaupt anerkannt werden kann, wenn diese geteilten Erfahrungsräume fehlen. Hierin liegt ein zentrales Desiderat.

Schließlich lässt sich aus den Beobachtungen die Forderung ableiten, Räume der Sensibilisierung für Linguizismus und seine Besprechbarkeit zu schaffen und zugleich Professionalisierung als fortgesetzte Form von Sensibilisierung zu denken. Besprechbarkeit muss als Ziel professionellen Handelns verstanden werden, nicht als sein Ausgangspunkt, und es birgt eine besondere Bedeutung für die Lehrer:innenausbildung über alle Phasen hinweg. Erst dort, wo das Sprechen über Gewalt zugelassen und geteilt werden kann, lässt sich der „Verlust von Dialogfähigkeit“ (ebd., S. 278) produktiv irritieren und vielleicht sogar durchbrechen.

Literaturverzeichnis

- Ayten, Aslı C. (2024). Abjekte und Zugehörigkeitsdisziplinierung – Spannungsräume für Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts. In Sabine Guldenschuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll & Assimina Gouma (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/muttersprachlichen Unterricht*. Unter Mitarbeit von Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina Gouma und İnci Dirim (S. 101–126). Wiesbaden: Springer.
- Brunner, Claudia (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839451311

- Corona, Víctor & Block, David (2020). Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (7), 778–788. doi: 10.1080/13670050.2020.1713046
- Cushing, Ian (2023). „Miss, can you speak English?“. raciolinguistic ideologies and language oppression in initial teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 44 (5), 896–911. doi: 10.1080/01425692.2023.2206006
- Dağ, Gizem Evin & Knappik, M (2024). Sprache und *race* in der Schule: Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften. *journal für lehrerInnenbildung*, 4, 92–102. doi: 10.25656/01:32375
- 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. 81–112). Münster: Waxmann.
- Doğmuş, Aysun & Steinbach, Anja (2024). Krisenkonstellationen schulischer Transformation – Verunmöglichungen des Sprechens über Rassismus im Spannungsfeld institutionalisierter Routinen und rassismuskritischer Professionalisierung. *ZeM* 3 (1+2), 90–106. doi: 10.3224/zem.v3i1-2.07
- Fallas-Escobar, Christian (2024). Raciolinguistic Metacommentary: Examining Latina/o Bilingual Teacher Candidates’ Everyday Experiences with Raciolinguistic Ideologies. *International Multilingual Research Journal*, 18 (1), 34–49. doi: 10.1080/19313152.2023.2216512
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2023). Undoing raciolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 27 (5), 421–427. doi: 10.1111/josl.12643
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/analys/anp028
- Frost, Nollaig (2011). *Qualitative Research Methods In Psychology. Combining Core Approaches*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Grosfoguel, Ramón (2013). The structure of knowledge in westernized universities. *Human Architecture*, 11 (1), 73–90.

- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575–599. doi: 10.2307/3178066
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.25656/01:18626
- Knappik, M & Ayten, Aslı C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 207–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-26344-7_9
- Phoenix, Ann (2024). The Psychosocial and Racialized Hauntings. In Stephen Frosh, Marita Vyrigiotti & Julie Walsh (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Psychosocial Studies* (S. 1–17). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-031-30366-1_25
- Quadros, André de (2023). Can I Speak, When and How? Colonization, Subalternity, and Contested Practice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22 (3), 107–121. doi: 10.22176/act22.3.107
- Rühlmann, Liesa (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-43152-5
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- 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). Clevedon: Multilingual Matters.
- Spivak, Gayatri C. (1988). Can the Subaltern Speak? In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Urbana: University of Illinois Press. doi: 10.1007/978-3-531-93453-2_9
- Wagner, Constantin & Akbaba, Yalız (2024). Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Wer will, wer darf, wer hat noch nicht? *Migration und soziale Arbeit*, 3, S. 237–244. doi: 10.3262/MIG2403237

Zhang-Wu, Qianqian & Goodman, Bridget (Hrsg.). (2025). *Autoethnographic Explorations of Lived Raciolinguistic Experiences Among Multilingual Scholars: Looking Inward to Move Forward*. Bristol/Jackson: Multilingual Matters. doi: 10.21832/ZHANG7304

Kurzbiografien

Kamila Bonk arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule am Institut für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungs- und Interessensschwerpunkte sind Linguizismus(kritik) und Mehrsprachigkeit in der Schule.

Dr. M Knappik arbeitet als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in am Center for Global Migration Studies (CeMig) der Georg-August-Universität Göttingen. Aktuelle Forschungs- und Interessensschwerpunkte sind Rassismus- und Linguizismus(kritik), Migrationszukünfte, Sprachaneignung, Mehrsprachigkeit und Translanguaging sowie ethnographische Forschungsmethoden.

Gizem Evin Dağ arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule des Instituts für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Rassismus- und Linguizismuskritik in der Lehrer*innenausbildung.

Viviana Sánchez Linz arbeitet als wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule am Institut für Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungs- und Interessensschwerpunkte sind Sprache und Migration sowie Rassismus- und Linguizismuskritik.

Kamila Bonk¹, Gizem Evin Dağ¹, M Knappik² & Viviana Sánchez Linz¹

Affiliation: ¹Bergische Universität Wuppertal, Germany, ²Georg-August-Universität Göttingen, Germany

Email: kbonk@uni-wuppertal.de; dag@uni-wuppertal.de; m.knappik@uni-goettingen.de; viviana.sanchez_linz@uni-wuppertal.de

"Well, I don't know if that's just me." The (non-)sayability of experiences of linguisticism as a result of epistemic violence

Abstract English

This article deals with the (non-)sayability of experiences of linguisticism by teachers with a transnational family history. We explore this phenomenon through an in-depth analysis of an interview sequence showing the exploration and co-construction of a space in which talking about experiences of linguisticism begins to seem possible, albeit tentatively. Drawing on a theoretical framework of feminist and decolonial perspectives, we interpret this phenomenon as a result of epistemic violence.

Keywords: *linguicism, experiences of linguisticism, teachers, sayability, epistemic violence*

Abstract German

In diesem Beitrag geht es um die (Nicht-)Besprechbarkeit von Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften mit sog. internationaler Familiengeschichte. In der Analyse einer Interviewsequenz zeigt sich, wie ein Raum erkundet und hergestellt wird, in dem eine Annäherung an das Besprechbarmachen von Linguizismuserfahrungen stattfindet. Dieses Geschehen interpretieren wir als Resultat epistemischer Gewalt.

Schlagwörter: *Linguizismus, Linguizismuserfahrungen, Lehrkräfte, Besprechbarkeit, epistemische Gewalt*

1. Introduction

Recently, research on (racism-related) linguisticism (Dirim, 2010)¹ has increasingly turned to the subject perspectives of people who experience linguisticism (Ayten, 2024; Corona & Block, 2020; Cushing, 2023; Dağ & Knappik, 2024; Fallas-Escobar, 2024; Rühlmann, 2023). However, there seems to be difficulty for research subjects to address and interpret these experiences as linguisticism. It is mostly the researchers who interpret the reported experiences as experiences of linguisticism and classify them as experiences of racism, rarely the research subjects themselves.

Experiences of linguisticism are most clearly articulated as experiences of violence by research subjects who, due to self-positioning as Black or a person of colour (Rühlmann, 2023) or as a strongly institutionally marginalized teacher, namely as a teacher of heritage language (Ayten, 2024), never had the opportunity to follow a 'promise' of white adjacency through internalized (self-) disciplining, a self-linguicization (Dağ & Knappik 2024, p. 98); and it is only in autoethnographies written by researchers on linguisticism (de Quadros, 2023; Zhang-Wu & Goodman, 2025a) that research subjects name these experiences as linguisticism. Given how difficult it is to speak about racism, especially in educational contexts (Doğmuş & Steinbach, 2024), it seems plausible that linguisticism may be similarly hard to articulate. This can be particularly true for teachers who operate within a linguisticist system. Thus, in this article, we explore to what extent and in what ways experiences of linguisticism are (non-)sayable for teachers with a transnational family history.

¹ In this article, we decided to use İnci Dirim's (2010) definition of linguisticism as a form of racism. Whether the German term *Linguizismus* (linguicism) is precise enough to convey the specific meaning intended by Dirim (2010) is an ongoing and very productive discussion within the German-speaking scientific community for racism-related linguisticism research. In particular, when participating in English-medium scientific discourse, the term 'linguicism' is usually associated with Skuttnab-Kangas' (1988) wider definition of linguisticism, which also includes forms of discrimination, such as the connection with classism or ableism. It is important to keep in mind that language-related discrimination exists in these dimensions as well, with all its violent consequences for the people affected by it. We need further disciplinary and interdisciplinary terminological work and research to gain both a broader and a more specific understanding of linguisticism as a whole and of its different forms.

There is also the possibility of using Nelson Flores and Jonathan Rosa's (2023) English term, 'raciolinguistic'. For this article, we decided to use the term 'linguicism' in Dirim's (2010) sense and to enrich it with references to Flores and Rosa's work, as this article will be published in a mostly German-medium journal. However, we do not consider our use of the term definite or ultimately valid, but rather as the result of our terminological considerations at this time. We would like to express our gratitude for the very rich and helpful discussions with Kay Busch and our colleagues from the network Linguicism in (Language) Education. Our conversations have already enriched this article greatly.

We suggest a theoretical framework drawing on feminist and decolonial theories of epistemic violence (Brunner, 2020; Fricker, 2007; Spivak, 1988) to analyse the phenomenon of (non-)sayability. In the following, we first lay out this framework. In the methods section, we address the specific interview situation in which the interviewer and interviewee share certain experiences but belong to different status groups, and reflect on this situation with regard to the extent to which it can open up a space for discussing potentially shared experiences. We analyse an interview sequence and then discuss it from the perspective of epistemic violence. In our conclusion, we formulate the possibilities and limitations of making experiences of linguisticism sayable in the context of research.

2. Epistemic violence as a theoretical framework for analysing the phenomenon of the (non-)sayability of experiences of linguisticism

Epistemic violence is a concept that has been developed in feminist and decolonial theorizing.² It “makes connections between knowledge, violence and domination recognizable, nameable and plausible on a global scale” (Brunner, 2020, p. 12). Epistemic violence does not refer to physical violence, but to the violence that results when bodies of knowledge are erased or marginalized. As a result, the only bodies of knowledge available for self-interpretation are those of people who have occupied powerful positions for centuries and whose knowledge legitimizes this powerful position. Thus, violence here is understood in a broad sense. However, the concept of epistemic violence also includes the fact that the erasure or marginalization of these bodies of knowledge is a result of physical violence: Ramón Grosfoguel (2013) names four genocides in the early phase of colonialism, each of which was accompanied by erasure of the knowledge of the persecuted and murdered people. Grosfoguel therefore uses the wording ‘genocide’ or ‘epistemicide’ in order to show the close connection of genocide with epistemicide.

² The history of the term (see Brunner, 2020, pp. 77–146) is complex and wide-ranging, especially since the intertwining of power relations and knowledge production expressed in the term ‘epistemic violence’ has been addressed by many authors without necessarily always being referred to as epistemic violence. In postcolonial theory, this relationship was comprehensively analysed by Edward Said (1978) as the construction of the Orient as the Other of the West to legitimize its continual subjugation. Gayatri Chakravorty Spivak (1988) further developed the concept of epistemic violence in feminist postcolonial discourse by working out the double exclusion of female Indian subjects from both the colonial patriarchal discourse of the British Empire and the patriarchal Hindu discourse.

To lay out our framework, we present some selected terms that Claudia Brunner (2020) groups under the term ‘epistemic violence’: hermeneutical marginalization, hermeneutical injustice, hermeneutical injustice (Fricker, 2007), and the term ‘epistemic violence’ itself. Miranda Fricker (2007) traces how the term ‘sexual harassment’ first had to be found in order to make women's experiences of sexual harassment nameable and discussable—for example, with the authorities when it came to claiming unemployment benefits after resigning because of sexual harassment. Fricker shows that this difficulty in finding words for an injustice and then achieving understanding from others is the result of long-lasting hermeneutical marginalization—i.e. an exclusion from participation in processes of social meaning production due to the marginalization of one's own group. If this participation is denied, there are fewer words for one's own experiences, less collective knowledge about them, and it becomes more difficult to make one's own experience comprehensible to oneself and to others. With the term ‘testimonial injustice’, Fricker describes a situation in which people who give testimony to the injustice they have suffered are often not believed, which Fricker sees as a direct consequence of hermeneutical marginalization. As a result, the experience of those who give testimony but are not heard continues to be excluded from the production of social meaning, and it becomes even more difficult for the speakers to interpret their situation and make it comprehensible. Overall, Fricker refers to this phenomenon as epistemic injustice.

From the perspective of decolonial and feminist theory formation, hermeneutical marginalization can be seen as the result of epistemic violence. By locating the process of hermeneutical marginalization in the long-lasting context of colonialism and ongoing coloniality, it becomes possible to grasp the historical and systematic dimensions of the relations of power and violence that structure this process, as well as the mechanisms that support it. For Brunner (2020, p. 37 ff.), epistemic violence can be located on three levels: on the macro level of the coloniality of power, on the meso level of the coloniality of knowledge, and on the micro level of the coloniality of being. These three levels interlock: when people are affected by epistemic violence at the micro level, in that their speaking is not heard and their knowledge is not recognized, they are indeed affected as human beings; however, the mechanism of action of epistemic violence goes far beyond the individual level, as it is the consequence of certain knowledge productions and

distributions that have been produced and continue to be produced locally as well as globally and given power over centuries. Brunner states:

What is not said, what is said but not heard, what is heard but not understood, what is understood but not recognized are recurring articulations of epistemic violence that can by no means be justified solely at the micro level, but which become effective precisely there, in people's concrete experiences (Brunner, 2020, p. 278, transl. by the authors).

This enables us to analyse the conditions of interpretability and sayability not only in their subject-related dimension (i.e. at a micro level), but also in its connection with the question of which bodies of knowledge are authorized and distributed and by whom (i.e. at a meso level), and this, in turn, in connection with the consideration of global power relations (i.e. at a macro level). Ann Phoenix's (2024) concept of racialized haunting describes precisely this charging of contemporary experience through the history of racism, a charging that can already be felt before it can be rationally grasped and interpreted.

3. Objectives and methodological approach

The data on which this work is based consist of 14 guided interviews that were conducted as part of Gizem Evin Dağ's Master's thesis. Dağ investigated the extent to which teachers with a transnational family history use or do not use their language(s) in schools. As part of the research project "Linguizismus. Macht. Schule." ("Linguicism. Force/Makes. School.") (2024–2025, funded by FORIS-BUW), the interviews were re-analysed with regard to the teachers' experiences of linguisticism. Although linguisticism was not explicitly asked about in the interviews, the participants addressed corresponding experiences, which is why the re-analysis deliberately focuses on this.

The participants in the study were selected using a snowball system in which teachers with a transnational family history were specifically addressed. The interviewer's name was disclosed from the outset, and during preliminary discussions she also referred to herself using the label of 'having a transnational family history'. The study sample was made up exclusively of female participants.

This resulted in an interview situation in which the interviewer and interviewees shared a presumed common experiential space, such as similar linguistic repertoires and associated similar experiences. However, this is in tension with the roles in the research setting and the resulting hierarchical relationships—the interviewer as academic researcher and the interviewee in the role of research participant.

The following sequence (chap. 4) was selected because it reveals central themes of our research question in a condensed form, the analysis of which not only provides specific insights into the sayability of experiences of violence but also contributed significantly to the development of the research question. The selected sequence is located at the end of an interview and begins with an impulse in the form of a word cloud. The cloud contained different terms depicted in different colours (e.g. red, green, blue), as well as groups of terms in the form of small mind maps (e.g. school: staff, headteacher, pupils, work, professionalism) in a smaller font. The coloured markings of the terms as well as their arrangement were the work of the interviewer. Through the selection, arrangement and colour choice of the terms in the word cloud, the interviewer provided targeted impulses that brought certain words to the fore and guided the interviewee, which is why they cannot be interpreted as neutral. At the same time, the interviewee had enough leeway to set her own priorities and contribute individual associations.

In line with our interest in the extent to which experiences of linguisticism are or become (non-)sayable, we paid particular attention in the analysis to the co-construction of spaces of sayability through the interaction between interviewer and interviewee. We thus locate our approach in an interactional/performative model (Frost, 2011). Characteristic of this approach is the consideration of both the content and the discursive level of what is said—i.e. the narrated as well as the narrative. Against the background of the perspective of epistemic violence and the resulting hermeneutical marginalization and the danger of testimonial injustice or the facilitation of testimonial justice (Fricker, 2007), we enriched this approach with an awareness of the fact that things may not be told or interpreted, or only with difficulty. It was therefore of particular interest to us where incipient possibilities of being able to talk about experiences of linguisticism become apparent, and what characterizes them. We therefore paid attention to how the narrative was embedded and framed discursively and how the interviewer and interviewee may have jointly created spaces of sayability in their interaction.

In this context, we repeatedly reflected on the positionality of the interviewer and the (self-)positioning of the interviewer and interviewees and interpreted this within and across positions in the research group (Wagner & Akbaba, 2024).

4. Analysis

The results of the interview study by Gizem Evin Dağ point to the diverse experiences of linguisticism of teachers with a transnational family history, particularly in the form of practices of de-recognition, (self-)linguicization³ and the reproduction of language-related power relations in the school context. In the following interview extracts (4.1-4.3), language biographical experiences and the use of different languages in everyday school life were discussed. The participants were asked to describe specific situations with school actors in which they (do not) use their language of origin. The participants were then invited to comment on a migration policy statement. As stated above, the interview was concluded with a visual stimulus in the form of a word cloud, which served as a conversation starter to enable a final reflection on the interview. The following excerpt is taken from the final part of the interview.

4.1 Approaching the creation of a space of sayability

For better contextual comprehensibility, the selected sequence begins with a statement by the interviewee, immediately before the change of speakers.

L: [...] You somehow / can only somehow work with what comes onto the market. And there aren't that many teachers with a migration background, right? Well, I would say that it's still okay at my school. (.)

Imagine you are a pupil at a school where there is no one at all on the staff. You probably wouldn't feel so comfortable there either.

I: I see. I have brought a word cloud with some terms as an impulse. [...]

³ The term 'linguicization', which was developed by Gizem Evin Dağ, refers to the attribution of talking in a specific (often devalued) language, regardless of what language is actually spoken. This is often based on how a speaker is categorized or racialized based on their physical appearance. This attribution is often connected to the accusation of having transgressed a language ban. (Self-)linguicization refers to the internalization of this accusation, resulting in avoidance of speaking the language that is made the subject of transgression.

With the phrases "Imagine.../You [...] wouldn't feel...", the interviewee is turning towards the interviewer, including her in her talk. She introduces the listener to her own account of her remembered experience in a way such that the interviewer becomes a part of it. The teacher's addressing way of speaking enables the interviewee to approach the interviewer's experiential space without directly implying that she has experienced the situations described. Nevertheless, the hypothetical character of the "you" points to a vaguely expressed collectivity of the experience where the interviewer is counted in by the interviewee. Although the interview situation suggests a presumed shared educational and family biography—i.e. being a pupil, student, (prospective) teacher with a transnational family history—and the presumably existing knowledge base about experiences of violence by migrants in the educational institutional context, the (shared) experience remains unnamed here as an act of violence. Instead, a cautious, relativizing formulation is chosen for it ("You probably don't feel so comfortable there either"). Using "you" as a form of address makes the implied experience approachable and at the same time opens up the possibility of empathizing with the interviewee and thus finding a common space for negotiating what can be said. At the same time, not mentioning violence could indicate a questioning of its existence and thus its comprehensibility in the academic context which the listener represents.

The subsequent "I see" from the interviewer confirms the comprehensibility of what has just been said and at the same time makes it impossible to continue the description. With the "I see", everything seems to have been understood and said. Thus, for both people, the knowledge of violence remains located in the abstract, where they do not need to find words or clarify them. The (experience of) violence does not seem to have to be made explicit at this point; it is possibly tangible and therefore sufficiently comprehensible per se. In confirming the listener's capacity for approaching and cautiously talking about an experience of violence ("You are a pupil at a school where there is no one at all on the staff. You probably don't feel so comfortable there either"), the violence becomes visible on the horizon, although it cannot yet be clearly identified as such and cannot yet be discussed.

4.2 A person's own space of experience as a facilitator for sayability

In the further course of the interview, after exploring the word cloud for 40 seconds, the interviewee focuses on the term "headteacher", which appears as one of the sub-terms in the rather inconspicuous lower part of the word cloud, and comments on it:

L: Well, I don't know if it's just me, but when I read the word 'head teacher', the following thought comes to mind. That I somehow have the feeling, especially when talking to the headteacher, which can also be a very banal conversation in the corridor or something like that, that I have to speak really good, highly elaborate German, because / yes / not that they somehow think I can't speak German or something or that I can't express myself eloquently.

The interviewee links the word "head teacher" to the "thought" of having to "speak really good, highly elaborate German" in a direct conversation with them, combined with the "feeling" – which could also be interpreted as a concern – that "they somehow think" she cannot speak German or express herself "eloquently". However, before she puts this feeling into words, she disqualifies her statement from the outset by stating that this may be an individual case ("Well, I don't know if it's just me"). This not only invalidates the account of her violent experience, but also leaves open the question of whether this is a structural or an individual phenomenon. For although a mutual understanding between the interviewer and herself as people who share a (similar) space of experience seems possible, the interviewer in this context nevertheless also represents the academic perspective as a researcher and thus has a specific interest in what is said. The relativization thus works in two ways: on the one hand, as a kind of safeguard, so that the teacher can present her experiences of violence as purely individual thoughts and not as consequences of structural linguisticism if necessary—for instance when it might not be followed by confirmation from the interviewer; and on the other hand, this also reveals an insecurity about being able to talk about such experiences of violence in the school context at all. In this relativization, it also becomes clear that there could be uncertainty about the extent to which a shared space of experience exists and how far it can be sustained; however, it is also assumed that such a shared space of experience could exist.

After all, the interviewee is familiar with the interview context and knows that other teachers were interviewed who may have had similar experiences.

Nevertheless, after the interviewer's impulse and the resulting opening up of space for the teacher's experiences, the interviewee manages to focus on the consequences of the linguicism that she experienced at school. She particularly emphasizes her violent experiences, which emanate from the school management and reflect the hierarchy of power in the school. Here, the headteacher embodies the head of an institution of knowledge transfer and influences *what* must be spoken in school, but above all *how*, thereby exercising linguicism and thus violence. This leads to the teacher automatically putting herself under pressure to perform in perfect German when talking to the headteacher, even if it is only in a "very banal conversation in the corridor". The "I have to" underlines the teacher's lack of alternatives in such situations and the urgency to play by the rules.

4.3 Interpreting one's own experience as an experience of racism

The interviewee now begins to interpret and contextualize what she reported before:

L: Simply because, yes / that's perhaps also my own prejudiced thinking or that goes a bit in the direction of everyday racism. You're confronted a lot with the fact that you're not originally German or something. Even in little side comments, that the German you speak is great and so on. So it was always subliminal, these little remarks that probably led to me adopting this way of thinking myself [...]

The phrase "yes / that is perhaps also my own prejudiced thinking" initially reveals a denial and a turning of the violence she has suffered against herself, before it is categorized, albeit vaguely, as everyday racism. By using this expression, she picks up on a term used in academic and media discourse on racism, thereby rationalizing her feelings. This rationalization can also be seen as a way of creating sayability. Nevertheless, she formulates this process very cautiously through the "perhaps", the "that goes a bit in the direction of" and the "probably", which expresses how hard it is to explicitly talk about the phenomenon, despite proven knowledge on the discursive level. Linguicism as such, however, remains unnamed. In the following formulations ("You're

confronted a lot with the fact that you're not originally German or something. [...] that the German you speak is great [...]"), use of the pronoun "you" is noticeable, whereas before the speaker used the pronoun "I". This illustrates that she very much sees her experiences, which were previously relativized as individual cases, as part of a collective space of experience; at the same time, the interviewee is also moving away from presenting her experience as a personal experience. She then categorizes her experience—and presumably the reason for her feeling that she had to perform perfectly—as the result of her experiences with everyday racism ("these little remarks, which probably led to me adopting this kind of thinking myself"), because she anticipates a mindset that she herself has often experienced first-hand.

Overall, starting from the tentative creation of a space of sayability based on a presumably shared (violent) experience, the sequence shows that the teacher allows the interviewer an insight into her own space of experience with a focus on violence, which is not (yet) made explicit as such; nevertheless, it is made accessible through verbalization (attempts), even if still vague or relativizing, not only for the teacher, but also for the interviewer as the addressee, and finally classified as an experience of racism.

5. Discussion

Within the analysed sequence, two exploratory movements can be observed: on the one hand, the gradual and obstacle-laden creation of a space in which experiences of linguisticism can be discussed; on the other hand, the likewise tentative, very cautious classification of one's own experience as everyday racism, which is first turned into the opposite and turned against oneself. In this article, we focus on exactly these kinds of tentative, cautious, vague and searching ways of trying to make an experience sayable. Our aim is to describe the phenomenon of the not-easily-discussable and the ways in which it can be discussed. Such a goal faces the challenge of finding words for something that is not or is hardly ever named without imposing words on it. For this purpose, we use the perspective of epistemic violence (Brunner, 2020) as well as the concepts of hermeneutical marginalization, testimonial injustice (Fricker, 2007) and racialized haunting (Phoenix, 2024).

In principle, the interview situation represents an opportunity to give testimony, and the circumstances during the sampling clearly show that there was a great need among the

group addressed to do this: more and more participants came forward who wanted to be interviewed. The name of the interviewer suggests to the participants that there is a shared experience between the interviewees and the interviewer of family migration and shared biographical points of contact with decapitalized languages. And yet, as exemplified in the analysed sequence, it becomes clear how difficult it is to find words for the injustice suffered and to create a space in which it can be said and discussed. From the perspective of epistemic violence, this phenomenon should not be seen as an individual difficulty, but as the result of the interaction of knowledge and power relations on the level of the colonality of being, knowledge and power—i.e. on a micro, a meso and a macro level.

In line with Flores and Rosa (2023), we can refer to the headteacher as a representation of the white listening subject. This means that the effect that he has on the teacher interviewed here is not simply located on an individual level: rather, the relationship between a white listening subject and a person who is disciplined by its expectations—and/or their internalization—has a history and unfolds such a violent power precisely because of this. On the one hand, at the micro level, are the history of the teacher's reported experiences at school and the history of her own educational biography; on the other hand, there is also, at the meso level, the history of how German educational institutions deal with languages in the context of migration, which is characterized by hierarchization and decapitalization (here, specifically, in the context of labour migration as a result of West Germany's international labour recruitment agreements from 1954 to 1973). The perspective of epistemic violence also suggests seeing these school and national language policies as an expression of global colonial power relations and locating migration in the context, and as a consequence of, ongoing colonality. This includes the superiorization of Western European languages, which has been produced over centuries in close interweaving with the superiorization of whiteness and the dehumanization of people in racial constructs (Knappik & Ayten, 2020). The urgent effort to perform in "highly elaborate German" is thus charged with the racialized haunting (Phoenix, 2024) of all these historical and contemporary violent conditions. It is haunted by the colonality of power.

Violence is evident in the disciplining of the interviewed teacher by this white listening subject; what we would like to interpret here as epistemic violence, however, is evident

above all in how difficult it is to put this violence into words and to interpret it as violence. The tentative way of speaking, the many small steps that search for and clarify the existence of a shared experiential space and that gradually create a space of sayability, points to the difficulty of finding words for the violent experience of linguisticism and being able to trust that the words will be heard, even by a counterpart in whom the existence of a shared experiential space can be assumed. This expresses the power of epistemic violence; it silences those affected, makes it difficult to find words for it and hinders its 'discovery', because that for which there are no words does not exist; it cannot be proven. As with Fricker (2007), this connection can be interpreted as the result of hermeneutical marginalization.

However, the power of epistemic violence is also inherently impotent because, despite the difficulty of finding words for it, it cannot be ignored: it can be felt and comprehended by those affected. What is effective must therefore exist. Thus, in this sequence, in the process of searching for or finding the shared experiential knowledge, the unspoken or vaguely said, yet comprehensible, can be interpreted as an indication of the existence of the violence and the implicit knowledge of those affected by it. We must therefore point to both the difficulty of interpreting violence as such and making it discussable and to the resistance that arises precisely from the fact that violence takes hold of the body and that it can be felt bodily. This physical level bears witness first; the subsequent process is a search for words and for a co-constructed space between interviewer and interviewee in which these words cannot only be said but also understood.

An obvious limitation of our interpretation of the (non-)sayability of experiences of linguisticism as a result of epistemic violence arises from the change in the research question in the context of the re-analysis of the interviews. Originally, we did not directly ask about experiences of linguisticism, but about the practice of (not) speaking languages other than German by teachers with a transnational family history. This limitation must be reflected in our considerations. However, it is questionable whether it is easier to talk about linguisticism if it is asked for directly, as this can be very stressful. By not asking directly, the interviewees could decide if and to what extent they wanted to share their experiences, which is an important aspect of research ethics.

The methodological framework of qualitative interviews, in particular the requirement to exercise restraint and to refrain from evaluative or confirmatory reactions (Kleemann,

Krähnke, & Matuschek, 2009), can have a limiting and potentially violent effect in certain interview situations. This was particularly evident in the interview situation analysed here: the interviewer only responded to the description of a potentially violent experience with "I see". Any further empathetic response—for example, by drawing on shared experience—was not envisaged due to the methodological requirements. This necessary restraint served to maintain scientific neutrality, but at the same time entailed a form of epistemic violence. In such situations, the absence of an empathetic response to shared knowledge or experiences can have the effect of distancing or lead to uncertainty and is exemplary of the ambivalence of a research practice in supposedly shared spaces of experience.

This makes it necessary to reflect critically on and further develop existing approaches to conducting interviews with regard to research situations with shared spaces of experience in order to avoid forms of epistemic violence and to enable a research practice that does justice to relational responsibility (Haraway, 1988).

6 Conclusion and outlook

In giving the title "Well, I don't know if it's just me", it becomes clear that addressing experiences of violence is accompanied by a deep ambivalence between individual insecurity and the need for collective understanding. In these exploratory movements, in the cautious creation of a space for sayability, epistemic violence becomes noticeable precisely in the unspoken, the unheard or the unacknowledged (see Brunner, 2020, p. 278). This dynamic indicates that violence is not only effective on the micro level of the individual, but is embedded in a powerful structure of school, academic and social knowledge and power order (meso and macro levels), and that all levels are intertwined. This becomes evident in the power of the white listening subject that is represented by the headteacher but cannot be explained by their persona alone.

For future research, these findings suggest the need to work out the micro, meso and macro levels of violence and their (non-)sayability to a greater extent and to interlink these levels analytically. The perspective of epistemic violence offers a promising analytical tool for this. Furthermore, the analysis points to the central importance of shared experiential knowledge for enabling interpretability and sayability. Where spaces of experience are shared—through migration, language, or other categories of difference

such as gender, for example—sayability can arise without always having to verbalize fully what needs to be shared. Not everything that is not named does not exist. Not everything that is not explained remains unheard. On the contrary: the unsaid can be felt and shared if spaces are available and/or created for it. For other constellations, however, the question arises as to how knowledge about violence can be communicated, shared or even recognized if these shared spaces of experience are missing. This is a central desideratum.

Finally, the observations lead to the demand to create spaces for raising awareness for linguisticism in teacher education and at the same time to think of professionalization as an ongoing form of raising awareness. Sayability must be understood as the goal of professional action, not its starting point, and is of particular importance for teacher training across all phases. Only when talking about violence is allowed and shared can the "loss of the ability to engage in dialogue" (Brunner, 2020, p. 278) be productively irritated and perhaps even be broken through.

Bibliography

- Ayten, Aslı C. (2024). Abjekte und Zugehörigkeitsdisziplinierung—Spannungsräume für Lehrkräfte des Herkunftssprachlichen Unterrichts. In Sabine Guldenschuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll & Assimina Gouma (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den Erst-/herkunfts-/mutter-Sprachlichen Unterricht. Unter Mitarbeit von Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina Gouma und İnci Dirim* (S. 101–126). Wiesbaden: Springer.
- Brunner, Claudia (2020). *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Corona, Víctor & Block, David (2020). Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: A challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(7), 778–788.
- Cushing, Ian (2023). “Miss, can you speak English?”: Raciolinguistic ideologies and language oppression in initial teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 896–911.

- Dağ, Gizem Evin & Knappik, M (2024). Sprache und *race* in der Schule: Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 92–102.
- de Quadros, André (2023). Can I speak, when and how? Colonization, subalternity, and contested practice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22(3), 107–121.
- 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. 81–112). Münster: Waxmann.
- Doğmuş, Aysun & Steinbach, Anja (2024). Krisenkonstellationen schulischer Transformation – Verunmöglichungen des Sprechens über Rassismus im Spannungsfeld institutionalisierter Routinen und rassismuskritischer Professionalisierung. *ZeM*, 3(1–2), 90–106.
- Fallas-Escobar, Christian (2024). Raciolinguistic metacommentary: Examining Latina/o bilingual teacher candidates' everyday experiences with raciolinguistic ideologies. *International Multilingual Research Journal*, 18(1), 34–49.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2023). Undoing raciolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 27(5), 421–427.
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Frost, Nollaig (2011). *Qualitative Research Methods in Psychology. Combining Core Approaches*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Grosfoguel, Ramón (2013). The structure of knowledge in westernized universities. *Human Architecture*, 11(1), 73–90.
- Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Kleemann, Frank, Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knappik, M & Ayten, Aslı C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 207–240). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Phoenix, Ann (2024). The psychosocial and racialized hauntings. In Stephen Frosh, Marita Vyrgioti & Julie Walsh (Eds.), *The Palgrave Handbook of Psychosocial Studies* (pp. 1–17). Cham: Springer International Publishing.
- Rühlmann, Liesa (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988). Multilingualism and the education of minority children. In Tove Skutnabb-Kangas & Jim Cummins (Eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9–44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Spivak, Gayatri C. (1988). Can the subaltern speak? In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.
- Wagner, Constantin & Akbaba, Yalız (2024). Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Wer will, wer darf, wer hat noch nicht? *Migration und soziale Arbeit*, 3, 237–244.
- Zhang-Wu, Qianqian & Goodman, Bridget (Eds.) (2025). *Autoethnographic Explorations of Lived Raciolinguistic Experiences Among Multilingual Scholars: Looking Inward to Move Forward*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Biographies

Kamila Bonk works as a research assistant in the field of multilingualism in schools at the Institute for Educational Research at the University of Wuppertal. Her research and interests focus on linguisticism (criticism) and multilingualism in schools.

Dr M Knappik works as a research assistant at the Centre for Global Migration Studies (CeMig) at Georg August University in Göttingen. Her current research and interests focus on racism and linguisticism (criticism), migration futures, language acquisition, multilingualism and translanguaging, as well as ethnographic research methods.

Gizem Evin Dağ works as a research assistant in the Multilingualism in Schools department of the Institute for Educational Research at the University of Wuppertal. Her work focuses on racism and linguisticism criticism in teacher training.

Viviana Sánchez Linz works as a research assistant in the Multilingualism in Schools department at the Institute for Educational Research at the University of Wuppertal. Her research and interests focus on language and migration, as well as criticism of racism and linguisticism.

Tatjana Atanasoska

Affiliation: Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich

E-Mail: tatjana.atanasoska@ph-ooe.at

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

Abstract Deutsch

Der Weg zu einer inklusiven, diversitätssensiblen Schule führt über eine kritisch-reflektierende Lehrer:innenbildung. Eine mehrsprachigkeitsbezogene Reflexionskompetenz ist zentral, um als Lehrperson das eigene pädagogische Handeln kritisch zu hinterfragen. Das Projekt *merrem* zielt darauf ab, mit den hochschuldidaktischen Materialien diese Kompetenz bei Lehramtsstudierenden zu fördern. Durch die intensive migrationspädagogisch-mehrsprachigkeitsbezogene Auseinandersetzung mit (anonymisierten) Fremdbiographien von mehrsprachig und nicht-mehrsprachig aufgewachsenen Lehramtsstudierenden wird ein reflektiver Habitus gefördert, der biographische Erfahrungen, fachliches Wissen und gesellschaftliche Zusammenhänge verbindet. Studierende lernen, Fremdzuschreibungen zu erkennen, Machtverhältnisse zu reflektieren und Inklusion im Schulkontext zu stärken. Dadurch wird eine professionelle Haltung gefördert, die Vielfalt anerkennt und diskriminierungskritisches Handeln im Schulalltag ermöglicht.

Schlagwörter: *Kritische Professionalisierung, mehrsprachigkeitsbezogene Reflexionskompetenz, migrationspädagogische Lehrer:innenbildung, migrationspädagogische Hochschuldidaktik*

Abstract Englisch

The path toward an inclusive and diversity-sensitive school system requires a form of teacher education that is both critically reflective and socially aware. A key component of this process is the development of a multilingualism-related reflective competence, which enables (future) teachers to critically examine their own pedagogical practices. The

merrem project aims to foster this competence through the use of its higher education teaching materials. At the core of the project is the engagement with anonymized biographical narratives of student teachers who have grown up multilingual or not-multilingual. This engagement is grounded in principles of migration pedagogy and supports the development of a reflective habitus which interweaves personal biographical experience, disciplinary knowledge. Through this process, student teachers learn to recognize external ascriptions, reflect on their entanglement in power relations, and promote inclusion within educational contexts. In turn, the project contributes to the cultivation of a professional ethos that values diversity and enables discrimination-sensitive practices in everyday school life.

Keywords: *Critical professionalization, Multilingualism-related reflective competence, Teacher education from a migration pedagogy perspective, Didactisation for higher education from a migration pedagogy perspective*

1. Einleitung

Reflexionskompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für professionelle Lehrer:innenbildung. Sie bildet die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln und ermöglicht Lehrpersonen eine „kritische Professionalisierung“ (vgl. Messerschmitt, 2016). Beim Thema Mehrsprachigkeit gilt weiterhin, dass mehrsprachige Schüler:innen auch heute noch häufig als defizitär – oder allgemein gesprochen als „die Anderen“ – betrachtet werden (Bjegač, 2020; Dirim & Khakpour, 2018). Subjektive Einstellungen zu (sprachlicher) Heterogenität beeinflussen das pädagogische Handeln im Unterricht (Geier, 2016), und zwar abhängig davon, ob Mehrsprachigkeit als Chance oder Störung wahrgenommen wird.

Das Projekt *merrem* („Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft“) setzt an der Notwendigkeit einer diskriminierungskritischen Lehrer:innenbildung an, wie sie beispielsweise von Knappik, Peschel, Hägi-Mead, Ayten und Atanasoska (2022) sowie Hägi-Mead, Peschel, Atanasoska, Ayten und Knappik (2021) gefordert wird. Es verfolgt das Ziel, eine mehrsprachigkeitsbezogene Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden zu fördern. Immerhin findet in Bildungsinstitutionen weiterhin in-

stitutionelle Diskriminierung statt (Gomolla & Radtke, 2009) und die strukturellen Ungleichheitsverhältnisse prägen die Einstellungen von Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit in der Schule (Karakaşoğlu, Mecheril, Shure & Wojciechowicz, 2017; Döll, Hägi-Mead & Settinieri, 2016).

Um Lehramtsstudierende dazu zu bringen, die eigenen Zuschreibungen und Haltungen sowie die eigenen Verstrickungen in migrationsgesellschaftliche „Sprachverhältnisse“ (Dirim, 2016) zu reflektieren, ist es unerlässlich, dass die Studierenden sich selbst, das eigene Lehrer:innenhandeln, ihre subjektiven Theorien etc. reflektieren. Diese Fähigkeit zur kritischen Reflexion wird als Schlüsselkompetenz für jetzige und zukünftige Lehrpersonen gesehen (Combe & Kolbe, 2008). Die Entwicklung einer (kritischen) mehrsprachigen Reflexionskompetenz ist jedoch eine universitäre Herausforderung, auf die das Projekt mit gezielten didaktischen Maßnahmen antwortet. Ziel ist es, die Entwicklung einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz systematisch zu fördern und diese als habitusbildenden Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns zu etablieren (Mann, 2016).

2. Reflektieren in der Lehrer:innenbildung

Laut Beauchamp (2015) kann eine gute Reflexionskompetenz Lehrer:innen dabei unterstützen, (zukünftige) Unterrichtssituationen und ihr eigenes Verhalten in diesen Situationen besser zu verstehen und somit situationsangemessen zu handeln. Persönliche Einstellungen zu Themen wie Inklusion, Kooperation oder Vielfalt wirken sich auf diese Reflexionskompetenz aus. Diese persönlichen Überzeugungen sind teilweise biographisch verankert, werden aber im Spannungsfeld gesellschaftlicher Machtverhältnisse entwickelt (Riegel, 2022; Dirim, 2016). Das bedeutet gleichzeitig, dass Reflexion die Identität von Lehramtsstudierenden betrifft, und dass sich insbesondere die professionelle Identität verändert. Aber auch die persönliche Identität ist durch die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz einer Veränderung unterworfen (Fisher, Evans, Forbes, Gayton & Liu, 2020). Dies kann erklären, warum es Studierenden schwerfällt, diese kritische Reflexionskompetenz, eine kritische Professionalität, zu entwickeln. Um Lehrer:innen zu unterstützen, diese Überzeugungen und möglicherweise vorhandene Defizitperspektiven zu überwinden, um eine diversitätssensible Einstellung zu zeigen und dementsprechende

pädagogische Handlungen zu setzen, ist die Förderung der kritischen Reflexionskompetenz wichtig. Finlay (2008) betont, dass es für Studierende wichtig ist, einen Habitus der kritischen Reflexion zu entwickeln.

Das Reflexionsstufenmodell von Larrivee (2008) versucht die Qualität von reflektiven Texten zu analysieren. Die „Tiefe“ als Qualitätsmerkmal reicht von deskriptiven Beschreibungen als „niedrigste“ Stufe bis zur kritischen Reflexion als „höchste“ Stufe. Diese letzte Stufe ist nämlich die, in der Studierende gesellschaftliche Rahmenbedingungen kritisch miteinbeziehen. Untersuchungen mit Hilfe von hierarchischen Modellen, wie beispielsweise bei Kember (1997) sowie Gläser-Zikuda, Zhang, Hofmann, Plöchl, Pösse und Artmann (2024), zeigen, dass kritische Reflexion unter Studierenden selten erreicht wird. In den Reflexionen lassen sich immer deskriptive Beschreibungen finden (bei Larrivee, 2008, die „niedrigste“ Stufe der Reflexion), die „höheren“ Stufen der kritischen Reflexion jedoch selten. Gerade zu Beginn des Lehramtsstudiums zeigt sich häufig, dass Reflexionen oberflächlich bleiben und lediglich beschreibend sind (Nguyen, 2020; Fütterer, Stürmer & Göllner, 2024; Saric & Steh, 2017).

Die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz stellt für Lehramtsstudierende eine Herausforderung dar. Reflexionskompetenz entwickelt sich nicht automatisch, weshalb eine gezielte Förderung dieser Fähigkeit in der Ausbildung unerlässlich scheint (Häcker, 2022; Gläser-Zikuda et al., 2024). Diese sollte strukturiert angeleitet und begleitet werden (Adl-Amini, Jehle, McLean, Müller & Seifert, 2022). Ein dynamisches Verständnis der Entwicklung einer kritischen Reflexion erkennt dabei an, dass Lernwege nicht linear verlaufen und kritische Reflexion ein Prozess ist, der ständig stattfinden muss (Combe & Kolbe, 2008; Korthagen, 2002).

3. Modell einer mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexionskompetenz

Die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz ist also eine zentrale Anforderung an zukünftige Lehrer:innen, insbesondere im Hinblick auf die eigenen, biographisch geprägten und affektiv gefärbten Zuschreibungen. Selbstreflexion soll Lehramtsstudierenden helfen, Fremdzuschreibungen zu erkennen, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu durchschauen und Inklusion statt Exklusion im Schulkontext zu fördern. In dieser Hinsicht ist zu berücksichtigen, dass viele angehende Lehrkräfte monolingual sozialisiert

wurden und wenig Kenntnisse über die Lebensrealitäten mehrsprachiger Menschen besitzen (Gülen, 2021). Dies kann zu defizitorientierten Sichtweisen und struktureller Diskriminierung führen (Gomolla & Radtke, 2009; Karakaşoğlu et al., 2017).

Ein migrationspädagogischer Ansatz (Mecheril, 2016) bietet hier einen differenzsensiblen Zugang zur Reflexion von „Wir/Die Anderen“-Konstruktionen, denn gerade dieses „Othering“ kann die Bildungsteilhabe von Schüler:innen (negativ) beeinflussen (Riegel, 2022; Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012). Die migrationspädagogische Perspektive betont nicht nur die Anerkennung sprachlicher Vielfalt, sondern die kritische Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung (Dirim, 2016; Knappik et al., 2022). Damit zukünftige Lehrer:innen die Bildungspraxis inklusiv umgestalten können, sobald sie im Berufsleben stehen, ist es zentral, solche Diskriminierungen durch Sprache als Machtinstrument und Zugehörigkeitsmarker (Thoma, 2018) kritisch zu reflektieren. Nur durch die aktive Transformation der bisherigen stark monolingual strukturierten Bildungsinstitutionen (vgl. Gogolin, 1994) kann Diskriminierung verringert und die Bildungschancen aller Schüler:innen erhöht werden. Eine gut ausgeprägte kritische – mehrsprachigkeitsbezogene – Reflexionskompetenz spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Das Reflektieren kann sich auf vielfältige Reflexionsgegenstände wie Sprache, Einstellungen oder Zuschreibungen beziehen (Leonard & Rihm, 2011). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit sind dabei nicht nur individuell, sondern gesellschaftlich geprägt (Messer-schmidt, 2016). In Bezug auf ein migrationspädagogisches Verständnis lässt sich das Ziel, Diskriminierungen zu reduzieren mit dem Ziel der „transformation“ bei Archer (2007) vergleichen. Lehrer:innen müssen gesellschaftliche Rahmenbedingungen ebenso wie subjektive Werte kritisch reflektieren, um ihre pädagogischen Praktiken transformieren zu können, statt Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu reproduzieren.

Das Projekt *merrem* versucht, eine kritische mehrsprachige Reflexionskompetenz zu modellieren, um die Entwicklung der reflexiven Qualität (oder Tiefe; Larrivee, 2008) anzu- stoßen und Reflexionen gleichzeitig auch in Bezug auf ihre Qualität zu bewerten. Das Ziel dieser mehrsprachigen Reflexionskompetenz ist dabei eine Veränderung der (zu- künftigen) pädagogischen Praxis im Sinne von Archer (2007), Cruz Neri, Schwenke-Lam und Fürstenau (2024) oder Mecheril (2016). Dabei geht das Modell davon aus, dass die Entwicklung einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz stufenweise erfolgt: Zunächst

zeigen sich teils defizitorientierte (deskriptive) Konzeptualisierungen, die über Irritationen und Brüche bis hin zu theoriebasierten, mehrperspektivischen (kritischen) Reflexionen führen (Hägi-Mead et al., 2021). Ziel im Projekt ist die Ausbildung einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz, die kritisch auf Einstellungen, Zuschreibungen und Handlungen blickt und alternative Handlungsmuster eröffnet. Die Reflexion eigener biographischer Prägungen und die Auseinandersetzung mit Fremdbiographien spielen dabei eine zentrale Rolle (vgl. Pokitsch, Hägi-Mead & Atanasoska, i.E; auch Miethe, 2021; Busch, 2013; Dirim, 2016).

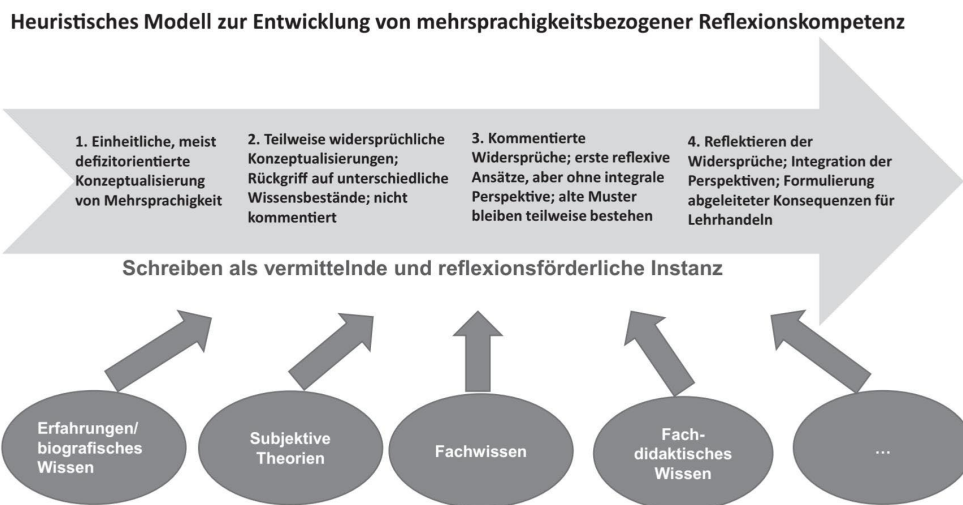


Abb. 1: Modell zur mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexionskompetenz, © Peschel 2020

Das in Hägi-Mead et al. (2021) dargestellte heuristische Modell zur Entwicklung von mehrsprachigkeitsbezogener Reflexionskompetenz enthält vier Qualitätsstufen der Reflexion. Im Gegensatz zu dem Konzept von Larrivee (2008) bezieht sich dieses Modell auf ausschließlich nur einen Reflexionsgegenstand, nämlich Mehrsprachigkeit in Schule (und Gesellschaft). Wie bei Leonard und Rihm (2011) integriert das Modell neben den eigenen, individuellen biographischen Erfahrungen auch das fachliche und didaktische Wissen (Meierdirk, 2016), das Lehramtsstudierende innerhalb z.B. eines DaZ-Moduls oder Seminaren zu Mehrsprachigkeit erwerben können. Das Modell ist nicht zyklisch aufgebaut (Gibbs 1988; Schön 1983/2017), denn es wird als Prozess verstanden, der kein sichtbares „Ende“ erreicht. Gerade dadurch spiegelt es wider, dass dieser stufige Prozess – je nach Reflexionsgegenstand – immer wieder durchlaufen werden kann und muss. Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses des Reflexionsprozesses kann es im Laufe des studentischen/beruflichen Lebens wieder zu einer homogenisierenden (und defizitorientierten) Sicht auf bestimmte Teilthemen kommen. Es können „Brüche“ auftreten, sodass

der Prozess erneut durchlaufen wird, um die vierte (und höchste) Stufe der mehrsprachigen Reflexionskompetenz (in Bezug auf einen spezifischen Reflexionsgegenstand) zu erreichen.

Es gibt Studienergebnisse, die darauf verweisen, dass mehrsprachig aufgewachsene Lehramtsstudierende (und Lehrer:innen) weniger defizitorientiert im mehrsprachigen Klassenzimmer handeln (vgl. Liu, Çolak & Agirdag, 2021). Ein gezieltes Training im Umgang mit sprachlicher Diversität zeigt besonders positive Ergebnisse für das diversitätssensible Lehrer:innen-Handeln (Cruz Neri et al., 2024). Eine hohe mehrsprachige Reflexionskompetenz, und somit eine hohe Sensibilität für Mehrsprachigkeit, kann dazu führen, dass Lehrer:innen Mehrsprachigkeit als Ressource begreifen und im Unterricht häufiger diversitätssensible Unterrichtspraktiken zeigen (Tannenbaum, Haim & Shohamy, 2024). Unsere Didaktisierung kann als ein solches „Trainingsprogramm“ diese Sensibilität entwickeln und stärken, auch bei Personen, die nicht mehrsprachig aufgewachsen sind (Burner & Carlsen, 2023).

Entscheidend ist, dass Lehrkräfte auf die komplexen mehrsprachigen Klassenrealitäten vorbereitet werden. Mehrsprachigkeitsbezogene Reflexion hilft, einsprachige Sozialisationserfahrungen kritisch zu hinterfragen, Mythen zu Mehrsprachigkeit aufzudecken (Kaleta, 2024) und eigene Positionierungen zu verstehen (da Silva, Schmidt & Peuschel, 2022). Die Verbindung von theoretischem Wissen, persönlicher Reflexion und didaktischer Umsetzung für die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz ist essenziell (Schiffel, 2024). Unsere Didaktisierung soll hierzu einen Beitrag leisten, indem sie vielfältige Übungen zur Entwicklung eines reflexiven Habitus anbietet und damit langfristig zu einer diskriminierungskritischen Lehrer:innenbildung beiträgt (Rank, 2014).

4. Fremdbiographien als Reflexionsgegenstand

Biographisches Lernen wird im Projekt *merrem* genutzt, um stereotypisierenden Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit entgegenzuwirken. Dabei orientiert sich die Didaktisierung an Zielen, wie sie auch von Schiffel (2024) und Kaleta (2024) formuliert wurden: Es soll eine Veränderung von defizitorientierten Sichtweisen, die Anerkennung funktionaler Mehrsprachigkeit und eine funktionale Verbindung zwischen Theorie und Praxis erreicht werden. Anders als in Projekten mit Schüler:innenbiographien (z.B. Schiffel, 2024) stammen die im Projekt *merrem* genutzten Biographien aus einer entsprechenden „Peer“-

Group, denn die 2017/18 verfassten Biographien wurden von Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen verfasst (mehr dazu bei Hägi-Mead et al., 2021 und Pokitsch et al., i.E.). Diese studentische und berufliche Ähnlichkeit kann Lehramtsstudierenden, die diese Didaktisierung nutzen, die Identifikation erleichtern. Die Bedeutung biographischer Arbeit wird beispielsweise von Schnitzer (2017) hervorgehoben. Die Arbeit mit Biographien kann Empathie, Perspektivenübernahme, Abbau von Stereotypen und kritisches Denken fördern.

Die Auswahl der Biographien für die Didaktisierung erfolgte nach mehreren Kriterien:

- Mehrsprachig oder einsprachig aufgewachsene Studierende
- Sprache(n) als Teil des Lehramtsstudiums, oder ohne Sprachstudium
- Herkunftssprachenunterricht besucht oder nicht
- Seit wann sprachliche Heterogenität wahrgenommen wird
- Einstellung zur Mehrsprachigkeit von anderen Personen
- Einstellung zur Mehrsprachigkeit von SuS/in der Schule
- Einstellung zur eigenen Sprachigkeit
- Ob Sprache als Distinktionsmerkmal erlebt wurde, oder es den Personen bewusst war

Für die getroffene Auswahl von 14 Sprachenbiographien aus dem Gesamtkorpus von 125 Biographien (vgl. Hägi-Mead et al., 2021) zeigt sich folgende Verteilung:

Das Durchschnittsalter der 14 Sekundar- und vier Primarstudierenden beträgt 26 Jahre. Zum Zeitpunkt des Verfassens ihrer Sprachenbiografie befinden sich die meisten von ihnen im Masterstudium. Elf der 14 Personen sind weiblich, was dem statistischen Geschlechtsdurchschnitt im Lehramt entspricht (vgl. Neunteufl & Atanasoska, 2019). Bei den Studierenden der Sekundarstufe gaben fünf Personen Lehramt Gymnasium/Gesamtschule, drei Personen Haupt-, Real- und Gesamtschule und zwei Personen das Berufskolleg an. Von den Studierenden sind acht Personen – das sind 60 Prozent – mehrsprachig aufgewachsen. Die dabei vertretenen Sprachen sind Türkisch, Arabisch, Kurdisch, Spanisch, Polnisch, Portugiesisch und Luxemburgisch. Nur eine Person ist mit zwei Erstsprachen aufgewachsen (Kurdisch und Türkisch). In den Texten der mehrsprachigen Studierenden werden sechs Mal Angaben zum HSU-Unterricht (entspricht in Österreich dem

Erstsprachenunterricht) gemacht; je drei Personen hatten den HSU besucht, drei Personen nicht.

60 Prozent der Personen, und somit die Mehrheit, studiert kein Sprachenfach. Interessant ist, dass trotz der Unterschiedlichkeit im Aufwachsen (mehrsprachig vs. einsprachig), 60 Prozent der Studierenden Sprache als Distinktionsmerkmal schon selbst persönlich erlebt haben. Die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen in der Schule wird von sechs Studierenden tendenziell als Bereicherung und von genauso vielen Studierenden als Herausforderungen eingeschätzt. Das restliche Drittel ist bei der Frage unentschieden bzw. es lässt sich aus dem Text keine eindeutige Aussage herauslesen.

5. Didaktisierungsmodell merrem: Entwicklung einer mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexionskompetenz

Grundlage für diese Didaktisierung ist ein Fokus auf biographisches Lernen, das mithilfe der anonymisierten 14 Sprachbiographien umgesetzt wird. Die Auseinandersetzung mit diesen Biographien dient der kritischen Reflexion eigener Positionierungen und Zuschreibungen, insbesondere im Kontext von Sprache, Mehrsprachigkeit und Zugehörigkeit.

Im Projekt *merrem* werden Sprachbiographien über sogenannte Bio-Karten in Kleingruppenarbeit analysiert. Auf den Karten sind Textabschnitte aus den Original-Sprachenbiographien abgedruckt. Die Karten decken fünf verschiedene Themenbereiche ab:

1. Bildungsbiographische Grunddaten
2. Eigene Mehrsprachigkeit
3. Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit anderer
4. Sprache als Distinktionsmerkmal
5. Mehrsprachigkeit in pädagogischer Praxis

Diese fragmentarische Präsentation ermöglicht trotz der komplexen Thematik eine schrittweise Auseinandersetzung. Die strukturierte Konfrontation mit Fremdperspektiven soll Abwehrhaltungen abbauen und differenzierte Diskussionen ermöglichen (vgl. Riegel, 2022; Malik, 2022). Durch die Reflexion werden bestehende Einstellungen zu Mehrsprachigkeit oder Diversität hinterfragt und damit pädagogische Professionalität gefördert. Studien zeigen, dass kollektive Reflexion als soziale Praxis Einstellungen nachhaltig

verändern kann (Cruz Neri et al., 2024). Aus diesem Grund werden in unserer Didaktisierung regelmäßig Gruppenaufgaben durchgeführt sowie Reflexionen im Plenum besprochen.

Das hier verwendete hermeneutische Modell einer mehrsprachigen Reflexionskompetenz (siehe Kapitel 3) verbindet persönliche Erfahrung, fachliches Wissen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Dabei werden sowohl individuelle als auch kollektive Reflexionsprozesse angestoßen. Schriftliche Reflexionen – etwa in Form von Portfolios oder Tagebucheinträgen – spielen eine zentrale Rolle, denn besonders das Schreiben kann metakognitive Prozesse fördern und eine tiefere Verschränkung von Wissen, Erfahrung und Haltung ermöglichen (Altrichter, Posch & Spann, 2007; Bauer & Sorger, 2016).

Ähnlich wie bei Karlström und Hamza (2023) wird die Bedeutung eines sicheren Rahmens („safe space“) inkludiert, indem einige der Schreibaufgaben „privat“ verbleiben und nicht mit anderen geteilt werden müssen. Im Gegensatz dazu steht das exemplarische Reflektieren im Plenum. Reflexion wird nicht nur als individuelles Nachdenken, sondern als gemeinsamer Prozess verstanden, der im Austausch mit Peers und Lehrenden vertieft wird. Gleichzeitig bietet das Projekt Anknüpfungspunkte an das theoriebasierte Reflexionsmodell. So lassen sich in den genutzten fremdbiographischen Studierendentexten Stufen der Reflexion identifizieren, wie beschreibende oder kritische Reflexion (vgl. Hägi-Mead et al., 2021). Das heuristische Modell im Projekt *merrem* betont die Rolle von Brüchen und Inkonsistenzen als Indikatoren beginnender Lernprozesse. Gerade durch diese Inkonsistenzen können Reflexionsprozesse sichtbar werden – und zwar sowohl in den biographischen Bio-Karten und Texten als auch in den Reflexionen der Studierenden im Rahmen der Didaktisierung.

Unsere Didaktisierung bietet strukturierte Sitzungen mit progressiv aufgebauten Inhalten. Portfolioarbeit ist genauso inkludiert wie die Möglichkeit zur Peer-Reflexion. Dem Konzept des reflektiven Journaling (Ryan, 2020) wird gefolgt, außerdem gibt es Diskussion in Kleingruppen oder Plenumsrunden mit zielgerichteten Moderationen durch die Lehrveranstaltungsleitung. Ziel ist die Förderung eines reflexiven Habitus, der über das Seminar hinaus wirksam bleibt (siehe Kapitel 2). Diese Vielfalt an didaktischen Methoden ermöglicht es, auf unterschiedliche Lernstile und Entwicklungsstände einzugehen und so eine mehrsprachige, diversitätssensible Reflexionskompetenz zu fördern. Damit leistet

diese Didaktisierung einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrer:innen, indem sie Reflexion nicht nur fordert, sondern auch fundiert unterstützt (Karlström & Hamza, 2023).

In unserer Didaktisierung finden sich etwa doppelt so viele Aufgaben, die sich „emotional“ mit den Bio-Karten und Themen auseinandersetzen (Gerber, 2024; Zembylas, 2003) als analytische Aufgaben, in denen es darum geht, (Vor-)Wissen, auch Fachwissen, zu aktivieren und zu inkludieren. Das Schreiben von kleineren oder längeren Texten wird in 80 Prozent der Aufgabenstellungen verlangt, was durch den Anspruch erklärbar ist, reflexives Schreiben zur Entwicklung der Reflexionskompetenz zu nutzen (vgl. Pokitsch et al., i.E.). Rollenspiele gibt es drei Mal, als kurze und lange Varianten. Auch wenn das Journal Writing (das reflexive Schreiben in Einzelarbeit) eine wichtige Rolle spielt, werden genauso viele Aufgabenstellungen in der Gruppe gelöst. Paararbeit ist selten, denn eine Bio-Gruppe bleibt über alle Einheiten der Didaktisierung zusammen und „folgt“ somit einer Person und deren Biographie-Ausschnitten. Im Plenum gibt es die Möglichkeit für die Lehrenden, die Diskussion und die Reflexion im Seminar zu moderieren (vgl. Plöger & Fürstenau, 2021), was dadurch eine Erweiterung und Steuerung der Reflexionsprozesse in der Gruppe ermöglicht.

6. Erfahrungsbericht zu einem ersten Probedurchlauf der Didaktisierung

Dieses Kapitel wurde von Simone Kannengieser verfasst, die an ihrer Hochschule als erste Person aus unserem Team einen vollständigen Probedurchlauf mit allen Unterrichtseinheiten realisieren konnte. Im Folgenden werden Beobachtungen aus der Arbeit mit den Karten 1 und 2 des *merrem*-Materials in zwei Studierendengruppen mit 12 bzw. 20 Teilnehmenden berichtet und interpretiert:

Allgemein wirkte die Arbeit mit dem Material auf die Studierenden anregend und schien ihnen Spaß zu machen. Der kleinschrittige Aufbau und die abwechslungsreiche didaktische Gestaltung sorgten für eine sowohl konzentrierte als auch lebendige Arbeitsatmosphäre, die sich über alle vorkommenden Sozialformen hinweg aufrechterhielt. Es wurden keine Rückfragen gestellt, die Aufträge erwiesen sich als selbsterklärend und waren für die Studierenden offenbar plausibel und stimmig.

In den Re-Inszenierungen der (Berufs-)Biographien (in verschiedenen Rollenspiel-ähnlichen Aktivitäten) produzierten die Studierenden Erzählungen, die als Positionierungen in

der migrationsgesellschaftlichen Ordnung interpretierbar sind. Dabei wichen die Studierenden von den gegebenen biographischen Stimuli ab, entweder, indem sie diese ausschmückten oder Aspekte anders gewichteten. So kam es vor, dass die Merkmale Herkunft bzw. Herkunft der Familie/Eltern eingeführt wurden, ohne dass die Bio-Karte diese enthalten hätte. Es kam aber auch vor, dass die Merkmale „Erstsprache xy“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ nur ganz am Rande eingeführt wurden, obwohl sie im biographischen Text ein dominantes Thema waren. Diese Beobachtung spricht dafür, dass mit dem Material, wie beabsichtigt, Ordnungen „in den Köpfen“ der Studierenden aufgerufen und damit auch potenziell besprech- und reflektierbar werden.

Die biographischen Versatzstücke, die die Studierenden erfanden, bezogen sich sowohl auf Berufliches als auch auf Privates. Es kamen z.B. Familiengründungen (DES 31, PAN 30), Auslandsaufenthalte (WAM 28), Umzug in die Großstadt (BDS 28), ein gescheiterter Kunststudiums-Wunsch (WAM 28) und WG-Leben (WAM 28) vor.

Das didaktische Element, mit dessen Hilfe Studierende ihre Sympathien auf fiktive Biographieträger:innen verteilen dürfen und können, fand bei den Studierenden Anklang in dem Sinn, dass sie sich ohne Irritation, Zögern oder Verlegenheit zu ihren Interessen an den Personen bekannten und ihre jeweiligen Gründe eigeninitiativ veröffentlichten. Mehrere dieser Begründungen für den Wunsch, eine der Biographieträger:innen näher kennenlernen zu wollen, hoben auf Offenheit und eine kosmopolitische Einstellung ab. Die fiktiven Personen wurden dafür bewundert, „wegzugehen“ oder „auszubrechen“. Diese Beobachtung spricht dafür, dass das Material geeignet ist, die Äußerung von Einstellungen und wertehaltigen (evtl. auch sozial erwarteten Ideal-) Vorstellungen zu evozieren.

Von Beginn der Arbeit mit dem *merrem*-Material an bezogen Studierende pädagogisch Stellung, wobei wiederkehrende Motive das „Mutmachen“ bzw. die Ermöglichung von positiven Lernerfahrungen waren. Aus dem Material wurden das freiwillige, intrinsisch motivierte Sprachenlernen (DES 31) und die auf eigener Erfahrung beruhende Identifiziertheit der Lehrperson mit „den DaZ-Kindern“ (PAN 30) bestätigend aufgegriffen, wobei für „die DaZ-Kinder“ explizit angenommen wurde, dass sie einer besonderen Unterstützung und Stärkung bedürfen, und dass bewusst Interaktion mit „den anderen“ Kindern hergestellt werden solle. An dieser Stelle war die Einführung des Othering-Konzeptes

sehr gut möglich und stieß auf verschiedene Reaktionen; Zustimmung, vorsichtiges Interesse oder auch Nachdenklichkeit.

Die Auseinandersetzung mit den ersten beiden Biographie-Ausschnitten regte die Studierenden zu Diskussionen an, über (pauschale) Erfolgsaussichten für den Deutscherwerb (wie bspw. „Kinder lernen es ganz schnell“ oder „Kinder können Deutsch nicht richtig lernen, wenn die Erstsprache nicht sitzt“) sowie über Sprachkonzepte von Kindern. Diese Beobachtung spricht dafür, dass das Material geeignet ist, eine fachliche mehrsprachigkeitsdidaktische Auseinandersetzung in Gang zu setzen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt *merrem* bestätigt die Aussagen anderer Forscher:innen: Reflexion ist lernbar und entwickelbar, aber erfordert Raum, Struktur und professionelle Begleitung. Durch systematische Übung in Reflexion kann ein reflektiver Habitus kultiviert werden, der langfristig das pädagogische Handeln prägt. Mehrsprachigkeitsbezogene (kritische) Reflexion wird hier so verstanden, dass Studierende lernen, unterschiedliche Perspektiven zu integrieren; dazu gehören persönliche (biographische) Erfahrungen, fachwissenschaftliche Wissensbestände und die Erkenntnis gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Der Weg zu einer inklusiven, diversitätssensiblen Schule der Migrationsgesellschaft führt über eine kritisch-reflektierende Lehrer:innenbildung, die sich sowohl mit Wissen als auch mit Einstellungen und migrationspädagogischen Sichtweisen beschäftigt – und die eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche Verhältnisse nicht ausklammert. Die Integration der Mehrsprachigkeit in den Bildungsrahmen kommt nicht nur mehrsprachigen Schüler:innen zugute, sondern bereichert die Lernerfahrung für alle Schüler:innen, indem Vielfalt und Verständnis im Unterricht gefördert werden.

Als nächster Schritt im Projekt *merrem* soll die hier vorgestellte Didaktisierung an Universitäten im deutschsprachigen Raum ausprobiert werden. Dabei wird es, wie oben erwähnt, wichtig sein, die Entwicklung der mehrsprachigen Reflexionskompetenz bei den Studierenden zu beobachten und zu evaluieren. Dadurch können im Laufe der Erprobung Empfehlungen zur Nutzung in einem breiten Kontext ausgesprochen werden.

Das Projekt *merrem* nutzt das Potenzial der (fremd-)biographischen Arbeit, um eine migrationspädagogisch fundierte, diskriminierungskritische Lehrer:innenbildung zu etablieren. Es bietet damit nicht nur inhaltliche Zugänge zur Thematik, sondern ein methodisch-

didaktisches Gerüst zur gezielten Entwicklung mehrsprachigkeitsbezogener kritisch-reflexiver Professionalität.

Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, Katja; Jehle, May; McLean, Philipp; Müller, Stefan & Seifert, Anne (2022). Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 21–38). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Archer, Margaret S. (2007). *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, Reinhard & Sorger, Brigitte (2016). Schreiben als Mittel zum Aufbau der Reflexionskompetenz für Lehramtsstudierende. *Forschungsperspektiven*, 8, 33–48.
- Beauchamp, Catherine (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123–141.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Schüler*innen im Bildungskontext*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Burner, Tony & Carlsen, Christian (2023). Teachers' multilingual beliefs and practices in English classrooms: A scoping review. *Review of Education*, 11 (2), o.S.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Combe, Arno & Kolbe, Franz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: Springer VS.
- Cruz Neri, Nadine; Schwenke-Lam, Trang & Fürstenau, Sara (2024). Predictors of multilingual classroom practices of German primary teachers. *International Journal of Educational Research*, 129, o.S.

- da Silva, Ana; Schmidt, Laura & Peuschel, Katarina (2022). Ressourcenorientiert mit Mehrsprachigkeit umgehen: Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen als Lerngelegenheit im Lehramtsstudium Deutsch als Zweitsprache. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 7 (2), 102–118.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim, Basel: Beltz.
- Döll, Marion; Hägi-Mead, Sara & Settinieri, Julia (2016). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StupaDaZ) an der Universität Paderborn. In Michael Becker-Mrotzek, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder & Annika Witte (Hrsg.), *DaZ in der Lehrerbildung*. (Sprachliche Bildung, Band 2). (S. 203–215). Münster, New York: Waxmann.
- Finlay, Linda (2008). Reflecting on ‚Reflective practice‘. *Practice-based Professional Learning Paper*, 52, The Open University.
- Fisher, Linda; Evans, Michael; Forbes, Karen; Gayton, Angela & Liu, Yongcan (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*, 17 (4), 448–466.
- Fütterer, Tim; Stürmer, Kathleen & Göllner, Richard (2024). Assessing teachers’ noticing from written reflections. In M. Blikstad-Balas, Marte & Staal Jensen, Inga (Hrsg.), *Improving teaching practices: How can we use videos to foster professional learning and classroom change* (S. 131–151). London: Routledge.
- Geier, Thomas (2016). Reflexivität und Fallarbeit. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.

- Gerber, Andrea (2024). Affekte und Emotionen: Wege zur machtrelexiven Hochschulbildung durch produktive Verunsicherung. Gesellschaft, Individuum, Sozialisation. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 5 (2), o.S.
- Gibbs, Graham (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Zhang, Chengming; Hofmann, Florian; Plöbl, Lea; Pösse, Lisa & Artmann, Michaela (2024). Mixed methods research on reflective writing in teacher education. *Frontiers in Psychology*, 15, o.S.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gülen, Şeyma (2021). *Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund. Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hägi-Mead, Sara; Peschel, Corinna; Atanasoska, Tatjana; Ayten, Aslı Can & Knappik, M (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37 (1), 25–44.
- Kaleta, Magdalena (2024). DaZ-Kompetenzen über die Reflexion von Alltagsmythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb aufbauen. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 7 (2), 102–118.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Shure, Saphira & Wojciechowicz, Anna A. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Stiftung Mercator.
- Karlström, Matti & Hamza, Karim (2023). Modeling preservice middle school science teachers' reflective practice. *Cogent Education*, 10, o.S.
- Kember, David (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7 (3), 255–275.

- Knappik, M; Peschel, Corinna; Hägi-Mead, Sara; Ayten, Asli Can & Atanasoska, Tatjana (2022). Reflecting Lingualities and Positionalities for a Changing Ecuation System. In Julie A. Panagiotopoulou, Lisa Rosen & Jenna Strzykala (Hrsg.), *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education* (S. 165–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Korthagen, Fred A. J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In Fred A.J. Korthagen, Jo Kessels, Bob Koster, Bram Lagerwerf & Theo Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung* (S. 55–73). Hamburg: EB Verlag.
- Larrivee, Barbara (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, 341–360.
- Leonard, Tobias & Rihm, Thomas (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Liu, Qian; Çolak, Fatma Zehra & Agirdag, Orhan (2021). Teachers' beliefs and practices in culturally diverse schools: an empirical study in Southwest China. *Teachers and Teaching*, 27 (7), 672–695.
- Malik, Mariam (2022). Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen. Von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 25–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Mann, Steve (2016). *The research interview: Reflective practice and reflexivity in research processes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mecheril, Paul (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meierdirk, Charlotte (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 17 (3), 369–378.
- Messerschmidt, Astrid (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In Aysun

- Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Miethe, Ingrid (2021). Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographien in der Lehrerbildung. In Sabine Klomfaß & André Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung* (S. 184–200). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neunteufl, Barbara & Atanasoska, Tatjana (2019). Fächerwahl, Fächerwechsel und Drop-Out. Eine empirische Studie zu den Motiven im Lehramtsstudium. In Attila Pausits, Regina Aichinger & Martin Unger (Hrsg.), *Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung. Studienreihe Hochschulforschung Österreich* (S. 203–223). Münster: Waxmann.
- Nguyen, Thi Thuy Loan (2020). Promoting Thai pre-service English teachers' reflective ability through microteaching lesson study. *Asian EFL Journal Research Articles*, 27 (5.2), 213–236.
- Plöger, Simone & Fürstenau, Sara (2021). Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 70–83.
- Pokitsch, Doris; Hägi-Mead, Sara & Atanasoska, Tatjana (i.E.). *Mehrsprachigkeitsbezogenes Reflektieren in der Migrationsgesellschaft (merrem): Ein sprachbiographisches Seminarkonzept für die Lehrer*innenbildung*.
- Rank, Astrid (2014). Multikulturelle und mehrsprachige Schülerschaft, homogen ausgerichtete Lehramtsstudierende? In Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Ranger, Gwendo & Günter Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 17). (S. 226–229). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer VS.

- Roth, Hans-Joachim; Bainski, Christiane; Brandenburger, Anja & Duarte, Joana (2012). Inclusive academic language training. Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In Elmar Winters-Ohle, Bettina Seip & Bern Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 93–114). Münster, New York: Waxmann.
- Ryan, Thomas G. (2020). Action research as a developmental tool for health and physical education teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (2), 279–295.
- Saric, Marjeta & Steh, Barbara (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, 67–85.
- Schiffel, Holger (2024). Einsatz von Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen in der DaZ-Lehrkräftebildung. Konzeption und Evaluation einer Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende. Herausforderung Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 7 (2), 102–118.
- Schnitzer, Anna (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim: Beltz.
- Schön, Donald A. (1983/2017). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Routledge.
- Tannenbaum, Michal; Haim, Orly & Shohamy, Elana (2024). Incorporating translanguaging in English instruction: teachers’ beliefs, practices, and influencing factors. *International Multilingual Research Journal*, 1–18.
- Thoma, Nadja (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Zembylas, Michalinos (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), 213–238.

Kurzbiografie

Tatjana Atanasoska ist Hochschulprofessorin an der PH Oberösterreich. Sie arbeitet u.a. zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft, Heritage Language Education, KI & Schule und Schule in Süd-Ex-Jugoslawien.

Denise Büttner

Affiliation: Universität Paderborn, Deutschland

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

Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als kasuistischer Ansatz für die Lehrkräftebildung

Abstract Deutsch

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

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

Abstract Englisch

The article develops the approach of ‚critical monolingualism didactics‘ as a casuistic teaching-learning format for university teacher education. It is based on the critical

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

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

1. Einleitung

Unter der Überschrift ‚Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Fachunterricht‘ werden mittlerweile vielfältige (fach)didaktische Ansätze diskutiert. Zumeist liegt dem eine kritische Bezugnahme auf sprachideologische (Voraus)Setzungen monolingual verfasster Bildungssysteme zugrunde, in denen und durch die Einsprachigkeit als Norm und infolge dessen Mehrsprachigkeit als Abweichung fortgeschrieben werden. Insofern tritt die didaktische und pädagogische Hinwendung zu Mehrsprachigkeit (mal impliziter, mal expliziter) an, diese Normalitätsvorstellungen hin zu einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung der Institution Schule aufzubrechen. Nicht nur ist zu beobachten, dass in diesen Ansätzen eine Vielzahl unterschiedlicher Mehrsprachigkeitsbegriffe herangezogen wird, sondern auch, dass Mehrsprachigkeit argumentativ unterschiedlich eingebunden ist. Die Vorstellung, dass die Berücksichtigung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen dazu beitrage, dass Deutsch (sowie deutschsprachige fachliche Lerninhalte)

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

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

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

zugrundeliegenden theoretischen (2) und methodologischen Bezüge (3) skizziert sowie bereits rekonstruierte Mikropraktiken der Herstellung von Einsprachigkeit als empirische Grundlage (4) dargestellt werden, ehe ein konkreter Vorschlag für die Seminarpraxis gemacht wird (5). Abschließend werden offene empirische Fragestellungen einer kritischen Einsprachigkeitsdidaktik zusammengetragen und diskutiert, inwiefern ein solches Verfahren zur Entwicklung einer linguizismuskritischen (Zweit)Sprachdidaktik beitragen kann (6).

2. Sprache im Fachunterricht – Mehr als Fachsprache

Dass Sprache und Fachunterricht aufs Engste miteinander verwoben und eigentlich nur analytisch trennbar sind, gilt in verschiedenen disziplinären Kontexten als unbestritten und wurde sowohl linguistisch wie auch didaktisch bereits umfangreich ausgearbeitet (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013). Auch innerhalb der Lehrkräftebildung² wird diese Perspektive breit rezipiert und unter den Schlagworten „Sprachsensibler Fachunterricht“ (Leisen, 2010) oder „Durchgängige Sprachbildung“ (Lange & Gogolin, 2010) diskutiert und vermittelt. Meist wird Sprache in diesem Kontext als „Fachsprache“, „Unterrichtssprache“ oder auch „Bildungssprache“ verhandelt. Als Kategorie, die zur (Selbst)Positionierung innerhalb schulischer Zugehörigkeitslogiken und Differenzordnungen herangezogen werden kann und somit höchst wirksam für unterrichtliche Subjektivierungsprozesse ist, steht ihre systematische Erforschung jedoch erst am Anfang. Sprachbezogene Adressierungen können insofern als Bestandteil von Fachkulturen erschlossen werden und werden dadurch auch für (an Sprachbildung interessierte) fachdidaktische Diskurse relevant.³ Ein solches Interesse schließt wesentlich an ein Interesse für Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten an (Rabenstein, Bräuer, Hülsmann, Mummelthey & Strauß, 2024). Kritische Einsprachigkeitsdidaktik als Konzept für die Lehrkräftebildung baut auf derartigen Rekonstruktionen auf, um der Frage

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

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

nachzugehen, wie die Einsprachigkeitsbehauptung auch durch fachkulturelle Wissensordnungen perpetuiert wird bzw. selbst als Teil dieser verstanden werden muss.

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

3. Heuristik zur Rekonstruktion von Sprachigkeit als Aspekt von Fachlichkeit

Nachfolgend soll eine Heuristik vorgestellt werden, mit der Sprachigkeit als Aspekt von Fachlichkeit empirisch-rekonstruktiv in den Blick gerückt werden kann. Sie wurde anhand von Unterrichtstranskripten aus dem Fach Deutsch entwickelt. Das Fach bildet hinsichtlich linguizismusrelevanter Differenzordnungen durchaus einen spezifischen Kontext: So ist es in historische Kontinuitäten verwoben, die bis heute dafür sorgen, dass es als zentraler Ort sprachlicher Vereinheitlichungsprozesse fungiert (Reh & Pieper, 2018) und die Imagination

einer „deutschsprachige[n] Monolingualität“ (Bjegač, 2020, S. 210) perpetuiert.⁴ Zugleich ist Sprache im Deutschunterricht nicht nur Medium, sondern auch zentraler Lerngegenstand, wodurch die Frage nach fachunterrichtlicher Subjektivierung konkret mit Fragen nach *sprachbezogener* Subjektivierung verknüpft werden kann (Büttner, 2024). Dies ermöglicht schließlich, linguizismusrelevante Aspekte fachunterrichtlicher Praktiken in den Blick zu rücken.

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

In die als alternativlos und natürlich erscheinenden Sprachverhältnisse sind nicht nur die am Unterricht Beteiligten involviert, sondern auch der forschende Nachvollzug (ebd.,

⁴ Der Rekurs auf das Fach und auf damit verbundene Wissensbestände wird immer wieder in öffentlichen Diskursen herangezogen, um z.B. politische Standpunkte zu verdeutlichen. Ein aktuelles Beispiel ist das im Wiener Wahlkampf eingesetzte Wahlplakat der Partei NEOS mit dem Slogan: „Deutsch ist kein Wahlfach“. Verfügbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20250320_OTS0082/neos-wien-praesentieren-ihre-wahlkampagne-ehrliche-politik-echte-erfolge [15.04.2025].

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

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

Bei der Technik der Kontrastierung

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

Die Techniken können dazu genutzt werden, sich den in der untenstehenden Tabelle zusammengetragenen Fragen anzunähern. Die Fragen beruhen sowohl auf den von Nadine Rose und Norbert Ricken (2018) vorgeschlagenen vier Dimensionen, in denen Adressierungen als empirischer Zugang zu Subjektivierung analysierbar sind, als auch auf konkreten sequenzanalytischen Arbeitsschritten. In der Tabelle stellen die einfach nummerierten Fragen die letztgenannten sequenzanalytischen Arbeitsschritte dar. Darauf

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

folgen auf erster Ebene Anschlussfragen, die „dabei helfen sollen, die einzelnen Rekonstruktionsschritte hin zu der Fokussierung auf Adressierungen und Readressierungen innerhalb der Interaktionen zu lenken“ (Büttner, 2024, S. 78) und auf zweiter Ebene „Anlässe, in eine Interpretation der Sequenz(en) hinsichtlich der darin konstruierten Sprachigkeit zu gelangen“ (ebd., S. 78).

Tabelle 4.1 Heuristik für die Rekonstruktion sprachbezogener Adressierungen in Praktiken

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

(Fortsetzung)

Tabelle 4.1 (Fortsetzung)

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

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

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

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

4. Empirische Aufmerksamkeiten einer kritischen Einsprachigkeitsdidaktik

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

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

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

In den betrachteten Unterrichtsanfängen werden

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

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

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

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

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

5. Kritische Einsprachigkeitsdidaktik im Seminar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

Kurzbiografie

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

Erkan Gürsoy

Affiliation: Universität Duisburg-Essen, Deutschland

E-Mail: erkan.guersoy@uni-due.de

(Nachhaltiger) Erhalt von minorisierten Sprachen und translingualen Sprachpraktiken

Abstract Deutsch

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

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

Abstract Englisch

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

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

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

1. Einleitung

Das mehrsprachige Aufwachsen von Kindern in der Migrationsgesellschaft ist wesentlich durch institutionelle Erwartungen sowie sprach- und bildungspolitische Diskurse geprägt, die häufig defizitorientiert und skandalisierend angelegt sind. In der Folge werden minorisierte Sprachen¹ – u.a. Migrations- oder Minderheitensprachen – aus öffentlichen Bildungsinstitutionen ausgeschlossen, wodurch gesellschaftlich dominante (postkoloniale) Sprachideologien reproduziert und verstetigt werden.² Bereits in der frühkindlichen Bildung, insbesondere in Kindertageseinrichtungen, zeigen sich Formen sprachlicher Diskriminierung gegenüber mehrsprachig aufwachsenden Kindern (vgl. Montanari & Pannagiotopoulou, 2019). Diese reichen von subtilen Normsetzungen über das „richtige“ und monolinguale Deutschsprechen bis hin zu expliziten Sprachverboten. Auch in der Schule (und ebenso in Hochschulen) finden sich Fortsetzungen dieser Praktiken, etwa in Form normativer „Deutschgebote“ mit dem Ziel, gemischtsprachige Varianten möglichst zu vermeiden, die im schulischen Kontext oftmals unter dem Anspruch sprachlicher Bildung insbesondere von Schüler:innen im Kontext von Flucht und Migration (vgl. Dirim, 2010)

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

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

und einer (postkolonialen) monolingualisierenden Normvorstellung eingeführt werden. Obwohl solche Maßnahmen häufig mit pädagogisch guten Absichten oder dem akademischen Drang der Darstellung eines bildungssprachlich-monolingualen Idealbilds einhergehen, zielen sie faktisch auf die Marginalisierung sprachlicher Diversität und tragen zur Reproduktion monolingualer Normalitätsvorstellungen in Bildungseinrichtungen bei. Solche Maßnahmen reproduzieren jedoch nicht nur monolinguale Normalitätsvorstellungen, sondern wirken sich auch negativ auf das (psychische) Wohlbefinden mehrsprachig aufwachsender Kinder (Che Noh & Wan Talaat, 2012; Agirdag & De Leersnyder, 2024³) sowie für die weitere Entwicklung von Jugendlichen, Heranwachsenden und gar Erwachsenen aus, was sich in der Ablehnung gegenüber minorisierten, nicht von der Dominanzgesellschaft erwünschten Sprachen mit all den Besonderheiten wie translingualen Praktiken (Akbaba & Salzmann-Hoang, 2024) bzw. hybriden Sprachformen (Dirim, Wildemann & Demir, 2022) grundsätzlich zeigen kann. Als Konsequenz wird folglich aktiv nur das Deutsche verwendet – sei es aus Verunsicherung oder, in einer weitergehenden Perspektive, als Ausdruck hegemonialer Machtverhältnisse und monolingualer Reduktionslogiken, in die sich auch migrationsandere Lehrpersonen einfügen können („hegemoniale Kompliz:innenschaft“, Akbaba & Salzmann-Hoang, 2024, S. 20), und deren Sprachverwendung gegenüber Schüler:innen mitunter eine inferiorisierende Wirkung entfaltet (Akbaba, 2015).

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

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

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

Diese Einordnung lädt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit institutionellen Machtverhältnissen und dem normativen Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Bildungssystem im Kontext einer intergenerationalen Perspektive⁴ ein. Der Beitrag nimmt daher eine kritische Perspektive auf intergenerationalen Spracherhalt von minorisierten Sprachen unter erschwerten gesellschaftlichen Bedingungen ein und fragt, wie Spracherhalt im Sinne des Fortbestehens translingualer Sprachpraktiken (nachhaltig) gelingen kann – jenseits von Verwertbarkeitslogiken und Pseudoanerkennung minorisierter Sprachen. Hierfür sind (neo)linguizismuskritische Perspektiven, wie sie Dirim (2016, S. 198f.) beschreibt, hilfreich, um aufzuzeigen, wie in der postkolonialen Zeit marginalisierte Menschen im Kontext von Flucht und Migration in intergenerationaler Perspektive anhand translingualer Merkmale und minorisierter Sprachen hierarchisiert und ausgegrenzt werden, sodass koloniale Denktraditionen weiterhin wirksam sind, die in der Regel – intergenerational betrachtet – zum symbolischen Linguizid⁵ (Damus, 2021⁶) führen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. (Kritische) Perspektiven auf Spracherhalt

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

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

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

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

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

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

3.2 Von statischem zu nachhaltigem Spracherhalt

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

Ein enger Kompetenzbegriff reproduziert damit implizit sprachideologische Normen, die nicht nur defizitorientiert sind, sondern auch Zugehörigkeiten an standardsprachliche „Leistung“ koppeln. Dies steht im Widerspruch zu inklusiven und dekolonialen Perspektiven. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Heritage*-Sprache⁷ muss daher

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

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

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

(1) Sprachentrennung als Strukturprinzip:

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

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

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

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

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

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

(3) Kategorisierung von Sprachverhältnissen:

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

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

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

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

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

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

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

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

In dieser Perspektive sollte die Frage im pädagogischen Kontext nicht mehr lauten: *Welche Sprache sollen Kinder behalten?* Sondern: *Wie kann ermöglicht werden, dass Kinder ihre sprachlichen Ressourcen weiterentwickeln, kreativ nutzen und sich darin als handlungsfähige Subjekte erleben?* An die Stelle des statischen Erhalts tritt die Ermöglichung – ein nachhaltiger Spracherhalt⁸ –, an die Stelle des Konservierens das Gestalten.

4. Fazit: Linguizismuskritische Spracherhaltsdidaktik/-pädagogik

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Wiesbaden: Springer VS.
- García, Ofelia (2011). *From Language Garden to Sustainable Language: Bilingual Education in a Global World*. Verfügbar unter: https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_nov2011_dec2011.pdf [14.04.2025].
- García, Ofelia (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages. Implications for Education. In Donaldo Macedo (Hrsg.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages* (S. 152–168). New York, London: Routledge.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.). (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York, London: Routledge.
- García, Ofelia & Lin, Angel (2017). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In Ofelia García, Lin Angel & Stephen May (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (S. 1–20). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-02324-3_1-1
- Gürsoy, Erkan (2021). Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht. In: Heidi Rösch & Nicole Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 155–171). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gürsoy, Erkan (2024). Spracherhaltsdidaktik. In Katja F. Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venanzio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung* (S. 173–187). Tübingen: Narr.
- Knappik, M (2016). Disinventing „Muttersprache“. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–240). Wiesbaden: Springer VS. doi: doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_12
- Makoni, Sinfree & Pennycook, Alastair (2007). Disinventing and Reconstituting Languages. In Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (Hrsg.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (S. 1–41). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. doi: 10.1207/s15427595cils0203_1

- Montanari, Elke G. & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Tübingen: Narr Francke Attempto. doi: 10.36198/9783838551401
- Olfert, Helena (2019). Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration. Tübingen: Narr.
- Panagiotopoulou, Julie A. & Uçan, Yasemin (2023). Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions. *International Journal of Multilingualism*, 20 (4), 1369–1385. doi: 10.1080/14790718.2023.2239286
- Parra, María Luisa (2016). Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness. In Marta Fairclough & Sara M. Beaudrie (Hrsg.), *Innovative strategies for heritage language teaching. A practical guide for the classroom* (S. 166–190). Washington: Georgetown University Press.
- Pauwels, Anne (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781107338869
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1995). Linguicide and linguicism. In Robert Phillipson & Tove Skutnabb-Kangas (Hrsg.), *Papers in European language policy* (S. 83–91). Roskilde: Roskilde Universitet. doi: 10.1515/9783110132649.1.6.667
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-37812-7
- Purkarthofer, Judith (2020). Intergenerational challenges: Of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being. In Andrea Schalley & Susanna Eisenclas (Hrsg.), *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors* (S. 130–150). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. doi: 10.1515/9781501510175-007
- Richter, Sandra (2013). *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTFT_richter_2013.pdf [14.04.2025].
- Rühlmann, Liesa (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Kurzbiografie

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

Anja Kaschek

Affiliation: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Deutschland

E-Mail: anja.kaschek@stud.ph-gmuend.de

„VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ – Eltern¹ im Kontext von Flucht*Migration und Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Verhältnissen

Abstract Deutsch

Seit einigen Jahren wird im Bildungsdiskurs eine vermehrte Partizipation von Eltern im Bildungskontext ihrer Kinder gefordert und gefördert. Dabei werden die Perspektive und Lebenssituation der Eltern selbst wenig in den Blick genommen sowie auf unterschiedliche Weise wirkende diskriminierende Realitäten, mit denen sich Eltern konfrontiert sehen, wenig thematisiert. Dies gilt insbesondere für Eltern und Familien, die nicht dem Bild einer Normfamilie entsprechen. Der Beitrag rückt Eltern im Kontext von Flucht*Migration in den Mittelpunkt und wirft die Hypothese auf, dass flucht*migrierte Eltern in einer Doppelrolle als Erziehungsverantwortliche und als Lernende zu denken sind, die in Bildungsinstitutionen nicht gesehen wird. Ausgehend von linguizistisch-rassistischen Gesellschaftsverhältnissen fragt der Beitrag danach, wie sich diese Doppelrolle für Eltern gestaltet, wie sie sich dabei unterschiedlichen Anforderungen gegenüber positionieren und ggf. gesellschaftliche Rollenanforderungen damit verschieben oder für sich verändern.

Schlagwörter: *Flucht, Migration, Elternschaft, soziale Rollen, Linguizismus, Bildungsinstitutionen*

¹ Unter dem Begriff *Eltern* werden hier allein oder paarweise lebende Erziehungsberechtigte verstanden, die mit einer Fürsorgepflicht für ihre Kinder verantwortlich sind. Insbesondere im Flucht*Migrationkontext sind hierbei unterschiedliche Elternschaftskonstellationen sowie ein (über Jahre) getrennter Familienalltag häufig zu benennen. Für den vorliegenden Beitrag wurde deshalb das Beispiel einer faktisch allein-erziehenden Mutter gewählt. Unter Elternschaft ist auch ein dynamischer Zustand des Eltern-Seins zu verstehen, der von eigenen Erfahrungen, gesellschaftlichen Zuschreibungen und Kontexten geprägt ist (u.a. Uçan, 2022).

Abstract Englisch

For a couple of years now, the educational discourse has been calling for and promoting increased parental participation in their children's education. However, little attention is paid to the perspective and life situation of the parents themselves and the various discriminatory realities that parents are confronted with. This applies in particular to parents and families who do not conform to the societal norms of the nuclear family. This article focuses on parents in the context of forced migration and raises the hypothesis that those parents should be seen in a dual role as carers and learners which is not recognised in educational institutions. Against the background of societal relations characterised by linguisticism and racism, the article asks about the meaning of this dual role for parents. How do they position themselves in relation to different expectations and how do they shift or change societal role norms?

Keywords: *forced migration, parenthood, social roles, linguisticism, educational institutions*

1. Einleitung

„dann hab so gemacht, dass morgens früh gehen und dann ä::h bis drei vier zurück kommen und dann ähm LERNEN, Haushalt machen, Kinder nachschauen, Einkaufen gehen und das so schwierige Ausbildung gehabt [...] VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ (Tabiha, Z. 207–211).

Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen Eltern im Kontext von Flucht*Migration², die sich in einer parallelen Ausbildungs- und Elternschaftssituation befinden. Diese erweist sich, wie in Tabihas³ obiger Aufzählung deutlich wird, als ein Bündel von Aufgaben zwischen Lernende-Sein und Elternteil-Sein unter aufenthaltsrechtlichem Druck. Flucht*migrierte Eltern stehen häufig vor der Notwendigkeit eines bildungsinstitutionellen (Wieder-)Einstiegs, da bereits absolvierte Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden oder aufenthaltsrechtliche Gründe einen weiteren Bildungsabschluss notwendig machen (s. Kap. 2.2). Im Vergleich dazu hat eine Mehrzahl der Eltern, die in Deutschland ihren

² Der Begriff *Flucht*Migration* wird im vorliegenden Kontext im Sinne einer *forced migration* (IOM, 2019) verwendet.

³ Der Name *Tabiha* für meine Interviewpartnerin ist als Pseudonym zu verstehen.

Bildungswerdergang durchlaufen haben, einen Abschluss, lange *bevor* sie Kinder haben und erneut in veränderter Rolle als Eltern(-teil) mit Bildungsinstitutionen in Kontakt kommen (BiBB, 2024; BMFSFJ, 2024). Damit erscheint für Eltern im Kontext von Flucht*Migration die im Zitat beispielhaft beschriebene Ausbildungs- und Elternschaftssituation in einem anderen Licht.

Der Beitrag ist eingebettet in mein Promotionsprojekt mit dem Arbeitstitel „*Spracherleben von Eltern im Kontext von Flucht*Migration im bildungsinstitutionellen Umfeld in ländlichen Räumen*⁴ – *Positionierungen und Handlungsoptionen*“. Im Folgenden wird die Hypothese aufgeworfen, dass Eltern im Kontext von Flucht*Migration in (mindestens) doppelter Weise funktionieren müssen: zum einen als *Erziehungsverantwortliche* u.a. im Bildungskontext der Kinder und zum anderen als *Lernende* in einem eigenen (Aus-)Bildungskontext. Diese Doppelrolle kann nicht umgangen werden, da eine elterliche Fürsorge- sowie eine Schulpflicht für die Kinder besteht und mindestens der Besuch einer Sprachschule im Rahmen von aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen verpflichtend ist (s. Kap. 2.2). Ausgehend von der Annahme, dass diese doppelte Rolle in linguizistisch-rassistische (Gesellschafts-)Verhältnisse (Füllekruss & Rühlmann, 2023) eingebettet ist, müssen damit in Zusammenhang stehende diskriminierende Differenzkonstruktionen bei der Beschäftigung mit der vorliegenden Thematik grundlegend mitgedacht werden.

Um erste theoretische Ideen für die Bedeutung dieser Doppelrolle für das Eltern-Sein im bildungsinstitutionellen Kontext zu entwickeln, wird in Kapitel 2 und Kapitel 2.1 aufgezeigt, mit welchen Adressierungen (migrantisierte) Eltern im Kontext von Bildungsinstitutionen konfrontiert werden. Da in der deutschsprachigen Forschungslandschaft eine breitere Studienlage zu flucht*migrierten Eltern noch an ihren Anfängen steht⁵, wird im Anschluss ein Exkurs zu (aufenthalts-)rechtlichen Rahmenbedingungen gegeben (Kap. 2.2). Kapitel 3 beschreibt die methodisch-analytische Vorgehensweise, die in Kapitel 4 ihre Anwendung findet. Anhand der Analyse von drei Interviewsequenzen wird

⁴ Zur Bedeutung von ländlichen Ankunftsgeellschaften im Kontext von Flucht*Migration sind nähere Ausführungen zu finden in: Kaschek (2025, i.V.).

⁵ Der aktuelle Forschungsstand zu *Familien* im Flucht*Migrationkontext basiert v.a. auf quantitativen Datensätzen aus amtlichen Statistiken. Durch die amtliche Statistik wird insbesondere das Bild einer Normfamilie in den Erhebungen konstruiert und weiterhin gefestigt; andere Familienformen werden (noch) nicht in den Blick genommen (Sandermann, Wenzel & Winkel, 2023).

die Aushandlung eines eigenen Rollenverständnisses der interviewten Person⁶ unter der analytischen Perspektive der Subjektivierung sowie der Linguizismuskritik herausgearbeitet. Der Beitrag endet mit der Zusammenführung der theoretischen und der empirisch-analytischen Dimensionen sowie weiteren Schlussfolgerungen, welche Bedeutung diese Doppelrolle für das Eltern-Sein im Kontext von Flucht*Migration in Bildungsinstitutionen haben kann (Kap. 5).

2. Aktuelle Bestandsaufnahme – Elternschaft im Spannungsfeld

Eltern werden von Bildungsinstitutionen seit einigen Jahren vermehrt in ihrer Funktion als Unterstützer:innen angesprochen, die eigenen Kinder im Sinne einer an Leistung orientierten Wissensgesellschaft zu erziehen (Kollender, 2020). Für die frühkindliche Bildung muss zudem angemerkt werden, dass Eltern dabei auch als *arbeitende* Eltern adressiert werden, da es als Aufgabe von Kindertagesstätten gilt, Eltern die Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbstätigkeit zu erleichtern (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2018). Hierbei orientieren sich Bildungsinstitutionen in ihrer Arbeit am konstruierten Bild einer Normfamilie. Diese kann als „bürgerlich, weiß, heterosexuell, cisgeschlechtlich, monogam, sesshaft, gesund und leistungsfähig konzeptualisiert und z.T. naturalisiert“ (Fitz-Klausner, Schondelmayer & Riegel, 2021, S. 7) werden. Damit werden Eltern auch entlang dieser Normierungen und Differenzdimensionen unterteilt.

Mit diesen Zuschreibungen geht zudem die dichotome Vorstellung von „bildungsnahen“ und „bildungsfernen“ Eltern einher (Kollender, 2020). Erstere werden in einem „guten Passungsverhältnis“ (Ivanova-Chessex, 2022) zu Bildungsinstitutionen gedacht, zweitere als diesem Bild entgegenstehend als besonders „förder- und unterstützungsbedürftig“ konstruiert (Fritzsche, Kuhn & Rißler, 2024). Der vorliegende Beitrag legt seinen Fokus auf diese als „bildungsfern“ entworfenen Eltern, deren veränderte Differenzierung im weiteren Verlauf aufgefächert wird.

⁶ Für den vorliegenden Beitrag wurden die Interviewausschnitte aus dem Interview mit meiner Interviewpartnerin Tabiha ausgewählt. Damit wird es zum einen möglich, die einzelnen Ausschnitte detaillierter und vertiefter in der Analyse zu betrachten und dies im Rahmen des Beitrags aufzuzeigen. Zum anderen kann durch die Fokussierung auf ein Interviewmaterial die Komplexität der Zusammenhänge und deren Verbindungen innerhalb des einen Interviews aufgezeigt werden. Durch die Rückbindung der analytischen Ergebnisse an die Theorie werden diese wiederum gefestigt.

2.1 Bildungsinstitutionelle Adressierungen von Eltern im Kontext von Migration

In der Auseinandersetzung mit Elternschaft im Bildungsdiskurs wird deutlich, dass unter der Kategorie „bildungsfern“ insbesondere Eltern im Kontext von Migration und Armut zusammengefasst werden (Kollender, 2020), wobei sich diese Kategorisierungen in ihren Auswirkungen auch intersektional überschneiden und verstärken können.⁷ Migrantisierte Eltern gelten als bildungsfern, uninteressiert an der Bildung ihrer Kinder und aufklärungsbedürftig (Fritzsche et al., 2024). Dieses Bild wird von natio-ethno-religiös-kulturellen und -lingualen Zuschreibungen gestützt (Kollender, 2020; Thoma, 2018). Hieraus resultiert die Forderung, dass diese Eltern auf ihre Bildungs- und Erziehungsverantwortung hingewiesen, aktiviert und ggf. auch diszipliniert werden müssen (Betz, Moll & Bischoff, 2013).

In monolingualen Bildungsinstitutionen, in denen Sprache in enger Verbindung mit *race* zu einem Differenzmerkmal wird, werden Eltern des Weiteren als migrantisiert-mehrsprachige Eltern adressiert. Entgegen der Teilhabeforderung wird diesen Eltern abgesprochen, sich für eine mehrsprachige Erziehung zu interessieren oder diese überhaupt umsetzen zu können (Uçan, 2022). In der Forderung, zu Hause nur die familiären „Erstsprache(n)“ zu sprechen und der Bildungsinstitution die deutschsprachige Bildung zu überlassen, wird einerseits der Bildungsort Familie zu einem Nicht-Bildungsort (Kämpfe, 2022) und andererseits wirken damit (neo-)linguizistische Strukturen bis in die Familien hinein (Braband, 2019).

Resümierend ist festzustellen, dass migrantisiert-mehrsprachige Eltern v.a. in einer defizitorientierten Elternposition gesehen und ihnen damit Verantwortlichkeiten, Belastungen oder Fähigkeiten sowohl im bildungsinstitutionellen Kontext als auch darüber hinaus abgesprochen werden. Diese Überlegungen sollen als Basis auf den Kontext von flucht*migrierten Eltern am Ende des Beitrags angewendet werden.

2.2 Exkurs: Menschen im Kontext von Flucht*Migration

⁷ Für ein vollständigeres Bild ist unter dem Aspekt der Veränderung an dieser Stelle zudem auf Eltern hinzuweisen, die im Bildungsdiskurs ignoriert oder dethematisiert werden. Dazu gehören u.a. Eltern, die in queeren Familienkontexten leben (Riegel, 2017) sowie Eltern, die ausschließlich als „Eltern eines Kindes mit Behinderung“ (Tröndle, 2022) adressiert werden.

Flucht*migrierte Menschen, die nach Deutschland zuwandern, werden vor unterschiedlichste Herausforderungen gestellt. In Kürze werden asylrechtliche Aspekte fokussiert, die im Kontext von Elternschaft und Bildung relevant erscheinen.

Zunächst ist im (deutschen) Asylkontext zu unterscheiden zwischen drei Schutzformen⁸: der „Asylberechtigung“, dem „Flüchtlingsschutz“ sowie dem „subsidiären Schutz“. Als weitere Bleibeberechtigung gilt das „Nationale Abschiebungsverbot“, kurz auch „Duldung“ genannt (BAMF, 2024). Diese Formen haben u.a. Einfluss auf die Dauer des Aufenthalts, auf Wohnsitzauflagen oder auf die (Un-)Möglichkeit des Nachzugs von Familienangehörigen. Nach der Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis haben flucht*migrierte Menschen Zugang zu den sogenannten Integrationssprachkursen. Diese sind grundsätzlich verpflichtend und deren Zertifizierung mit einem Sprachniveau B1⁹ ist notwendig für den Erhalt einer unbefristeten Niederlassungserlaubnis (ebd.). Eine Arbeitsaufnahme ist zudem von einer Arbeitserlaubnis und der Anerkennung von Berufs- und Hochschulabschlüssen abhängig, die je nach Herkunftsland und Aufenthaltsstatus erteilt wird. Ohne eine Anerkennung entstehen Nachteile im Zugang zum Arbeitsmarkt und zu besseren Gehältern, gleichzeitig sind Anerkennungen weiterhin mit Auflagen versehen, was einen Wechsel in eine Lernendenrolle nach sich ziehen kann (BiBB, 2025).

Die erläuterten Reglementierungen haben Einfluss auf eine (un-)freie Ausbildungs- oder Berufsentscheidung sowie auf Entscheidungen über (Un-)Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung mit Blick auf die weitere Bleibeperspektive. Bevor diese Einschränkungen am konkreten Datenmaterial aufgezeigt werden, blickt das folgende Kapitel auf das methodische und perspektivische Vorgehen in der Datenanalyse.

⁸ Für die Vergabe eines Schutzstatus für weiblich gelesene Personen muss zusätzlich konstatiert werden, dass die Auslegung der Genfer Flüchtlingskonvention weiterhin einem „männliche[n] Paradigma“ (Suerbaum, 2023, S. 429) unterliegt. Dies kann zur Folge haben, dass Personen in der Anhörung zum Asylverfahren als weniger glaubwürdig eingestuft werden, wenn sie nicht bestimmten ihnen unter der Kategorie „weiblich“ zugeschriebenen Wesensmerkmalen von Hilflosigkeit, Passivität und Verletzlichkeit entsprechen (ebd.).

⁹ Sprachniveau gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

3. Methodisch-analytisches Vorgehen

Der vorliegende Beitrag fokussiert eines von acht biographisch-narrativen Einzelinterviews¹⁰ mit Eltern(-teilen) im Kontext von Flucht*Migration. Die Interviews wurden von mir im Jahr 2024 im Rahmen meiner laufenden Promotion geführt. Die Akquise der Interviewpartner:innen erfolgte über Sozialarbeitende, Arbeitsvermittelnde, Ehrenamtliche und private Kontakte entlang der Kriterien einer Verortung im Flucht*Migrationskontext, unabhängig von einer Staatsbürger:innenschaft oder einem Aufenthaltsstatus und der Elternschaft von Kindern im Kita- oder Schulalter. In Vorgesprächen wurde zudem besprochen, inwiefern sich die potentiellen Interviewpartner:innen selbst fähig fühlten, über ihre Biographie auf Deutsch¹¹ zu sprechen.

Die Analyse und Interpretation der Textauszüge sind im Rahmen des interpretativen Paradigmas angesiedelt. Ich orientiere mich an den von Kathy Charmaz vorgeschlagenen Analysewerkzeugen der Konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz, 2014) und nutze die analytische Perspektive der Empirischen Subjektivierungsforschung (Bosančić, Brodersen, Pfahl, Schürmann, Spies & Traue, 2022). Diese reflektiert, „dass – und wie – Menschen durch diskursive, räumliche, materielle, institutionelle Ordnungen ‚unterworfen‘ werden und daraus zugleich als Handelnde hervorgehen“ (ebd., S. 10). Entsprechend werden flucht*migrierte Eltern als Subjekte gedacht, die in Relation zu bildungsinstitutionellen Ordnungen sowie diskursiv hergestellten Subjektpositionen stehen, die sie zwingen, sich dazu zu positionieren. Diese Perspektive wird für den vorliegenden Beitrag ergänzt durch die Perspektive der Linguizismuskritik. Damit wird hier

„eine Analyseperspektive beschrieben, bei der Sprache [...] als Differenzkategorie der Über- und Unterordnung [...] aufgerufen wird, die Aufmerksamkeit jedoch auf gesellschaftlich-diskursiven sowie subjekt(ivierungs)relevanten Aushandlungen und resultierenden Verteilungen von Handlungsmöglichkeiten und (symbolischen wie materiellen) Ressourcen liegt.“ (Füllekruss & Rühlmann, 2023, S. 41)

¹⁰ Die Länge der Interviews variiert zwischen 1,5 und 2,5 Stunden.

¹¹ Durch die Wahl der hauptsächlich Verwendung von Deutsch als Interviewsprache wird das Sample entsprechend auf Personen eingegrenzt, die zumeist schon mehrere Jahre in Deutschland leben und sich einige Zeit der Sprachaneignung widmen konnten. Es stehen zudem finanzielle und zeitlich-organisatorische Gründe hinter der Entscheidung der Interviewführung auf Deutsch.

Linguizismus wird hierbei als eine spezifische Form von Rassismus verstanden, welche sich in Bezug auf weiterhin wirkmächtige koloniale Denktraditionen in einer Unterscheidung von Sprachen und Sprechweisen zeigt, um Subjekte zu kategorisieren, hierarchisch zu unterscheiden und zu inferiorisieren (Dirim, 2017). Damit gehen Positionierungen als (il-)legitime Sprecher:innen einher. Die Differenzkategorien Sprache und *race* können sich ebenfalls mit weiteren wirkmächtigen Differenzkategorien überschneiden (Füllekruss & Rühlmann, 2023), wie beispielsweise der Kategorie Flucht*Migration. Die Perspektiven der Subjektivierungsanalyse und der Linguizismuskritik wirken in ihrer Verschränkung unterstützend darin, den Blick auf die Eltern als Subjekte, ihre (sprachlichen) Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Handlungsweisen zu lenken.

4. Tabiha – Zwischen Eltern-Sein und Lernende-Sein

Die folgenden Interviewausschnitte stammen aus dem Interview mit meiner Gesprächspartnerin Tabiha. Tabiha ist im Jahr 2015 aus Pakistan mit ihren zwei kleinen Kindern in Süddeutschland angekommen und dort in eine ländliche Region transferiert worden. Sie beschreibt sich als Christin. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt sie mit den beiden Kindern faktisch als alleinerziehende Mutter¹² in einer eigenen Wohnung. Im Folgenden wird ihr Rollenverständnis rekonstruiert und interpretierend diskutiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich die Positionierungen als Elternteil sowie als Lernende für Tabiha gestalten.

4.1 Vor allem Elternteil-Sein

Die erste hier vorgestellte narrative Sequenz entspringt der Eingangserzählung von Tabiha. Tabiha beginnt ihre Erzählung mit

„dann hab i mein B1 gemacht und ich hatte dann Duldung bekommen [...] von Landratsamt und es SOLLTE etwas machen, dass ich hier bleiben [...] kann.“ (Z. 170ff.)

Tabiha verweist auf ihre Teilnahme am Sprachkurs, um das B1-Sprachniveau zu erlangen und verknüpft dies mit ihrem Aufenthaltsstatus. Im Moment der Erzählung besteht dieser

¹² Im Rahmen des Interviews werden keine Hinweise darauf gegeben, inwiefern der Vater der Kinder, Tabihas Ehemann, am aktuellen Leben der Familie in Deutschland teilnimmt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er nicht bei Tabiha und den beiden Kindern, soll aber über einen Familiennachzug nachgeholt werden.

in einer Duldung, was bedeutet, dass ihr Antrag auf Asyl abgewiesen, ihre Abschiebung allerdings vorübergehend ausgesetzt wird (BMJ, 2024).¹³ Die Brisanz und Alternativlosigkeit der Aufenthaltsthematik tritt hervor in der betonten Aussage „*es SOLLTE etwas machen, dass ich hier bleiben [...] kann*“ (Z. 171f.). Sie muss einen Weg finden, ihren Aufenthalt zu sichern. Eine Möglichkeit ist die sogenannte Ausbildungsduldung in einem Arbeitsfeld mit Fachkräftemangel (BMJ, 2024). Unter dieser Lesart wird Tabiha in doppelter Hinsicht (zunächst) gezwungen, Lernende zu werden, sowohl mit Bezug zur zertifizierten Erlangung des Sprachniveaus als auch zur Aufnahme (und zum Abschluss) einer offiziellen Ausbildung.

Daran anschließend geht sie darauf ein, dass eine „*christliche Frau*“ (Z. 173) und weitere Ehrenamtliche ihr die erste Ausbildungsstelle als Erzieherin gesucht haben, was als Berufsfeld gilt, in dem dringend Fachkräfte gesucht werden. Wie sich im weiteren Verlauf der Erzählung noch zeigen wird, ist der Verweis auf die Religionszugehörigkeit der Ehrenamtlichen hier relevant, da die gemeinsame Religionszugehörigkeit für Tabiha in ihrem Mutter- und Alleinerziehende-Sein eine Ressource darstellt, ihr Leben zu gestalten. Tabiha führt weiter aus, dass sie diese erste Ausbildung allerdings „*nicht schaffen*“ (Z. 180, Z. 183, Z. 184) konnte, was sie mehrmals wiederholt und was sie in der Aussage „*das war SEHR schwer, das war, ich war NEU und ich konnte nich gut sprechen [...] und das war echt schwer für mich*“ (Z. 176ff.) begründet. Diese Begründung für den Abbruch der Ausbildung ist allerdings nicht fachlich-inhaltlicher Art, sondern enthält Tabihas Selbstpositionierung als Person, die „NEU“ war und „nich gut sprechen“ konnte. Im Ausdruck „nich gut sprechen“ zeigt sich, dass Tabiha sich als illegitime Sprecherin begreift und dies problematisierend als Argument heranzieht, die Ausbildung abubrechen.

Ihre zweite Ausbildung beginnt sie in der Altenpflege, auch dies ein Feld mit Fachkräftemangel. Allerdings verlässt sie die erste Ausbildungseinrichtung und begründet dies mit: „*ich kann nicht, jeden Tag mit Stress nach Hause kommen und dann zu Hause Kinder schauen, i hab gesagt, nein, das geht ned*“ (Z. 190f.). Hier verknüpft Tabiha zum ersten

¹³ Eine Duldung ist damit kein Aufenthaltstitel und geht einher mit enormen rechtlichen Beschränkungen, welche sich z.B. in einer sogenannten Residenzpflicht, in einem Beschäftigungsverbot bzw. in einer Beschäftigungs- oder Ausbildungsaufnahme nur nach entsprechendem Antrag bei der zuständigen Bundesagentur für Arbeit und auch (zunächst) in der Aussetzung des Familiennachzugs zeigt.

Mal in der vorliegenden Sequenz ihre Rolle als Lernende mit ihrer Rolle als Erziehungsberechtigte. Sie beschreibt damit zum einen ihre Prioritätensetzung: Sie möchte sich nicht in einem täglichen arbeitsbedingten Stresszustand um ihre Kinder kümmern; zum anderen kann die Aussage aber auch darauf hindeuten, dass es für sie, in der Position der alleinigen Verantwortlichen, zu anstrengend ist, zusätzlich zu ihrer Ausbildung auch die alltägliche und emotionale Care-Arbeit mit den Kindern leisten zu müssen. Dass Tabiha in dieser aufenthaltsrechtlich schwierigen und ihren Kindern gegenüber verantwortungsvollen Situation diese klare Grenze setzen kann, und entsprechend nach Hilfe für die Suche nach einer neuen Einstellungsstelle fragt, zeugt von ihrer absoluten Handlungsfähigkeit. Sie lässt sich nicht von ihrem Ziel abbringen.

Nach dem Wechsel der Einstellungsstelle verdeutlicht sich Tabihass Dringlichkeit, die Ausbildung zu absolvieren sowie ihre Verantwortlichkeit als Elternteil. Über die Schilderung des morgendlichen Tagesablaufs beschreibt sie die Situation, sich in einer Doppelrolle von Mutter-Sein und Lernende-Sein zu befinden:

„ich hatte kleine Kinder damale und äh ich hab die Kinder- ich sollte um halb vier aufstehen für Kinder Veschper¹⁴ machen, und alles vorbereiten und vier Uhr dreißig musste ich zu Bus gehen [...] morgens [...] und die Kinder, die waren alleine zu Hause geschlafen.“ (Z. 200–203)

Tabiha beschreibt sich als strukturierte und organisierende Mutter, die eine klare Zeit- und Aufgabenplanung hat. Um ihre Ausbildung absolvieren zu können, nimmt sie in Kauf, sehr früh aufzustehen, um alles Nötige für den Tagesablauf der Kinder vorzubereiten. Zudem muss sie ihre Kinder allein lassen, um den Bus zur Arbeit nehmen zu können. Bis zu diesem Moment erzählt sich Tabiha als gänzlich allein in der gesamten Verantwortlichkeit für sich und die Kinder. Sie formuliert weiter:

„dann ich hatte auch ein Tagesmutter für meine Kinder, Landratsamt organisiert für mich [...] und dann, aber sie war immer um siebene da oder kurz vor siebene [...], dann hab ich so geschafft.“ (Z. 203–205ff.)

Es zeigt sich, dass Tabiha doch einen Zugang zu einem formellen Unterstützungsnetzwerk in Form der Tagesmutter hat. Die Personifizierung des Landratsamts durch die Tagesmutter macht deutlich, dass die Behörde Tabiha in ihrer Ausbildung unterstützt, indem sie die Kinderbetreuung übernimmt. Dennoch ist diese Unterstützung zeitlich begrenzt

¹⁴ „Veschper“ (süddeutsch-schwäbisch): Vesper; meint eine kleine, meist kalte Mahlzeit.

und die Kinder sind für circa zwei Stunden allein. Hierin zeigt sich zusätzlich eine finanzielle Prekarität, in welcher Tabiha als Alleinverdienende lebt. Sie muss das Angebot des Landkreises so annehmen, wie es ist, weil die Finanzierung einer Tagesmutter, die den insgesamt nötigen Betreuungszeitrahmen abdecken würde, nicht möglich ist. Tabiha beschreibt weiter, dass sie auch informelle Unterstützung bekommt:

„dann hatte ich äh Prüfungen und zwischen meine, des meine Gemeinde [...] auch von B-Ort paar Leute (2) sie haben zu viel geholfen, ehrlich, zum Beispiel meine Prüfungen gehabt, dann sie haben meine Kinder mitgenommen mit Tagesmutter war SEHR SEHR nett, immer.“ (Z. 212–215)

In dieser Zeit der Prüfungsvorbereitung erhält Tabiha informelle Unterstützung durch zwei Gruppen: „meine Gemeinde“ und „von B-Ort paar Leute“. Durch das Possessivpronomen „mein“ wird ihre Zugehörigkeit zu dieser Gemeinde deutlich und durch die Abgrenzung zu „B-Ort“ lässt sich darauf schließen, dass sich die Unterstützung auf eine (christlich-)religiöse Gemeinde und auf die Dorfgemeinde bezieht. Es entsteht der Eindruck, dass Tabiha in Notsituationen jederzeit Unterstützung von außen erhält, dass sie jedoch alle organisatorisch-funktionell sowie emotional belastenden Situationen in der Zwischenzeit allein zu bewältigen hat. Gleichzeitig ist es auch eine informelle Unterstützung, in Person einer ehrenamtlich tätigen Lehrerin, die sie in eine hierarchisch unterlegene, abhängige und infantilisierende Position bringt.

„aber erste Jahr sie hat zu mein Freundin gesagt, ‚Ja, ich glaube Tabiha kann nicht schaffen, das ist sehr schwer für sie‘.“ (Z. 198f.)

Das Verhältnis zwischen der Ehrenamtlichen und Tabiha erscheint hier als wenig vertrauensvoll und hierarchisch geprägt, da sie *über* Tabiha mit Tabihas „Freundin“ spricht. Tabiha wird damit auch in eine Art Schüler:innenrolle gebracht und sie wird in ihrer Verantwortung für die und Einschätzung der eigenen Situation nicht (an)gehört und dadurch exkludiert. Hinzukommend wird auch der gesamte Bildungsweg, den Tabiha bereits in ihrem Herkunftsland durchlaufen hat, ignoriert. Entgegen Tabihas enormen Organisations- und Strukturierungsleistungen wird sie durch die Aussagen „Tabiha kann nicht schaffen“ und „das ist sehr schwer für sie“ abgewertet sowie infantilisiert und ihr werden ihre Kompetenzen abgesprochen. Im Kontext von linguizistisch-rassistischen und an einer Normfamilie orientierten Gesellschaftsverhältnissen kann diese Aussage damit als Abwertung von Tabiha entlang der Differenzkategorien Sprache und *race* gelesen werden

sowie in der Verschränkung mit einer Positionierung als alleinerziehende Mutter und Frau, die weder gänzlich der Subjektposition der „guten Mutter“ noch der der Erwerbstätigen entsprechen kann (Hahmann, 2025).

Zum Ende der Sequenz formuliert Tabiha nochmals deutlich die Bedeutung des Mutter-Seins gegenüber den Kindern in der Aussage:

„aber schon, wie sagt man, at the end [...] Mama muss da sein [...] weisch, immer [...] für Kinder und die waren klein, ich war nur für dene, für meine Kinder.“ (Z. 220f.)

In der absoluten Aussage „at the end [...] Mama muss da sein“ positioniert sie sich in der Rolle als „gute Mutter“. Trotz aller Unterstützung sieht Tabiha die Alternativlosigkeit, dass „at the end“ nur sie selbst als „Mama“ für die Kinder Verantwortung übernehmen kann. Auch zeigt sich darin ihre emotionale Belastung in der Übernahme der emotionalen Care-Arbeit. Sie verdeutlicht ihre alleinige Versorgerinnenrolle zusätzlich durch die Aussage „ich war nur für dene¹⁵“. Es gibt keine weitere verantwortliche Bezugsperson in dem Maß, wie sie es ist, auch wenn sie ihrem Anspruch an das eigene Erziehungsberechtigte-Sein durch die doppelte Rolle als Mutter und Lernende nicht gerecht werden kann.

4.2 Vor allem Lernende-Sein

Der unsichere Aufenthaltsstatus hat für Tabiha zur Folge, dass sie die Ausbildung zur Altenpflegerin beginnt, um eine bessere Bleibeperspektive und finanzielle Absicherung zu bekommen. Auf die Frage hin, wie der Kontakt zu den Erzieher:innen in der Zeit war, als ihre Kinder in die Kita gekommen sind, beschreibt sie in der folgenden Sequenz ihre Erfahrungen als Lernende in der Berufsschule:

„ja, ne ne, die sin echt super, SEHR gut, aber isch will noch etwas sagen, in de Schule, isch selber in die Schule war, bei Ausbildung [...] NIEMAND hat mit mir gesprochen in mein Ausbildung, in die Klasse, Klassenkameraden [...] ja, NIEMAND hat mit mir gesprochen, ich war morgens in de Klasse gehen ‚Hoi, hi, hallo‘, kein- nie-, nur mit Lehrerin [...] und wenn Gruppenarbeit, ich hatte auch vor- zu wem soll ich- in welche Gruppe soll ich gehen, weil niemand hat mit mir gesprochen.“ (Z. 399–404)

Tabiha wiegelt zunächst die Frage nach dem Kontakt zu den Erzieher:innen mit der kurzen Antwort „sehr gut“ ab und setzt mit „aber isch will noch etwas sagen“ ihre eigene Priorität. In der Aussage „isch selber in die Schule war“ positioniert sie sich als Lernende,

¹⁵ „dene“ (süddeutsch-schwäbisch): sie/ihnen – „ich war nur für sie“.

die eigene Erfahrungen in einer Bildungsinstitution gemacht hat. Gleichzeitig entsteht mit der Abwiegung der Frage eine Lücke in ihrer Erzählung. Da diese in linguizistisch-rassistische Gesellschaftsverhältnisse eingebettet ist, kann die Leerstelle dafür stehen, dass Tabiha zwar über ihre eigenen Erfahrungen dieser Art sprechen kann, dass sie aber nicht in Worte fassen kann, dass ihre Kinder durch die Flucht*Migration nun ebenfalls solchen Erfahrungen ausgesetzt sein werden und sie diese davor nicht bewahren kann.

Tabiha beschreibt sich über die verschiedenen Begrüßungsformeln „Hoi, hi, hallo“ als aktiv Handelnde, die versucht, eine Zugehörigkeit zur Klasse herzustellen. Sie bekommt daraufhin allerdings keine Antwort und erfährt totalen sozialen und sprachlichen Ausschluss aus der Klasse. Dieser wird deutlich in der dreifachen Wiederholung von „NIEMAND hat mit mir gesprochen“. „NIEMAND“ bezieht sich hier auf die gesamte Klasse, nicht aber auf die Lehrerin. Aus linguizismuskritischer Perspektive kann diese sprachliche Nicht-Kommunikation als Sanktionierung der Klasse gegenüber Tabiha gelesen werden. Diese wird wirkmächtig im Sinne der Nicht-Anerkennung Tabihäs als Person und Klassenkameradin, im Ignorieren ihrer Interaktionsversuche und damit in einem sprachlichen Ausschluss. Eine mögliche Erklärung kann aus dieser Erzählung heraus nicht in ihren sprachlichen Fähigkeiten gesehen werden: zum einen, weil sie zur Ausbildung zugelassen wurde und dafür zertifizierte Sprachkenntnisse notwendig sind und zum anderen, weil sie mit ihrer Lehrerin kommuniziert. Die Klasse als Kollektiv spricht Tabiha ihre Sprach- und Sprechfähigkeit ab, indem überhaupt nicht mit ihr gesprochen wird und worin sich die enge Verknüpfung der Differenzkategorien Sprache und *race* verdeutlicht. Tabiha begründet das Verhalten für sich ein paar Zeilen weiter:

„sie denken ich bin dumm, ich bin nich dumm, ich sehe alles, ich verstehe alles [...] sie haben nix mit mir gesprochen, bis zum Ende.“ (Z. 409ff.)

Die Formulierung „ich sehe alles, ich verstehe alles“ bekräftigt den kollektiven sozialen und sprachlichen Ausschluss, weil die Klassenkamerad:innen miteinander sprechen, aber eben nicht mit Tabiha. Hinzu kommt, dass die Klassenkamerad:innen „denken [sie sei] dumm“, was Tabiha sofort negiert mit: „ich bin nich dumm [...] ich verstehe alles“. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Klasse auch über Tabiha in ihrer Anwesenheit in der linguizistisch-rassistisch wirkenden Annahme spricht, dass Tabiha nicht versteht, was gesprochen wird. Die Klasse als Kollektiv übt hier Macht über Tabiha aus und stellt eine

deutliche soziale Rangordnung her zwischen legitim sprechenden und illegitim (nicht-)sprechenden Personen. Auf einer nach außen gerichteten Handlungsebene entsteht für Tabiha ein Moment der sprachlichen Ohnmacht, weil sie auf das Verhalten der Klasse sprachlich nicht reagiert oder nicht reagieren kann. Auf einer nach innen gerichteten Handlungsebene versteht sie allerdings sehr genau, was in dieser Situation passiert und beschreibt die Situation als linguizistisch-rassistische Diskriminierungserfahrung.

Im Rahmen der Sequenz geht Tabiha nur kurz auf das Verhältnis zwischen Mutter- und Lernende-Sein ein:

„ich hab SO VIEL hart gearbeitet für mein Ausbildung, für mein Prüfungen, das ganze Zeit nur lernen, lernen, ich hab gar nich nach mein Kinder gekuckt, nix gemacht, aber nur lernen lernen lernen.“ (Z. 438ff.)

Tabiha hebt hervor, was die Ausbildungszeit für sie bedeutet hat, nämlich, dass sie nur am „Lernen“ war und „nich nach [den] Kinder[n] gekuckt“ hat. Die Priorisierung der Ausbildung zeigt sich in der fünfmaligen Wiederholung des Verbs „lernen“ sowie in der Bewertung „SO VIEL hart gearbeitet“. Gleichzeitig lässt die Aussage „ich hab gar nich nach mein Kinder gekuckt, nix gemacht“ darauf schließen, dass die Ausbildung auf Kosten der Kinder geht. Die Verstärkung „gar“ nicht im Sinne von „überhaupt“ nicht unterstützt diese Lesart und kann ein Hinweis darauf sein, dass Tabiha nicht zufrieden damit ist, nur die Rolle als Lernende zu erfüllen, nicht aber die Rolle als „gute Mutter“. Mit dem nur kurzen, fast schambehafteten Verweis auf die Kinder und ihre Doppelrolle an dieser Stelle, macht sie den schwerwiegendsten Gegensatz auf, den sie zu diesem Zeitpunkt in ihrem Leben herstellen kann: den zwischen der Erfüllung des insbesondere alleinerziehenden Mutter-Seins und der Erfüllung des Lernende-Seins, dessen Lücke sie nicht schließen kann.

4.3 Vor allem Vorbild-Sein

Die letzte hier vorgestellte Sequenz kann als eine Art Zusammenfassung und Konsequenz gelesen werden, welche Tabiha aus der doppelten Rolle als Mutter und Lernende zieht. Ihre Ausbildung schließt sie erfolgreich ab und erläutert „*wir haben draußen gefeiert [...] ganze Gemeinde*“ (Z. 475). Dieses Feiern hält sie fotografisch fest: „*ich hatte alle Fotos dabei, ja ich hab alles gespeichert*“ (Z. 479) und begründet, „*dass [...] wenn meine Kinder groß sind, dann ich kann sagen, da schau mal, hab ich so gemacht*“ (Z. 479f.). Die

Dokumentation ist eine Art Beweismittel sich selbst und den Kindern gegenüber, dass sie diese Anstrengungen allein gestemmt hat. Damit wird auch das unter den Umständen von Flucht*Migration schier unmögliche und unreale Geschehen des Ausbildungsabschlusses zu einem realen Geschehen. Sie beschreibt den Zustand mit:

„i hab so viel gelernt, weisch, in mein Leben, alleine, wie kann man des selbständig sein, wie kann man des machen.“ (Z. 481f.)

In der Aussage „i hab so viel gelernt [...] in mein Leben“ steckt eine Zeitlichkeit, die auf eine Zeit vor dem Wissen und den Erfahrungen und einem danach verweist. Sie stellt in den Fokus, dass sie gelernt hat, „alleine“ und „selbständig“ zu sein und positioniert sich damit gegen die omnipräsente Darstellung von geflüchteten Müttern als „passiv, hilflos, trauernd und verletzlich“ (Suerbaum, 2024, S. 427). Die Betonung kann auch auf einen Lebensabschnitt verweisen, in dem sie eben nicht allein, aber entsprechend ggf. auch nicht selbstständig war. Tabiha fährt fort:

„und dann meine Kinder haben alles gesehen und sie sagen auch, ‚Mama du hast viel gemacht für uns‘ [...] sie SAGEN und i hab dene gesagt, ‚Ja, ich bin Mama, das ist mein Arbeit, des muss ich machen und wenn ich nich mache, wer sons‘.“ (Z. 482–485)

Mit Blick auf das Mutter- und Lernende-Sein macht sie hier ihre Vorbildfunktion stark. Das, was sie „so viel gelernt“ hat, bezieht sich nicht auf fachliche Inhalte, sondern darauf, ein Leben zu meistern. Sie möchte, dass ihre Kinder genau das sehen und von ihr lernen, nämlich „alleine“ auch „selbständig“ zu sein. Gleichzeitig bekommt sie Anerkennung für ihre Leistungen durch ihre Kinder in der Aussage „Mama du hast viel gemacht für uns“. In ihrer selbstverständlich wirkenden Reaktion darauf beschreibt sie sich in ihrer Mutter-Rolle mit „Ja, ich bin Mama, das ist mein Arbeit, des muss ich machen und wenn ich nich mache, wer sons“. Tabiha positioniert sich auch als Arbeitende, die sich in einer doppelten Alternativlosigkeit und alleinigen Verantwortung befindet, was sich in den Aussagen „des muss ich machen“ und „wenn ich nich mache, wer sons“ widerspiegelt. Die Erwähnung der lobenden Fremdpositionierung als unterstützende „Mama“ durch die Kinder sowie ihre Selbstpositionierung als arbeitende Mutter wirken als eine Art Rechtfertigung. Tabiha muss sich auf doppelte Weise absichern, ihre Mutter-Rolle erfüllt zu haben, weil sie um all die Momente weiß, in denen sie ihre Kinder nicht priorisieren konnte und den Spagat zwischen Mutter- und Lernende-Sein nicht geschafft hat und auch nicht schaffen konnte, weil es unmöglich war, beides für sich zufriedenstellend zu meistern.

Ihre Anstrengungen der Erziehung zur Selbständigkeit zeigen sich dennoch als Erfolg in Bezug auf die schulischen Leistungen und die schulische Teilhabe ihrer Kinder:

„aber ich war sehr froh, wenn meine Kinder, die sind in die Schule gegangen, gut gemacht, i hab keine Sorge, muss keine Sorge machen, weil sie machen selber alles [...] und sie haben auch ich glaube von MIR gelernt.“ (Z. 733ff.)

Die Kinder arbeiten selbstständig für ihre schulischen Leistungen, ohne dass sich Tabiha sehr in deren Lernprozess einbringen muss. In den Formulierungen „ich war sehr froh“, „gut gemacht“, „i hab keine Sorge“, „muss keine Sorge machen“ zeigt sich eine vierfache Bestätigung ihrer großen Erleichterung darüber. Mit Bezug auf Tabihas Doppelrolle kann geschlussfolgert werden, dass das selbstständige Arbeiten der Kinder ihr erstens ermöglicht, die Ausbildung zu machen und in ihrem Beruf zu arbeiten und sie zweitens ihr Erziehungsziel trotz geringerer zeitlicher Ressourcen erreicht hat. Sie konnte ihren Kindern das Selbstständig-Sein vorleben, was sich in ihrer Aussage „und sie haben auch ich glaube von MIR gelernt“ verdeutlicht. Eine Differenzsetzung als „bildungsferner“, passiver und uninteressierter Elternteil (s. Kap. 2) wird von Tabiha zu einer aktiven Erziehung zur Selbständigkeit umgekehrt.

5. Fazit und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag blickt auf flucht*migrierte Eltern mit Bezug zu Bildungsinstitutionen in linguizistisch-rassistischen Gesellschaftsverhältnissen. Wie exemplarisch gezeigt wird, sind Eltern im Kontext von Flucht*Migration in einer Doppelrolle als Eltern und Lernende begreifbar. Tabiha macht eine Selbstpositionierung als alleinerziehende Mutter und Verantwortliche stark, welche sie einerseits als Bürde, wie in der Aussage „des muss ich machen und wenn ich nich mache, wer sons“ und andererseits auch als Befreiung, wie in der Aussage „i hab so viel gelernt“ verdeutlicht (s. Kap. 4.3). Diese Doppelrolle wird allerdings im bildungsinstitutionellen Kontext nicht gesehen, da migrantisierten Eltern ihre bildungsbezogenen Erziehungsleistungen abgesprochen werden (s. Kap. 2.1). Am Beispiel von Tabiha wird sichtbar, dass sie ihre u.a. bildungsbezogenen Erziehungsziele sehr wohl erreicht. Sie will, dass ihre Kinder eigenständig sind und sich selbst um ihre schulischen Aufgaben bemühen können. Und das funktioniert: Sie muss

sich keine Sorgen machen, weil die Kinder am Vorbild ihrer Mutter selbstständiges Arbeiten gelernt haben (s. Kap. 4.3).

Zudem ist der bildungsinstitutionellen Annahme (s. Kap. 2.1) inhärent, dass die in dieser Weise konstruierten Eltern ohne weitere Ambitionen bezüglich ihres eigenen Bildungskontexts wären. Tabiha zeigt, dass sie auf mehreren Ebenen Ambitionen hat und dem Bild „bildungsferner“ Eltern entgegensteht. Bereits die Tatsache, eine Flucht allein mit zwei kleinen Kindern auf sich zu nehmen, zeigt ihre Ambition, ein anderes Leben trotz des Bewusstseins führen zu wollen, sich enormen Herausforderungen stellen zu müssen (s. Kap. 2.2). Sie kämpft zudem für einen Aufenthaltstitel, indem sie eine (weitere) Ausbildung macht und sie gibt nicht auf: weder nachdem sie eine Ausbildung abbrechen und eine Ausbildungsstelle wechseln muss, noch nachdem sie linguizistisch-rassistisch begründete Ausschluss- und Infantilisierungserfahrungen macht. Sie nimmt in der Verantwortung für ihre Kinder auch in Kauf, dass sie nicht immer im Sinn einer „guten Mutter“ handeln kann und auf Unterstützung angewiesen ist. Ohne das (in)formelle Netzwerk, das sie sich zusätzlich aufbauen konnte, wäre die Ausbildung parallel zur Verantwortung für die Kinder nicht umsetzbar gewesen (s. Kap. 4.1).

In den theoretischen Ausführungen wurde hingegen auch deutlich, dass „bildungsnahe“ Eltern von Bildungsinstitutionen bereits in einer Doppelrolle gedacht werden: nämlich als Eltern(-teil) und Arbeitende. Sie sollen darin unterstützt werden, ihre Erwerbstätigkeit auszuüben und ihnen wird die Fähigkeit zugesprochen ihrer Doppelrolle damit nachkommen zu können. Im Kontext von Flucht*Migration wird jedoch eine mögliche alternative Doppelrolle als Eltern(-teil) und Lernende von vornherein nicht mitgedacht, sondern auf eine Rolle mit passiver Förder- und Unterstützungsbedürftigkeit verwiesen.

Es sollen nun für eine mögliche weitere Beschäftigung im Anschluss an den Beitrag vier schlussfolgernde Hypothesen aufgeworfen werden:

- 1) Mit Blick auf eine geforderte elterliche Partizipation in Bildungsinstitutionen würde eine Anerkennung der Doppelrolle von flucht*migrierten Eltern als Eltern und Lernende sowie damit einhergehender Ressourcen eine Fokusverschiebung ermöglichen: von einem auf kollektive, defizitäre Zuschreibungen basierenden Fokus zu einem individuen- und ressourcenorientierten Fokus, durch welchen als Andere konstruierte

Eltern ihre Vorstellungen von Erziehung und Bildung im Bildungskontext einbringen und damit als Sprecher:innen gehört werden könnten. Damit würden auch Potentiale sichtbar.

- 2) Durch die Anerkennung der hier beschriebenen alternativen Doppelrolle würde auch die systemimmanente Selbstverständlichkeit sichtbar werden, dass Eltern als Erziehungsberechtigte und Arbeitende und mit einer damit einhergehenden Doppelbelastung bereits mitgedacht werden. Andere Doppelbelastungen, die von dieser Norm abweichen, bleiben bisher unsichtbar und können nicht in ihren Auswirkungen problematisiert werden.
- 3) Linguizistisch-rassistische Erfahrungen im Bildungskontext sind weiterhin präsent und bestimmen über tatsächlich daraus folgenden Ausschluss, das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit sowie der hierarchischen Abwertung. Im Kontext von Flucht*Migration kann aus der eigenen negativen Erfahrung heraus ein Schamgefühl entstehen, dass auch die eigenen Kinder diesen Erfahrungen durch die Flucht*Migration ausgesetzt werden. Es wird die Idee aufgeworfen, dass diese Ausschlusserfahrungen zu aktiv weniger Teilnahme im bildungsinstitutionellen Umfeld führen können, um sich nicht erneut den negativen Erfahrungen und dem Gefühl, nicht gehört zu werden, stellen zu müssen. Gleichzeitig heißt ein Ausschluss im Bildungskontext nicht, dass die betroffenen Personen nicht in anderen Netzwerken Zugehörigkeit und Unterstützung erfahren. Damit entstehen Ambivalenzen, die anschlussfähig sind.
- 4) Zuletzt soll nun noch auf die Bedeutung von Eltern- und Lernende-Sein eingegangen werden. Die Antwort darauf kann auf die im Titel formulierte Aussage „VOLLES Programm [...] aber ich nich, wie sagt man, aufgegeben“ bezogen werden. Die spezifische Doppelrolle des Eltern- und Lernende-Seins kann nur erfüllt werden durch individuell erbrachte Leistungen, Motivation sowie einer eigenen Prioritätensetzung. Im vorliegenden Fall sind es die Prioritäten Mutter, Lernende und Vorbild zu sein. Diese können konträr zu den Priorisierungen von Bildungsinstitutionen sein. Eine Aktivierung von flucht*migrierten Eltern im Sinne eines Passungsverhältnisses muss nicht angestrebt werden, weil diese Eltern, wie im Beitrag gezeigt werden konnte, bereits äußerst aktiv sind; eine Aktivierung von Bildungsinstitutionen im Sinne eines

aktiven Zuhörens und Wahrnehmens der in komplexen Zusammenhängen agierenden flucht*migrierten Eltern jedoch schon.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2024). *Ablauf des deutschen Asylverfahrens. Ein Überblick über die einzelnen Verfahrensschritte und rechtlichen Grundlagen* (5. aktualisierte Fassung). Nürnberg.
- Betz, Tanja; Moll, Frederick de & Bischoff, Stefanie (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Lena Correll & Julia Lepperhoff (Hrsg), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analyse zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf> [07.04.2025].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2025). *Stellschrauben für optimierte Berufsanerkennung*. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/de/201988.php> [07.04.2025].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024). *Familienreport 2024*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/239468/a09d21ecd295be59a9aced5b10d7c5b7/familienreport-2024-data.pdf> [07.04.2025].
- Braband, Janne (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839449004
- Bosančić, Saša; Brodersen, Folke; Pfahl, Lisa; Schürmann, Lena; Spies, Tina & Traue Boris (2022). Subjektivierungsforschung als Gesellschaftsanalyse. Eine Einführung. In Saša Bosančić, Folke Brodersen, Lisa Pfahl, Lena Schürmann, Tina Spies & Boris

- Traue (Hrsg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-31497-2
- Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2024). *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG)*. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html#BJNR195010004BJNG001501310 [15.06.2025].
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing grounded theory* (2. Auflage). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Cloos, Peter; Gerstenberg, Frauke & Krähnert, Isabell (2018). Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 49–74). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-19451-2
- Dirim, İnci (2017). Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 9 (1), 7–17.
- Fitz-Klausner, Sebastian; Schondelmayer, Anne-Christin & Riegel, Christine (2021). Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In Anne-Christin Schondelmayer, Christine Riegel & Sebastian Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse* (S. 7–23). Opladen: Barbara Budrich. doi:10.3224/84742341
- Fritzsche, Bettina; Kuhn, Melanie & Reißler, Georg (2024). Zwischen förderbedürftiger Adressat:innenschaft und politischer Akteur:innenschaft. Adressierungsweisen migrantisierter Eltern in Dokumenten zur schulischen Gremienarbeit. *ZeM – Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 3 (1–2), 122–139. doi:10.3224/zem.v3i1-2.09
- Füllekruss, David & Rühlmann, Liesa (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik. Spannungsverhältnisse migrationspädagogischer Zweitsprachdidaktik*, (2), 34–57. doi:10.25365/mpzd-2023-2-3

- Hahmann, Julia (2025). Einelternfamilien und die „normale Familie“. Intersektionale Analyse von Subjektkonstruktionen alleinerziehender Mütter. *GENDER*, 17 (1), 123–137. doi:10.3224/gender.v17i1.09
- International Organization for Migration (IOM) (2019). *Glossary on Migration*. Verfügbar unter: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf [15.06.2025].
- Ivanova-Chessex, Oxana (2022). Ambivalente Verstrickungen – elterliche Positionierungen im Schulkontext zwischen ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 167–179. doi:10.3224/diskurs.v17i2.03
- 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. *ZeM – Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 1 (2), 167–181. doi:10.3224/zem.v1i2.06
- Kaschek, Anja (2025). Alle gleichberechtigt? Spracherleben und Sprachhandeln im Kontext von Flucht*Migration und ländlichen Ankunftsgesellschaften. In Arne Böcker, Judith Bucher, Annette Korntheuer & Stefan Thomas (Hrsg.), *Dimensionen einer vielfältigen Fluchtforschung: Diversität, Intersektionalität und heterogene Ankunftskontexte*. Weinheim: Beltz Juventa. (in Vorbereitung)
- Kollender, Ellen (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839450918
- Riegel, Christine (2017). Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering. In Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christina Thon, (Hrsg.), *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*, 13, 69–94. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. doi:10.25656/01:17337
- Sandermann, Philipp; Wenzel, Laura & Winkel, Marek (2023). Familie und Familialität. In Tabea Scharrer, Birgit Glorius, J. Olaf Kleist & Marcel Berlinghoff (Hrsg.),

- Flucht- und Flüchtlingsforschung: Handbuch für Wissenschaft und Studium (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung)* (S. 471–478). Baden-Baden: Nomos. doi:10.5771/9783748921905
- Suerbaum, Magdalena (2023). Frauen in Fluchtsituationen. In Tabea Scharrer, Birgit Glorius, J. Olaf Kleist & Marcel Berlinghoff (Hrsg.), *Flucht- und Flüchtlingsforschung: Handbuch für Wissenschaft und Studium (Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung)* (S. 427–435). Baden-Baden: Nomos. doi:10.5771/9783748921905
- Thoma, Nadja (2018). Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld: transcript. doi:10.14361/9783839443019
- Tröndle, Judith (2022). *Elternschaft und Othering. Zur Subjektivierung von Paaren eines Kindes mit Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-38923-9
- 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

Kurzbiografie

Anja Kaschek hat mehrere Jahre für unterschiedliche Träger als Pädagogische Fachkraft in der Beratung und Begleitung von Menschen im Kontext von Asyl und Flucht*Migration gearbeitet. Seit 2022 promoviert sie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zu Fragen des Spracherlebens und sprachbezogener Positionierungen von Eltern im Kontext von Flucht*Migration und der Bedeutung von unterschiedlich wirkmächtigen Räumen hierbei.

Lisa Höfler

Affiliation: Universität Leipzig, Deutschland

E-Mail: lisa.hoefler@uni-leipzig.de

„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch.“ – Zum Zusammenwirken von Klassismus & (Neo-)Linguizismus im Berufssprachkurs¹

Abstract Deutsch

Im Beitrag stehen die Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie im Zentrum, in der die Intersektion der Differenzverhältnisse Klassismus und (Neo-)Linguizismus im Rahmen eines vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten B2-Berufssprachkurses untersucht wurden. Mittels einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung sowie episodischen Interviews konnte die Reproduktion sowie Normalisierung der den Differenzverhältnissen inhärenten Wissensbeständen herausgearbeitet werden. Curriculare und strukturell-diskursive Rahmenbedingungen führen u.a. zu einer Homogenisierung sowie Bevormundung der Teilnehmenden auf Grundlage des Differenzmerkmals *Deutsch als weitere Sprache*. Dies beeinflusst maßgeblich unterrichtliches Handeln und beobachtete Interaktionen, wobei Unterricht genau jener Raum zu sein scheint, in dem widerständiges Handeln möglich wird.

Schlagwörter: *Klassismus, (Neo-)Linguizismus, Berufssprachkurs, Intersektionalität*

Abstract Englisch

This article focuses on the results of a qualitative-reconstructive study that examined the intersection of classism and (neo-)linguicism within the context of a B2 vocational lan-

¹ Caro Nast, Doris Pokitsch, Nina Simon und Minh Salzmann-Hoang danke ich von Herzen für ihre Begleitung, Unterstützung und die hilfreichen Rückmeldungen im Laufe des Forschungs- und Schreibprozesses.

guage course funded by the Federal Office for Migration and Refugees. Through participant classroom observation and episodic interviews, the reproduction and normalization of knowledge inherent in the relations of difference could be worked out. Curricular and structural-discursive framework conditions contribute, among other things, to a homogenization and paternalism of the participants based on *German as a Second Language*. This significantly influences teaching practices and observed interactions, whereby the classroom appears to be precisely the space where resistance becomes possible.

Keywords: *classism, linguisticism, vocational language course, intersectionality*

1. Einführung

Die Rolle von Klasse und Sprache für Bildung(erfolg) fand zuletzt seit der Coronapandemie Einzug in aktuelle Auseinandersetzungen um Chancen(un)gleichheit im (schulischen) Bildungssystem (vgl. Ehrenberg, 2023). Dies zeigt sich auch in der Zunahme an (wissenschaftlichen) Sammelbänden, Filmen, Romanen oder Podcasts, die eine stärkere Thematisierung insbesondere (diskriminierungs)kritischer Perspektiven in breite(re) Teile der Gesellschaft zu bringen versuchen.²

Im Fachdiskurs um Deutsch als Zweit-/weitere Sprache (DaZ/DaW) arbeiten Autor:innen vermehrt mit dem Begriff des (Neo-)Linguizismus, um die Wirkmächtigkeit von Sprache und die Diskriminierung aufgrund bestimmter Verwendungsweisen, Dialekte und Akzente sowie dessen Einfluss auf (Subjekt)Bildungsprozesse zu untersuchen.³ Während Klassismus als Form der Diskriminierung aufgrund einer (zugeschriebenen) Klassenzugehörigkeit oder -herkunft (vgl. Gamper & Kupfer, 2024, S. 9) in anderen Fächern an Bedeutung gewinnt⁴, findet das Konzept jedoch in DaZ/DaW noch deutlich weniger Beachtung (vgl. Heinemann, 2022, S. 353; Simon, 2022, S. 34). Doris Pokitsch (2022) pointiert diese Beobachtung: „Indem [...] Migrationshintergrund (und damit verbundene Differenzmarkierungen) in den Vordergrund rückt, werden klassenbezogene Aspekte in den Hintergrund gedrängt“ (ebd., S. 409).

² U.a. Altieri & Hüttner, 2020; Baron, 2020; Gamper & Kupfer, 2024; Kemper & Weinbach, 2022; Lisberg-Haag, 2023; Seeck & Theißl, 2021; Siegert & Handelsmann, 2024.

³ U.a. Bjegač, 2020; Dirim, 2010, 2021; Dirim & Mecheril, 2018; Heinemann, 2022; Khakpour, 2023; Pokitsch, 2022; Thoma & Knappik, 2015.

⁴ Seeck & Steckelberg, 2025 (Soziale Arbeit); Pohlkamp, Nagel & Carstens, 2023 (Politische Bildung).

Studien zu Klasse bzw. Klassismus in Fremd-/Zweitsprachlehrwerken zeigen, dass die dargestellten Protagonist:innen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft in meist privilegierten Subjektpositionen unmarkiert imaginiert werden (vgl. Simon, 2022, S. 37). Durch die Normalisierung der privilegierten Subjektposition sowie durch die Darstellung von Subjekten der Arbeiter:innenklasse ausschließlich im Kontext von Armut oder misslichen Arbeitsbedingungen (vgl. Gray & Block, 2014, S. 14) wird Klassismus reproduziert.

Innerhalb der (kritischen) Soziolinguistik sind in den letzten Jahren zahlreiche Studien erschienen, die aus einer macht-, wenn auch nicht explizit klassismuskritischen Perspektive politische Maßnahmen, Strukturen sowie Diskurse in Bezug auf Sprache, Migration und Arbeitswelt beleuchten.⁵ Mi-Cha Flubacher (2019) beispielsweise konstatiert in den Ergebnissen eines Forschungsprojekts zu berufsbezogenen Sprachkursen einen beständigen Druck durch den permanenten Fokus auf das Erlernen der lokalen Amtssprache auf einem vergleichsweise hohen Niveau, dem migrantisierte Subjekte aufgrund diskursiver (z.B. Kopplung von Sprachkompetenz mit allgemeiner [beruflicher] Kompetenz) und politischer Rahmenbedingungen (z.B. Arbeitsmarktzugang) ausgesetzt sind. Dabei konnte eine „Rückstufung persönlicher Ambitionen“ (ebd., S. 65) der Teilnehmenden aufgrund der (noch) fehlenden Sprachkompetenzen, durch die Lehrkraft oder andere Teilnehmende sowie durch die Teilnehmenden selbst beobachtet werden. Alisha Heinemann (2022, S. 362) appelliert anschließend für eine „stete Wachsamkeit für inferiorisierende Anrufungen [...], wenn sich Institutionen der Erwachsenenbildung diskriminierenden Verhältnissen nicht fraglos unterwerfen wollen“.

Dem Appell folgend hat dieser Beitrag zum Ziel, aus einer intersektionalen Perspektive mit Fokus auf Klassismus und (Neo-)Linguizismus einen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten B2-Berufssprachkurs zu analysieren. Die übergeordnete Frage lautet:

Inwiefern wirken Klassismus und (Neo-)Linguizismus im Kontext eines vom BAMF geförderten Berufssprachkurses (zusammen)?

⁵ Coray & Duchêne (2017): Literaturübersicht von zwischen 2000 und 2015 erschienenen Studien, die „sprachliche Praktiken in der Arbeitswelt in ihren historischen und sozialen Kontexten [erforschen] und [...] Arbeit als Ort der meist ungleich verteilten Ressourcen [analysieren], wo Machtausübung und soziale Exklusionsprozesse mittels Sprache erfolgen“ (ebd., S. 15).

Im folgenden Kapitel werden die für den Beitrag zentralen theoretischen Perspektiven erläutert, bevor anschließend method(olog)ische Perspektiven der Studie kritisch reflektiert werden. Im vierten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse auf Grundlage der Analysen vorgestellt, um im letzten Kapitel einen Ausblick zu geben.

2. Theoretische Perspektiven

Mit Klassismus und (Neo-)Linguizismus werden Differenzverhältnisse verstanden, die auf der Grundlage von Differenzmerkmalen, hier Klasse und Sprache, Unterschiede und Ungleichverhältnisse erzeugen, welche sich wiederum in historisch gewachsenen Wissensbeständen und somit in Diskursen, Institutionen und Strukturen und durch dieselben verfestigen (vgl. Dirim & Mecheril, 2018, S. 40f.). Sie wirken als „soziale Ordnungskategorien, entlang derer Individuen sozial positioniert werden bzw. sich selbst positionieren“ (ebd., S. 40). In diesem Beitrag gehe ich von einem poststrukturalistischen Subjektverständnis aus, welches Diskursen und Strukturen unterworfen ist (vgl. ebd., S. 42). Unterworfenheit meint aber nicht ausschließlich Machtlosigkeit, sondern „die Fähigkeit [...], sich zu den Verhältnissen zu verhalten und diese nicht [nur] zu reproduzieren“ (Meißner, 2014, S. 10 zit. nach Bjegač, 2020, S. 40). Dies ist aufgrund vielfältiger, widersprüchlicher und konfliktbehafteter Wissensbestände innerhalb von Diskursen, deren Performativität sowie der darin verorteten eigenen Erfahrungen möglich (vgl. ebd., S. 44). Beispielhaft hierfür können Begehren von Subjekten stehen, welche aufgrund von Subjektpositionierungen innerhalb von Diskursen zu verorten und durch dieselben determiniert sind. Gleichmaßen können sich diese aber auch aufgrund der Performativität und Widersprüchlichkeit von Diskursen entfalten und dadurch widerständige Praktiken sowie Handlungsfähigkeit entstehen (vgl. Engel, 2011, S. 1).

Mit Klassismus ist angelehnt an Francis Seeck (2021, S. 17) und Tanja Abou (2024, S. 12) die Diskriminierung aufgrund der (zugeschriebenen) Klassenherkunft oder Klassenposition gemeint. Damit einher geht „das – systematische – abgeschnitten sein oder werden von Ressourcen. Im Falle von ‚Klassismus‘ Ressourcen wie Bildung, Geld, Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe“ (Abou, 2017, S. 1). Klassen konstituieren sich, mit Bezug auf Pierre Bourdieu (1983), aus dem (Nicht)Verfügen über Kapital, welches Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten von Subjekten strukturiert und mit (fehlenden) Privilegien und (ausbleibender) Macht verbunden ist (vgl. Khakpour & Mecheril, 2018, S. 143f.).

Neben ökonomischem, kulturellem sowie sozialem Kapital versteht Bourdieu auch Sprache als Kapital (vgl. Bourdieu, 1982/2017, S. 126). Die Klassenzugehörigkeit von Subjekten kann ihnen also beispielsweise auf Grundlage ihres Einkommens, Wohnorts, ihres Aussehens oder ihrer Sprachverwendung etc. zugeschrieben werden, worüber strukturelle Benachteiligung erfolgt (vgl. Abou, 2024, S. 12).

Seine Ursprünge findet Klassismus 1974 in Texten der The Furies, einem Kollektiv lesbischer Arbeiter:innentöchter in den USA. In diesen kritisieren sie die kapitalistischen, patriarchalen und meritokratischen Strukturen, in denen sie sich als Schwarze lesbische Feministinnen in Abgrenzung zu beispielsweise *weißen* heterosexuellen bürgerlichen Frauen behaupten müssen (vgl. Kemper & Weinbach, 2022, S. 35f.). Durch diese und ähnliche Bewegungen entsteht das Combahee River Collective, das im Rahmen seines Manifests 1977 auf die speziellen Diskriminierungserfahrungen aufmerksam macht und damit die Grundlagen für die Entwicklung der Intersektionalitätsforschung legt. In aktuellen Diskursen wird unter Intersektionalität das nicht ausschließlich additive, sondern sich überschneidende, verwobene Zusammenwirken von Differenzverhältnissen verstanden (vgl. Heinemann, 2022, S. 352). An dieser Intersektion setzt der vorliegende Beitrag an, indem Klassismus in seiner Verwobenheit mit (Neo-)Linguizismus – als Form von Diskriminierung, „die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten, spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim, 2010, S. 91) – in den Blick genommen wird.

Beispiele dafür, an welchen Stellen sich die Intersektion von Klasse und Sprache zeigt, arbeitet Heinemann (2022) heraus: Sie argumentiert, dass es als scheinbar legitim gilt, mindestens ein zertifiziertes B1-Niveau nach GER zu benötigen, um Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten, wenngleich vor 50 Jahren Arbeitsmigrant:innen ganz ohne Sprachkenntnisse (unter überaus prekären Bedingungen) Arbeit aufnehmen mussten. Diese Entwicklungen begründen sich für sie u.a. darin, dass aktuell mehr Arbeitskräfte (im Niedriglohnsektor) verfügbar sind, sodass auch für diese Berufe Zugangsbeschränkungen über Sprache durchgesetzt werden (vgl. ebd., S. 356).

„In Bezug auf class geht es im Kontext von DaW beispielsweise um die Frage, inwiefern die Durchsetzung einer Nationalsprache einen Beitrag dazu leistet, dass sozioökonomische Verhältnisse bleiben, wie sie sind, beziehungsweise sich zu Gunsten der hegemonialen Gruppe verschieben.“ (ebd., S. 356)

Ziel dieses Beitrags ist es demnach, herauszuarbeiten, inwiefern beide Differenzverhältnisse in einem konkreten Kurskontext (zusammen)wirken. Der methodische Zugang wird im folgenden Kapitel erläutert und kritisch reflektiert.

3. Methodologische Perspektiven

Für die vorliegende Studie wurden 23 Unterrichtseinheiten (UE) eines Berufssprachkurses (BSK) über drei Wochen hinweg teilnehmend beobachtet sowie das genutzte Unterrichtsmaterial und die Rahmendokumente wie etwa das Curriculum analysiert. Darüber hinaus wurden Interviews mit fünf Teilnehmenden geführt. Der Kurs erstreckt sich regulär über 400UE, wobei auf Grundlage einer vorangegangenen Einstufung durch die Sprachschule zusätzlich 100UE Brückenelement zur Wiederholung von Inhalten aus dem B1-Kurs veranschlagt wurden. Sowohl die Hospitation als auch die Interviews fanden innerhalb des Brückenelements statt.

Zur methodischen Orientierung dienten Ausführungen zur teilnehmenden Beobachtung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 69f.) und zur poststrukturalistischen Ethnographie (Machold, 2015). So waren insbesondere Interaktionen zwischen Teilnehmenden und Lehrkraft sowie die Verhandlung von bzw. über Inhalte sowie die Reaktionen der Lehrkraft und der anderen Kursteilnehmenden von Interesse, da dadurch bestimmte Inhalte oder Sprechweisen als *normal* oder eben *von einer Norm abweichend* interpretierbar wurden. Um die beobachteten Situationen und Interaktionen in ihrer Komplexität zu rekonstruieren, wurden die Feldnotizen direkt im Anschluss an die Hospitationen in Beobachtungsprotokolle (BP) modelliert und aufbereitet.

Den episodischen Interviews lag eine Themenliste zugrunde, die je nach Gesprächsverlauf und Themen, die die Forschungspartner:innen (FP) eingebracht haben, angepasst wurde. Im Zentrum standen die Rekonstruktion ausgewählter Unterrichtssituationen aus Sicht der FP sowie ihre Perspektiven auf den Kurs in Bezug auf ihre Begehren. Dafür scheint diese Interviewform besonders geeignet, da sie hinsichtlich ihrer Offenheit Platz für längere Episoden der FP und damit Zugang zu narrativ-episodischem Wissen einräumt, thematisch jedoch durchaus von konkreten Fragen und Interessen der Forschenden strukturiert und immer wieder (neu) gerahmt wird (vgl. Flick, 2011, S. 273). Aufbereitet wurden die Interviews mit einer einfachen Transkription (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 44f.) in Zeilenschreibweise mithilfe von MAXQDA.

Für die Datenauswertung wurde der Werkzeugkasten der Reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer, Muckel & Dieris, 2019) herangezogen, wobei das dreischrittige Codierverfahren aus offenem, axialem und selektivem Codieren, das zwar aufeinander aufbaut, gleichermaßen aber ineinandergreift und als zyklisch verstanden werden muss, für alle Daten, d.h. für die Beobachtungsprotokolle gleichermaßen wie für die Transkriptionstexte und Curriculumsausschnitte, angewendet wurde. Ziel hierbei ist, die Daten in abstrakte Kategorien zu überführen, ihre Zusammenhänge konzeptionell zu identifizieren und in einer datenbasierten Theorie sichtbar zu machen (vgl. ebd., S. 248f.). Exemplarisch hierfür stehen die dem BSK als zugehörig verstandenen Bestandteile: Diese sind nicht willkürlich gesetzt, sondern Resultate des Analyseprozesses. Da sowohl in den Hospitationen als auch in den Interviews häufig von *Zielen* die Rede war, die meist als *nicht verhandelbar* und von den FP als *unterschiedlich nachvollziehbar* sowie als *unterschiedlich passend bezogen auf eigene Zielsetzungen* beschrieben wurden, schien es notwendig, das Curriculum als Datenmaterial mit aufzunehmen. Aus dieser Analyse entstand in Bezug auf Interviewäußerungen die übergeordnete Kategorie *Curriculare Rahmenbedingungen* (hier Kap. 4.1). Ähnlich verhält es sich mit den *strukturell-diskursiven Rahmenbedingungen* (Kap 4.2).

Kritisch zu hinterfragen ist bei aller (theoretischen) Informiertheit dennoch, inwiefern bestimmte Prozesse aufgrund meiner eigenen privilegierten Positionierung, vorangegangener Sozialisation und unabgeschlossener Ver-Lernprozesse für mich nicht sichtbar waren und daher unbenannt und unmarkiert bleiben. Außerdem wurden bereits mit der Festlegung des Untersuchungskontextes sowie der Auswahl der FP bestimmte Differenzverhältnisse wie *Deutsch als weitere Sprache* oder *mit Migrationshintergrund* sowie Zuschreibungen hinsichtlich Klassenzugehörigkeit reproduziert. Ein Dilemma, das dem Beitrag zugrunde liegt, ist der Wunsch danach, den Stimmen der FP in größtmöglichem Umfang Gehör zu verschaffen. Zunächst ist eine Repräsentation der Subjekte aufgrund meiner differenten Positionierung nicht möglich; mindestens wäre es anmaßend, *für* sie sprechen zu wollen, wenn ich ihre Bevormundung durch unterschiedliche Akteur:innen zu einem späteren Zeitpunkt kritisiere. Gleichzeitig soll ein reines *über* sie sprechen vermieden werden, da damit erneut Differenz und Subjektpositionen reproduziert werden würden. Dem Dilemma begegnet werden kann an dieser Stelle, angelehnt an Gayatri

Chakravorty Spivaks Konzept des Strategischen Essenzialismus, mit der explizit kritischen Perspektivierung dieser Kategorien und Verhältnisse (vgl. Simon, 2021, S. 44), zu der diese Arbeit einen Beitrag leisten soll.

4. Ergebnisse⁶

Das zentrale Phänomen, welches sich durch die Analyse der Daten ergeben hat, ist die *Reproduktion und Normalisierung klassistischer und (neo-)linguizistischer Wissensbestände* im BSK. Anhand von Analyse- und Interpretationsbeispielen wird dies im Folgenden, d.h. für curriculare (Kap. 4.1) und strukturell-diskursive Rahmenbedingungen (Kap. 4.2) sowie in Bezug auf unterrichtliche Handlungen und Interaktionen (Kap. 4.3) erläutert sowie herausgearbeitet, an welchen Stellen beide Differenzverhältnisse zusammenwirken.

4.1 Curriculare Rahmenbedingungen

„Ja, sie immer sprechen über Firma und diese Sache. Und eh das ist nur du immer machen für alle anderen Leute. Zum Beispiel, du geh zum anderen Leute zu machen diese Sache und ja nicht als selbstständig gibt es auch viele Sachen, aber ich fühle mich: Ah okay soll ich machen für andere Firma und danach Geld verdienen und diese Sache? Das ist okay, das ist, was ist danach?“ (Kalib, Pos. 8)

In der Antwort von Kalib auf die Frage nach einer zusammenfassenden Einschätzung zu den vergangenen drei Kurswochen ist ein *Begehren nach Anerkennung und Handlungsfähigkeit* deutlich, das u.a. durch die behandelten Kursinhalte wenig aufgegriffen wird. Ausgehend davon liegt der Fokus dieses Kapitels auf den *curricularen Rahmenbedingungen*, insbesondere auf der Frage, welches *Bild der Teilnehmenden* im Curriculum imaginiert wird und inwiefern dabei Klassismus und (Neo-)Linguizismus zusammenwirken. Antworten auf diese Fragen finden sich bereits in der Vorbemerkung des Curriculums:

„Die hohen Zahlen von Geflüchteten sowie die ebenfalls hohen Zuzugszahlen aus Ländern der Europäischen Union und aus Drittstaaten stellen die deutsche Gesellschaft vor große Herausforderungen, bieten aber auch gleichzeitig die Chance, die Folgen des bereits sichtbaren demografischen Wandels und insbesondere der Alterung der Gesellschaft zu mildern.“ (BAMF, 2021, S. 3)

Dies kann eine mögliche Erklärung für die im Curriculum auffindbaren *beruflichen Schwerpunktsetzungen* u.a. in den Bereichen Pflege, Handwerk und Einzelhandel darstellen und zeigt sich auch in den *sprachlichen Handlungsfeldern*, wie der „Kommunikation mit Kundinnen/Kunden, Patientinnen/Patienten, Lieferanten, Gästen etc.“ (ebd., S. VII). Aus einer diskriminierungskritischen Perspektive ist hierbei einerseits auffällig, dass für

⁶ Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die analysierten Kategorien durch Kursivschreibung markiert.

alle – auf Grundlage des Merkmals *Deutsch als weitere Sprache* – gleichermaßen festgelegt ist, welche sprachlichen und thematischen Inhalte eine *Relevanz* besitzen, zunächst unabhängig von konkreten Zielsetzungen, Bedarfen oder bereits vorhandenen Ressourcen der Teilnehmenden, die am Kurs teilnehmen (müssen).

Weitere Informationen zur imaginierten Zielgruppe finden sich unter „Teilnehmende und Lernvoraussetzungen“ (ebd., S. III):

„Erfahrungsgemäß unterscheidet sich der Zweitspracherwerbsprozess der Teilnehmenden hinsichtlich zahlreicher interner und externer Faktoren, die einen erheblichen Einfluss auf deren Lerneinstellung und Lernbereitschaft nach dem abgeschlossenen Integrationskurs haben. Insbesondere die individuellen sozialen und kognitiven Lernvoraussetzungen der meist ehemaligen Integrationskursteilnehmenden beeinflussen das Lernen im Brückenelement.“ (ebd., S. III)

Beeinflussende Faktoren sind laut Curriculum u.a. eine ungünstige Wohnsituation, die Unkenntnis über öffentliche Arbeitsorte (wie Bibliotheken), die geringe Verwendung des Deutschen außerhalb des Kurskontexts oder „stark vereinfachter oder inkorrekt Input durch den Sprachkontakt mit anderen DaZ-Sprecherinnen und -Sprechern“ (ebd., S. IV). Die Ausschnitte zeigen einerseits, dass insbesondere *Einstellung und Bereitschaft der Lernenden* in Hinblick auf ihren Spracherwerb (vgl. ebd., S. III) und nicht etwa ihre zeitlichen oder mentalen Kapazitäten beeinflusst werden. Andererseits zeigt sich in der Betrachtung der beeinflussenden Faktoren, dass das Hauptaugenmerk auf *individuellen Faktoren* liegt, während *strukturelle Umstände* wenig als solche explizit dargestellt, sondern *individualisiert* werden.

Bereits in den wenigen exemplarischen Curriculausschnitten wird das zentrale Phänomen der *Reproduktion und Normalisierung von Klassismus und (Neo-)Linguizismus* sichtbar, indem teilnehmende Subjekte über das Merkmal *Deutsch als weitere Sprache* als eine vermeintlich homogene Gruppe konstruiert werden. Beide Differenzverhältnisse wirken insofern zusammen, als diese *Homogenisierung* eine *Aberkennung* von u.a. (Wissens)Ressourcen nach sich zieht, über die eingeschränkte (perspektivische) Handlungsspielräume legitimiert werden. Aufgrund der zentralen Bedeutung des Curriculums werden hier bereits maßgebliche Weichen für das tatsächliche Unterrichtsgeschehen gestellt.

4.2 Strukturell-diskursive Rahmenbedingungen

Anschließend an die vorangegangenen Ausführungen liegt der Fokus in diesem Abschnitt auf den *strukturell-diskursiven Rahmenbedingungen*, unter denen der Kursbesuch stattfindet. Auf die Frage, woran Adil denkt, wenn er an den BSK denkt, antwortet er:

„Und habe ich vier Kinder, kann ich nicht nicht sehr gut Deutsch lernen zu Hause. Als wegen Kinder und eh ich muss jeden Tag mit Kinder spazierengehen und zum Arzt gehen auch und eh mitbringen in der Schule und in Kindergarten auch. Viel Arbeit jeden Tag (lacht). Jeden Tag um eh 5:30 Uhr aufgestanden bis 12 Uhr Abend (lacht) Nacht. [...] Und jetzt in [der Sprachschule, L.H.] jeden Tag eh B2 Deutschkurs lernen und danach ich möchte eine Hausaufgabe, bekomme eh jeden Tag Hausaufgabe und kann und gehe nach Hause, bekomme ich viele Arbeit zu Hause, kann ich nicht Hausaufgaben machen (lacht). Wegen keine Zeit.“ (Adil, Pos. 12)

Auch Malika kommuniziert ähnliche Herausforderungen. Sie ist Mutter von vier Kindern und beschreibt an mehreren Stellen im Gespräch die damit einhergehenden *Aufgaben und Verpflichtungen*. Ihrem Sohn wurde eine Behinderung diagnostiziert, wodurch sie Care-Arbeit in einem nicht der *imaginierten Norm* entsprechenden Umfang ausführt, wenn sie unterschiedliche Therapietermine stets vormittags vor dem Sprachkurs wahrnimmt. Dies fordert sie zeitlich wie emotional in einem so großen Maße, dass sie die Kursteilnahme sowie die damit verbundenen (Haus-)Aufgaben als extrem belastend wahrnimmt:

„So zum Beispiel ich, ich, kümmere mein Kind davor, vormittags und ich komme nachmittags. Aber ich bin total müde. Das ist wie eine Arbeit - acht, neun Stunde. Ich habe keine Zeit für mich und vielleicht einer oder einer von meinen Kinder krank am Nacht und bleibt so so wach, fünf sechs Stunden bis früh und so weiter. Es ist so? (seufzt).“ (Malika, Pos. 46)

Die Ausschnitte zeigen, dass scheinbar eine gewisse Diskrepanz zwischen der Kurskonzeption, einschließlich der dort implizierten Erwartungen und der Lebensrealität der Teilnehmenden vorliegt. In Bezug auf die in Kapitel 4.1 dargestellte, im Curriculum *imaginierte Zielgruppe*, wird hier deutlich, dass es möglicherweise nicht an Lerneinstellung, Lernbereitschaft oder fehlender Motivation (vgl. BAMF, 2021, S. III) liegt, wenn beispielsweise Hausaufgaben nicht erledigt werden oder eine Mitarbeit im Unterricht nicht in dem erwarteten Maße erfolgt, sondern an *lebensweltlichen/kontextuellen Faktoren*, die nicht mitgedacht werden. Diese *strukturellen (intersektionalen) Gegebenheiten* werden im Curriculum sowie der Kurskonzeption und -umsetzung nicht nur nicht mitgedacht, sondern auf „individuelle soziale und kognitive Voraussetzungen“ (ebd., S. III) reduziert, für die die Teilnehmenden selbst Verantwortung tragen müssen. Zugespitzt wird dies, indem diese nicht ausschließlich *individualisiert*, sondern zusätzlich *sanktioniert* werden:

„Und gibt es in [die Sprachschule] eine kleines Probleme. Sie hat gesagt erste Tag: [...] Wenn ich 30% nicht zur zum eh Schule kommen, eh mit eh Krankenschreibung und ohne Krankenschreibung, sie hat eine Kündigung machen. Das ist sehr eh, nicht nicht gut, nicht höflich [...]. Alle Menschen haben auch eh Family zu Hause, hat eh normale jeden Tag ein Kind eh krank oder er hat Einladung. Ich habe an diese Monat drei Einladungen für Kinder. Elternabendeinladung und im im Hort auch eine Einladung und in der Schule auch Einladung.“ (Adil, Pos. 12)

Was Adil hier als „kleines Problem“ bezeichnet, bezieht sich auf die *Finanzierung* des Sprachkurses. Die Kosten für den Kurs übernimmt das BAMF, d.h. für jede einzelne Unterrichtseinheit erhält der Kursträger bzw. die Sprachschule Geld. Voraussetzung dafür ist die regelmäßige Teilnahme, die mit einer *maximalen Fehlzeit* von 30 Prozent bemessen ist (vgl. BAMF, 2025, S. 3). Hierbei spielt es für die Finanzierung keine Rolle, ob die Fehlzeit etwa durch Arzttermine, Elternabende⁷, Krankheit etc. offiziell entschuldigt oder unentschuldigt ist. Mit Unterschriftenlisten im Kurs wird die *Anwesenheit dokumentiert*. Wenn mehr als 30 Prozent Abwesenheit vorliegt, endet die Finanzierung durch das BAMF, sodass die Sprachschule aufgrund fehlender Finanzierung den Vertrag mit dem:der Teilnehmenden auflöst. Im Fall von Malika führt die beschriebene Regelung dazu, dass nicht etwa nur Malikas Sohn aufgrund seiner Behinderung, die als abweichend von der Norm betrachtet wird, sondern auch sie im Kontext BSK *behindert wird*.

Die Analysen zeigen, dass die Teilnehmenden sowohl für die Erfüllung der *Voraussetzungen* und *Erwartungen* für die Teilnahme am BSK eigenmächtig Verantwortung übernehmen als auch bei Herausforderungen individuell Lösungen suchen müssen, anstatt dass an der Kurskonzeption und -umsetzung *beteiligte Akteur:innen* gesellschaftliche Verhältnisse und Strukturen als solche anerkennen und diese bei der Konzeption sowie Umsetzung berücksichtigen. Das Festhalten an einer *meritokratischen Grundidee*, die Erfolg als Resultat der Erbringung einer bestimmten Leistung sowie dafür vorgesehener *individueller Anstrengung/Leistungsbereitschaft* begreift (vgl. Becker & Hadjar, 2009) und entsprechende *strukturelle Rahmenbedingungen* ausblendet, wird hierdurch reproduziert und normalisiert. Können die Voraussetzungen nicht in ausreichendem Maße erfüllt werden, drohen *Sanktionen*, die dazu führen (können), dass ein B2-Niveau nicht zertifiziert wird und ein Zugang zu Aus- oder Weiterbildungen verwehrt bleibt. Die *Individualisierung gesellschaftlicher Strukturen*, beispielsweise von *Ableismus* kann an dieser Stelle also klassistische Auswirkungen für die mit dem Differenzmerkmal *Deutsch als weitere Sprache* markierten Subjekte haben.

⁷ Weiter in dieser Logik denkend, ist die Konsequenz aus derartigen Regelungen die fehlende Anwesenheit bei Elternabenden etc., was wiederum in rassistischen Diskursen über ein (vermeintlich kulturell bedingtes) Desinteresse migrantisierter Eltern für das deutsche Schulsystem diskreditiert wird.

4.3 Unterrichtliche Handlungen und Interaktionen

In diesem Teilkapitel wird nun der Fokus auf den beobachteten Unterricht gelegt. Dafür wird eine Situation, die im Rahmen einer Gruppenarbeit beobachtet wurde, exemplarisch herangezogen.

Die Lehrkraft fordert die Teilnehmenden dazu auf, in Einzelarbeit mithilfe eines Arbeitsblatts individuelle (Charakter)Eigenschaften, Favorisierungen hinsichtlich des Arbeitsortes, der Arbeitsweise sowie der Tätigkeiten zu bestimmen. Darüber sollen sich die Teilnehmer:innen im Anschluss in Vierergruppen austauschen. Auf Grundlage der ausgetauschten Informationen sollen die Gruppenmitglieder für jede Person einen passenden Job ausfindig machen. Dabei kann innerhalb einer Gruppe Folgendes beobachtet werden:

„Ich höre das Gespräch einer Gruppe, die die Aufgabe insofern anders durchführte als eigentlich durch die Aufgabenstellung vorgesehen, als Navid über sich und seinen ehemals ausgeübten Beruf berichtete. Navid sagt: ‚Ich bin Künstler.‘ M4 lacht und sagt: ‚Ist das ein richtiger Job?‘ Er entgegnet und sucht währenddessen Bilder auf seinem Handy. Er zeigt ihr ein Bild und sagt: ‚Das war Teil einer Ausstellung. Ich habe es für 1000€ verkauft.‘ Er ergänzt: ‚Außerdem habe ich Telekommunikation studiert. Ich habe einen Doktor.‘ M4 schaut fragend. Navid sagt: ‚PhD‘.“ (BP 3, Pos. 36)

Bevor auf das Gespräch innerhalb der Gruppe eingegangen wird, wird ein Blick auf die *Aufgabenstellung* sowie den Umgang der Gruppe damit gelegt. Deutlich ist, dass die Aufgabe nicht so erfüllt wird, wie sie angedacht ist. Es könnte von einem sprachlichen Missverständnis ausgegangen oder aber als *widerständiges Verhalten* der Teilnehmenden gedeutet werden. Lenkt man den Blick auf die *Aufgabenstellung* der Gruppenarbeit, so sollen sich nicht die Teilnehmenden selbst für einen passenden Job entscheiden, sondern jeweils andere Personen sollen hier Möglichkeiten eruieren. An dieser Stelle werden Erfahrungen reproduziert, die Teilnehmende (auch) außerhalb des Klassenzimmers machen:

„Und ich gehe zu dem Jobcenter. Jobcenter sagt: Möchtest du gehen zu der, zum Beispiel einfacher Elektriker arbeiten? Ich sage: Nein, ich will nicht einfacher Elektriker. Meine meine Fach nicht Elektriker. Ich bin Telekom. Warum? (lacht).“ (Navid, Pos. 18)

Andere Akteur:innen oder Institutionen wie das Jobcenter nehmen dann vermehrt die Rolle ein, Arbeitsmöglichkeiten vorzuschlagen oder zu empfehlen. Zugespitzt wird dies in *erlebter Bevormundung*:

„Aber wenn man sagt: Nein, unbedingt besuchst du Sprachkurs und dann, wir suchen eine Arbeit für dich, auch ich finde es schwer auch. Ich bin nicht noch Junge. Jetzt ist, aber es ist so. Soll man entwickelt mit mit Regeln, es so hier in Deutschland, kann man nicht so nein sagen.“ (Malika, Pos. 46)

Eine bewusste Entscheidung gegen die *Aufgabenstellung* könnte eine *Strategie* sein, *Widerstand* zu leisten und somit die eigene *Handlungsfähigkeit* (wieder) herzustellen.

In der konkreten Gruppenarbeit zeigt sich durch das Lachen und die Frage von M4, ob Künstler:in überhaupt ein richtiger Job sei, die *Reproduktion von klassistischen Wissensbeständen*. Auch Navid bedient sich dieser, wenn er über seine Rechtfertigung auf einer ökonomischen Ebene mit dem finanziellen Wert seiner Kunst argumentiert, was Vorstellungen von *nur Lohnarbeit ist Arbeit* normalisiert. Weiterhin ergänzt er mit seinem Studium sowie seiner Promotion und greift damit auf sein *kulturelles Kapital* zurück, das er auch noch einmal sprachlich durch die Verwendung des englischen Begriffs ‚PhD‘ demonstriert. Über die genaue Zielsetzung dieser Argumentation kann hier nur vermutet werden, dass es ihm möglicherweise um eine gewisse *Anerkennung* seiner Arbeit oder seiner Person durch M4 ging. Das lässt sich aus dem mit Navid geführten Interview herauslesen, in dem er an mehreren Stellen über die *fehlende Anerkennung* seiner Abschlüsse, Fähigkeiten und Begehren klagt, wie auch der folgende Ausschnitt zeigt:

„Und ich habe NOCH Ausbildung gemacht in der meine Land. Und NIEMAND kommt [...] zu mir und sagen: Ja, du bist gut, zum Beispiel für eine Projektmanager. Warum?“ (Navid, Pos. 16)

Anhand der analysierten Situation zeigt sich erneut das zentrale Phänomen der Reproduktion und Normalisierung *klassistischer und (neo-)linguizistischer Wissensbestände* im Unterricht in *Aufgabenstellungen* sowie in *Unterrichtsgesprächen zwischen den Teilnehmenden*. Gleichzeitig scheint der unterrichtliche Raum genau der Ort zu sein, an dem *Widerstand* und die Umsetzung von *Begehren* möglich werden kann.

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend wird durch die Analysen ersichtlich, dass Klassismus und (Neo-)Linguizismus im BSK normalisiert und reproduziert werden. Beide Differenzverhältnisse wirken hier insofern zusammen, als eine Homogenisierung sowie Reduktion der Subjekte aufgrund des Merkmals *Deutsch als weitere Sprache* stattfindet, die eine Aberkennung von Ressourcen voraussetzt, eingeschränkte perspektivische Handlungs-/Tätigkeitsspielräume und somit klassistische Diskriminierungsmechanismen nach sich ziehen. Diese werden durch die strukturell-diskursiven Rahmenbedingungen verstärkt, indem durch die Individualisierung gesellschaftlicher Strukturen eine meritokratische Illusion vorausgesetzt und beständig reproduziert sowie durch mögliche Sanktionen pointiert wird. Das

Zusammenwirken zeigt sich auch im Curriculum, z.B. durch die Darstellung der Zielgruppe oder thematischen Schwerpunktsetzungen, die grundlegend für das beobachtete Unterrichtsgeschehen sind. Dort tragen u.a. Aufgabenstellungen und Interaktionen zur Reproduktion und Normalisierung bei.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass die Beschreibung und Analyse des konkreten Zusammenwirkens beider Herrschaftsverhältnisse eine besondere Herausforderung darstellen. Das liegt einerseits daran, dass, obwohl das Intersektionalitätskonzept (Kap. 2) keineswegs neu ist, Studien wie die vorliegende immer wieder Gefahr laufen, Herrschaftsverhältnisse als sich addierende Diskriminierungsformen darzustellen, obwohl vielmehr die spezifische Verschränkung im Zentrum stehen sollte. Es drängt sich an dieser Stelle auch die Frage auf, inwieweit die Verhältnisse, ihre zugrundeliegenden Differenzmarkierungen und die daraus resultierenden Konsequenzen überhaupt (analytisch) getrennt voneinander denkbar sind. Diese Herausforderungen können möglicherweise auch im Fehlen von passenden Analysekonzepten liegen, welche Intersektionen entsprechend von Grund auf mitdenken und dann auch Begriffe entwickeln, die für eine genaue Beschreibung, Analyse und Interpretation vonnöten sind. Ein mögliches Konzept, um dieser Herausforderung zu begegnen, könnte das der *hegemonialen Sprache* (Höfler & Pokitsch, 2025)⁸ sein, dem das Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzverhältnisse inhärent ist. Hegemoniale Sprache wird „als eine hegemoniale Praxis verstanden, durch die Machtverhältnisse über sprachbezogene Normalisierungsprozesse (re-)produziert, Zugänge und Zugehörigkeiten reguliert sowie Subjekte diszipliniert und sanktioniert werden“ (Höfler & Pokitsch, i.V.).

Die vorliegenden Ergebnisse legen zwei ausblickende Gedanken nahe: Für weitere Forschungsarbeiten könnte eine Fokussierung auf Prozesse des Empowerments und des Widerstands von zentralem Interesse sein, da sie

„Aufschluss über Handlungsmöglichkeiten geben, denn trotz der skizzierten massiven Begrenzungen und Reglementierungen darf nicht von den [Subjekten, L.H.] als hilflosen und passiven Opfern ausgegangen werden. Es ist von hoher Relevanz, das Spannungsfeld von Handlungsbegrenzung und -fähigkeit sichtbar zu machen, zum einen, um unterwerfende Diskurse und hegemoniale Praktiken aufzudecken und zum anderen, um durch das Sichtbarmachen von Momenten des Widerstands und Empowerments diese Diskurse gewissermaßen zu unterlaufen.“ (Scheffold, 2019, S. 73)

⁸ Vortrag „Wie viel Klasse steckt in Linguizismus? Eine intersektionale Spurensuche“ beim Symposium des Netzwerks „Linguicism in Language Education“. Ein erläuternder Beitrag ist in Vorbereitung.

Außerdem ergibt sich für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen die Notwendigkeit einer verstärkten Perspektivierung von Grundlagen diskriminierungs- und herrschaftssensiblen Unterrichts. Dies scheint jedoch nur eine mittelfristige Lösung im Sinne einer Behandlung von Symptomen statt dem Kampf gegen die Ursache der Krankheit zu sein, da die zentralen hindernden und entmündigenden Prozesse und Phänomene wirkmächtig in Strukturen und Diskursen verankert sind. Solange migrantisierte Subjekte als Lösung für Herausforderungen, die der demographische Wandel mit sich bringt, betrachtet werden (vgl. BAMF, 2021, S. 3); ein Bildungssystem etabliert bleibt, welches unterschiedliche, strukturell bedingte Ressourcen und Voraussetzungen ignoriert und stattdessen individuelle Leistung(sbereitschaft) als Schlüssel zum Erfolg betrachtet; solange Ausbeutung und die damit einhergehende Stabilisierung hegemonialer (kapitalistischer) Strukturen migrations- und bildungspolitischer Maßnahmen inhärent bleibt, scheint die Normalisierung und Reproduktion klassistischer und (neo-)linguizistischer Wissensbestände unausweichlich.

Literaturverzeichnis

- Abou, Tanja (2017). Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung. *Vielfalt-Mediathek*. Verfügbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/ida_klassismus_endgltige_version_vielfalt_mediathek_ohne_demokratie_leben.pdf [28.08.2025].
- Abou, Tanja (2024). *Klassismus im Bildungssystem*. Münster: Unrast.
- Altieri, Riccardo & Hüttner, Bernd (Hrsg.). (2020). *Klassismus und Wissenschaft: Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. Marburg: Verlag des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2025). *Vereinbarung Träger und Teilnehmende gültig seit 24.03.2025 (641-1011-BSK)*. Verfügbar unter: <https://www.BAMF.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Vordrucke-Formulare/vereinbarung-traeger-teilnehmende-190301.html?nn=282388> [04.04.2025].
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2021). *Konzept für einen Basiskurs B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach*

- § 45a Aufenthaltsgesetz. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-b2.pdf?__blob=publicationFile&v=13 [04.04.2025].
- Baron, Christian (2020). *Ein Mann seiner Klasse*. Berlin: Claassen.
- Becker, Rolf & Hadjar, Andreas (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. doi: 10.3224/84742469
- Bourdieu, Pierre (2017/1982). Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. In Pierre Bourdieu (Verf.), Franz Schultheis & Stephan Egger (Hrsg.), *Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie I* (S. 107–178). Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwarz.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-22219-2
- Coray, Renata & Duchêne, Alexandre (2017). Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt. Eine Literaturübersicht. *Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: https://centre-plurilinguisme.ch/sites/default/files/Arbeitswelt_A4_V.05_06.02.2017_web.pdf [04.04.2025].
- 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: Waxmann.
- Dirim, İnci (2021). Sprache und Integration. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 88–101). Stuttgart: Metzler. doi: 10.1007/978-3-476-04858-5_7

- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. München: Julius Klinkhardt. doi: 10.36198/9783838544434
- Ehrenberg, Charlotta (2023). An der Schulpforte endet die Chancengleichheit. Deutschlandfunk Kultur. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/bildungspolitik-klasse-benachteiligung-100.html> [04.04.2025].
- Engel, Antke (2011). Begehren als Durchquerung multipler Herrschaftsverhältnisse. *transversal*. Verfügbar unter: <https://transversal.at/transversal/0811/engel/de> [04.04.2025].
- Flick, Uwe (2011). Das episodische Interview. In Oelerich, Gertrud & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-92708-4
- Flubacher, Mi-Cha (2019). „Sprache“, Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung. In Sonja Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 53–76). Zürich: Zeismo Verlag. doi: 10.33058/seismo.30728
- Gamper, Markus & Kupfer, Annett (2024). *Klassismus*. Bielefeld: transcript. doi: 10.36198/9783838559278-1-7
- Gray, John & Block, David (2014). All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era: The Case of ELT Textbooks. In Nigel Harwood (Hrsg.), *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* (S. 45–71). London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9781137276285_2
- Heinemann, Alisha M.B. (2022). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‘. In Astrid Biele Mefebue, Andra D. Bührmann & Sabine Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 351–366). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-26613-4_33-1
- Höfler, Lisa & Pokitsch, Doris (i.V.). Eine Klasse für sich – Die hegemoniale Sprache im Bildungskontext aus klassismuskritischer Perspektive. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*.
- Kemper, Andreas & Weinbach, Heike (2022). *Klassismus: Eine Einführung* (5. Auflage). Münster: UNRAST-Verlag.

- Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können: Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha & Mecheril, Paul (2018). Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 133–158). München: Julius Klinkhardt. doi: 10.36198/9783838544434
- Lisberg-Haag, Isabell (2023). Klassismus und Rassismus, Allyship und Code Switching. *Klassenreisen – wie Herkunft Karriere macht* [Podcast]. Verfügbar unter: <https://open.spotify.com/episode/5YZ0fSpGt74MEQjy7Ls8qv?si=d252d293d7bb4e3d> [04.04.2025].
- Machold, Claudia (2015). *Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-531-19379-3
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2016). Migrationsforschung als (Herrschafts-) Kritik! In Thomas Geier & Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 17–41). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-03809-0_2
- Pohlkamp, Ines; Nagel, Björn & Carstens, Lea (Hrsg.). (2023). *Klassismus und politische Bildung: Intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis*. Frankfurt: Wochenschau Verlag. doi: 10.46499/1952
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-37812-7
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Rädiker, Sefan & Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-22095-2
- Scheffold, Miriam (2019). Intersektionale Perspektiven auf Diskurse über Sprachdefizite und Zugehörigkeitsverhältnisse bei der Beschulungspraxis junger Geflüchteter. In Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling & Paul Scheibelhofer (Hrsg.), *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: politische Vorgaben und gelebte Praxis* (S. 70–75). Innsbruck: Studien Verlag.

- Seeck, Francis (2021). Hä, was heißt denn Klassismus? In Francis Seeck & Brigitte Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen* (2. Auflage) (S. 17–18). Münster: Unrast.
- Seeck, Francis & Steckelberg, Claudia (Hrsg.). (2025). *Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße*. Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.25656/01:32264; 10.3262/978-3-7799-7872-5
- Seeck, Francis & Theißl, Brigitte (Hrsg.). (2021). *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen* (2. Auflage). Münster: Unrast.
- Siebert, Karolina & Handelsmann, Antje (Hrsg.). (2024). *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.35468/6087
- Simon, Nina (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d): zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-32674-6
- Simon, Nina (2022). Klasse(n)loses DaF? – Klassismuskritische Reflexionen auf DaF-Kontexte. *Zielsprache Deutsch*, 49, 45–58.
- Thoma, Nadja & Knappik, M (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839427071-007

Kurzbiografie

Lisa Höfler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie arbeitet zu herrschaftskritischen, intersektionalen und subjektivierungsbezogenen Fragestellungen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Rainer Hawlik

Affiliation: Pädagogische Hochschule Wien, Österreich

E-Mail: rainer.hawlik@phwien.ac.at

Dissonanzen im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens

Abstract Deutsch

Aus der Perspektive der pädagogischen Theorie werden im folgenden Beitrag Fragen der Organisation und Gestaltung des Sprachenunterrichts im österreichischen Schulwesen diskutiert. Mittels linguizismuskritischer Analyse werden Formen dieses Unterrichts und ihre pädagogische Ausgestaltung im konkreten Fall von Erstsprachenunterricht, Deutschunterricht und des im Sinne der Durchgängigen Sprachenbildung eingeführten Begriffs der Bildungssprache für den (Sach-)Fachunterricht beleuchtet, reflektiert und kritisiert. Den Abschluss bildet ein Versuch, diese pädagogischen Sachverhalte zu transzendieren, d.h. sie im Ausblick auf ihre unverwirklichten Möglichkeiten hin in den Blick zu nehmen.

Schlagwörter: *Pädagogik, Deutscherwerb, Erstsprachenunterricht, Bildungssprache, Spracherwerb und Differenz*

Abstract Englisch

From the perspective of educational theory, the following article discusses questions of the organisation and design of language teaching in the Austrian school system. With the help of linguistic-critical analysis, forms of this teaching and its pedagogical design in the specific case of first language teaching, German teaching and the concept of educational language introduced for (subject) teaching in the sense of universal language education are examined, reflected upon and criticised. It concludes with an attempt to transcend these pedagogical issues, i.e. to look at their unrealised possibilities.

Keywords: *Pedagogy, German language acquisition, Mother Tongue Tuition, Bildungssprache, language acquisition and difference*

1. Einführung

„Die Schule ist nur bedingt eine *pädagogische* Institution“, schreibt Roland Reichenbach (2025, S. 116) und führt dazu weiter aus: „Sie wird von gesellschaftlichen Kräften geprägt und erfüllt gesamtgesellschaftlich bedeutsame Funktionen, die dem pädagogischen teilweise sogar widersprechen (z.B. der Selektion), ohne dass die Widersprüche aufgelöst werden können“ (ebd., S. 116). Unauflösbar sind in ihr Widersprüche zwischen Bildungsfunktion und Eingliederungsfunktion, zwischen Sozialisationsfunktion und Ausbildungsfunktion (Fend, 1980; Reichenbach & Bühler, 2017) und schließlich auf individueller Ebene der Einzelnen zwischen Freiheit und Zwang: Kinder werden zu Schüler:innen erzogen. Sie werden einerseits in umfassende soziale Bezüge des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens eingefügt (Integrationsfunktion), während sie andererseits nach jahrelanger Beschulung aus allen sekundären Sozialisationszwängen, die auf Anpassung drängen, befreit werden (Fuchs, 2019, S. 118). Ob diese aufklärerische Vorstellung von Befreiung zur erlangten Freiheit des Individuums durch schulische Bildung für den Einzelnen tatsächlich beabsichtigt ist, wurde schon gegen Ende der Industriellen Revolution bezweifelt:

„Die Menschen sollen zu den Zwecken der Zeit abgerichtet werden, um so zeitig als möglich mit Hand anzulegen; sie sollen in der Fabrik der allgemeinen Utilität arbeiten, bevor sie reif sind, ja damit sie gar nicht mehr reif werden – weil dies ein Luxus wäre, der dem Arbeitsmarkt eine Menge von Kraft entziehen würde.“ (Nietzsche, 1872/1980, S. 299)

Dafür, dass es zur schulischen Reifeprüfung in Österreich nur Etablierte schaffen und andere so zeitig wie möglich am Arbeitsmarkt in verschiedenen Sektoren die Hand anlegen, sorgt das sozial selektive und segregierende Schulsystem als Ort der Reproduktion sozialer Klassen. Staatliche Schulbildung war trotz Humboldt seit dem 19. Jahrhundert als „Distinktionsmerkmal eines aufstrebenden (...) Bürgertums zu werten“ (Borst, 2013, S. 3). Die Schule verdankt ihren Erfolg der „Sozioidee“ (Bourdieu, 1978/1993), die ausgehend von der herrschenden sozialen Klasse zur Rechtfertigung der von ihnen beherrschten sozialen Ordnung dient (Gros, 2019): Wenn wir allen Schüler:innen die gleichen Startbedingungen einräumen, zählen nur mehr die Unterschiede der Einzelnen in Begabung und Leistung. Dieses der Mittelschicht äußerst eigene Verständnis von Meritokratie, dass unterschiedliche Ausgangslagen ignoriert und sich selbst als unangefochtenen Maßstab (und gleichsam Nabel der Welt) nimmt, nennt Bourdieu (1978/1993, S. 252) drastisch einen „Rassismus der Intelligenz“.

Besonders im schulischen Sprachenunterricht zeigt sich, dass – dem antiken Ideal der kultivierten Sprache verpflichtet – jemand als gebildet gilt, der „sich im Medium der Sprache als dem Medium des Geistes und des menschlichen Miteinanders frei zu bewegen“ zu verstehen weiß (Groothoff zit. n. Fuchs, 2019, S. 54). Die Kultiviertheit im Beherrschungsgrad der Sprachen ist entscheidend, Bildung wird als intra-personales Verhältnis gefasst, es gibt nur Selbstbildung (Pongratz, 2010, S. 26). Bei der institutionellen Zielsprache Deutsch hängt der Beherrschungsgrad vom inkorporierten, also scheinbar natürlichen, angeborenen Kapital ab. Schule funktioniert aber nur, wenn die Prädispositionen der eingeschulten Kinder mit ihr übereinkommen: Kulturelles Kapital und guter Wille in Bezug auf die Schulabschlüsse (Bourdieu, 1978/1993, S. 254). Wer als Kind Erziehungsberechtigte hat, die das so sehen und ihren Kindern in ihrer Erziehung vermitteln, kann sich als privilegiert bezeichnen (Reichenbach, 2025). Wer aber als angehendes Schulkind dafür nicht prädisponiert ist, wird als „unbegabt“ (Bourdieu, 1978/1993, S. 254) wahrgenommen. Die Lehren mancher Pädagog:innen stehen eben in „schreiender Dissonanz“ (Bernfeld, 1925/1973, S. 40) zu ihrer Umwelt.

„Vergesst die Eltern. Bestraft werden immer die Kinder“ (Erkurt, 2020, S. 131) – ist diese kritische Analyse tatsächlich ein legitim scheinendes Credo einer öffentlichen Institution in Österreich, wenn soziale Herkunft und Affinität zur Schulbildung mit Begabung gleichgesetzt wird? Es ist aus pädagogischer Sicht erstens letztklassig, Kinder implizit für ihre Lebensumstände zu bestrafen und zweitens eine Ungeheuerlichkeit, wenn sich die herrschende Klasse dergestalt selbst befugt fühlt, die Normen zu setzen und mit Strategien der Herablassung operiert. Es geschieht ohne jegliches Interesse an einer egalitären Bestrebung, Ungleiches auszugleichen. Zeitgleich wird ein Grunddilemma der modernen Schule sichtbar: „Sie verhindern, was sie sollen, weil sie von Schülern als widersinnig erfahren werden. Sie transportieren die Werte der jeweiligen Dominanzkultur und schließen damit unter der Hand diejenigen aus, denen diese Kultur fremd ist“ (Pongratz, 2010, S. 46). Stefan Hopmann (2023) stellt in Aussicht, dass andere Länder v.a. im skandinavischen Raum die Situation für ihre Schüler:innen förderlicher gestalten. Für ihn liegt das zentrale Problem in Österreich vielmehr in ihrer Ausgestaltung: „In der Schule wird nicht gelernt, was es für die Schule braucht. Das Pensum ist im Vergleich dreimal so hoch wie woanders und die Mitarbeit des umgebenden sozialen Systems wird vorausgesetzt“

(ebd.). Heritokratisch vererbte kulturelle Kapitalien sorgen für eine strukturelle Ungerechtigkeit in der Schule bzw. des Bildungswesens. Dies ist allgemein bekannt und empirisch umfangreich belegt. Dennoch bleibt es erstaunlich, wie dies von der breiten Bevölkerung so dauerhaft toleriert wird (Reichenbach, 2025, S. 48). Es muss sich wohl um das Schicksal meist nicht-wahlberechtigter Personen und ihrer Kinder handeln, denn die darüber aufgeklärte Mittelschicht scheint dabei mitzuspielen. Reichenbach nennt sie in Anlehnung an Liu (2023) die *Bildungsklasse* und versteht darunter Erziehungsberechtigte aus der Mittelschicht als Treiber:innen des sich progressiv gebenden Kapitalismus und seiner Leistungsideologie. Erziehungsberechtigte der *Bildungsklasse* schrecken nicht davor zurück, Lehrer:innen und Schulleiter:innen eines vorgeblich meritokratischen Schulsystems einzuschüchtern, weil sie schlichtweg alles tun werden, damit Bildung vererbbar bleibt, weil es doch letztlich – wie für alle Erziehungsberechtigten – nur um eine Sache geht: ihr eigenes Kind in dieser Schule. Die *Bildungsklasse* aber tarnt sich mit Moral und verrät Solidarität, indem sie „lieber über Vorurteile als über Gleichheit, über Rassismus als über Kapitalismus und über Sichtbarkeit als über Ausbeutung“ spricht (ebd., S. 26). Sie spricht gerne über Toleranz, die aber kaum politische oder wirtschaftliche Bedeutung hat. Sie liebt Diversity und fragt sich dennoch zu selten, „was genau der Unterschied zwischen einer positiven Ungleichheit [ist], die sich als Diversität feiert, und einer negativen, in der manche Menschen unverdient bessergestellt sind als andere?“ (Bartmann, 2025, S. 91). Und beim Blick in den Spiegel verteidigt sie felsenfest das Credo, dass Leistung sich (endlich wieder) auszahlen muss, übersieht aber dabei geflissentlich die eigene privilegierte Startposition im sozialen Raum, auf deren Verortung als Basis sie starten, um Leistungen zu erbringen. Meritokratie erhöht die soziale Mobilität schließlich auch nicht (Sandel, 2020), aber Umverteilungsmaßnahmen werden von ihr kritisch beäugt, während bevorzugt eine gängige Missinterpretation von Chancengleichheit gelebt wird: „Bei der Entscheidung zwischen Klassenkampf (für mehr Chancengleichheit) und Expansion (mehr Chancen für alle) fällt die Wahl regelmäßig auf Letzteres“ (El-Mafaalani, 2020, S. 125). Bei mehr Chancen für alle werden aber erwerbstätige Wahlberechtigte mit österreichischem Pass auffallend öfter bevorteilt als andere Erziehungsberechtigte von (schulpflichtigen) Kindern, die auf die gedachte Unterstützung eigentlich angewiesen wären.

In dieser Sphäre der *Bildungsklasse* weiß doxa (als Raum selbstverständlicher, nicht hinterfragter Überzeugungen und Praktiken innerhalb einer Gesellschaft) von heute auch, welche Weltsprachen die *richtigen* Sprachen sind, die es zu kultivieren gilt und hat sie sorgfältig für den Fremdsprachenunterricht von Primarstufe bis Ende Sekundarstufe II im Bildungssystem verankert: In Österreich handelt es sich meist um Englisch, Französisch und Spanisch. Eher selten sind es Sprachen, die tatsächlich tagtäglich in Österreich und besonders von schulpflichtigen Kindern in der breiten Öffentlichkeit neben Deutsch auch gesprochen werden: Türkisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Montenegrinisch (Gouma, 2020). Sie kommen als abgewertete Sprachen (Dirim, 2010) schulisch kaum als Pflichtgegenstände vor, während Prestigesprachen zur Norm erhoben werden. Im Sinne einer pädagogischen Begriffsanalyse werden im Folgenden die Spannungen und Widerstände einzelner Begriffe in ihrer unharmonischen Beziehung im österreichischen Schulwesen zueinander entfaltet (Pongratz, 2010, S. 19).

2. Erstsprachenunterricht

Erstsprachenunterricht bzw. Muttersprachlicher Unterricht (Österreich), Herkunftssprachenunterricht (einzelne dt. Bundesländer) und Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (Schweiz) ist eine schulische Maßnahme, die es in Mittel- und Westeuropa seit den 1970er-Jahren gibt. Schon die Bezeichnungen für diesen Sprachenunterricht sind vielsagend. Implizit vermittelt wird an die Schüler:innen: Eure Heimat ist woanders, deine Kultur ist anders, eure Mutter spricht anders und Deutsch kommt bei dir nicht an erster Stelle. Es ist in Österreich schulrechtlich aber im Grunde genommen simpel ein Sprachenunterricht, der gegenwärtig als nicht beurteilte, unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis vier Stunden weitestgehend im Pflichtschulwesen verankert ist. Nach Ablöse der sogenannten Ausländerpädagogik, bei der schulpflichtige Kinder mit ihren Sprachen kamen und hierorts sporadisch in ihren Sprachen (zusätzlich) unterrichtet wurden, ist diese Form des Unterrichts, die 1992 in Österreich in das Regelschulwesen übernommen wurde, der Vorstellung einer Interkulturellen Pädagogik verpflichtet. Seit Unterrichtseinführung stehen Schüler:innen und ihre dafür vorgesehenen Sprachenlehrer:innen zwischen kontingent verstandenen Kulturen. In einer von Interkultureller Pädagogik geprägten Vorstellungswelt ist dieser Unterricht nicht einmal Fremd-Sprachenunterricht, sondern es handelt sich um ein Zugeständnis an Kinder, die als Schüler:innenklientel –

aus sogenannten anderen Kulturen kommend – wahrgenommen wird. Vom Menschenrecht auf die eigene Sprache ist nicht die Rede (Krumm, 2020). Es wurde mit diesem Unterricht schulpädagogisch eine Maßnahme eingeführt, die zwischen Welten vermittelt, aber vor allem geprägt ist von dem Anspruch, dass die eigene Kultur samt institutioneller Zielsprache Deutsch unangefochten die Dominanzkultur (Rommelspacher, 1995) darstellt.

In diesem Sinne wurde dieser Unterricht in Österreich in Zusammenhang mit der Schwellenniveau-Hypothese (Cummins, 1982) in das österreichische Regelschulwesen implementiert (Weichselbaum, Gouma & Dirim, 2024, S. 29). Damals noch mit dem Begriff Muttersprachlicher Zusatzunterricht eingeführt, diente er seither als Vehikel für die institutionelle Zielsprache, die zeitgleich als seine Legitimation fungiert: Wenn du einmal ausreichend deine Muttersprache beherrschst, lernst du auch schneller Deutsch. Selbst wenn diese Sprachaneignungsthese von Cummins in dieser Form selbst von ihm 1991 widerrufen wurde und es auch mehrmals belegt wurde, dass Zweitsprachaneignung einen komplexen Prozess darstellt, der keine einfachen Vorläuferfähigkeiten in der Erstsprache braucht (Lindner, 2022; Tunç, 2012; Gogolin, 1988), hält sich diese Vorstellung in Österreich hartnäckig. Das bezeugt implizit auch die 2023 erfolgte Umbenennung des Muttersprachlichen Unterrichts in Erstsprachenunterricht, was als neue Bezeichnung den Shift zur Outputsteuerung im Schulbildungswesen vollendet: Schüler:innen *performen* seit PISA 2000 (Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiß 2002). Nicht mehr die Primärsozialisation durch die Mutter (respektive Herkunft, Heimat, heimatliche Kultur) ist bei diesem Unterricht mehr im Blickfeld, sondern welche Sprache zuerst kommt und mit ihr die Frage: Beherrschst du sie nun (ausreichend gut, um auch Deutsch zu lernen)? Dass Kinder und Jugendliche in zweiter und dritter Generation mit Sprachen aus der Türkei und der ehemaligen SFR Jugoslawien sprachenfluid mit Deutsch und ihren gesprochenen Sprachen im Dialekt-Standard-Kontinuum aufwachsen und hier eigentlich keine Serialität in der Sprachaneignung wahrzunehmen ist, wird durch den Begriff Erstsprachenunterricht nicht vermittelt. Bewusst nicht? Ist es notwendig, bei der Beherrschung von Sprachen eine Rangordnung einzuführen und was würde den mehrsprachigen Schüler:innen damit pädagogisch sinnstiftend signalisiert werden?

3. Deutschunterricht

Deutsch kommt zuerst. Außer für jene, die eine andere Erstsprache haben. Das sind in der Bundeshauptstadt Wien bei der Einschulung in die Primarstufe gegenwärtig an die 60 Prozent (Statistik Austria, 2024). Deutsch kommt zuerst? Das Beharren auf dem Prinzip der Einsprachigkeit wirkt wie eine Legitimation für die Ausgrenzung und Abwertung anderer Sprachen (Dirim, 2010). Es ist also kein Wunder, dass in den neuen Curricula für die Lehrer:innenbildung in Österreich ab 2025/26 ausgerechnet Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsgegenstand in der Lehrer:innenbildung auf Geheiß des Bildungsministeriums prominenter denn je gesetzt wird. Wie Nodari erörtert, wird traditionsgemäß

„zwischen Lernenden des Deutschen als Erstsprache (= Muttersprache), als Zweitsprache und als Fremdsprache unterschieden. Danach richten sich auch die entsprechenden Teilbereiche der Deutschdidaktik aus. Lassen sich die Zielgruppen wirklich so eindeutig definieren, wie die entsprechenden Didaktiken es suggerieren?“ (Nodari, 2009, S. 11)

Deutschdidaktik darf aus schulpädagogischer Sicht meines Erachtens nicht als eine Legitimierung zur „VerÄnderung“ (Reuter, 2002) von Schüler:innen instrumentalisiert werden. Es sollte (hoch-)schulisch *eine* Deutschdidaktik gelten, die allen Schüler:innen gerecht werden will. Es entsteht außerdem der Eindruck, als würde eine Deutschdidaktik, die für Kinder aufbereitet wird, die nicht nur mit Deutsch aufgewachsen sind, Kinder mit alleiniger Erstsprache Deutsch langweilen, unterfordern, bedrohen etc. – die schulische Defizitorientierung auf mehrsprachige Schüler:innen und sprachliche Voreingenommenheit (Kinzler, 2021) sind hier im Umkehrschluss unübersehbar. Woher kommt diese Vorstellung, dass DaZ-Unterricht für Kinder, die nur mit Deutsch aufgewachsen sind, schädlich ist? Als wäre ein strukturierter, bewusst zeigender (Prange, 2005) Deutschunterricht, der nicht auf die Eigenverantwortung der Schüler:innen setzt (Stichwort: Selbstorganisation) ein Unterricht zweiten Ranges. Was aber ist falsch an einem Unterricht, der geheime sprachliche Codes bewusst offenlegt, Sprachstrukturen durch Scaffolding begleitet, Text- und Erzählgenres bewusst strukturiert aufschlüsselt und repetitiv übt und übt? Ist das nicht ein Unterricht, der im Falle des Gelingens eine intensive Sprachbetrachtung für alle Schüler:innen ermöglicht? Ist es pädagogisch verwerflich zu versuchen, im Deutschunterricht einer Institution öffentlicher Hand bei aller Individualisation und Berücksichtigung der Lernentwicklung der Einzelnen möglichst alle Schüler:innen zu erreichen? Oder geht gar in der westlichen Welt das Gespenst um, dass dann die wahlberechtigte *Bildungsklasse* ihre Kinder bei einer solchen Deutschdidaktik auf Privatschulen schickt und die

öffentliche Pflichtschule als für die Wähler:innenschaft *nutzlose Schule* (!?) verendet? – „Liebe Bildungsklasse, möchte man diese Eltern trösten“, schreibt Reichenbach (2025, S. 91), „[e]uer Kind wird es auch ganz gut in der Staatsschule schaffen, ihr oder sein Erfolg ist praktisch gesichert, denn unsere Pädagogik richtet sich in Wirklichkeit ja gar nicht nach den Bedürfnissen der Leistungsschwächeren, sondern just nach den Kindern, wie Sie eines haben!“

4. Bildungssprache als Distinktionsstrategie

Zu den verheißungsvollen Begriffen im Sprachenunterricht zählt jener der Bildungssprache. Das FörMig-Team (2004–2009) der Universität Hamburg rund um Ingrid Gogolin und Ursula Neumann hat die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch „als zentralen Ausschnitt sprachlicher Kompetenz“ (Gogolin, 2009, S. 263) für die Makroebenen von Erziehungssystemen in amtlich deutschsprachigen Ländern regelrecht entdeckt. Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen von M. A. K. Halliday (1985; functional grammar als Alltagssprache, academic language als Bildungssprache), Basil Bernstein (1964; restringierter und elaborierter Code) und Jürgen Habermas (1978) erkennt FörMig, dass Bildungssprache „tendenziell die Merkmale formeller, monologischer schriftförmiger Kommunikation [aufweist], während Alltagssprachgebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation aufweist“ (Gogolin, 2009, S. 270). Die Thematisierung der Bedeutung des expliziten Lehrens sprachlicher Codes ist hohes Verdienst von FörMig. Es galt – um ungleiche Startbedingungen mehrsprachiger Schüler:innen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen auszugleichen – der Bedeutung von Sprache(n), die v.a. den Fachunterricht der Sekundarstufe I und II durchdringt (durchdringen), mit dem Konzept der Durchgängigen Sprachenbildung zu begegnen.

Es gilt fortan auch in Österreich gemeinhin als „Aufgabe der Schule, die Lernenden ungeachtet ihrer Herkunftssprachen beim Erwerb der Bildungssprache Deutsch zu begleiten, um ihnen Bildungs- und Berufschancen sowie eine vollwertige Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (Nekula, 2018). Die Aneignung von Bildungssprache ist „die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen [...] und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Ar-

beitsmarkt“ (BMBWF, 2025). Die Sprachentwicklung der Schüler:innen liegt für das Bildungsministerium ganz im Sinne der Durchgängigen Sprachenbildung in der Verantwortung aller Lehrpersonen an einem Schulstandort. Die ministeriellen Maßnahmen zu ihrer Detektion reichen von Instrumenten der Sprachstandsbeobachtung und -diagnose (USB DaZ, USB Plus) zu sehr sinnvollen Initiativen staatsnaher Institutionen wie ÖSZ, BIMM und EFSZ, die Lehrkräfte und in weiterer Folge Kinder und Jugendliche von Elementarstufe bis Sekundarstufe II erreichen möchten. Wie zu Sprachsensiblen Unterricht festgestellt wird, gilt es „nach dem Erwerb von alltagssprachlicher Kompetenz im außerordentlichen Status [...] im Weiteren verstärkt die Bildungssprache und Fachsprachen aufzubauen, die ein höheres Abstraktionsniveau sowohl im Wortschatz als auch Satzbau verlangen“ (BMBWF, 2025). Es zeigt sich deutlich, dass im Sprachaneignungsprozess die Bildungssprache erst zeitlich nach dem Aufbau von alltagssprachlicher Kompetenz stattfinden kann: „Der Weg von der Alltagssprache bis zur Bildungs- und Fachsprache bedarf einer kontinuierlichen Begleitung“ (BMBWF, 2018). Umso verblüffender ist es, wenn das BMBWF gleichzeitig entscheidet, Bildungssprache ausgerechnet zu Unterrichtsmaßnahmen der Deutschförderklasse (BMBWF, 2025) zu machen, in die nur Kinder und Jugendliche mit anderer L1 als Deutsch mit einer maximalen Verweildauer von 24 Monaten beschult werden; zumeist nach Eingangsfeststellung A0 laut GERS. Mit MIKA-D, dem Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, als Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache – wird gemäß Selektionsdiagnostik ebenfalls das Vorhandensein von Bildungssprache gemessen, um über die weiteren Beschulungsmaßnahmen zu entscheiden. Dieser Anspruch an (mehrsprachige) Schüler:innen verwundert. Besonders in der Primarstufe, in der Sachfachunterricht nicht als Fachunterricht wie in der Sekundarstufe gehandhabt wird. Er widerspricht Vorstellungen von Aneignungsdauern bezüglich BICS und CALP (Cummins, 1999) und ferner wird der Begriff Bildungssprache Deutsch mit einer derartigen Sicherheit gehandhabt, als wäre doxisch klar, was damit gemeint ist und wie er sich von Fachsprache abgrenzt.

Marion Döll analysiert, dass sich in Österreich in den letzten Jahren sukzessiv ein sprachassimilativer Habitus entwickelt hat, bei dem auf Makroebene der Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen als Voraussetzung für Bildung lanciert wird, der auf Mesoebene gestützte Submersion (additive, parallele Förderung) erbringen soll,

womit auf Mikroebene des Unterrichts die Quadratur des Kreises erreicht werden soll: die Verantwortung für die Ermöglichung des laut Spracherwerbsforschung fallweise Unmöglichen (Döll, 2019). Es soll sogar in Österreich schon vorgekommen sein, dass Kindern bereits bei Schuleintritt die Bildungssprache Deutsch abverlangt wurde, wie selbst die OECD feststellt (Nusche, Radinger, Busemeyer & Theisens, 2016).

Retrospektiv auf das Programm FörMig blickend, konstatiert Gogolin ganz deutlich doxa hinsichtlich des Begriffs Bildungssprache und seiner Einführung in Erziehungssysteme amtlich deutschsprachiger Länder:

„Noch bevor über seine Bedeutung im wissenschaftlichen Sprachgebrauch Klarheit hergestellt wurde, ist [der Begriff] in Dokumente der unterschiedlichsten Art eingewandert – vom politischen Statement bis zur wissenschaftlichen Sekundärquelle. So wurde er allzu rasch zu einem *common sense*-Begriff – einem Terminus also, der (weil er sich scheinbar von selbst versteht) keiner weiteren Erklärung bedarf.“ (Gogolin, 2009, S. 264)

Die Sprache der Bildung verdankt ihren überzeitlichen Charakter der Durchsetzung eines normativ wirkenden Sprachgebrauchs, weil „der herrschende Sprachgebrauch ein Kunstprodukt ist, über dessen Erhalt nicht so eifersüchtig gewacht werden würde, wenn es nicht selber Erhaltungsfunktionen hätte (oder, genauer gesagt, Funktionen der Legitimierung durch Distinktion)“ (Bourdieu, 1975/2017, S. 53). Bildungssprache Deutsch zeugt von einem sehr hohen Beherrschungsgrad der Sprache. Sie ist bei genauerer Betrachtung der elitäre elaborierte sprachliche Code (Bernstein, 1964) schlechthin. Sie ist Code jener Sprache, die „der effektivste Teil des kulturellen Erbes [ist], weil sie qua Syntax ein System übertragbarer Geisteshaltungen liefert, die ihrerseits mit Werten verknüpft sind, die die ganze Erfahrung bestimmen“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 42). Fungiert Bildungssprache als sprachlicher Code in Schullehrbüchern nicht eher als Voraussetzung denn als explizit gelehrter Gegenstand des Unterrichtens?

Bildungssprache wird zu einem Distinktionsmerkmal einer bildungsbürgerlichen Schicht, weil verschleiert und doch normativ bestimmt wird, welches Sprachregister als nicht hinterfragbar gilt. Erfolg in der Schule wird mit der Fähigkeit zur Beherrschung der Bildungssprache Deutsch verknüpft, auch wenn es sich dabei um „kein klar definierbares und verortbares sprachliches Register mit bestimmten Merkmalen handelt“ (Bickes, 2019, S. 499). Das Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen wird hier assimilatatorisch an die sprachliche Norm geknüpft (Fereidooni, 2019).

Soziale Mobilität durch die Beherrschung von Bildungssprache Deutsch in Aussicht zu stellen (wie oben: Nekula, 2018), ist als ein ministerielles Bildungsversprechen zu werten,

das Ungleichheitsverhältnisse verschleiert, da die Aufhebung der Bildungsungleichheit nur mehr zu einer Frage des rechten Sprachgebrauchs wird. Plötzlich „reduziert sich der Klassenkampf um die Aneignung eines Bildungssystems und die Festlegung der Kriterien für den Schulerfolg auf ein Problem, dessen Behebung eine rein technische oder, wenn man so will, technokratische Angelegenheit wäre“ (Bourdieu, 1975/2017, S. 22). Der Klassenkampf findet statt, aber nicht von unten nach oben, sondern von oben nach unten. Bildungssprache Deutsch als Distinktionsstrategie einer Mittelschichtsinstitution weist Schüler:innen ihren Platz zu – Allokation durch Segregation. Für mehrsprachige Schüler:innen, die nicht bilingual in privilegierten Verhältnissen aufwachsen, verhindert es u.a. bei der in Österreich gängigen Selektion in der vierten Schulstufe die Transition in bestimmte Schularten (z.B. AHS) und zeitigt die bereits bekannten Kompositionseffekte im Bildungsgang der Einzelnen. Es zeigt sich im schultheoretischen Kontext, „dass der Schule als gesellschaftlichem Ort und als Ort der Gestaltung von Gesellschaftlichkeit bestimmte Diskriminierungsmechanismen eingeschrieben sind“ (Karakaşoğlu & Mecheril, 2019, S. 112).

Kritik an der Bildungssprache Deutsch als Distinktionsstrategie unterminiert nicht die Bedeutung dieses sprachlichen Registers für die Schulpädagogik und auch nicht das Ansinnen im Zuge einer Outputsteuerung zu überprüfen, ob gelehrte Inhalte bei den Schüler:innen ankommen und ob sie sich diese sprachlichen Register tatsächlich aneignen. Verwerflich ist der Standesdünkel, der scheinbar Schule macht: Es wird mit der Beherrschung von Bildungssprache doxisch ein Bildungsstandard als Messlatte hochgehalten, an der jene Schüler:innen, denen während und nach der österreichischen Primarstufe nicht die Zeit und Unterstützung zuteil wird, sich die relevanten Kapitalien anzueignen, notgedrungen scheitern müssen. Wenn Bildungssprache Deutsch dergestalt tatsächlich als Distinktionsstrategie einer Mittelschichtsinstitution zur Vermessung der Leistungsfähigkeit angewandt wird, ist sie im wahrsten Sinne des Wortes „Sprache der Distanz“ (Koch & Oesterreicher, 1985). Sie entfremdet uns voneinander.

5. Ausblick

Sprachenunterricht im österreichischen Schulwesen lässt sich neu arrangieren. Die Schulautonomie lässt in Österreich in Sekundarstufe I und II den Schulleitungen sehr viele

Freiheiten, um Schule neu zu gestalten. Es ist pädagogisch nicht zielführend, formal zwischen Deutschunterricht, Erstsprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht in der ersten lebenden Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache, Fremdsprachenunterricht in einer *nicht lebenden* Sprache etc. zu unterscheiden. Sprachenunterricht bleibt Sprachenunterricht, selbst wenn schulrechtlich zwischen Pflichtgegenständen, einer unverbindlichen Übung und einem Freifach unterschieden wird: Sprachenunterricht Deutsch, Sprachenunterricht Englisch, Sprachenunterricht Französisch, Sprachenunterricht Latein, Sprachenunterricht Türkisch. Auf Basis der Rechtsgrundlage (§ 8a SchOG; § 12 Abs. 1 bis 5 SchUG; ETZVO) ist ein Freigegegenstand bzw. eine unverbindliche Übung zu führen, wenn sich bei sogenannten Fremdsprachen mindestens 12 Schüler:innen dafür anmelden.

Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen in den Sprachen anerkannter Minderheiten¹ dürfen sogar bereits für mindestens acht Schüler:innen, ab der neunten Schulstufe für mindestens fünf Schüler:innen stattfinden, so die betreffenden Schüler:innen der entsprechenden Volksgruppe angehören. Ein Freigegegenstand, der für den Erwerb einer Berechtigung im Sinne der Universitätsberechtigungsverordnung erforderlich ist, kann an Schulstandorten geführt werden, wenn sich mindestens zehn Schüler:innen zu diesem Freigegegenstand angemeldet haben (vgl. ÖPU, 2025). Wird die Mindestschüler:innenzahl in einer Klasse (in einem Jahrgang) nicht erreicht, können sogar Schüler:innen mehrerer Klassen (Jahrgänge) einer oder mehrerer Schulen zur Erreichung der Mindestschüler:innenzahl zusammengefasst werden. Einer Matura in der Sekundarstufe II in einem Freigegegenstand bzw. einer unverbindlichen Übung z.B. im Sprachenunterricht jeglicher Migrationssprache steht rechtlich nichts im Weg. Als Schulversuch wird Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als zweite lebende Fremdsprache ab der neunten Schulstufe am BORG Henriettenplatz in Wien angeboten. Binnendifferenzierung in den ersten drei Jahren und

¹ Burgenlandkroatisch, Romanes, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch sind gemäß Art. 8 Abs. 2 B-VG die verfassungsrechtlich geschützten Sprachen der autochthonen Minderheiten in Österreich nach dem Volksgruppengesetz von 1976. Darüber hinaus ist die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als Sprache einer nicht ethnischen Minderheit seit 1. September 2005 eine anerkannte Minderheitensprache mit Verfassungsrang (Art. 8 Abs. 3 B-VG). Große Migrationssprachen Österreichs wie Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch, Ukrainisch, Albanisch etc. fallen nicht unter diese Minderheitenschutzgesetzgebung. Sprachenpolitik funktioniert hier gegenüber Schüler:innen die im Erstsprachenunterricht nicht die *richtigen* Sprachen sprechen als ein Instrument der Machtausübung mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung: Volksgruppen die in den Gebieten Österreichs ihre Sprache sprechen, wird rechtlich bilingualer Unterricht zugestanden. 31173 österreichischen Schüler:innen, die im Schuljahr 2018/19 den Erstsprachenunterricht besuchten, nicht (vgl. Gouma, 2020).

möglichst gemeinsame Führung im letzten Schuljahr sollen eine Reifeprüfung auf dem Niveau B1+/B2 und B2+/C1 (nach GERS) ermöglichen.

Sprachenunterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und in anderen großen Migrationssprachen Österreichs muss per definitionem allen Schüler:innen offenstehen. Nicht nur für jene, die ohnehin ein Menschenrecht auf ihre Sprachen haben. Die österreichische Schultüte im Sinne eines aufgeklärten Schulwesens gut daran, sich zu entwickeln: Mehrsprachige Schüler:innen wachsen mit ihren Sprachen im Dialekt-Standard-Kontinuum sprachfluid auf und Schüler:innen, die nur mit Deutsch als Erstsprache eingeschult werden, sprechen im Vergleich zu ihren Nachbarländern in Österreich nur selten mehr als eine lebende Fremdsprache am Ende der Sekundarstufe I. Wenn es um den Erwerb von zwei Fremdsprachen oder mehr geht, nimmt Österreich im Vergleich zu all seinen EU-Nachbarstaaten den vorletzten Platz ein (mit 7,6 Prozent der Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I). Selbst in Deutschland als ebenfalls amtlich deutschsprachiges Land liegt der Wert bei 36,3 Prozent (WKO, 2021). An Lehrer:innenmangel leiden wir diesbezüglich nicht; es gibt die Erstsprachenunterrichtslehrer:innen in Österreich und mit ESU-KompP (BIMM, 2023) auch eine ministerielle Vorstellung davon, was Lehrer:innen bereits heute für Sprachenunterricht Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch, Ukrainisch, Albanisch etc. beherrschen sollen.

Was ferner den Unterricht in der Zielsprache Deutsch und seinen Spielarten mit ihrer Bildungssprache betrifft, handelt es sich im Grunde genommen um nicht weniger als ein grundlegendes Schlüsselproblem als Teil der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und ihrer Umwelt (Klafki, 1991). Eine Unterrichtsgestaltung in der Deutschdidaktik, die zeigt und sprachliche Codes wie Bildungssprache sichtbar macht, Lernziele klar formuliert, anstrebt und thematisiert, wendet sich nicht explizit gegen kulturell und materiell privilegiert aufwachsende Schüler:innen: „Es geht nicht darum, die Erben zu enterben, sondern darum, allen das zu geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24).

Steht es ferner mehrsprachigen Schüler:innen in einer sprachensensiblen Schule frei, in all ihren (starken) Sprachen für ihre schulischen Aufgaben zu recherchieren, können sie sich Inhalte besser erschließen, durchdenken und festhalten (Yıldırım, 2020). Es geht im Sinne der Solidarität um eine Pädagogik, die in Bezug auf Ungleichheiten „um all die Unterschiede weiß und die den Willen hat, diese zu verringern“ – Unterricht bedeutet, bei

Schüler:innen nichts als bekannt vorauszusetzen, sondern stets so vorzugehen, „als müsse man allen alles unterrichten“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24).

Solidarität (Klafki, 1991) bedeutet in diesem Zusammenhang für die *Bildungsklasse* das Bewusstwerden einer Mitverantwortlichkeit für die herrschenden Zustände im Bildungswesen auf Makroebene. Catherine Liu erkennt, dass sie (wie im Übrigen: ich auch) selbst Teil dieser Spielart einer sozialen Klasse ist, die sie attackiert:

„Mir gefällt nicht, was ich von meiner Klasse sehe, und ich bin entschlossen für die Vergesellschaftung jener Dinge zu kämpfen, die [sie] pachten will: Tugend, Zähigkeit, Ausdauer, Gelehrsamkeit, Fachwissen, Prestige und Vergnügen sowie kulturelles und tatsächliches Kapital. Die sich verändernden Konturen einer Klasse zu definieren, der man selbst teilweise angehört, bedeutet, sich auf den schwierigen Prozess politischer Selbstkritik einzulassen, der mit einer entblößenden und brutalen Rekonzeptionalisierung und Historisierung der eigenen Werte, Empfindungen und Affekte beginnt.“ (Liu, 2023, S. 30)

Nun gilt es, sich anstatt für sozialen Aktivismus für politischen Wandel zu organisieren, damit Bildungspolitik in Österreich abgekoppelt vom tagespolitischen Geschehen vorantreibt. Das öffentliche Schulsystem und die allgemeinbildende Pflichtschule muss geschützt und unterstützt werden und sich ihrer Bedeutung als gesamtgesellschaftlicher Institution bewusst werden. Ideal wäre es, wenn unter der Führung des Bundespräsidenten das Bildungsministerium, die Bildungsdirektionen, die Gewerkschaften, tertiäre Bildungsstätten der Lehrer:innenbildung und fachkundige Expert:innen auf Augenhöhe gemeinsam mit einem Ziel vor Augen sukzessive und immer wieder (zwischen-)evaluierend über Jahrzehnte hinweg an einer Neustrukturierung des österreichischen Bildungssystems arbeiten würden, wie es beispielsweise in skandinavischen Ländern (wie z.B. Finnland) lange Zeit üblich war (Rautiainen & Kostiainen, 2018). Es wäre uns zu wünschen, damit die schreienden Dissonanzen auch im Sprachenunterricht des österreichischen Schulwesens verhallen.

Literatur

Bartmann, Christoph (2025). Die Macht des Unterschieds. *Philosophie Magazin*, 3, 91.

- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bickes, Hans (2019). Romantische Anmerkungen zur Bildungssprache. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen* (S. 493–507). Wiesbaden: VS Verlag.
- BIMM (2023). ESUKompP. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf> [20.01.2025].
- Bernfeld, Siegfried (1925/1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66, 55–69. doi: 10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030
- BMBWF (2018). *Lehrplan für Deutschförderklassen in Primar- und Sekundarstufe*. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf [20.01.2025].
- BMBWF (2025). *Bildungssprache Deutsch*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html> [20.01.2025].
- Borst, Eva (2013). *Schule 2.0. Über den Bildungsbegriff*. Verfügbar unter: https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/files/2014/11/Borst_Berlin_Die_Gruenen.pdf [11.03.2025].
- Bourdieu, Pierre (1966/2001). Die konservative Schule. In Pierre Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 25–52). Hamburg: VSA
- Bourdieu, Pierre (1975/2017). Der Fetisch Sprache. In Pierre Bourdieu, *Sprache* (S. 7–72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1978/1993). Der Rassismus der Intelligenz. In Pierre Bourdieu, *Soziologische Fragen* (S. 252–256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cummins, Jim (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf> [20.01.2025].

- Cummins, Jim (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In James Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Cummins, Jim (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In Ellen Bialystok (Hrsg.), *Language processing in bilingual children* (S. 70–98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirim, Inci (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, Inci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Döll, Marion (2019). *Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. OEFEB-Kongress 2019* (S. 1–16). Linz: PH OÖ.
- El-Mafaalani, Aladin (2020). *Mythos Bildung*. Köln: Kiwi Verlag.
- Erkurt, Melisa (2020). *Generation Haram*. Wien: Zsolnay.
- Fereidooni, Karim (2019). *Was ist gutes Deutsch? Sprache als Machtinstrument in der Gesellschaft (Interview)*. Verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/aktuelles/was-ist-gutes-deutsch/> [22.01.2025].
- Fend, Helmut (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fuchs, Brigitta (2019). *Geschichte des pädagogischen Denkens*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, Ingrid (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 263–280). Münster: Waxmann.
- Gouma, Assimina (2020). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Verfügbar unter: https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/pdfs/Info5-2020.pdf [22.01.2025].

- Gros, Lucas (2019). *Praxeologie der Politik: Die politische Theorie Pierre Bourdieus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, Jürgen (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur* 32, 327–342.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to functional grammar*. Routledge: New York.
- Hopmann, Stefan (2023). *Raus aus den Bildungs-Missverständnissen* (Interview). Verfügbar unter: <https://www.art-science-krems.at/2023/04/20/bildungsgerechtigkeit/> [22.01.2025].
- Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (2019). *Pädagogik neu denken!* Weinheim: Beltz.
- Kinzler, Katherine (2021). *How You Say It*. New York: Harper Collins.
- Klafki, Wolfgang (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020). *Recht auf Sprachen. Sprachenrechte sind Menschenrechte. Vortrag gehalten am 10.12.2020 im Rahmen einer Tagung zur Menschenrechtsbildung der Pädagogischen Hochschule Wien*. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=7x_v6njL0Lg&t=2s [17.01.2025].
- Lindner, Jessica (2022). *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Sprachliche Diversität im ersten Grundschuljahr – eine empirische Longitudinalstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Liu, Catherine (2023). *Die Tugendpächter. Wie sich eine neue Klasse mit Moral tarnt und Solidarität verrät*. Frankfurt am Main: Westend.
- Nekula, Kurt (2018). *Vorwort zu USB DaZ*. Verfügbar unter: ubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=565 [20.01.2025].
- Nietzsche, Friedrich (1872/1980). Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In Friedrich Nietzsche, *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. München: DTV.
- Nodari, Claudio (2009). Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Muttersprache – Perspektiven einer Deutschdidaktik. In Monica Clalüna & Barbara Etterich (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der*

- Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Bern, 20. und 21. Juni 2008 (S. 11–24). Bern: Sondernummer Rundbrief AkDaF.
- Nusche, Deborah; Radinger, Thomas; Busemeyer, Marius R. & Theisens, Henno (2016). *OECD reviews of school resources: Austria 2016*. Paris: OECD Publishing.
- ÖPU (2025). Freifächer (Freigegenstände und unverbindliche Übungen). Verfügbar unter: <https://www.oepu.at/index.php/infos-a-z/554-freigegenstaendeunverbueb> [21.01.2025].
- Pongratz, Peter (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rautiainen, Mikael & Kostiaainen, Emma (2018). School in Finland. In Marius Haring, Carsten Rohlf & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 236–243). Münster: Waxmann.
- Reichenbach, Roland (2025). *Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland & Patrick Bühler (Hrsg.). (2017). *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reuter, Julia (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript
- Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur*. Berlin: Orlando.
- Sandel, Michael (2020). *Vom Ende des Gemeinwohls*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Statistik Austria (2024). *Statistisches Jahrbuch: Migration & Integration*. Wien: Staatsverlag.
- Tunç, Seda (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Weichselbaum, Marie; Gouma, Assimina & Dirim, İnci (2024). „Wir sind immer Außenseiter“ – Spannungsverhältnisse im Berufsalltag von Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts. In Sabine Guldenschuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina, Gouma & İnci Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/mutter-sprachlichen Unterricht* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer VS.

WKO (2021). *Fremdsprachenerwerb im Sekundarbereich 2019*. Verfügbar unter: <https://www.wko.at/statistik/wgraf/2021-33-fremdsprachenerwerb-sekundar-2019.pdf> [20.01.2025].

Yıldırım, Filiz (2020). *Translation. Gute Sprachen, schlechte Sprachen: Türkisch in Deutschland*. Mainz: Universitätsbibliothek.

Kurzbiografie

Rainer Hawlik ist Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkt Erstsprachenunterricht am Institut für Urban Diversity Education (I:UDE) an der Pädagogischen Hochschule Wien. Er arbeitet zu Schulpädagogik und Schultheorie im Pflichtschulbereich und für Pädagog*innenbildung in der Migrationsgesellschaft.

Liesa Rühlmann¹, David Füllekruss¹, İnci Dirim²

Affiliation: ¹Universität Bielefeld, Deutschland, ²Universität Wien, Österreich

E-Mail: liesa.ruehlmann@uni-bielefeld.de; david.fuellekruss@uni-bielefeld.de;
inci.dirim@univie.ac.at

Naturalisierung in und durch Sprachenporträts – Eine linguizismuskritische Analyse

Abstract Deutsch

Der Beitrag widmet sich der linguizismusrelevanten Dimension der Naturalisierung im Kontext sprachreflexiver Methoden und setzt dabei einen Schwerpunkt auf das Sprachenporträt als beliebtes Instrument zur Darstellung von Mehrsprachigkeit. Aus einer naturalisierungskritischen Perspektive wird untersucht, inwiefern das Anliegen der Stärkung mehrsprachiger Schüler:innen zugleich mit der (Re-)Produktion naturalisierender (Selbst-)Zuschreibungen und sprachideologischer Annahmen einhergehen kann. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Sprache(n), Körper und Zugehörigkeit durch den Einsatz der Methode miteinander verknüpft werden. Die Autor:innen verweisen hierbei auch auf die Gefahr individueller Verantwortungszuschreibung der (Nicht-)Nutzung von Sprachen und plädieren für eine Thematisierung sprachlicher Machtverhältnisse in Lernräumen. Ermöglicht werden sollte eine Reflexion des gesellschaftlichen Wirkens auf eigene Subjektivierungsprozesse, anstatt individuelle Gefühle der Verantwortungsübernahme zu erzeugen.

Schlagwörter: *Linguizismuskritik, Naturalisierung, Sprachenporträts, Mehrsprachigkeit, Subjektivierung, Sprachideologien*

Abstract English

This article explores the dimension of naturalization as a linguicist practice in the context of language-reflexive methods with a particular focus on the language portrait as a widely

used tool for representing multilingualism. From a critical perspective on naturalization, it examines the extent to which efforts to empower multilingual students may also contribute to the (re)production of naturalizing (self-)attributions and language-ideological assumptions. Central to the discussion is the question of how language(s), the body, and belonging are interconnected through the application of this method. The authors highlight the risk of assigning individual responsibility for the (non-)use of languages and advocate for addressing linguistic power relations within educational spaces. Rather than fostering individual feelings of accountability, the goal should be to enable reflection on how societal structures shape processes of subjectivation.

Keywords: *Linguicism Critique, Naturalization, Language Portraits, Multilingualism, Subjectivation, Language Ideologies*

1. Einleitung

Das Anliegen der Anwendung methodischer Ansätze, die als mehrsprachigkeitsanerkennend gerahmt werden, ist zumeist eine positive Hervorhebung von Sprecher:innen und des Gebrauchs verschiedener Sprachen. Auch wenn dieses Begehren grundlegend zu begrüßen ist, sollte es auf Praxen der (Re-)Produktion dominanter Sprachverhältnisse in der Konstruktion Migrationsanderer (Mecheril, 2010, S. 22) befragt werden. In diesem Beitrag diskutieren wir aus linguizismuskritischer Perspektive, inwiefern der unterrichtsmethodische Einsatz von Sprachenporträts, die u.a. genutzt werden, um mehrsprachige Schüler:innen in der Nutzung nicht-deutscher Sprachen zu stärken, Naturalisierungsmomente hervorrufen und unterstreichen kann.

Linguizismuskritik als theoretisches Konzept und Analyseperspektive fokussiert, wie Sprecher:innen durch das Aufrufen des Merkmals Sprache rassifiziert und als inferiore Subjekte hervorgebracht werden (Dirim, 2010). Die auf Skutnabb-Kangas' (1988) Ausarbeitungen zu Linguizismus aufbauende Perspektivierung der Linguizismuskritik (Dirim, 2010) richtet einen subjektivierungstheoretischen Blick auf Sprachverhältnisse, indem „Diskriminierungserfahrungen und deren Einfluss auf (re-)produzierte Subjektpositionen und Subjektivierungsprozesse ins Zentrum des Interesses gerückt werden“ (Fül-

lekruss & Rühlmann, 2023, S. 39). Dieser subjektivierungstheoretisch angelegten Perspektive auf linguizistische Praktiken und (Gesellschafts-)Strukturen folgend interessieren wir uns insbesondere dafür, wie und als wer Sprecher:innen durch sogenannte mehrsprachigkeitsanerkennende Einsätze hervorgebracht werden.

Den Gebrauch von Methoden betreffend, etwa mit dem formulierten Ziel der Stärkung der sprachlichen Identität, lässt sich aus linguizismuskritischer Perspektive diskutieren, inwiefern naturalisierende Zuschreibungen (re-)produziert werden, wenn (eine bestimmte) Sprache beispielsweise als „Persönlichkeitsmerkmal [verstanden wird], das nicht aufgegeben werden kann und teilweise sogar als vererbbar gedacht wird“ (Springsits, 2015, S. 97). Wenn für einen wertschätzenden Umgang mit ‚Muttersprachen‘ plädiert wird, da sie wichtig für die ‚(sprachliche) Identität‘ seien, wird nicht zuletzt eine Untrennbarkeit von Sprache und Identität angenommen, die z.T. auch unterstellend wirksam wird und *bestimmten* Personen *bestimmte* Sprachen zuschreibt – teilweise auch unabhängig vom tatsächlichen Sprachgebrauch (Rühlmann, Dirim & Dönmez, 2023).

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der linguizismusrelevanten Dimension der *Naturalisierung* theoretisch sowie mit Blick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in sprachreflexiven Methoden nach. Dafür umreißen wir zunächst eine naturalisierungskritische Perspektive und ihre Relevanz im Kontext von Linguizismus(kritik). Wir diskutieren, wie sich Naturalisierungen als zentrale Figur in der Herstellung und Reproduktion von Linguizismus zeigen. Anschließend gehen wir naturalisierungskritisch auf methodische Einsätze des sogenannten Sprachenporträts ein, welches ein beliebtes Instrument zur Darstellung von subjektiv bedeutsam geltenden Sprachen ist. Entlang der Methode des Sprachenporträts diskutieren wir didaktische Herausforderungen und (Un-)Möglichkeiten der (Nicht-)Reproduktion naturalisierender Zuschreibungen im Hinblick auf Sprache. Im Fokus steht dabei die Verwendung dieser Methode im Kontext von Lernräumen; üblicherweise in der Elementarpädagogik, aber auch in der akademischen Lehre, etwa von Dirim. Auch in der Forschung finden Sprachenporträts Verwendung (vgl. Busch, 2021). Während wir diesen Bereich im Beitrag ausklammern, könnten unsere Überlegungen jedoch auch auf die Reflexion des forschungsbezogenen Gebrauchs von Sprachenporträts übertragen werden (siehe hierzu beispielhaft Rühlmann, 2021). Zu diskutieren wäre dabei,

wie Forschung, die hegemoniale Verhältnisse untersucht, diese ggf. auch reproduzieren kann.

Wir lassen Impulse der Arbeitsgruppe im Rahmen der 8. Jahrestagung des Vereins Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik im November 2024 in unsere Diskussion einfließen. In einem Ausblick gehen wir abschließend auf öffentliche Repräsentationen ein, die in einer Zur-Schau-Stellung von Sprachenporträts in öffentlichen Räumen jenseits der unterrichtlichen Praktiken stattfinden und hinsichtlich ihrer Reproduktion dominanter und naturalisierter Imaginationen in der Verknüpfung von Sprache, Persönlichkeit und nationalen Symboliken befragt werden sollten.

2. Umriss einer naturalisierungstheoretischen Perspektive

Als Naturalisierung¹ kann im Allgemeinen der Prozess der Vereindeutigung und Festschreibung von Zusammenhängen und deren Verortung in der Natur verstanden werden. Diese Zusammenhänge können sich auf soziale Verhältnisse beziehen, also etwa die unterschiedliche Verteilung von Macht in der Gesellschaft oder auf subjekt- oder gruppenbezogene Eigenschaften oder Rollen verweisen, die als natürlich und unveränderbar imaginiert und hervorgebracht werden. Es kann darüber hinaus auch etwa die Verknüpfung von Raum und einer dem Raum zugeschriebenen Sprachpraxis naturalisiert werden (vgl. Füllekruss, i.E.). Zentral ist dabei die Vorstellung, dass die Zusammenhänge als quasi-natürlich und objektiv unveränderbar gedacht werden. Naturalisierungspraktiken gehen so mit der Sedimentierung von Wissen, Bedeutung und Ordnung einher, wobei mit der ‚Natur der Dinge‘ argumentiert wird bzw. Rechtfertigungen aufgrund der scheinbaren Natürlichkeit obsolet werden – sie erhalten einen „quasi-objektiven Charakter“ (Wullweber, 2012, S. 37). Es geht also um eine Praxis der Vereindeutigung, die keine Alternativen zulässt. Aus ideologiekritischer Perspektive kann Naturalisierung als eine Grundfigur des ideologischen Denkens betrachtet werden (vgl. Scherr, 2008). Ideologisch ist die Praxis der Naturalisierung insofern, als sie ihren Gegenständen die Geschichte nimmt und eine universelle Wahrheit und Unumgänglichkeit suggeriert. Die Theoretisierung und Kritik

¹ In der Dissertation *Naturalisierung, Sakralisierung, Moralisierung. Eine Untersuchung zur Mythologisierung migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse* (Füllekruss, i.E.) werden Naturalisierungspraktiken als eine Facette der Mythologisierung anhand zentraler Figuren in Diskursen um Sprache, Migration und Bildung analysiert. Die folgenden Auszüge beziehen sich auf die naturalisierungstheoretischen Ausführungen der Arbeit.

von Naturalisierungen lässt sich insbesondere auf feministische Theorien zurückführen, wobei die dichotome und biologisierende Gegenüberstellung von zwei Geschlechtern sowie die Zuweisung gesellschaftlicher Rollen, wesenhafter Eigenschaften und darüber stattfindende Legitimationen sozialer Ungleichheiten zum Gegenstand der Kritik werden (vgl. Bauer, Ammicht Quinn & Hotz-Davies 2018; Butler, 2021/1991; Hark & Villa, 2015).

Hall (2013a, S. 53) beschreibt aus einer ideologie- sowie diskurstheoretischen Perspektive jenen Moment, in dem die Produktion von Bedeutung über Systeme der Repräsentation negiert und ausgeblendet wird, als einen „Moment extremer ideologischer Schließung“. Er betont bei der Beschreibung dieser Naturalisierungspraxis die Ideologizität des Alltagsverstands:

„Dann stehen wir im Bann der hochideologischen Struktur des ‚common sense‘ [des Alltagsverstands], der Herrschaft des ‚für sicher Gewussten‘. Wenn wir die Einsicht in die Tatsache verlieren, dass Sinn durch unsere Systeme der Repräsentation produziert wird, fallen wir nicht in die wirkliche Natur, sondern in die naturalistische Illusion: dem Höhe- oder Tiefpunkt der Ideologie.“ (ebd., S. 53)

Als zentrale Effekte der Naturalisierung lassen sich *Enthistorisierung*, eine *Verewigung* sowie eine *Entpolitisierung* sozialer Verhältnisse nennen: Mit der *Enthistorisierung* ist eine Loslösung des Gegenwärtigen von seinen geschichtlichen Hintergründen und Gewordenheiten markiert. Diese geht einher mit der Annahme einer Zeitlosigkeit respektive einer ewigen Gültigkeit. Entpolitisierend wirken Naturalisierungen insofern, als sie das Soziale sowie das Diskursive nicht als kontingent, sondern als unveränderbar fixieren. Bezogen auf die Subjektebene drücken sich Naturalisierungen etwa in Essentialisierungen und Biologisierungen aus und gehen mit einer impliziten oder expliziten Behauptung oder Voraussetzung von Wesenhaftigkeit einher. Als Modus des Ideologischen stellen sie ein zentrales Moment und Instrument in der Aufrechterhaltung und Legitimation des Gegebenen und sozialer Machtverhältnisse dar.

Naturalisierungskritik geht es an diese Ausführungen anschließend darum, „die sozialen Verhältnisse ihres verdinglichten Scheins, ihrer Naturhaftigkeit zu entkleiden, ihre Fixiertheit erneut zu verflüssigen und sie von neuem für Praxis zu öffnen“ (ebd., S. 21f.). Nach Demirović (2008, S. 22) zielt die Kritikfigur der Entnaturalisierung „auf dogmatisch, starr gewordene Wissensbestände und Reflexionsfiguren, fixierte Identitäten und

gesellschaftliche Prozesse, die durch das Handeln von Individuen unvermittelt wie reine Natur erscheinen“. Zentral ist also die Analyse des Naturalisierten in sozialen und diskursiven Praktiken, die Untersuchung seiner sozialen Bedeutungen sowie dessen Dekonstruktion, indem Selbstverständlichkeiten hinterfragt und aufgebrochen werden, um dadurch auch Verschiebungen und Veränderungen zu ermöglichen.

Naturalisierungen treten nicht zuletzt als Rassismus reproduzierende und Rassekonstruktionen hervorbringende Festschreibungen von subjektbezogenen Eigenschaften und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnissen (vgl. Mecheril, 2003/2003) auf (vgl. Füllekruss, i.E.). So stellt in kolonialrassistischen Denkweisen die Grunddichotomie von Natur und Kultur ein zentrales Moment dar, über das konstruierte Rassen in eine Hierarchie gebracht werden. Es findet dabei eine Praxis der Verortung der rassifizierten ‚Anderen‘ in den Bereich der Natur statt, was etwa in der Zuschreibung von „Wildheit“ oder „Unzivilisiertheit“ Ausdruck findet. Über die Verortung von Menschen und Menschengruppen in der Natur bezieht sich Naturalisierung auch auf die Zu- und Festschreibung von Differenzen, Eigenschaften und sozialen Rollen sowie auf die Annahme natürlicher, selbstverständlicher sozialer Ordnungen und Hierarchien. Diskursive Praktiken der Naturalisierung können somit als Legitimationsweisen von Über- und Unterordnung sowie von Ein- und Ausschlusspraktiken, die wiederum auf naturalisierende Rassekonstruktionen Bezug nehmen, betrachtet werden. Die Suggestion von Unveränderbarkeit und die Rückführung auf eine Ursprünglichkeit sind dabei zentral. Gegenwärtige Rassismen stehen zudem häufig in einem Zusammenhang mit der Naturalisierung des Kulturellen, wobei ‚Kultur‘ als „Sprachversteck für ‚Rasse‘“ (Leiprecht, 2001, S. 28) wirksam wird. Kulturalität bzw. zugeschriebene kulturelle Zugehörigkeit und Identität werden dabei essentialisiert und zur Begründungsfolie von Ein- und Ausschlüssen. Damit in Zusammenhang steht auch die Bedeutung des Differenzmerkmals Sprache als Gegenstand der Naturalisierung, wobei Sprache diskursiv als Sprachversteck für ‚Rasse‘ sowie in einer ko-naturalisierenden Weise bedeutsam wird und werden kann (Dirim, Knappik & Thoma, 2018, S. 60), insofern über Sprache Veränderung vorgenommen und legitimiert werden kann.

Mit dem folgenden Zitat von Fichte aus den „Reden an die deutsche Nation“ (2008/1808) lässt sich eine sehr explizite Vorstellung des naturalisierten Zusammenhangs von Sprache

und natio-ethno-kultureller sowie durch Rassekonstruktionen vermittelte Zugehörigkeit verdeutlichen (vgl. ausführlicher Füllekruss, i.E.):

„Was dieselbe Sprache redet, das ist schon vor aller menschlichen Kunst vorher durch die bloße Natur mit einer Menge von unsichtbaren Banden aneinandergeknüpft; es versteht sich untereinander, und ist fähig, sich immerfort klarer zu verständigen, es gehört zusammen und ist natürlich Eins, und ein unzertrennliches Ganzes.“ (Fichte, 2008/1808, S. 211f.)

Auch in gegenwärtigen Annahmen über die gesellschaftliche Bedeutung von Sprache(n) lassen sich Spuren dieser sprachideologischen Vorstellungen wiederfinden. Als „shared bodies of commonsense notions about the nature of language in the world“ (Rumsey, 1990) treten Sprachideologien gegenwärtig etwa in Form der Standardsprachenideologie, die die Grenzen einer Sprache durch Normierungen festlegt, der damit eng verbundenen Nationalsprachenideologie, nach der eine Sprache untrennbar an einen Nationalstaat gebunden ist, oder der Muttersprachenideologie, auf (vgl. Pokitsch, 2022, S. 47–58). Sprache wird durch diese sprachideologischen Annahmen nicht zuletzt als Mittel der naturalisierenden Festschreibung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit aufgerufen. Insofern stellen Naturalisierungen auch einen zentralen Modus sowie eine Dimension in der Herstellung und Reproduktion von Linguizismus dar. Flores und Rosa (2015) werfen im Rahmen des Ansatzes der „Raciolinguistics“ eine naturalisierungstheoretische Perspektive auf Linguizismus und sprechen von einer Ko-Naturalisierung von Sprache und *race*. Durch die naturalisierende Verstrickung von sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierungen in natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen werden Rassevorstellungen sowie Auf- und Abwertungen von Subjekten als Sprecher:innen reproduziert und legitimiert. Bestimmte Sprachpraktiken werden mit bestimmten Körperlichkeiten verbunden und diese Körper zugleich in ein naturalisiertes Verhältnis zu bestimmten sozialen und geografischen Orten gebracht (vgl. Mecheril & Quehl, 2006). Aus linguizismuskritischer Perspektive lässt sich also die Frage aufwerfen, wie Subjekte durch Naturalisierungen als Sprecher:innen ausgewiesen werden und welchen Körpern legitimes oder illegitimes (Deutsch-)Sprechen zugeschrieben wird.

Füllekruss (i.E.) stellt mit Verweis auf Hall (2013a, 2013b) unter anderem die „Naturalisierung durch symbolische Schließung (,Vereindeutigung des Polyvalenten‘)“ (Füllekruss, i.E.) als Modus der Naturalisierung heraus, wobei der Fokus auf die Bedeutung von Repräsentationen gelegt wird:

„(Visuelle) Repräsentationen vermögen es, Bedeutungen zu schließen und soziale Komplexitäten zu vereinfachen. Mittels der Darstellung und Vorstellung von Körpern können etwa naturalisierende, rassismus- oder sexismusrelevante Differenzen aufgerufen und festgeschrieben werden.“ (ebd.)

Dieser Manifestationsmodus der Naturalisierung steht in der folgenden Betrachtung der Arbeit mit Sprachenporträts als sprachreflexive Unterrichtsmethode im Mittelpunkt.

3. Sprachenporträts naturalisierungskritisch betrachtet

In einem Plädoyer der Anerkennung mehrsprachiger Realität und mehrsprachiger Personen werden in manchen (Sprach-)Lernräumen Methoden, die das Ziel der Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit verfolgen, eingesetzt. Ein gängiges und beliebtes Format bildet das sogenannte Sprachenporträt. Nach Busch (2021, S. 40) wurde das Sprachenporträt mit dem Ziel konzipiert, „language awareness in multilingualen Grundschulklassen zu fördern“. Es handelt sich hierbei um eine stehende, schlanke menschliche Silhouette, die zumeist in einem DinA4-Format ausgehändigt wird, etwa mit folgender Aufgabenstellung: „Male alle deine Sprachen in das Sprachenporträt“ (Krumm, 2009, S. 236). Häufig werden Sprachenporträts im Anschluss in Lernräumen ausgestellt und/oder die Ausmalpraxen diskutiert.²

In einem Arbeitspapier von *Bildung & Begabung* (2024, S. 2) heißt es beispielsweise, dass Schüler:innen in einem gemeinsamen Gespräch nach dem Ausmalen des Porträts erfahren sollen, dass „jeder Mensch [...] auf jede einzelne Sprache stolz sein [kann], in der er Erfahrung besitzt“. Auch soll vermittelt werden, dass es „nur natürlich [ist], dass man nicht in allen seinen Sprachen das Gleiche ausdrücken kann und sich nicht in jeder Situation in jeder Sprache verständigen kann“ (ebd., S. 2). Hier lässt sich gewissermaßen das Anliegen einer Etablierung einer ‚neuen Normalität‘ ausmachen, indem dominante Vorstellungen von Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Personen aufgebrochen und

² Zur Entstehungsgeschichte der Sprachenporträts gibt es unterschiedliche Versionen. Gogolin (2015) führt sie auf die Idee einer Studierenden der Universität Hamburg zurück, die sie für eine Lehrveranstaltung von Ursula Neumann konzipierte.

scheinbar korrigiert werden sollen. Der Bestrebung der Bestärkung mehrsprachiger Nutzung steht eine dominanzgesellschaftlich wirksame Ordnung der Be- und Abwertung von Mehrsprachigkeit gegenüber (Füllekruss & Rühlmann, 2023). Es entsteht in diesem Verhältnis der positiven Hervorhebung von Mehrsprachigkeit zu gesellschaftlich und schulisch wirksamen Konstruktionen legitimer und illegitimer Sprachigkeiten beispielsweise die Frage danach, wie „Stolz“ (ebd., S. 2) für die eigene Mehrsprachigkeit vermittelt werden kann, wenn diese durch dominanzgesellschaftliche sowie schulische Abwertung und Ausgrenzung eher als schamvolle Praxis erlebt und hervorgebracht wird.

Der Anwendung von Sprachenporträts ist im Ausmalprozess insofern ein individualisierender Blick inhärent, als insbesondere individuelles (sprachliches) Handeln im Vordergrund steht und weniger die gesellschaftlichen Verhältnisse und deren Wirken auf (Un-)Möglichkeiten der sprachlichen Nutzung in den Blick kommen. Maßgeblich von Bedeutung scheint hierbei die didaktische Rahmung des methodischen Einsatzes in der Aufgabenstellung sowie des anschließenden Blickens auf und Sprechens über die Porträts. So kann u.a. auch ein machtkritischer Austausch anvisiert werden, der näher beleuchtet, warum sich individuelles Spracherleben auf bestimmte Weisen darstellt. Aus unserer Erfahrung wird jedoch, und so lässt sich auch aus der zuvor zitierten Aufgabenstellung ableiten, zumeist ein Fokus auf die Sprecher:innen gelegt und weniger die Strukturen, die das Sprechen bedingen, beleuchtet bzw. kritisch befragt. Aus unserer Sicht ergeben sich dabei Dynamiken, die im Sinne einer naturalisierungskritischen Perspektive reflektiert werden sollten und im Folgenden näher in den Blick genommen werden.

Die genutzte Silhouette ist zumeist eine ganz bestimmte – eine stehende, schlanke Silhouette; eine Körperform, die diskursiv als gesund und schön konstruiert wird. Auf diese Weise werden Normvorstellungen davon (re-)produziert, wie ein Körper auszusehen hat und was, bzw. genauer: wer als Abweichung gilt. Diese Form der Repräsentation wirkt insofern naturalisierend, als sie einen bestimmten Körper als die natürliche Norm imaginiert und darstellt, womit die Vielfältigkeit körperlicher Erscheinungsformen vereindeutigt wird. Auch die geforderte und stattfindende Einschreibung von Sprachen in den Körper geht mit einer Vernatürlichung des Verhältnisses von Sprache und Körper einher. Wird diese Methode beispielsweise mit Kindern eingesetzt, lernen sie mindestens zwei-

erlei: Zum einen, welche Sprachen ihren Körpern vermeintlich unveränderbar eingeschrieben sind; zum anderen, wie ein Körper normativ auszusehen hat. So erfahren sie, inwiefern ihr eigener Körper möglicherweise von dieser Norm abweicht – und wie er innerhalb naturalisierender Logiken, die ein bestimmtes Bild vom gesunden, jungen Körper herstellen, als „unnatürlich“ markiert wird. Sprachenporträts als Darstellungsform von (Mehr-)Sprachigkeit sind entsprechend auf verschiedene Weise in naturalisierende Prozesse eingebunden.

Bereits die Bezeichnung einer ausgemalten Silhouette als „Porträt“ verweist auf eine naturalisierende Praxis: Der Begriff des Porträts, so definiert es der Brockhaus, „bezeichnet allgemein eine bildliche Darstellung, ein Bildnis eines Menschen, auch fotografische Aufnahme oder eine Charakterstudie“ (Brockhaus Enzyklopädie, o.J.). Übertragen auf den Begriff des Sprachenporträts impliziert dieser somit eine (vollständige) Darstellung einer Person entlang einer Silhouette als das, was sie ausmacht, hier im Hinblick auf Sprache. Je nach konkreter didaktischer Umsetzung werden der Körper einer Person, der durch die Silhouette dargestellt wird, und die in die Silhouette gezeichneten Sprachen womöglich als naturgegeben untrennbar und zusammengehörend markiert und verstanden.³ Der Methode ist in der typischen Verwendung mit dem Anliegen einer Stärkung der ‚sprachlichen Identität‘ somit häufig auch „eine biologische Andeutung inhärent, die den Körper einer mehrsprachigen Person als zentral für mehrsprachiges Erleben setzt und bedeutsam macht“ (Rühlmann, 2021, S. 454). Sprachen, die in dieser Darstellung mitunter als abgeschlossene und addierbare Entitäten imaginiert werden, erscheinen durch die Repräsentation als dem Körper eingeschrieben und werden damit weniger als gedanklich, sozial oder diskursiv eingebettete Praktiken verortet. Panagiotopoulou und Rosen (2016) stützen diese Kritik und sehen in den ausgemalten Darstellungen von Sprachenporträts Reproduktionen von Alltagstheorien. Basierend auf ihrem Einsatz der Methode in einem Seminar „als Auftaktimpuls zur Rekonstruktion der individuellen Sprachbiographien der Studierenden“ mit der Frage nach den „eigenen Sprachen“ (ebd., S. 248) arbeiten sie heraus, dass die Darstellungen „auf dem verbreiteten Alltagswissen um vorgefertigte Kategorien wie ‚Landessprache‘ oder ‚Nationalsprache‘ [basieren]“ (ebd., S. 250f.), und von

³ Diese durch die Methode ermöglichte naturalisierende Markierung lässt sich aus diskurstheoretischer Perspektive als Artikulation der Involvierung der Subjekte in vorherrschende (Wissens-)Ordnungen deuten.

Normvorstellungen und zugeschriebenen Wertigkeiten verschiedener Sprachen geprägt sind. Sie erklären, dass die Darstellung oft „dichotomisch [sei], im wahren Sinne des Wortes: repräsentiert durch eine trennende Linie, oder eindeutig lokalisiert innerhalb der vorgegebenen Silhouette aufgrund der unterschiedlichen (angeblich trennbaren?) Funktion der unterschiedlichen Körperteile“ (ebd., S. 251). Die Autor:innen verweisen darauf, dass methodische Einsätze Gesellschafts- und Machtverhältnisse (re-)produzieren können, etwa wenn Sprachen die Funktionen des Denkens oder Fühlens zugeschrieben werden und damit auch Sprach- und Sprechregeln zum Ausdruck kommen (ebd., S. 251).

Die von Panagiotopoulou und Rosen beschriebene Trennung von Sprachen in Sprachenporträts durch vereindeutigende Darstellungen, die sich auch in vielen weiteren (wissenschaftlichen) Verwendungsweisen von Sprachenporträts zeigt (vgl. u.a. Rühlmann, 2021; Krumm, 2009; Busch, 2021), macht naturalisierende Logiken erkennbar. Diese eindeutige Trennung von Sprachen wird unseres Erachtens insofern diskursiv hervorgebracht, als sowohl in Schule und Gesellschaft klar geregelt ist, welche Sprachen von wem mit wem und an welchen Orten (nicht) gesprochen werden sollen (Füllekruss & Rühlmann, 2023; Rühlmann, 2023). Diese diskursive Regelung der (Nicht-)Nutzung von Sprachen in unterschiedlichen Räumen lässt sich beispielhaft an Smechowskis „Wir Strebermigranten“ (2017) herausstellen. In diesem autobiografischen Text erklärt Smechowski, wie ihre Mutter auf den Gebrauch der polnischen Sprache durch ihre Kinder im öffentlichen Raum reagierte: „Psst!“, machte sie nur, und als wir aus der U-Bahn gestiegen waren, hockte sie sich vor uns und sagte: ‚Mädchen, ab jetzt gilt eine Regel: In Deutschland sprechen wir Deutsch.‘“ Weiter schreibt Smechowski: „Dieses ‚Psst!‘ sollte zu einem Grundrauschen unserer ersten Monate in Deutschland werden, und so kam es, dass ich in den folgenden Monaten gar nicht mehr sprach, weder Deutsch noch Polnisch, sobald wir uns außerhalb des kleinen Heimzimmers befanden“ (ebd., S. 51). In seiner moralisierungstheoretischen Analyse geht Füllekruss (i.E.) anhand dieses Auszugs auf die Bedeutung von Sprachgeboten und damit auf eine gewaltvoll wirkende Artikulation migrationsgesellschaftlicher Sprachregime ein, die nicht zuletzt mit einer Trennung von öffentlichen und privaten Räumen einhergeht:

„Es gibt [...] einen privaten Raum, der das ‚In-Deutschland-Sein‘ für den Moment auszusetzen scheint, sowie ein ‚außerhalb‘ dessen, das [...] gleichbedeutend mit ‚Deutschland‘ ist. Der private Raum wird als Ort konstruiert, an dem die Regeln

des Staates, der Öffentlichkeit, nicht gelten. Das ‚kleine Heimzimmer‘ steht dabei für einen Raum mit eigenen (moralischen und sprachlichen) Regeln, die eine legitime und geschützte Verwendung des Polnischen ermöglichen.“ (ebd.)

Die Autorin hat durch die Aussage ihrer Mutter Wissen über hegemoniale Sprach- und Sprechordnungen erworben, auch über räumlich bezogenes angemessenes und unangemessenes Sprechen. Unangemessen markiertes Sprechen kann sich mit Gefühlen der Scham verbinden, die wiederum darauf wirken, dass falsch wahrgenommene Handlungen in der eigenen Verantwortung verortet werden, etwa wenn bestimmte nicht-deutsche Sprachen in der Öffentlichkeit genutzt werden (ebd.). Die Verwendung und der Verweis auf Räumlichkeiten und Orte, in und an denen ein bestimmtes Sprechen möglich oder unmöglich ist, verweist auf ein Bewusstsein für „falsches“ und „richtiges“ Sprechen in verschiedenen Kontexten. Sprechen bindet sich somit an die Regel, die „richtige“ Sprache im „richtigen“ Kontext zu nutzen. Mögliche Verantwortungs- und Schuldzuweisungen können erzeugt werden, wenn die Regel nicht eingehalten wird – sei es eine ausgesprochene, etwa schulische Regel oder eine gesellschaftlich wahrgenommene und sich in Praktiken artikulierende, wie im analysierten Textstück von Smechowski.

Die hier hervorgehobene Verknüpfung von Sprachen mit Funktionen und Räumen sowie die moralisierende und schambezogene Bedeutung bestimmter Sprachpraktiken ist auch mit Blick auf die häufige Verwendung von Sprachenporträts bedeutsam. So ist es möglich, dass Methoden, die das Ziel einer sog. Stärkung der eigenen Sprachigkeit verfolgen, ebenso oder nochmals Scham hervorrufen; Scham darüber, bestimmte Sprachen nur in bestimmten Räumen zu nutzen, insbesondere wenn doch dann methodisch eine ‚Stärkung‘ das Ziel und somit das Ideal bildet. Es kann sich dann eine doppelte Markierung des „Falsch“-Sprechens finden: Zum einen in biografisch erlebten Gebots- und Verbotsverhältnissen, die bestimmtes Sprechen als falsch markieren und dadurch auch die räumliche Trennung von Sprachen prägen. Gleichzeitig wird in Methoden ein Kontrast aufgemacht, in dem Mehrsprachig-Sein wertgeschätzt und als wichtig und darin auch ‚richtig‘ markiert wird. Es kann dann als ‚falsch‘ interpretiert werden, den Gebrauch bestimmter Sprachen auf den privaten Raum zu beschränken, wenn Sprache als etwas Wertvolles markiert wird. Bei der Anwendung von Methoden besteht die Gefahr, die Verantwortung in der Deutung der Implikationen auf individuelle Sprecher:innen zu verlagern. Weniger wird dann betrachtet, inwiefern gesellschaftlich wirksame linguizistische Praktiken dazu

beigetragen haben, welche von den Personen gesprochenen Sprachen in welchen Räumen (nicht) genutzt werden (sollen und/oder können). Dahingehend halten wir es für relevant, weniger subjektive Verantwortung zu implizieren und den Blick vielmehr auf strukturelle Bedingungen zu richten. In jedem Fall ist es bedeutsam, Machtverhältnisse und deren Einfluss auf eigene Verantwortungsgefühle in Hinblick auf die (Nicht-)Nutzung bestimmter Sprachen diskursiv einzuholen. Die Nutzung der Methode des Sprachenporträts als didaktisches Mittel mit dem Ziel einer positiven Hervorhebung von Mehrsprachigkeit ohne Rahmung kann zu beobachteten Raum-Sprachpraxis-Ordnungen beitragen und diese verfestigen. Wenn dabei eine räumliche und funktionale Aufteilung von Sprachennutzung als natürlich und gegeben angenommen wird, kann von einer Naturalisierung des Zusammenhangs von Räumlichkeit und der Legitimität und Illegitimität der Nutzung bestimmter Sprachen gesprochen werden.

Für uns ist fraglich, ob die Anwendung von Methoden wie dem Sprachenporträt tatsächlich eine aufwertende Anerkennung bedeutet oder ob hierfür immer auch eine reflexive Erweiterung erforderlich ist. Eine Gefahr dabei ist die Produktion der Anerkennung als defizitäres Subjekt. Am Beispiel des Sprachenporträts zeigt sich, dass die Arbeit mit Methoden zum Aufrufen naturalisierender Selbstzuschreibungen einlädt bzw. das Potenzial bietet, diese naturalisierend zu deuten. In Hinblick auf Bewusstsein über diese Aufrufungen ist es unseres Erachtens zentral, kritisch über den Einsatz von Methoden zu reflektieren und zu überlegen, wie alternative Umsetzungen oder naturalisierungskritische Erweiterungen gestaltet werden können. Aus unserer Sicht wäre es sinnvoll, Methoden zu nutzen, die diskursive Praktiken fokussieren und den Zusammenhang von Diskursen und individuellem Spracherleben sichtbar machen, etwa durch den Einsatz literarischer Texte. Auch eine machtkritische und reflexive Erweiterung bestehender Methoden sowie eine Verständigung und Bewusstmachung über die Zielsetzung in der Anwendung der Methode erscheinen wichtig.

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag haben wir naturalisierungskritisch über den Einsatz der Methode des Sprachenporträts diskutiert. Hierfür haben wir das Verhältnis von machtvollen gesellschaftlichen Strukturen und dem Anliegen der (Be-)Stärkung von Mehrsprachigkeit in

den Blick genommen, wozu wir u.a. die dabei bedeutsamen Figuren ‚Scham‘ und ‚Stolz‘ fokussiert haben. In naturalisierenden gesellschaftlichen Verhältnissen, die Sprache als schamvoll hervorbringen, ist es unseres Erachtens kaum möglich und zumindest ein riskanter Einsatz, diese Scham in Stolz „verwandeln“ zu wollen (vgl. Dirim & Köck, 2022).

Wir halten es für relevant, gesellschaftliche Machtverhältnisse im Kontext von Sprache in Lernräumen zu fokussieren. Dies sollte nicht ausschließlich individuell, sondern auch mit Blick auf strukturelle Machtverhältnisse erfolgen und eine Reflexion des gesellschaftlichen Wirkens auf eigene Subjektivierungsprozesse ermöglichen, anstatt individuelle Gefühle der Verantwortungsübernahme zu erzeugen. Wir haben im Beitrag daher alternativ zum Sprachenporträt eine Verwendung von literarischen Texten vorgeschlagen. Auch hier werden Naturalisierungspraxen deutlich und stehen im Fokus. Es ist geboten, Naturalisierungen nicht unbeachtet zu lassen, sondern sich vielmehr kritisch zu diesen Naturalisierungen ins Verhältnis zu setzen, um auf dieser Basis eine Auseinandersetzung mit den Gefahren und gewaltvollen Effekten von Naturalisierungen sowie deren Kritik und Veränderung anzustoßen. Wir gehen davon aus, dass die Betrachtung und Nutzung jeglicher methodischen Einsätze affektive Reaktionen oder Reflexionen hervorrufen kann. Dies sollte ebenfalls bei der Planung des Einsatzes von Methoden berücksichtigt werden. Die Nutzung literarischer Texte ermöglicht insofern ein distanziertes Sprechen, als Sprecher:innen selbst entscheiden können, ob sie eigene Erfahrungen einbringen oder nicht. Das Vorgehen von Pokitsch (2022), im Rahmen von Gruppendiskussionen unter Jugendlichen als Impulsfrage Auszüge literarischer Erfahrungsberichte von Jugendlichen zu verwenden, zeigt, wie fruchtbar dieses wirkt. In den durch die Impulse angestoßenen Diskussionen werden Zuschreibungen mit Bezug auf (angenommene und) als ‚eigene‘ angesehene Sprachen auf hierarchisierte Subjektivierungen der Jugendlichen deutlich und damit potenziell auch besprechbar. Die Untersuchung Pokitschs zeigt auch, dass über Sprachenzuschreibungen hierarchisierte gesellschaftliche Positionen aufgerufen und reproduziert werden (ebd.), sodass es unerlässlich erscheint, es an Schulen nicht dem Zufall zu überlassen, welche Effekte der Einbezug von Mehrsprachigkeit auslösen kann.

Eine weitere Dimension mit Blick auf Sprachenporträts ist deren Darstellung und Ausstellung in öffentlichen Räumen, wie sie in letzter Zeit vermehrt beobachtet werden kann,

etwa vor wenigen Jahren in einer zentralen öffentlichen Bücherei in Wien.⁴ Solche Ausstellungen laufen Gefahr, die Naturalisierung und Hierarchisierung von Sprachen und Subjektpositionen zu reproduzieren. Dabei kommen durch die Körperdarstellung bestimmte Engführungen zustande, so etwa mit Blick auf den Brustbereich der Silhouetten. Beim Betrachten der ausgemalten Silhouetten fällt der Blick unweigerlich auf die Stelle, in der das Herz vorstellbar ist und die Sprache(n), die dort verortet werden. Es würde sich lohnen, an diesen empirischen Beispielen zu untersuchen, ob es den als mehrsprachig adressierten Schüler:innen möglich war, das Deutsche als ‚Sprache des Herzens‘ zu verorten. Eine kürzlich erfolgte Ausstellung von ausgemalten Silhouetten in einer österreichischen Schule⁵ zeigt u.a., dass mit den Sprachverortungen im Körper Zugehörigkeiten aufgerufen werden, die mit nationalen Flaggen zum Ausdruck gebracht werden, mit denen die Silhouetten flankiert sind. Damit werden die gemalten Sprachen außerhalb von Österreich verortet und damit auch die Kinder, denen die Silhouetten gehören. Sollte eine Anerkennung der Schüler:innen mit ihren Sprachen intendiert gewesen sein, ist dieses Ziel unseres Erachtens nicht erreicht worden bzw. gehen die Darstellungen damit einher, dass die Kinder als anderen nationalen Kontexten zugehörige Subjekte identifiziert werden. Damit läuft das Projekt der Ausstellung und intendierten ‚Wertschätzung‘ von Sprachenvielfalt Gefahr, zu einer ‚Zur-Schau-Stellung‘ von Nichtzugehörigkeiten zu werden. Es zeigt sich, dass Projekte der ‚Offenheit‘ Mehrsprachigkeit gegenüber ohne rassismus- und linguizismuskritische Reflektion gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse verfestigen können, die sie überwinden wollen. Dies erinnert an die von Karabulut mit einer empirischen Studie gezeigte Problematik, dass an Schulen unter dem Label „Schule ohne Rassismus“ weiterhin auf unterschiedliche Art und Weise Rassismus reproduziert wird (Karabulut, 2022), insbesondere weil Rassismus und seine Besprechung tabuisiert und externalisiert wird.

Wenn von Anerkennung von Sprachen und/oder Sprecher:innen gesprochen wird und diese das Ziel des Einsatzes von Methoden bildet, sollte auf der Basis der vorgestellten Überlegungen und Analysen u.a. kritisch befragt werden, um welche Form der Anerkennung von wem durch wen es geht und wie sie in Bildungsräume und Machtverhältnisse

⁴ Von Dirim gesichtet.

⁵ Von den Autor:innen des vorliegenden Beitrags gemeinsam gesichtet und betrachtet.

eingebettet ist. Insbesondere mit Blick auf Naturalisierungsprozesse lässt sich darüber nachdenken, inwiefern der Einsatz von Methoden zur Verfestigung sprachlicher Dominanzverhältnisse beiträgt und wie (und ob) eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelingen kann.

Literatur

- Bauer, Gero; Ammicht Quinn, Regina & Hotz-Davies, Ingrid (Hrsg.). (2018). *Die Naturalisierung des Geschlechts: Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Bildung und Begabung (2024). *Sprachenportrait – Methode zur Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit Teil des Themas „Mehrsprachigkeit im Fachunterricht“*. Verfügbar unter: <https://www.begabungslotse.de/cms-assets/files/Methodenbeschreibung-Sprachenportrait.pdf?v=1706108913> [15.04.2025].
- Brockhaus Enzyklopädie (o.J.). *Porträt (allgemein)*. Verfügbar unter: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/portrat-allgemein> [15.04.2025].
- Butler, Judith (2021/1991). *Das Unbehagen der Geschlechter* (22. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Busch, Brigitta (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Auflage). Wien: facultas.
- Demirović, Alex (2008). Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In Alex Demirović (Hrsg.), *Kritik und Materialität* (S. 9–40). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- 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: Waxmann.

- Dirim, İnci; Knappik, M & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: UTB.
- Dirim, İnci & Köck, Johannes (2022). Die (Un-)Möglichkeit der Wertschätzung. In Julia Wolbergs, Christine Magosch, Rebecca Zabel & Caroline Nast (Hrsg.), *Perspektiven auf Kultur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Festschrift für Claus Altmayer zum 65. Geburtstag* (S. 211–224.). Tübingen: Stauffenburg.
- Fichte, Johann G. (2008/1808). *Reden an die deutsche Nation*. Hamburg: Felix Meiner.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149–171.
- Füllekruss, David (i.E.). *Naturalisierung, Sakralisierung, Moralisierung. Eine Untersuchung zur Mythologisierung migrationsgesellschaftlicher Sprachverhältnisse*. Berlin: Logos.
- Füllekruss, David & Rühlmann, Liesa (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik): Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 2, 34–57. doi: 10.25365/mpzd-2023-2-3
- Gogolin, Ingrid (2015). Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. 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. 294–304). Münster, New York: Waxmann.
- Hall, Stuart (2013a). Bedeutung, Repräsentation, Ideologie: Althusser und die poststrukturalistischen Debatten. In Juha Koivisto & Andreas Merckens (Hrsg.), *Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4* (4. Auflage). (S. 34–65). Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2013b). Das Spektakel des ‚Anderen‘. In Juha Koivisto & Andreas Merckens (Hrsg.), *Stuart Hall. Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4* (4. Auflage). (S. 108–166). Hamburg: Argument.
- Hark, Sabine & Villa, Paula-Irene (2015). „Eine Frage an und für unsere Zeit“: Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In Sabine Hark &

- Paula-Irene Villa (Hrsg.), *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* (2. Auflage). (S. 15–40). Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839431443-002
- Karabulut, Aylin (2022). *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationsstabus in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-37899-8
- Krumm, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leiprecht, Rudolf (2001). *Alltagsrassismus: Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2023/2003). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). 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.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 241–260). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-07296-4_13
- Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-37812-7
- Rühlmann, Liesa (2021). Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen. *Diskurs Kindheits- und*

- Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16 (4), 448–461. doi: 10.3224/diskurs.v16i4.06
- Rühlmann, Liesa (2023). *Race, Language, and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-43152-5
- 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. doi: 10.57088/978-3-7329-8979-9_6
- Rumsey, Alan (1990). Wording, Meaning, and Linguistic Ideology. *American Anthropologist*, 92 (2), 346–361.
- Scherr, Albert (2008). Ideologiekritik und Theoriebildung. In Josef Bakic, Marc Diebäcker & Elisabeth Hammer (Hrsg.), *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit: Ein kritisches Handbuch* (S. 107–119). Wien: Löcker.
- Smechowski, Emilia (2017). *Wir Strebermigranten*. München: Hanser Berlin.
- 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). Clevedon: Multilingual Matters.
- 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 prekarisier-tes Verhältnis* (S. 89–108). Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839427071-004
- Wullweber, Joscha (2012). Konturen eines politischen Analyserahmens: Hegemonie, Diskurs und Antagonismus. In Iris Dzudzek, Caren Kunze & Joscha Wullweber (Hrsg.), *Diskurs und Hegemonie: Gesellschaftskritische Perspektiven* (S. 29–58). Berlin: De Gruyter. doi: 10.14361/transcript.9783839419281.29

Kurzbiografien

Liesa Rühlmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG 10 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). Zudem ist sie in der Arbeitsgruppe als Koordinatorin im Wissensnetzwerk Rassismusforschung für das Regionalnetzwerk West tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Rassismus(-kritik), Weißsein, Subjektivierung, Raciolinguistics und Forschungsethik.

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.

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.

Mona Schwitzer

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

Abstract Deutsch

In diesem Beitrag wird erstmals die Frage beleuchtet, welche Bedingungen an Wiener Schulen jene Schüler:innen vorfanden, die ab 2015 aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich gekommen sind, im Vergleich zu jenen, die ab 2022 aus der Ukraine migriert sind. Die Bedingungen für die Beschulung werden anhand von Interviews mit fünf Lehrkräften und drei bildungspolitischen Expertinnen, ausgewertet mit der Methode des offenen Kodierens, analysiert. Es zeigte sich, dass jene Schüler:innen, die ab 2015 nach Österreich kamen, in der Perspektive der Lehrkräfte für die Beschulung schwierigere Lernausgangsvoraussetzungen aufwiesen als jene, die ab 2022 aus der Ukraine flüchteten. Der Unterricht in Neu-in-Wien-Klassen wurde durch eine instabile Personalsituation, fehlende Ausbildungen der Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache und für die Lehrkräfte unklare Zielvorgaben erschwert. Für die Beschulung in KSDU-Klassen wurden größere Personalressourcen bereitgestellt, wodurch ein weitgehend zweisprachiger Unterricht ermöglicht werden konnte.

Schlüsselwörter: *segregierte Beschulungsformen, neu migrierte Schüler:innen, Seiteneinsteiger:innen, Neu-in-Wien-Klassen, KSDU-Klassen*

Abstract Englisch

This article is the first to examine the question of the conditions in Viennese schools faced by pupils who came to Austria from countries such as Syria, Iraq, Iran and Afghanistan from 2015 onwards compared to those who migrated from Ukraine from 2022 onwards. The conditions for schooling are analysed on the basis of interviews with five teachers and three education policy experts, evaluated using the open coding method. It was found that, from the teachers' perspective, those pupils who came to Austria from 2015 onwards

had more challenging initial learning conditions than those who fled Ukraine from 2022 onwards. Teaching in New to Vienna classes was made more difficult by an unstable staffing situation, a lack of teacher training in German as a second language and unclear objectives for the teachers. More staff resources were made available for teaching in classrooms with a German and Ukrainian focus, which enabled largely bilingual teaching.

Keywords: *segregated schooling, newly migrated pupils, school lateral entrants, New to Vienna classrooms, classrooms with a German and Ukrainian focus*

1. Einleitung

An Wiener Schulen gibt es unterschiedliche Beschulungsformen für neu migrierte Schüler:innen. So wurden Schüler:innen, die ab dem Jahr 2015 aus Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich gekommen sind in eigens für sie im Schuljahr 2015/16 eingerichteten Neu-in-Wien-Klassen gemeinsam mit anderen neu migrierten Kindern und Jugendlichen in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. Mit dem Schuljahr 2018/19 wurden die Neu-in-Wien-Klassen von den bundesweit eingeführten Deutschförderklassen abgelöst. Dort werden Schüler:innen mit unterschiedlichen Erstsprachen und aus verschiedenen Teilen der Welt unterrichtet, gemeinsam mit in Österreich aufgewachsenen Schüler:innen, die alle beim standardisierten Sprachtest MIKA-D¹ das Ergebnis *unzureichend*

¹ Bei MIKA-D, ausgeschriebenes Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch, handelt es sich um einen zuweisungsdiagnostischen Sprachtest. Er wird durch die Schulleitung zur Einschulung bzw. am Beginn der Schullaufbahn in Österreich bei jenen Schüler:innen veranlasst, deren Deutschkompetenzen „möglicherweise“, wie es im Leitfaden zu Deutschförderklassen für Schulleiter:innen (BMBWF, 2019, S. 7) heißt, nicht ausreichend sind, um dem Unterricht zu folgen. Eine solche Testung kann für neu aus nicht amtlich deutschsprachigen Ländern migrierte Schüler:innen ebenso wie für Kinder, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, angeordnet werden. Sind die Sprachkenntnisse laut Testung *ungenügend* oder *mangelhaft*, so bekommt das Kind den Status als außerordentliche:r Schüler:in und wird folglich nicht benotet. Dieser Status kann maximal zwei Jahre lang aufrechterhalten werden. Auf Basis des Ergebnisses von MIKA-D werden die Schüler:innen einer Regelklasse oder einer Deutschförderklasse bzw. einem Deutschförderkurs zugewiesen. Ab einer Anzahl von acht Schüler:innen mit außerordentlichem Status müssen die zwei letzteren Formen von der Schulleitung eingerichtet werden. Die Schüler:innen werden in einer Deutschförderklasse in einem Umfang von 20 Wochenstunden bzw. von sechs Wochenstunden in einem Deutschförderkurs in segregierter Form gemeinsam mit anderen Kindern, die den Test ebenfalls nicht bestanden haben, unterrichtet. Am Ende jedes Semesters werden die Kinder erneut mit MIKA-D getestet (ebd.).

erhielten. Ab dem Schuljahr 2022/23 gab es in Wien eine Sonderform von Deutschförderklassen: Die sogenannten KSDU-Klassen – Klassen mit Schwerpunkt Deutsch Ukrainisch – wurden für jene Schüler:innen etabliert, die ab 2022 aufgrund des Krieges aus der Ukraine nach Österreich flüchten mussten.

In diesem Beitrag wird unter migrationspädagogischer Perspektive (Dirim & Mecheril, 2018a) erstmals die Frage beleuchtet, welche Beschulungsformen jene Schüler:innen vorfanden, die ab 2015 nach Österreich gekommen sind, im Vergleich zu jenen, die ab 2022 aus der Ukraine migriert sind. Anhand von Interviews mit fünf Lehrkräften und mit drei bildungspolitischen Expertinnen aus dem österreichischen Bildungsministerium, der Wiener Bildungsdirektion und dem Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache werden die Bedingungen für die Beschulung, die in der Praxis vorzufinden waren, sowie einige ihrer Auswirkungen analysiert. Nach einer theoretischen Rahmung (2) der verschiedenen Beschulungsformen und des Forschungsstands zu den Perspektiven von Lehrkräften werden die Studie und ihr methodisches Vorgehen (3) dargestellt. Die Ergebnisse (4) gehen auf die Lernausgangsvoraussetzungen und die soziale Bedingtheit der Schüler:innen ein und zeigen die praktische Ausgestaltung der Beschulungsformen auf. Die Diskussion (5) koppelt die Ergebnisse mit dem theoretischen Forschungsstand und fragt danach, inwiefern eine segregierte Beschulung diskriminierende Aspekte aufweist.

2. Theoretische Rahmung

Mit dem Begriff *neu migrierte Schüler:innen* sind Kinder und Jugendliche gemeint, die ihre Bildungslaufbahn in einem anderen Land als dem amtlich deutschsprachigen Raum beginnen und in Folge einer Verlagerung ihres Lebensmittelpunkts ins österreichische Schulsystem einsteigen. Diese werden auch Seiteneinsteiger:innen genannt. Khakpour (2023) hält fest, dass es sich dabei um eine natio-ethno-kulturell codierte Vorstellungsbildung handelt. Es werde damit nicht ausschließlich der Zeitpunkt des Eintritts in das amtlich deutschsprachige Bildungssystem verhandelt. Vielmehr eröffne sich ein Feld, in dem eine Bewertung und Problematisierung von einer konstruierten Gruppe an Schüler:innen ermöglicht werden. Zudem wird eine schulische Unterscheidungsmöglichkeit zwischen einem *Wir* und einem *Nicht-Wir* eröffnet, welche die Normalität des *Wir* stärkt (Khakpour, 2023). Es kommt, wie Dirim & Mecheril (2018b) ausführen, zur Etab-

lierung von gesellschaftlich konstruierten Differenzordnungen, die Einfluss auf die Positionierung von Einzelnen in der Gesellschaft und ihrem Zugang zu Ressourcen haben. Aufrechterhalten werden diese Differenzordnungen durch wiederholte Performanz, wie beispielsweise eine beständige Adressierung als migrantische:r Schüler:in im Unterschied zu nicht-migrantischen Schüler:innen durch segregierte Beschulung. Diskriminierung findet dann statt, wenn Menschen aufgrund der etablierten Differenzordnungen im Unterschied zur Mehrheitsbevölkerung benachteiligt werden (Dirim & Mecheril, 2018b). Im Zusammenhang mit der Beschulung von neu migrierten Schüler:innen sind, wie die Ergebnisse zeigen werden, insbesondere Formen institutioneller (Gomolla & Radtke, 2000) und linguizistischer (Dirim, Knappik & Thoma, 2018) Diskriminierung relevant.

Die Beschulung von neu migrierten Schüler:innen erfolgt in unterschiedlichen Modellen (Massumi, von Dewitz, Griebach, Terhart, Wagner, Hippmann & Altinay, 2015). Die verschiedenen Organisationsformen können als Kontinuum aufgeschlüsselt werden, wobei das Ausmaß der Förderung in Deutsch als Zweitsprache und die Teilnahme am Regelunterricht in unterschiedlicher Abstufung ausfällt. Als Pole auf beiden Seiten des Kontinuums können das submersive und das parallele Modell genannt werden. Beim submersiven Modell werden die Schüler:innen in einer Regelklasse unterrichtet, ohne zusätzlichen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zu erhalten. Bei der parallelen Form werden sie in eigens eingerichteten Klassen unterrichtet und nehmen nicht am Regelunterricht teil. Dazwischen gibt es mehrere Abstufungsformen. So werden etwa beim teil-integrativen Modell eigene Klassen für neu zugewanderte Schüler:innen eingerichtet, wobei diese teilweise dem Unterricht der Regelklasse beiwohnen – so wie es bei Deutschförderklassen geschieht.

Welche Perspektiven österreichische Lehrkräfte auf segregierte Beschulungsformen einnehmen, wurde in jüngeren Studien vermehrt untersucht. Zu Neu-in-Wien-Klassen ergibt die Forschungslage wenige Studien, abgesehen von einer Fallstudie (Hawlik & Varol, 2018) und einer wissenschaftlichen Begleitung in Form von Aktionsforschung, bei der 2016 in Wien neu eingerichtete Schulstandorte für neu migrierte Schüler:innen untersucht wurden (Proyer, Biewer, Kreuter & Weiß, 2019). Die zwei Schulstandorte entstanden, wie aus dem Interview mit einer Person aus der Bildungsdirektion hervorgeht, aus einer Notlage, da alle anderen Schulen im Umkreis bereits überfüllt waren. Diese räumlich komplett segregierte Form der Beschulung von neu migrierten Schüler:innen wird

von Seiten der Bildungsdirektion als Notwendigkeit beschrieben, die zeitlich begrenzt konzipiert war. Die Tatsache, dass Lehrer:innen involviert waren, die selbst die Erstsprachen der Kinder sprachen, wird als absolut notwendig für das Gelingen dieses Modells hervorgehoben. Die Autor:innen erwähnen, dass es sich für die Schüler:innen um einen sicheren Ort mit vielen Vorteilen gehandelt habe, jedoch der exkludierende Charakter von allen an der Aktionsforschung Beteiligten negativ interpretiert wurde (ebd., S. 141–144).

Eine Vielzahl an Publikationen zu Deutschförderklassen erschien im Rahmen eines Forschungsprojekts am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. So wurden im Zuge dessen 1.267 österreichische Lehrkräfte per Fragebogen befragt, wobei mehr als die Hälfte von ihnen eine segregierte Beschulung in Deutschförderklassen als negativ beziehungsweise eher negativ bewertet haben, wie Gitschthaler, Kast, Corazza und Schwab (2021, S. 14) feststellen. Die Auswertung von Resch, Gitschthaler und Schwab (2023) zu negativen und positiven Effekten von Deutschförderklassen und -kursen zeigt, dass die negativen Effekte deutlich überwiegen: Es mangle an sprachlichen Vorbildern für die Schüler:innen. Diese verabsäumen Unterrichtsstunden in anderen Fächern und sind nach dem Übertritt in Regelklassen folglich benachteiligt. Durch fehlende Partizipation der Kinder im Schulgeschehen werden Prozesse von *Otherring* befördert (ebd., S. 296–299). Auch Interviews (Gitschthaler, Erling & Schwab, 2024) mit 25 Lehrkräften in Deutschförderklassen der Primarstufe ergaben, dass es durch die segregierte Beschulung mit dem ausschließlichen Fokus auf das Erlernen der Unterrichtssprache zu einer Benachteiligung auf Ebene des Fachlernens und der kognitiven Entwicklung sowie zu *Otherring* kommt (ebd., S. 12f.). Eine Studie (Woltran, Hassani & Schwab, 2023) zur Beschulung von ukrainischen Schüler:innen, für die zwölf Lehrkräfte und zwei Schulleiter:innen, alle hauptsächlich von Wiener Schulen, interviewt wurden, zeigte, dass Schulen je nach Standortgegebenheiten und verfügbaren Personalressourcen unterschiedliche Modelle etablieren. Insgesamt wurden, wie die Autor:innen feststellen, für Schüler:innen aus der Ukraine mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt, wodurch beispielsweise ein kontinuierlicher zweisprachiger Unterricht in KSDU-Klassen durchgeführt werden konnte. Dies wirkt sich vermutlich positiv auf die Mehrsprachigkeit und den schulischen Erfolg der Schüler:innen aus. Zugleich wurden diese Schüler:innen ausschließlich segre-

giert mit anderen ukrainischen Schüler:innen beschult, wodurch es zu mangelnder Inklusion, eingeschränkten Möglichkeiten zur Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires und einer Benachteiligung auf sozialer Ebene kommt (ebd., S. 10–13).

3. Methode

Es gibt trotz einer verbesserten Forschungslage zur Beschulung von neu migrierten Schüler:innen keine Studien für den österreichischen Kontext, in denen Unterschiede in der Organisationsform der Beschulung im Verlauf der letzten zehn Jahre untersucht werden. Die vorliegende Forschung nimmt sich dieser Thematik an und analysiert die Perspektiven von Lehrkräften der Sekundarstufe auf die Beschulungsformen von neu migrierten Schüler:innen an Wiens Schulen ab dem Schuljahr 2015/16 bis zum Schuljahr 2022/23. Das Erkenntnisinteresse orientiert sich an folgender Forschungsfrage: Wie gestaltet sich aus der Sicht der Lehrkräfte die Beschulung von Schüler:innen, die im Zuge der Migrationsbewegung 2015 und Folgejahre aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran oder Afghanistan nach Österreich gekommen sind und die Beschulung derer, die im Zuge der Migrationsbewegung ab 2022 aus der Ukraine nach Österreich gekommen sind?

An dieser Stelle muss die hier vorgenommene Benennung *neu migrierte Schüler:innen* und die damit einhergehende Objektivierung der anderen als Ausgangspunkt für migrationswissenschaftliche Diskurse (Messerschmidt, 2011) kritisch reflektiert werden. Die Angehörigen der konstruierten Gruppe der *neu migrierten Schüler:innen* werden essentialisierend kategorisiert, indem sie auf eine biographische Begebenheit in ihrem Leben, nämlich die Tatsache der Migration durch Flucht, reduziert und von der allgemeinen Gruppe der Schüler:innen unterschieden werden. Den Kindern und Jugendlichen wird eine Homogenität unterstellt, die sich in der Realität nicht einlöst. Wie bei der Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* wird im Bildungsdiskurs die Verantwortung für mögliches schulisches Scheitern den damit Bezeichneten hingeschoben und die Benennung wird zu einer scheinbar wesenhaften Differenz (Knappik & Mecheril, 2018). Das vorliegende Forschungsinteresse fokussiert darauf, inwiefern sich die Beschulung an Wiener Schulen von Schüler:innen mit diagnostiziertem Deutschförderbedarf von der anderer Schüler:innen unterscheidet und was dies mit einem späteren Einstieg ins österreichische Schulsystem aufgrund von Migration und Flucht zu tun hat.

Als Interviewpartner:innen wurden vier Lehrkräfte der Sekundarstufe, alle an Mittelschulen unterrichtend und LP1, LP2, LP3 und LP4 genannt, davon zwei weiblich und zwei männlich, sowie ein:e Schulleiter:in eines Gymnasiums, LP5 genannt, ausgewählt. Alle unterrichteten zum Zeitpunkt der Interviews, welche zwischen März und Mai 2023 stattfanden, an einer Wiener Schule und haben ab dem Jahr 2015 mit neu migrierten Schüler:innen gearbeitet. Vier der fünf Interviewten waren Deutschlehrer:innen, wobei nur eine:r von ihnen eine Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache absolviert hat. Eine Person war Arabischlehrer:in für ersprachlichen Unterricht und als Stützlehrkraft in verschiedenen Deutschförderklassen tätig. Interviewt wurden zudem drei bildungspolitische Expertinnen aus dem Forschungsbereich für Deutsch als Zweitsprache, aus der Bildungsdirektion Wien und aus dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Alle drei sind weiblich und sie werden EX1, EX2 und EX3 genannt.

Für die Datenerhebung wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, mit dessen Hilfe die individuelle Sicht der Interviewten erhoben werden sollte (Flick, 2016). Zu den beiden Zeitabschnitten, also der Situation ab 2015 und jener ab 2022, wurden dieselben Fragen gestellt. Es wurde vornehmlich nach den Organisationsformen der Beschulung und den zur Verfügung gestellten Ressourcen gefragt. Außerdem wurden die Lehrkräfte dazu befragt, inwiefern es durch die segregierte Beschulung ihrer Ansicht nach zu einer Diskriminierung der Schüler:innen kommt. Der Interviewleitfaden der Expertinnen orientierte sich an ihrer jeweiligen Expertise zu den einzelnen Beschulungsformen.

Die Auswertung der Basistranskripte erfolgte anhand der Methode des offenen Kodierens: Das Textmaterial wird aufgebrochen, um den inhaltlichen Gehalt des Textes über dessen Umschreibung und Resümee hinaus zu erfassen (ebd.). Die Methode eignet sich im Besonderen dafür, die Beschulungsformen an verschiedenen Schulstandorten zu vergleichen und eine Veränderung in den Beschulungsformen im Verlauf der Zeit darzustellen.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der generierten Daten wurde in die Bereiche Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen sowie Organisationsform und Personalressourcen in Neu-in-Wien-Klassen beziehungsweise KSDU-Klassen geordnet. Vorauszuschicken ist, dass sich der politische Status von aus der Ukraine geflüchteten Menschen und von Menschen, die aus

anderen Ländern außerhalb der Europäischen Union nach Österreich flüchten, unterscheidet: Erstere erhalten einen Status als Vertriebene und damit vorübergehendes Aufenthaltsrecht samt Arbeitserlaubnis (Bundeskanzleramt Österreich, 2025a). Letztere müssen Asyl beantragen, um ihren Aufenthalt in Österreich gesetzlich anerkennen zu lassen und in diesem Land auf längere Sicht arbeiten und leben zu dürfen (Bundeskanzleramt Österreich, 2025b). Für die Beschulung hat der Aufenthaltsstatus prinzipiell keine Konsequenzen, da alle Menschen im schulpflichtigen Alter, die sich dauerhaft in Österreich befinden, zum Schulbesuch berechtigt und verpflichtet sind (Bundeskanzleramt Österreich, 2025c). Jedoch beeinflusst der Bleiberechtsstatus die Situation der Familien und damit die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Eltern, sich um die Schulbelange ihrer Kinder zu kümmern.

4.1. Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen in Neu-in-Wien-Klassen

Die zentralen Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Schüler:innen, die ab 2015 nach Österreich geflüchtet sind, deutlich diversere Voraussetzungen hatten als jene, die ab 2022 aus der Ukraine nach Österreich migrierten. Die Kinder und Jugendlichen kamen aus unterschiedlichen Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan und hatten verschiedene Erstsprachen. Viele von ihnen sprachen Arabisch, jedoch mit sehr unterschiedlichen Sprachvarietäten, wie Arabischlehrkraft LP2 beschreibt. Es gibt eine relevante Zahl an Schüler:innen, die zuvor „wenig Zugang zu institutionalisierter Schule“ (LP4) hatte. Die Kinder kennen folglich die „Regeln des Schulapparats“ (LP4) nicht und haben teilweise Probleme, das „Konzept Schule“ (LP1) zu verstehen:

Wir haben zwölf-, dreizehnjährige Kinder gehabt, die nie in der Schule waren. Die haben diese Idee von Schule gar nicht verstanden, weil sie bis zwölf eigentlich nur gespielt haben. Wir haben zehnjährige Kinder gehabt, die mit vier schon gearbeitet haben und auch die Idee von Schule nicht verstanden haben, weil sie eigentlich nur arbeiten wollten. Die Gruppe war sehr, sehr schwierig. (LP1)

Die heterogenen Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen werden von den Lehrkräften als „riesengroße Herausforderung“ (LP1) beschrieben. Sie widersprachen, wie der vorherige Auszug zeigt, teilweise den Erwartungen der Lehrkräfte und des österreichischen Schulsystems. Bei Schüler:innen in der Sekundarstufe wird davon ausgegangen,

dass sie ausreichende Kenntnisse des Schulbetriebs mitbringen, um sich im Unterrichtsalltag zurechtzufinden. „Das sind Spielregeln, die mit vielen Kindern mühsam und langsam erarbeitet werden müssen“, beschreibt es LP4. Als wichtiges Thema für gelingenden Unterricht wird von allen Lehrkräften außerdem eine Alphabetisierung in der lateinischen Schrift genannt.

Die Kinder werden von LP1, LP2 und LP4 als durch Krieg und Flucht traumatisiert dargestellt. LP4 weist darauf hin, dass die Kinder, die in den Anfangsjahren des syrischen Bürgerkrieges oftmals als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge gekommen seien, ihrem Eindruck nach wesentlich traumatisierter waren, als jene, die mehrere Jahre später, vermehrt gemeinsam mit ihren Eltern, aus diesen Gebieten kamen.

Die Elternarbeit sei durch die prekäre Situation vieler Familien erschwert worden. Die Eltern seien, wie LP1 es darstellt, teilweise selbst nicht alphabetisiert gewesen. Die Familien haben in Wien in Flüchtlingsunterkünften gewohnt, wo sie „nicht viel hatten und teilweise unterkühlte Zimmer“ (LP3). Es habe, wie LP3 schildert, nur eine Dusche für über 1000 Menschen gegeben. Die Kinder seien teilweise ungewaschen in die Schule gekommen (LP1). Die fehlende finanzielle Absicherung sei, so LP4, sowohl für die Eltern als auch die Kinder eine große Belastung gewesen: „Und dann ist es eine logische Konsequenz, dass die Eltern sehr viele Prioritäten haben, die nicht am Mitteilungsheft und an Schoolfox liegen, sondern mit dem realen Überleben zu tun haben“ (LP4).

Die familiären und sozialen Voraussetzungen der Schüler:innen erschweren, wie die genannten Punkte der Traumatisierung und der fehlenden existenziellen Absicherung zeigen, in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die erfolgreiche Beschulung der Kinder, die ab 2015 nach Österreich gekommen sind.

4.2. Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen in KSDU-Klassen

Die Kinder und Jugendlichen, die aus der Ukraine nach Österreich kamen, werden von den Lehrkräften gänzlich anders dargestellt. Sie seien weniger stark traumatisiert und würden zwar von grausamen Kriegsgeschichten erzählen, jedoch handle es sich, laut LP1, dabei meist nicht um Erlebnisse, die die Kinder selbst hatten, sondern um Geschichten, die sie gehört oder gelesen haben. Sie verfügten, wie die befragten Lehrkräfte feststellen, ohne Ausnahme über Schulerfahrung und waren dementsprechend alphabetisiert. Viele von ihnen sprachen Englisch und hatten Kenntnisse der lateinischen Schrift. Alle Kinder

waren – laut den Angaben der Lehrkräfte – mit einer erwachsenen Person nach Österreich gekommen, oft mit Mutter oder Großmutter. Die Erwachsenen zeigten sich in der Schule präsent, waren für Elternarbeit erreichbar und kommunizierten explizit ihre Erwartungen an die Schule, wie LP1, LP4 und LP5 es darstellen. Den Eindrücken von LP1, LP3, LP4 und LP5 folgend kamen viele ukrainische Kinder an Wiener Schulen aus sozial eher privilegierten Schichten. LP1 macht dies an der Kleidung der Kinder fest, aber auch an der Tatsache, dass sie stets gewaschen in die Schule gekommen seien. LP4 berichtet, dass „gerade eben Kinder aus der Ukraine sehr hohe formale Bildung mitbringen und sehr hohe Ansprüche an ihr eigenes Lernziel und an ihre eigenen Leistungen haben“. Laut LP4 seien sie vor ihrer Flucht in Kiew nachmittags teilweise am Goethe Institut und am British Council unterrichtet worden. LP3 erzählt, dass die Kinder als Angehörige einer Mittelschicht zum Beispiel am Wochenende mit ihrer Familie Ausflüge in den Wiener Prater machen würden.

Einige von ihnen wurden doppelt beschult: Neben ihrer Präsenz in einer Wiener Schule folgten sie Online-Unterricht im ukrainischen Schulsystem mit Noten und Jahresabschlüssen – im Gegensatz zur österreichischen Schule, wo sie meist einen außerordentlichen Status hatten und folglich nicht benotet wurden (siehe dazu Fußnote 1). LP5 berichtet, dass sie sich sogar die ukrainischen Zeugnisse vorlegen lasse. Die doppelte Beschulung führt dazu, dass die Schüler:innen zwar in einer österreichischen Schule sitzen, der hinsichtlich Benotung relevante Unterricht jedoch in der ukrainischen Schule stattfindet. Die Tatsache der doppelten Beschulung hänge, wie EX2 aus der Bildungsdirektion erklärt, mit der Annahme zusammen, dass die Kinder nach dem Ende des Krieges wieder in die Ukraine zurückgehen würden. Sie würden deshalb „in ihrem angestammten Schulsystem bleiben“ (EX2). Hierzu wird von LP3 problematisiert, dass die Schüler:innen aufgrund eines vermeintlich temporären Aufenthalts wenig Motivation und nur eingeschränktes Interesse für österreichischen Schulunterricht zeigen. Auch LP5 schildert im Interview den Eindruck, dass sich Schüler:innen aus der Ukraine in einem „Vakuum“ befinden und damit rechnen, dass es sich bei ihrem Aufenthalt in Österreich um eine Übergangslösung handle. Insgesamt werden die Lernausgangsvoraussetzungen und die sozialen Dispositionen der Schüler:innen durch die Lehrkräfte als vorteilhaft und die Tatsache der doppelten Beschulung zugleich als hinderlich für eine erfolgreiche Beschulung in Österreich gewertet.

4.3. Organisationsform und Personalressourcen in Neu-in-Wien-Klassen

Neu-in-Wien-Klassen wurden im Schuljahr 2015/16 eingerichtet. Es gab nach Informationen von EX2 15 Klassen solcher Art in Wien. Bei der Einrichtung handelte es sich um eine kurzfristig umgesetzte Maßnahme, die über die Bildungsdirektion angeordnet wurde. Teilweise erfuhren die Lehrkräfte, wie LP1 und LP3, übers Wochenende davon, dass sie ab Montag in einer neuen Klasse unterrichten würden. Über die Anfangszeit berichtet LP3: „Ich kann mich erinnern, als das Ganze begonnen hat, als ich diese Klasse bekommen habe, dass das ein reines Chaos war.“ Die Anfangszeit wird von LP1, LP2, LP3 und LP4 als große Herausforderung dargestellt. „Wir konnten übers Wochenende nicht alles planen, logischerweise. Das heißt, wir haben am Anfang sehr improvisiert“, erzählt LP1. Das fehlende Curriculum erschwerte laut LP1 und LP3 die inhaltliche Planung des Unterrichts.

Ziel des Unterrichts war es, dass die Kinder, die alle neu nach Österreich gekommen waren und aus ganz unterschiedlichen Ländern stammten, Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch erhalten, um sie auf die Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten, wie EX2 schildert. Lehrkräfte, die dort unterrichteten, hatten, wie LP1, LP3 und LP5, oft keine Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache.

Vor dem Hintergrund der Personalressourcen war der Unterricht in Neu-in-Wien-Klassen als Teamteaching konzipiert. Nicht immer blieben jedoch alle Lehrkräfte übers Schuljahr hinweg erhalten. Im Fall von LP1 verließen fast alle anderen Lehrer:innen, die für die eigens eingerichtete Klasse zuständig waren, im Laufe des Schuljahrs die Schule: „Keiner wollte dort unterrichten. Nach dem ersten Jahr sind alle [anderen] Lehrer gegangen.“ Manche Neu-in-Wien-Klassen hatten zusätzliche Lehrkräfte wie LP2 für die Erstsprachen der Kinder als Teil des Teams. An anderen Standorten, wie bei LP3, gab es keine Lehrkräfte für die Erstsprachen, sondern es waren einzelne Deutschlehrer:innen für die Unterrichtsgestaltung zuständig. Im Fall von LP3 mussten sich fünf verschiedene Lehrkräfte – alle ohne Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache – die Unterrichtsstunden in den Neu-in-Wien-Klassen als Mehrdienstleistungen untereinander aufteilen, was zu Schwierigkeiten in der didaktischen Planung der Unterrichtsinhalte führte. Konzipiert waren die Neu-in-Wien-Klassen laut EX2 als temporäre Maßnahme. An manchen Schulen blieben sie jedoch bis zu vier Jahre im selben Klassenverband bestehen, wie LP1 und LP2 schildern.

4.4. Organisationsform und Personalressourcen in KSDU-Klassen

Während Neu-in-Wien-Klassen von der Wiener Bildungsdirektion als wienspezifische Beschulungsform für neu migrierte Kinder etabliert wurden, wurden im Schuljahr 2018/19 vom Bildungsministerium bundesweit Deutschförderklassen mit einem eigenen Lehrplan eingerichtet (BMBWF, 2019). Alle anderen Formen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache wurden, wie EX2 feststellt, davon abgelöst. KSDU-Klassen sind eine Wiener Sonderform von Deutschförderklassen und wurden, laut EX2, als temporäre Maßnahme im laufenden Schuljahr 2021/22 zuerst erneut unter dem Namen Neu-in-Wien-Klassen eingerichtet. Es wurde, so EX2, das Konzept aus den Jahren ab 2015 wiederbelebt. Ab dem Schuljahr 2022/23 wurden sie als KSDU-Klassen geführt, wobei es im genannten Schuljahr 62 an der Zahl gab. Mit dem darauffolgenden Schuljahr wurden die KSDU-Klassen wieder weitgehend abgeschafft, wenngleich laut EX2 einige Schulen die Beschulungsform mit Herbst 2023 beibehielten. In den KSDU-Klassen befanden sich, wie EX2 festhält, ausschließlich Kinder, die seit Beginn des Krieges aus der Ukraine nach Österreich geflüchtet waren. Alle hatten – als Kriterium für die Aufnahme – ein *unzureichendes* MIKA-D-Testergebnis (EX2). Curriculare Grundlage für die Beschulung war der Lehrplan für Deutschförderklassen. Die Vorgaben werden von LP3 als „besser konzipiert als damals“ beschrieben.

KSDU-Klassen wurden laut LP1 als Mehrstufenklassen geführt. An ihrer Schule befanden sich Kinder im Alter von zehn bis 15 Jahre gemeinsam in einer Klasse. Die Schüler:innen der KSDU-Klassen waren, wie LP1 darstellt, im Unterschied zu regulären Deutschförderklassen keiner Regelklasse zugeordnet und verbrachten deshalb die gesamte Unterrichtszeit im selben Klassenverband mit anderen aus der Ukraine neu migrierten Kindern. LP3 betont, dass es sowohl für die sprachliche als auch für die soziale Entwicklung der Kinder nicht vorteilhaft sei, wenn sie ausschließlich segregiert beschult werden.

Der Unterricht in KSDU-Klassen war als Teamteaching konzipiert. Zusätzlich zu den Klassenlehrer:innen gab es jeweils eine unterstützende ukrainischsprachige Lehrkraft. An der Schule von LP1 unterrichtete diese mit 15 bis 20 Wochenstunden in der KSDU-Klasse und ermöglichte somit einen größtenteils zweisprachigen Unterricht. Die Personalres-

sources wurden für das Schuljahr 2022/23 fix eingeplant. Es handelte sich, wie LP3 betont, für die Lehrkräfte also nicht um Mehrdienstleistungen, sondern um eine regulär eingeplante Klasse, die bereits im Vorfeld in der Planung berücksichtigt werden konnte.

Nicht alle Wiener Schüler:innen im Pflichtschulalter, die neu aus der Ukraine kamen, wurden in KSDU-Klassen beschult. Einige wurden, wie an der Schule von LP2, in anderen Deutschförderklassen unterrichtet. Außerdem gab es Schulen, die keine KSDU-Klassen oder Deutschförderklassen hatten und wo die Schüler:innen submersiv beschult wurden, wie LP5 schildert. An der Schule von LP1 wurden jene Kinder, die zwischen dem Beginn des russischen Angriffskriegs in der Ukraine im Februar 2022 und dem Zeitpunkt der Etablierung von KSDU-Klassen im April 2022 nach Österreich kamen, einer Regelklasse zugeteilt und in einem Deutschförderkurs bzw. einer Deutschförderklasse unterrichtet. Alle Kinder, die danach kamen, wurden der KSDU-Klasse zugeteilt, wie LP1 es darstellt: „Diese Trennung war merkwürdig, bei manchen war das ein Unterschied von zwei oder drei Tagen.“ Ob ein Kind in eine KSDU-Klasse, eine Deutschförderklasse oder eine Regelklasse kam, hing demzufolge von den Gegebenheiten des Schulstandortes und vom Zeitpunkt der Einschulung ins österreichische Schulsystem ab.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, anhand von Interviews mit Lehrkräften und bildungspolitischen Expertinnen Unterschiede in der Beschulung von Schüler:innen, die ab 2015 aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan nach Österreich geflüchtet sind und von jenen, die ab 2022 aus der Ukraine geflüchtet sind, herauszufinden.

5.1. Unterschiede der Organisationsform und Personalressourcen

Neu migrierte Schüler:innen wurden und werden an Wiener Schulen in unterschiedlichen Formen beschult. Es finden sich parallele, teilintegrative, integrative und submersive Modelle (Massumi et al., 2015). Dieses Ergebnis entspricht der Studie von Woltran et al. (2023) zur Beschulung von ukrainischen Schüler:innen, wonach österreichische Schulen ganz unterschiedliche Beschulungsformen für diese etablierten.

Die Beschulung in Neu-in-Wien-Klassen ab dem Schuljahr 2015/16 erfolgte als paralleles Modell. Als temporäre Maßnahme zur Erlangung von Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch konzipiert, blieben die Klassen in der Praxis über einen längeren Zeitraum bestehen. Die schulischen Gegebenheiten werden von den Lehrkräften als

schwierig beschrieben, was mit einem fehlenden Curriculum bei zugleich oft fehlender Ausbildung der Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache sowie einer insgesamt instabilen Personalsituation zu tun hat. Die Einbindung von Lehrkräften in den Erstsprachen der Kinder war an manchen Schulen gegeben, jedoch nicht überwiegend.

Die Beschulung in KSDU-Klassen, die in Wien im Schuljahr 2022/23 umgesetzt wurde, war ebenso eine parallele Form, demnach eine ausschließlich segregierte Beschulung gemeinsam mit anderen neu aus der Ukraine migrierten Schüler:innen. Die Tatsache, dass in den KSDU-Klassen zusätzliche ukrainischsprachige Lehrkräfte mit einer relevanten Wochenstundenanzahl tätig waren, deutet auf größere Personalressourcen hin als dies bei Neu-in-Wien-Klassen der Fall war. Es wurde vermehrt zweisprachiger Unterricht ermöglicht. Dem Unterricht in KSDU-Klassen lagen, der Sichtweise der Lehrkräfte folgend, durch den gegebenen Lehrplan für Deutschförderklassen und die regelmäßig stattfindenden MIKA-D-Testungen klarere Zielvorgaben als bei Neu-in-Wien-Klassen zugrunde.

KSDU-Klassen waren als temporäre Maßnahme konzipiert und wurden mit dem Schuljahr 2023/24 wieder abgeschafft. Es gab jedoch einzelne Schulen in Wien, die das Modell behalten wollten. Es ist folglich nicht auszuschließen, dass manche Schüler:innen über mehrere Jahre hinweg im Klassenverband gemeinsam mit anderen aus der Ukraine migrierten Schüler:innen beschult werden, ähnlich wie dies bei Neu-in-Wien-Klassen teilweise der Fall war. Diese Form der segregierten Beschulung ist für die soziale Situation der davon betroffenen Kinder nicht ideal, wie die befragten Lehrkräfte bemängeln. Ein ähnliches Ergebnis zeigt die Studie von Woltran et al. (2023), wonach Lehrkräfte eine inklusive Beschulung in Regelklassen als notwendige Maßnahme für erfolgreiche Schulbildung ansehen.

5.2. Voraussetzungen der Schüler:innen und diskriminierende Aspekte

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Lernausgangsvoraussetzungen der Schüler:innen in den von 2015 bis 2018 existierenden Neu-in-Wien-Klassen sehr unterschiedlich waren, was von den Lehrkräften als Herausforderung beschrieben wird. Es kam auf mehreren Ebenen zu einer Disponiertheit-Kontext-Dissonanz. Damit wird dargestellt, wie die Ressourcen des familiären Umfelds der Schüler:innen – die Disponiertheit – mit den Anforderungen der Schule – dem Kontext – zusammenpassen (Dirim & Mecheril, 2010).

Die Dissonanz hängt mit teilweise fehlenden schulischen Vorerfahrungen, einer noch nicht stattgefundenen Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem oder mit in der österreichischen Schule nicht verwertbaren sprachlichen Ressourcen zusammen.

Eine intersektionale Verschärfung der Disponiertheit-Kontext-Dissonanz zeigte sich in Bezug auf die soziale Disposition vieler Schüler:innen und ihrer Familien: Es verschränkten sich die migrationsunspezifische Normalitätserwartung, dass Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen, und die migrationsspezifische Normalitätserwartung, dass ein einsprachig ausgerichteter Unterricht gewährleistet sein muss. Viele Eltern waren aufgrund sprachlicher Barrieren und prekärer Lebensumstände nicht in der Lage, ihren Kindern bei Schulangelegenheiten zu helfen. Es kam in Neu-in-Wien-Klassen demzufolge zu einer vielschichtigen Disponiertheit-Kontext-Dissonanz, die zu erschwerten Bedingungen in der Beschulung von ab 2015 migrierten Schüler:innen führte.

Die Voraussetzungen der aus der Ukraine migrierten Schüler:innen werden in den Interviews gänzlich anders dargestellt: Sie kommen, der Perspektive der Lehrkräfte folgend, tendenziell aus bildungsaffinen und sozioökonomisch privilegierten Familien. Alle Kinder waren zuvor beschult und sind demzufolge alphabetisiert, die meisten von ihnen auch in der lateinischen Schrift. Positiv für die Beschulung war auch der Umstand, dass die Kinder, den Lehrkräften zufolge, nicht stark traumatisiert sind und sich gemeinsam mit Erwachsenen in Österreich befinden, die sich um ihr schulisches Wohl kümmern. Die Disponiertheit-Kontext-Dissonanz der Schüler:innen in den KSDU-Klassen ist dementsprechend weniger groß. Es können zwar migrationsspezifische Normalitätserwartungen hinsichtlich der Unterrichtssprache Deutsch nicht erfüllt werden. Da die Beschulung in KSDU-Klassen jedoch zweisprachig erfolgt, wird auch diese Ebene weniger stark gestört. Insgesamt gesehen entsprechen die Schüler:innen aus der Ukraine in der Perspektive der Lehrkräfte den Normalitätserwartungen der österreichischen Schule.

Wie die Beschreibungen der Lehrkräfte zeigen, kommt es bei Schüler:innen aus Ländern wie Syrien, Irak, Iran und Afghanistan zu stärkeren Zuschreibungen als bei Schüler:innen aus der Ukraine. Erstere werden als Migrationsandere dargestellt, die über wenig Bildungserfahrung verfügen und entsprechend schwierig zu beschulen sind. Die Erzählungen entwerfen ein Bild von bildungsfernen, traumatisierten und von Armut bedrohten Schüler:innen. Dahingegen werden die ukrainischen Schüler:innen als bildungsaffin, leistungsstark und wohlhabend wahrgenommen. Es kommt zu einer Polarisierung in der

Darstellung. Die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsmarkierungen erzeugen Differenz zwischen den Schüler:innen, wobei im Vergleich den ukrainischen Schüler:innen handlungsmächtige Positionen und den vorwiegend arabischen Schüler:innen ohnmächtige Positionen zugewiesen werden. Es kommt zu einer Form von *Othering* der Schüler:innen von Neu-in-Wien-Klassen. Der distanzierte Blick auf die konstruierte Gruppe (Messerschmidt, 2011) dieser migrationsanderen Schüler:innen gipfelt in der Aussage von LP5, die äußert, dass man sich bei nicht alphabetisierten Kindern in den Schulen manchmal die Frage stelle: „Was machen die da?“ Die Kinder werden zu anderen gemacht, die in der Institution Schule scheinbar völlig fehl am Platz sind. Ihnen wird eine marginalisierte Position zugeschrieben, von der aus sie, so deutet die Erzählung es an, die Bildungsinstitution nicht einmal betreten sollten. Der eingeschränkte Zugang zu Ressourcen für migrationsandere Schüler:innen und die damit verbundene Absicherung von Privilegien für Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft wird rassistisch begründet (Dirim & Mecheril, 2010).

6. Fazit

Eigens für neu migrierte Schüler:innen eingerichtete Beschulungsformen etablieren – unabhängig davon, aus welchem Land sie migriert sind – migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen, die Schüler:innen nach ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft homogenisieren und sie von den anderen Schüler:innen unterscheiden. Es kommt zu einer strukturellen Ungleichstellung und zu institutioneller Diskriminierung, da es durch Prozesse des Organisierens von Unterricht zu einer Erzeugung von Differenz zwischen den Schüler:innen kommt (Gomolla & Radtke, 2000). Als Differenzmerkmal werden bestimmte sprachliche Ressourcen, nämlich die Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch, herangezogen. Diese fungieren als Kriterium für einen regulären Schulbesuch und werden zu einem „Instrument der Regulierung von Zugehörigkeit“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 106). Segregierte Beschulung von neu migrierten Schüler:innen aufgrund des Differenzmerkmals Sprache kann als linguizistische Diskriminierung verstanden werden, da es aufgrund dessen zu Ausschlüssen kommt (Dirim et al., 2018). Den Schüler:innen wird durch die segregierte Form der Beschulung, vor allem wenn diese über einen längeren Zeitraum andauert, ein „Subjektivierungsangebot“ (Dirim & Pokitsch, 2017,

S. 97) gemacht und ihnen wird ein von den anderen Kindern abgegrenzter Platz in der Gesellschaft zugewiesen.

Literatur

Bundeskanzleramt Österreich (2025a). *Informationen für ukrainische Staatsangehörige*.

Verfügbar unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_aus_anderen_staaten/aufenthalt/Informationen-f%C3%BCr-ukrainische-Staatsangeh%C3%B6rige.html [10.03.2025].

Bundeskanzleramt Österreich (2025b). *Allgemeines zum Asyl*. Verfügbar unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_aus_anderen_staaten/asyl-in-oesterreich/Seite.3210001.html [10.03.2025].

Bundeskanzleramt Österreich (2025c). *Allgemeine Schulpflicht*. Verfügbar unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_ausbildung/schulen/Seite.110002.html [10.03.2025].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019).

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Dirim, İnci; Knappik, M & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–148). Weinheim: Beltz.

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.). (2018a). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024

Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018b). Zwei analytische Schlüsselbegriffe:

Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und*

- diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“ In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Münster, New York: Waxmann. doi: 10.31244/9783830983897
- Flick, Uwe (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gitschthaler, Marie; Ehrling, Elizabeth & Schwab, Susanne (2024). Segregation or Integration? German language support teachers' beliefs about ‚ideal‘ language support models in Austria. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi: 10.1080/01434632.2024.2301990
- Gitschthaler, Marie; Kast, Julia; Corazza, Rupert & Schwab, Susanne (2021). Inclusion of multilingual students – teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2021.2011439
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In Ingrid Gogolin & Bernhard Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 321–341). Opladen: Leske + Budrich. doi: 10.1007/978-3-663-10799-6
- Hawlik, Rainer & Varol, Zilan (2018). Ankommen in einer fremden Stadt. Kinder mit Fluchterfahrung in Primarschulen Wiens. In Elisabeth Furch, Oliver Gruber, Kurt Kremzar, Walter Swoboda & Manfred Wiedner (Hrsg.), *Ankommen – Bleiben – Zukunft gestalten. Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag* (S. 55–62). Wien: AK-Verlag.
- Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Knappik, M & Mecheril, Paul (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159–178). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24024
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015). *Neu zugewanderte Kinder und*

Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In Ines Breinbauer & Gabriele Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 81–95). Würzburg: Königshausen + Neumann.

Proyer, Michelle; Biewer, Gottfried; Kreuter, Linda & Weiß, Jekaterina (2019). Instating settings of emergency education in Vienna: Temporary schooling of pupils with forced migration backgrounds. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (2), 131–146. doi: 10.1080/13603116.2019.1707299

Resch, Katharina; Gitschthaler, Marie & Schwab, Susanne (2023). Teachers' perceptions of separate language learning models for students with immigrant backgrounds in Austrian schools. *Intercultural Education*, 34 (3), 288–304. doi: 10.1080/14675986.2023.2180487

Woltran, Flora; Hassani, Sepideh & Schwab, Susanne (2023). Schooling of Refugee Students from Ukraine in Austria and Its Risk for Creating Educational Inequity. *Journal of Language, Identity and Education*. doi: 10.1080/15348458.2023.2275741

Kurzbiografie

Mona Schwitzer ist Deutsch- und Französischlehrerin an einem Wiener Gymnasium. Mit der Beschulung neu migrierter Schüler:innen beschäftigt sie sich im Rahmen ihrer Masterarbeit an der Universität Wien.