

Ressourcenorientiert mit Mehrsprachigkeit umgehen: Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen als Lerngelegenheit im Lehramtsstudium *Deutsch als Zweitsprache*

Ana da Silva^{1,*}, Laura Schmidt^{1,*} & Kristina Peuschel^{1,*}

¹ Universität Augsburg

* Kontakt: Universität Augsburg,
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik,
Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg
Mail: ana.dasilva@uni-a.de; laura.schmidt@uni-a.de;
kristina.peuschel@uni-a.de

Zusammenfassung: Die Lerngelegenheit „Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen“ wird im Rahmen eines von drei Grundlagenmodulen der DaZ-/DaF-Studiengänge seit dem Sommersemester 2020 an der Universität Augsburg durchgeführt. In der rahmenden Grundlagenveranstaltung (Vorlesung/Seminar mit obligatorischer Übung) wird Mehrsprachigkeit in individueller und gesellschaftlicher Hinsicht als Normalfall aufgefasst. Diese Sichtweise erfordert einen Bruch mit dem *monolingualen Habitus* (Gogolin & Duarte, 2018), den sowohl Studierende mit der Erstsprache Deutsch als auch migrationsbedingt mehrsprachige Studierende in unterschiedlichem Maße erfahren haben. Damit verbunden ist zudem eine Überwindung des häufig noch immer überwiegend defizitorientierten Blicks auf mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Lehramtsstudium. Die Lerngelegenheit hat somit die übergeordnete Funktion, den Umgang mit sprachlicher Heterogenität und eigenen Sprachaneignungserfahrungen vor dem Hintergrund von Normalitätserwartungen kritisch zu betrachten. Mit einem fachwissenschaftlich angeleiteten Blick zurück auf die persönlichen Schul- und Bildungserfahrungen der ein- und mehrsprachigen Lehramtsstudierenden werden die eigenen Vorannahmen sichtbar gemacht. Dabei werden die persönlichen sprachlichen Ressourcen vor allem auch in Bezug auf die zukünftige professionelle Tätigkeit verdeutlicht und reflektiert. Der Beitrag bietet zahlreiche Hinweise zur methodisch-didaktischen Umsetzung der Lerngelegenheit. Hierbei liegt der Fokus auf der dreigliedrigen Aufgabenstellung, die verschiedene Aspekte wie z.B. die Frage nach sprachlichen Ressourcen und Lern-/Lehrgewohnheiten umfasst. Der Beitrag enthält zudem Auszüge aus studentischen Reflexionen, Anregungen für die Gestaltung des dozent*innenseitigen Feedbacks und Vorschläge für eine weitergehende inhaltliche Beschäftigung. Abschließend wird die Lerngelegenheit hinsichtlich ihrer möglichen Verortung im DaZ-Strukturmodell (vgl. Ohm, 2018, S. 80f.), insbesondere innerhalb der Facetten *Umgang mit Heterogenität, Sprachliche Vielfalt in der Schule und Gesteuerter vs. Ungesteuerter Spracherwerb* diskutiert.

Schlagerwörter: reflexives Lernen; biographisches Lernen; Bildungsbiographie; Ressourcenorientierung; Normalisierung; Heterogenität; Mehrsprachigkeit



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Stichwortartige Übersicht

- *Thema:* Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen
- *Kontext:* Lehramtsstudium für Grund- und Mittelschule der Universität Augsburg, Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DiDaZ) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als Unterrichtsfach, Didaktikfach und/oder Erweiterungsfach, Vorlesung bzw. Seminar „Grundlagen des Faches DaZ/DaF II – Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit und multiplen Zugehörigkeiten“ mit schulartspezifischer Übung im obligatorischen Basismodul
- *Zuordnung zu Facetten im DaZKom-Strukturmodell:* Umgang mit Heterogenität, Sprachliche Vielfalt in der Schule, Gesteuerter vs. Ungesteuerter Spracherwerb
- *Workload des gesamten Moduls:* vier SWS, ein Semester
- *Zielgruppe:* Lehramtsstudierende im Fach (Di)DaZ bzw. DaZ (Grund- und Mittelschule), B.A.-Studierende im B.A.-Teilstudiengang Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation sowie fachfremde Lehramtsstudierende im freien Bereich sowie im Wahlbereich B.A., Universität Augsburg
- *Thema / Titel der beschriebenen Lerngelegenheit:* Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen
- *Kurzinfo zum Material:* Veranstaltungsbeschreibung, Aufgabenstellung der Übung, Auszug aus dozent*innenseitigem Feedback

2 Didaktisch-methodische Verortung

2.1 Rahmenbedingungen, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Zeitaufwand

Das Lehramtsstudium an der Universität Augsburg bietet die Möglichkeit, das Fach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsfach und als Didaktikfach (Grundschule, Mittelschule) sowie als Erweiterungsfach (Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium) zu studieren. DaZ ist somit als ein eigenständiges Studienfach und nicht als fächer- bzw. studiengangübergreifendes DaZ-Modul zu verstehen. Wird DaZ als Unterrichtsfach gewählt, werden 69 fachspezifische Leistungspunkte erworben. Im Basisbereich (aktuell bis zu 21 Leistungspunkte) werden in drei Grundlagenmodulen mit einer Dauer von jeweils einem Semester methodisch-didaktische, linguistische und kulturwissenschaftliche Wissensbestände zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache in schulischen Kontexten erarbeitet und Kompetenzen zur schulischen DaZ-Vermittlung und DaZ-Förderung angebahnt. Studierende anderer Fächer als DaZ können im freien Bereich einzelne Lehrveranstaltungen besuchen. Im Aufbau- und Vertiefungsbereich des Lehramtsfaches DaZ wird der Kompetenzaufbau fortgesetzt. Ab dem Wintersemester 2023/24 wird jährlich eine zweiteilige Grundlagenvorlesung angeboten. Die Vorlesung „Grundlagen des Faches DaZ/DaF I: Didaktik, Methodik, Unterrichtspraxis in Schule und Erwachsenenbildung“ behandelt Themen wie die Fachgeschichte von DaF/DaZ, zentrale Vermittlungskonzepte, den Erwerb zweit- und fremdsprachlicher Handlungskompetenzen im Mündlichen wie im Schriftlichen, Grammatik- und Wortschatzarbeit, Unterrichtsmodelle, Lehr- und Lernmaterialien, das Lernen mit digitalen Medien sowie die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft. In der Vorlesung „Grundlagen des Faches DaZ/DaF II – Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit und multiplen Zugehörigkeiten“ werden Konzepte und Modelle vermittelt, die die Aneignung von DaZ als mehrsprachi-

ges Lernen begreifen und erklären (siehe Anhang 1). Ausgangspunkt ist dabei die Annahme der mehrsprachigen Gesellschaft als Normalfall. Darauf aufbauend werden ausgewählte Aspekte der Aneignung des Deutschen als nicht-erster Sprache und die damit verbundenen sprachlichen und persönlichen Entwicklungen aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven erläutert. Diese sind spracherwerbsorientierte, linguistische, bildungswissenschaftliche, kulturwissenschaftliche, postkoloniale und migrationspädagogische Perspektiven, mit denen Ansätze und Konzepte der zweit- und fremdsprachlichen Deutschvermittlung kontextualisiert und auch kritisch hinterfragt werden. In den verpflichtenden, schulartspezifischen Übungen zur Vorlesung werden die Vorlesungsinhalte praxisorientiert vertieft sowie schulartspezifische Schwerpunkte gesetzt. Die Grundlagenmodule richten sich an Studierende in den ersten Fachsemestern ohne weitere DaZ-spezifische Voraussetzungen und werden derzeit mit jeweils einer Klausur abgeschlossen. Mit der neuen Studienordnung im Lehramtsfach DaZ wird ab dem Wintersemester 2023/2024 als weitere Prüfungsleistung ein Portfolio eingeführt. Die Lehrveranstaltung „Grundlagen des Faches DaZ/DaF II – Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit und multiplen Zugehörigkeiten“ wurde bislang entweder als große Veranstaltung für mehr als 120 Studierende in Form einer Vorlesung oder als kleinere Veranstaltung für bis zu 40 Teilnehmende in Seminarform umgesetzt.

Die nachfolgend beschriebene Lerngelegenheit kann entweder in 2 x 90 Minuten oder in 4 x 90 Minuten bearbeitet werden (d.h. entweder 1 x 90 Minuten Vorlesung/Seminar und 1 x 90 Minuten Übung oder 2 x 90 Minuten Vorlesung/Seminar und 2 x 90 Minuten Übung); das gesamte Modul geht über ein Semester.¹

2.2 Lernziele für angehende Lehrkräfte und Mindestanforderungen an die Studierenden

Mit der hier fokussierten Lerngelegenheit zur Reflexion der eigenen Sprach- und Bildungsbiographie im Rahmen der oben beschriebenen Grundlagenveranstaltung werden die eigenen sprachlichen Ressourcen in Bezug auf die zukünftige professionelle Tätigkeit verdeutlicht und reflektiert. Den Studierenden soll bewusst werden, welchen Einfluss ihre eigenen Erfahrungen auf ihren zukünftigen Umgang mit sprachlicher Heterogenität als DaZ- und Fachlehrpersonen haben können. Neben dem Wissenserwerb zu den Teilthemen „Die mehrsprachige Gesellschaft – Mehrsprachigkeit als Normalfall“ und „Das mehrsprachige Individuum im einsprachigen Bildungssystem“ stehen die Verknüpfung von Theorie mit eigenen Erfahrungen und deren Reflexion im Mittelpunkt. Der theoretische Input, der die Reflexionsaufgabe der Übung inhaltlich vorbereitet, soll Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität in Bezug auf die amtlich deutschsprachigen Länder fokussieren. Die Studierenden lernen somit, Bezüge zwischen (einsprachigem) Bildungssystem und (mehrsprachiger) gesellschaftlicher Realität herzustellen. Darüber hinaus sollen die Studierenden einen Einblick in statistische Daten zu mehrsprachigen Schüler*innen im (einsprachigen) Bildungssystem in Bayern erhalten. Die Studierenden können zudem lernen, theoretische Konstrukte und Fachbegriffe in der Beschreibung ihrer eigenen biographischen Erfahrungen anzuwenden, so z.B. *gesteuert, ungesteuert*, „*Herkunftssprache*“, *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Bilingualität*, *Mehrsprachigkeit*, *dominante Sprache*, *Sprachkompetenz*.

Je nach zeitlicher Verfügbarkeit ist auch eine Abstufung der Lernziele möglich: Die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Ressourcen und ihrer Einflussfaktoren sowie die Entwicklung einer reflexiven Haltung gegenüber mehrsprachigen Lernenden stehen im Fokus der Lerngelegenheit. Die Herstellung differenzierter Bezüge zwischen dem

¹ Vorschläge zur Anpassung der Aufgabenstellung für einen kürzeren zeitlichen Rahmen werden in Kapitel 2.2 gegeben.

(einsprachigen) Bildungssystem und der (mehrsprachigen) Gesellschaft sowie die reflektierte Anwendung von Fachbegriffen sind hingegen tiefergehende Lernziele, die im Falle umfangreicher Lehrveranstaltungstypen zusätzlich angestrebt werden können.

Hinsichtlich der Mindestanforderungen an die Studierenden ist vorgesehen, dass sie an der Vorlesung teilnehmen, die Sitzungen durch Lektüren vor- und nachbereiten, ihre Lektüre überprüfen, z.B. anhand eines Online-Wissenstests, sowie die studiengangsspezifische Übung absolvieren. Das vollständige Basismodul wird, wie oben bereits erwähnt, mit einer schriftlichen Modulprüfung abgeschlossen.

2.3 Motivation der Lerngelegenheit aus hochschuldidaktischer Sicht und Lehrplanbezug

Im Gesamtkontext der Lehrveranstaltung ist eine nur abstrakte Vermittlung von Theorien und Modellen des mehrsprachigen Spracherwerbs sowie multipler Zugehörigkeitskonstrukte wenig zielführend und der Gruppe der Studierenden nicht angemessen. Während im Lehramtsstudium allgemein der monolinguale Habitus des Bildungssystems (Gogolin, 2008; Gogolin & Duarte, 2018) häufig noch wenig hinterfragt wird und noch immer überwiegend defizitorientiert auf Kinder und Jugendliche in ihrer DaZ-Aneignung geschaut wird, wird in dieser Lerngelegenheit ein Perspektivwechsel angeregt. Zudem werden mit einem fachwissenschaftlich angeleiteten Blick zurück auf die persönlichen Schul- und Bildungserfahrungen der Lehramtsstudierenden die eigenen Vorannahmen sichtbar gemacht.

Die hier beschriebene Lerngelegenheit hat somit die übergeordnete Funktion, den Umgang mit sprachlicher Heterogenität und die eigenen Sprachaneignungserfahrungen vor dem Hintergrund von Normalitätserwartungen im Bildungssystem kritisch zu betrachten. In Anlehnung an Tophinke (2002) zeigt sich, dass die Beschäftigung mit der persönlichen Sprachbiographie mit komplexen Rekonstruktionsprozessen einhergeht und die Studierenden vor die Herausforderung stellt, das erinnerte Ge-/Erlebte zu aktualisieren und hinsichtlich bereits thematisierter Begriffe und Konzepte zu artikulieren. Dies wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für den späteren Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft:

„Zukünftige Lehrpersonen können sich den potentiell mehrsprachigen Schüler*innen mit einer ähnlich reflexiven Haltung nähern und so auch deren sprachliche Ressourcen herausarbeiten, positiv bewerten und für das Lernen einbeziehen.“ (Peuschel & Burkard, 2019, S. 29)

Zum weiteren fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurs über Einsatzmöglichkeiten von Sprachbiographien und den reflektierenden Umgang mit sprachlicher Heterogenität sei auf Döll et al. (2017), Oomen-Welke und Dirim (2014), Panagiotopoulou und Rosen (2016), Ricart Brede (2022), Thoma (2018) und Tophinke (2002) verwiesen.

Die Lerngelegenheit kann zudem auch eine migrationspädagogische Perspektive anregen, die von der individuellen Ebene abstrahierend machtvolle Zusammenhänge von (Bildungs-)Ungleichheit benennt (vgl. Peuschel & Burkard, 2019, S. 23). Ausgehend von den biographischen Erfahrungen fragt ein migrationspädagogischer und intersektionaler Blickwinkel in DaZ nach diskursiven Praktiken, mit denen die Aushandlung von Differenz und Zugehörigkeit erfolgt. Dabei stehen gesellschaftliche Verhältnisse, Zugänge zu Bildung, Formen von Diskriminierung und auch die eigene Positionierung zur kritischen Reflexion (Dirim & Khakpour, 2018; Dirim & Mecheril, 2018; Mecheril, 2015, S. 45–47).

In der neuen Studienstruktur des Lehramtsfachs *Deutsch als Zweitsprache* an der Universität Augsburg werden „Mehrsprachigkeit und Migration“ verstärkt als Studieninhalte fokussiert. Auf die migrationspädagogische Perspektive wird daher mit curricularer Relevanzsetzung reagiert. Diese Novellierung greift ebenso den bayerischen *Lehrplan-PLUS* (Mittelschule) für das Fach Deutsch als Zweitsprache auf, in welchem explizit auf

sprachenbiographische Erfahrungen der Lernenden Bezug genommen wird, denen gerade vor dem Hintergrund der sprach- und bildungsbiographischen Reflexionen der Lehramtsstudierenden ein zentraler Stellenwert zuzuweisen ist:

„Das Fach Deutsch als Zweitsprache knüpft in besonderer Weise an die jeweilige Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler an und bahnt eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und Kultur an, die sukzessive ausgebaut wird. Der Spracherwerb verläuft individuell unterschiedlich. Er hängt vom Lerntempo, von der Sprachenbiografie, von Vorerfahrungen und vorhandenen Kompetenzen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers ab. Eine wesentliche Rolle spielen dabei auch die unmittelbare Lebensumwelt, die Lernmotivation sowie der Unterricht.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, LehrplanPLUS Bayern, Mittelschule, Abschnitt 1.2 „Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache“)

Wie aus dem zitierten Lehrplanauszug hervorgeht, verdichten sich die drei Facetten *Umgang mit Heterogenität*, *Sprachliche Vielfalt in der Schule* und *Gesteuerter vs. Ungesteuerter Spracherwerb*, die allesamt der Dimension *Mehrsprachigkeit* zuzuordnen sind, in spezifischer Weise: Die individuelle Lernausgangslage, die im Wesentlichen durch die sprachliche und herkunftsspezifische Heterogenität der Lernenden geprägt ist, wird neben anderen Faktoren als Voraussetzung für die Sprachentwicklung im Deutschen betrachtet. Diese wiederum umfasst sowohl gesteuerte als auch ungesteuerte Sprachaneignungsprozesse und schlägt sich in einer sprachlichen Vielfalt nieder. Umso zentraler erscheint es uns, auch die Sprachbiographien der Lernenden als Ressourcen für Mehrsprachigkeit und Ausdrucksformen multipler Zugehörigkeiten zu betrachten.

3 Methodische Umsetzung

3.1 Kontextualisierung der Aufgabe

Die sprach- und bildungsbiographischen Reflexionen werden in der Vorlesung durch Input zur Normalität gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Erfurt, 2019; Plamper, 2019) und zur Normalitätsvorstellung des habituell monolingualen Schulsystems vorbereitet (u.a. Engin, 2019; Peuschel & Burkard, 2019, S. 18–31; Truckenbrodt, 2014). Dieser theoretische Input, der innerhalb von zweimal bis viermal 90 Minuten behandelt werden kann, beinhaltet Zahlen und Fakten zu Migration und Mehrsprachigkeit. Er bietet einen Überblick aus historischer Perspektive, in dem exemplarisch wichtige soziopolitische Ereignisse und darauf bezogene pädagogische Herausforderungen und Reaktionen in der Migrationsgeschichte v.a. der Bundesrepublik Deutschland thematisiert werden (Budde, 2017; Dirim, 2015a; Heine, 2016; Peuschel & Burkard, 2019; Plamper, 2019; Reich, 2017). Der Einblick in statistische Daten zu mehrsprachigen Schüler*innen im einsprachigen Bildungssystem lässt erste komplexe Zusammenhänge von Herkunft, Sprach(en)aneignung und Bildungserfolg erkennen. Zugleich wird die Relevanz und Brisanz von Normalitätserwartungen nationalstaatlich-monolingual geprägten Denkens und Handelns einerseits und faktischer Realität in der Migrationsgesellschaft andererseits verdeutlicht (Daase, 2012; Dirim, 2015b; Kempert et al., 2016; Leiprecht & Lutz, 2015; Terhart & von Dewitz, 2017). Die konzeptuelle Einführung des *monolingualen Habitus* (Dirim & Khakpour, 2018; Gogolin, 2008) nimmt in diesem Kontext eine zentrale Rolle ein. Falls für den theoretischen Input nur 90 Minuten verfügbar sind, empfehlen wir, den Schwerpunkt auf das Thema von lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden im einsprachigen Bildungssystem zu setzen.

Auf die theoretische Grundlage folgt in der Übungseinheit die Aufgabenstellung zur schriftlichen Verfassung eines Essays, in dem die Kursteilnehmer*innen über ihre eigenen sprach- und bildungsbiographischen Erfahrungen reflektieren sollen.

3.2 Aufgabenstellung

Die konkrete Aufgabenstellung, die in Einzelarbeit umgesetzt wird, enthält drei übergeordnete Reflexionsfragen, teils mit weitergehenden Fragen, die als Bezugspunkte für die je individuelle Texterstellung herangezogen werden können. Es wird nicht erwartet, dass die Studierenden alle Fragen vollumfänglich beantworten; sie können und sollen selbst entscheiden, in welcher Ausführlichkeit und mit welchem Fokus sie ihre sprach- und bildungsbiographischen Reflexionen ausgestalten möchten. Die Fragen lauten wie folgt (siehe Anhang 2):

- 1) *Welche Sprachen (und Dialekte) gehören zu Ihren sprachlichen Ressourcen, Ihrem sprachlichen Repertoire?*
- 2) *Welche (familiäre) Unterstützung haben Sie zur Entfaltung Ihrer Persönlichkeit im Schulverlauf bekommen? Wie könnte dies Ihre Sicht auf schulische Bildung geprägt haben?*
- 3) *Welche Lehr-Lern-Gewohnheiten, Werte, Normen und Überzeugungen spielen in Ihrer eigenen bildungskulturellen Herkunft eine Rolle? Wie hat sich diese biographische Erfahrung als „bildungskulturelle Herkunftsgeschichte“ innerhalb der letzten drei Generationen (Großeltern – Eltern – Sie) bei Ihnen entwickelt?*

Anhand der Fragen sollen die Kursteilnehmer*innen nach Möglichkeit familiäre, institutionelle, gesellschaftliche etc. Zusammenhänge zwischen ihren sprachbiographischen Erfahrungen einerseits und den bildungsbiographischen Möglichkeiten andererseits herstellen können. Die Reflexion wird durch entsprechende Literatur fundiert, indem sich die Studierenden beispielsweise im Kontext der Lerngelegenheit in das Drei-Generationen-Modell bzw. Mobilitätsmodell von Fishman (1972) einlesen und dieses diskutieren (Erfurt, 2019). Auch die notwendigen Begrifflichkeiten (z.B. bildungskulturelle Herkunft) werden eingeführt und finden über die Lerngelegenheit kontextualisierte Anwendung.

Nach der Bearbeitung der Aufgabenstellung erhalten die Studierenden ein schriftliches oder mündlich vorgetragenes dozent*innenseitiges Sammelfeedback, das – je nach zeitlicher Verfügbarkeit – als Grundlage für eine weitergehende inhaltliche Beschäftigung dienen kann. Die Rückmeldung bezieht sich nicht auf einzelne Studierende, nennt keine Namen und zitiert auch keinesfalls Einreichungen, weil es sich bei den Reflexionen um sehr persönliche Äußerungen der Studierenden handelt. Der sichere Raum, der als Notwendigkeit für die beschriebene Lerngelegenheit gilt, darf nicht durch den Eindruck beeinträchtigt werden, es gäbe eine richtige oder falsche Antwort. Vielmehr ist es das Ziel des dozent*innenseitigen Feedbacks, Gemeinsamkeiten in den Biographien zu erkennen, Rückschlüsse zur eingeführten Theorie und zu den besprochenen Begriffen herzustellen und darüber hinaus die Studierenden im Wert ihrer Reflexionen zu bestärken. Insofern sich nach der mündlich oder schriftlich präsentierten Rückmeldung Gesprächsbedarf zeigt, kann dieser Anlass für einen gemeinsamen Austausch und weiterführende Reflexion sein. Genauso gut kann das Feedback aber für sich stehen.

Die auf den Vorlesungs- bzw. Seminarinput aufbauende Übungseinheit der sprach- und bildungsbiographischen Reflexionen wurde von uns aufgrund der Pandemiesituation bislang digital bzw. hybrid durchgeführt. Mit Blick auf die Einreichungsform der studentischen Reflexionen erscheint es uns sehr wichtig, die Studierenden selbst den Öffentlichkeitsgrad ihrer Reflexionen bestimmen zu lassen. Wir empfehlen, die Studierenden wählen zu lassen, ob sie ihren Text nur bei dem*der Dozent*in abgeben oder im Kursplenum, z.B. auf der jeweils verwendeten Lernplattform (Moodle etc.), sichtbar und damit für die anderen Kursteilnehmer*innen lesbar machen möchten. In beiden Fällen ist es unerlässlich, dass vorab eine vertrauensvolle Kursatmosphäre geschaffen wurde. Wenn noch Zeit verfügbar ist, erfolgen in Anknüpfung an das Feedback Gruppendiskussionen. Bei einer rein digitalen Umsetzung können diese als Übungschats in Moodle oder

mithilfe von Breakout-Rooms via Zoom umgesetzt werden. Bei Präsenzlehre werden die Studierenden auf mehrere Gruppen aufgeteilt. Innerhalb der einzelnen Gruppen können sich die Teilnehmer*innen gemeinsam über die im Feedback genannten *offenen Fragen* austauschen. Auch ein Peer-Feedback wäre in diesem dritten Übungsteil grundsätzlich möglich, wenn sich die Studierenden entscheiden, ihre Reflexionen öffentlich zu machen. Diese Variante wäre insbesondere bei großen Seminar- oder Vorlesungsgruppen eine praktikable Option, wenn es den Dozent*innen nicht möglich ist, alle Einreichungen für ein Sammelfeedback zu lesen. Kann der aus unserer Sicht notwendige Schutzraum bedingt durch die Gruppengröße nicht gesichert werden, könnte das (grundsätzlich freiwillige) Peer-Feedback anonym durchgeführt werden. Auch hierfür bieten Lernplattformen entsprechende Optionen.

Wie aus dem Sammelfeedback (siehe Anhang 3) hervorgeht, haben wir einige Leitfragen zur Diskussions- und Reflexionsanregung formuliert, die auf bereits thematisierte Kursinhalte Bezug nehmen:

- 1) *Welche Gespräche über Sprache(n) und Kultur(en) haben Sie im Laufe Ihrer Bildungsbiographie geführt (siehe hierzu die hermeneutisch-sozialkonstruktivistischen Konzeptionen von „Kultur“)?*
- 2) *Welche Selbst- und Fremdpositionierungen haben in diesen Gesprächen stattgefunden (siehe hierzu das Konzept des „doing culture“)?*
- 3) *Welche Normalitätsvorstellungen von Ein- und Mehrsprachigkeit sind Ihnen in unterschiedlichen Phasen Ihrer (Sprach-)Biographie begegnet? Und in diesem Zusammenhang: Haben Sie in Ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen mit dem sogenannten „monolingualen Habitus“ gemacht?*

3.3 Beispiele für konkrete Studierendenaktivitäten

Beispiel 1: Ausschnitt einer studentischen Einreichung

Der folgende Auszug aus einem studentischen Essay lässt exemplarisch erkennen, wie die eigene lebensweltliche Mehrsprachigkeit als dynamische, von verschiedenen Faktoren abhängige Entwicklung erfahren wird. Der*die Studierende reflektiert zum einen die eigenen sprachlichen Ressourcen in differenzierter Art und Weise. Er*sie stellt zum anderen auch spezifische Erwartungshaltungen, die auf einen monolingualen Habitus hindeuten, sowie Versäumnisse im schulischen Umgang mit der eigenen sprachlich-kulturellen Heterogenität fest. In derartigen Beobachtungen finden sich wichtige Voraussetzungen einer DaZ- und Fachlehrkraft für eine reflexive Haltung auch gegenüber potenziell mehrsprachigen Lernenden wieder.

Ich bin in der Nähe von ⊗ aufgewachsen. Mein Vater stammt ursprünglich aus ⊗ und ist in den 80ern ausgewandert. Meine Mutter stammt aus ⊗. Demnach waren für mich ⊗ und ⊗ die Sprachen, die zuhause gesprochen wurden. Das ⊗ ging aber sehr schnell weg, da mein Bruder und ich nur auf ⊗ antworteten. Einzelne Wörter und Sätze kann ich verstehen, meist nicht wiedergeben. Heute versuche ich, ⊗ zu lernen, indem es meine Partnersprache an der Uni ist. Da mein Vater aus ⊗ stammt, spricht er mit einem ⊗ Dialekt. Ehrlich gesagt, habe ich den jahrelang nicht wahrgenommen und dachte, er würde ⊗ sprechen. Das Phänomen finde ich bei meiner Mutter wieder, da sie kein grammatisch korrektes ⊗ spricht. Ich bin an deren Sprechweise so gewohnt, sodass ich Fehler und Ungereimtheiten automatisch ausblende. In der Schule habe ich früh ⊗ gelernt und ist neben ⊗ eine der Sprachen, die ich im Alltag häufig nutze. Durch mein Auslandsjahr kam noch das ⊗ hin zu, was ich heute noch gut anwenden kann, zumindest Gesprächsführen funktioniert. ⊗ und ⊗ waren mal in meinem Repertoire, sind jedoch mit dem Ende meiner Schulzeit in den Hintergrund gerückt. Ich habe aber langfristig vor, die Sprachen weiter zu lernen, mit dem Ziel, sie später anwenden zu können.

In der Grundschule und in den ersten Jahren auf dem Gymnasium habe ich viel Unterstützung von meiner Mutter bekommen. [...] Sie hat außerdem versucht, mich in Sprachen zu fördern, bspw. in ☉, oder auch ☉, eine Sprache, die sie auch fließend beherrscht. Ich denke, dass sie einen großen Beitrag zu meiner Faszination für Sprachen geliefert hat.

Ein Aspekt, der jedoch in meiner Schulzeit fehlte, war die Findung meiner persönlichen Identität. Zwischen zwei Kulturen aufzuwachsen, hieß für mich oft, dass ich mich für eine entscheiden musste. Die Gesellschaft wünschte sich die deutsche Kultur. In der Schule blieb das in weiten Teilen aus, weshalb ich immer noch auf dem Weg bin, mich zu finden und meine andere kulturelle Identität zu entdecken. Im Nachhinein ist es oft ärgerlich, weil ich das Gefühl habe, vieles verpasst zu haben. [...]

In der Biographie wird das sprachliche Repertoire nach Sprachenzahl, Kompetenzniveau, Erwerbshintergrund und Bedeutung differenziert. Es wird also nicht nur genannt, wie viele Sprachen der*die Studierende zur eigenen Mehrsprachigkeit zählt, sondern auch, auf welche Weise sie wie gut angeeignet wurden und welche Bedeutung sie auf einer persönlichen Ebene haben. Trotz der sichtlichen Vielzahl sprachlicher Ressourcen – seien sie familiär erworben (und ggf. wieder verlernt), dialektale Ausprägungen oder beim Durchlaufen des Bildungssystems erlernt – und der „Faszination für Sprachen“ sieht sich der*die Studierende letztendlich doch „[z]wischen zwei Kulturen“ verortet. Aus dem Essay spricht daher einerseits eine positive und wertschätzende Perspektive auf die eigenen vielfältigen Sprachkenntnisse, aber andererseits auch eine spürbare Wir-und-Ihr-Dichotomie, also ein stark empfundenes *Othering* innerhalb von Gesellschaft und Bildungssystem.

Beispiel 2: Ausschnitt aus einer studentischen Einreichung

Dass auch Formen innerer Mehrsprachigkeit, die zunächst als konfliktbehaftet erlebt wurden, im Laufe der Zeit als vorteilhafte Ressource empfunden werden können, lässt sich exemplarisch am folgenden Textauszug erkennen:

Meine „Muttersprache“ ist der ☉ Dialekt, genauer der ☉ Dialekt, der sprachwissenschaftlich „☉“ genannt wird. Mit dem Eintritt in die Grundschule versuchte unser Lehrer, uns näher ans Standarddeutsch zu bringen, da das Sprechen von Dialekt damals (ich bin Jahrgang ☉) verpönt war und den niederen Schichten zugeordnet wurde. Ich vermute, dass z.B. ein Hamburger immer meinen Zungenschlag heraushören wird, selbst wenn ich einen Text vorlese, da ich u.a. das R sehr stark rolle. Eher zufällig durfte ich ab der fünften Klasse ein neusprachliches Gymnasium besuchen und lernte acht Jahre lang ☉, fünf Jahre lang ☉ und fünf Jahre lang ☉ im Fremdsprachenunterricht, was mir leicht fiel und große Freude bereitete. ☉ und Deutsch waren meine Leistungsfächer, und es war eine späte Wiedergutmachung, als ich entdeckte, wie leicht es mir im Vergleich zu meinen Klassenkameraden fiel, Gedichte von Walther von der Vogelweide zu verstehen und zu lesen, da in meinem Dialekt das Mittelhochdeutsche stärker erhalten geblieben ist als im Standarddeutsch. Überhaupt mag ich unseren Dialekt sehr gerne und sehe ihn als bereichernde Möglichkeit, in Sprechsituationen ein weiteres Register zur Verfügung zu haben, mit dem ich meinen Sprechpartner verblüffe. Wenn ich z.B. in meiner ersten Arbeit bei Kundentelefonaten „meinen“ Dialekt herausgehört habe, habe ich in noch viel stärkerem Dialekt geantwortet oder meinem Chef, der aus der Nähe von ☉ kam, in stärkstem Dialekt geantwortet, wenn ich die Aufmerksamkeit lenken wollte. Während meiner Ausbildung war ich für acht Wochen in ☉, und auch die ☉ sprechen einen relativ ausgeprägten Dialekt. Herrlich finde ich Gerhard Polt und wie er mit Sprache humorvoll umgeht. [...]

Auch dieser Text offenbart eine erlebte Ausgrenzung auf Grundlage negativ bewerteter (innerer) Mehrsprachigkeit und die bedeutungsvolle Rolle von Lehrkräften, deren Umgang mit jeglicher Form von Mehrsprachigkeit einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstverortung ihrer Lernenden hat.

Beispiel 3: Ausschnitt einer studentischen Einreichung

Im dritten, unten abgebildeten Textbeispiel verknüpft der*die Schreibende die eigenen sprach- und bildungsbiographischen Reflexionen mit aktuellen Praxiserfahrungen aus dem obligatorischen fachdidaktischen Praktikum im Fach DaZ. Er*sie distanziert sich deutlich vom beobachteten monolingualen Habitus; stattdessen gibt er*sie einen Einblick in seine*ihre ressourcenorientierte Einstellung als angehende Lehrkraft. Der Essay zeigt eine positive Sichtweise auf Mehrsprachigkeit und verknüpft Erwerbsgeschichten des*der Lernenden mit deren vielsprachiger Realisierung im Unterrichtsgeschehen. Der folgende Ausschnitt deutet zudem auf vielversprechende Weise den Mehrwert der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeitsdidaktik(en) in der universitären Lehrkräfteausbildung und deren „behandelte Inhalte“ an:

*[...] Durch mein Praktikum an der Grundschule, welches ich im Moment mache, erhalte ich einen sehr guten Einblick in die sprachlichen Ressourcen heutiger Grundschüler*innen. Hierbei fällt mir auf, dass viele Lehrkräfte Mehrsprachigkeit sehr negativ betrachten und bei diesen tatsächlich der „monolinguale Habitus“ vorliegt. Ich hingegen sehe diese als Bereicherung an und bewundere diese SuS, die in der ersten Klasse schon zwei Sprachen auf so einem hohen Niveau sprechen können. So helfen sich die SuS auch sprachlich gegenseitig, indem etwa ein Junge, welcher zu Hause auch ☺ mit seiner Mutter spricht, einem Kind aus ☺, das gerade erst nach Deutschland gekommen ist, die Arbeitsaufträge in ihre Sprache übersetzen kann. Es ist somit sehr schön für mich, wenn ich gerade behandelte Inhalte auch im Schulalltag anwenden oder reflektieren kann. [...]*

Wie bereits oben bemerkt, ist die Anbahnung von Kompetenzen im Lehramtstudium DaZ, die bisher kaum vom Kompetenzdiskurs der etablierten Lehramtsfächer erfasst werden, an die Vermittlung theoretischen Wissens, an die Verknüpfung dieses Wissens mit persönlichen Erfahrungen, an die Verarbeitung von Wissensbeständen in der Praxis sowie an die gerichtete Reflexion in akademischen Lehrveranstaltungen gebunden. Die Theorie-Praxis-Verknüpfung in Bezug auf DaZ-Unterricht und DaZ-Förderung im Kontext von Mehrsprachigkeit und multiplen Zugehörigkeiten kann daher nicht allein, wie das an zahlreichen Standorten der Fall ist, in Form von Projekten oder Ad-hoc-Aktivitäten im Bedarfsfall erfolgen, sondern erfordert ein fundiertes Fachstudium im Fach DaZ (zu Theorie-Praxis-Ergebnissen vgl. Berkel-Otto et al., 2021; zum Lehramtsfach DaZ vgl. Ricart Brede et al., in Vorbereitung).

4 Reflexion und Ausblick

4.1 Reflexion der Studierenden

Seitens der Studierenden gab es immer wieder die Rückmeldung, dass es ihnen gar nicht bewusst war, dass eine institutionell verankerte Monolingualitätsorientierung und -erwartung infolge entsprechender Sozialisationserfahrungen auch die eigene, je individuelle Sicht auf Mehrsprachigkeit nachhaltig prägen kann (Panagiotopoulou & Rosen, 2016). Dies betrifft sowohl diejenigen Studierenden, die selbst ihre schulische Laufbahn als Mehrsprachige mit Migrationsgeschichte absolviert haben, als auch jene, die sich nicht als mehrsprachig positionieren und womöglich kaum mit den Hürden eines für sie privilegierten monolingual deutschen Bildungssystems konfrontiert waren.

4.2 Theoretische Reflexion in Bezug auf das DaZKom-Strukturmodell und Ausblick

Die Lerngelegenheit, die ursprünglich im Kontext der Neustrukturierung der Augsburger DaZ-Studiengänge und nicht unter Bezugnahme auf das DaZKom-Strukturmodell (vgl. Ohm, 2018, S. 75) entwickelt wurde, ist als ein kleiner Baustein eines großen Gerüsts an

Lerngelegenheiten im Rahmen ganzer DaZ-Studiengänge zu betrachten.² Sie lässt sich aufgrund dieser spezifischen Rahmung zwar weitgehend auf einer Dimensionsebene verorten; sie bedient jedoch nicht ausschließlich eine einzelne Facette. Vielmehr lässt sich die beschriebene Lerngelegenheit mindestens drei Facetten, d.h. den Facetten *Umgang mit Heterogenität*, *Sprachliche Vielfalt in der Schule* (beide Subdimension *Migration*) und *Gesteuerter vs. Ungesteuerter Spracherwerb* (Subdimension *Zweitspracherwerb*) zuordnen. Bei der Verortung der Lerngelegenheit in der Dimension *Mehrsprachigkeit* einerseits und innerhalb der genannten drei Facetten andererseits lässt sich Folgendes feststellen:

Mit Blick auf die Dimension *Mehrsprachigkeit* sei allem voran auf die machtkonstituierende und -erhaltende Funktion von Sprache sowohl im Allgemeinen als auch im schulischen Kontext im Besonderen verwiesen:

„Die kritische Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen und der Praxis des Umgangs mit Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit impliziert das Hinterfragen der Monolingualität der Bildungsinstitutionen, die Kenntnisnahme normativer Vorgaben (v.a. Menschenrechte, UN-Kinderrechtskonvention, Grundrechte im Grundgesetz, Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte) und soziolinguistischer sowie pädagogischer Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Bildung einschließlich der Funktionalisierung von Sprachen in gesellschaftlichen und schulischen Machtverhältnissen (Dirim, 2016)“ (Ohm et al., 2024, S. 21).

Den zentralen Stellenwert von Sprache in all seinen Bedingtheiten und Konsequenzen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene zu erkennen, erfordert zahlreiche Lerngelegenheiten. Bei der im vorliegenden Beitrag beschriebenen Aufgabe der sprach- und bildungsbiographischen Reflexionen wird versucht, gemeinsam mit den Studierenden einen der vielen Schritte zur Anbahnung dieser Erkenntnis zu gehen.

Die Facette *Umgang mit Heterogenität* fokussiert insbesondere den Stellenwert von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Hierbei geht es um die Frage, inwiefern Schüler*innen auch im Fachunterricht ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit nutzen und entfalten können. Im schulischen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität zeigt sich, ob äußere Mehrsprachigkeit eher geschätzt und möglicherweise sogar gezielt gefördert oder entwertet und im Extremfall untersagt wird (vgl. Ohm, 2018, S. 80f.). Dies sind auch Aspekte, die in den sprach- und bildungsbiographischen Essays häufig zur Sprache kommen (siehe alle drei oben abgebildeten Textbeispiele).

Die Facette *Sprachenvielfalt in der Schule* umfasst sowohl die innere als auch die äußere Mehrsprachigkeit der Lernenden. Der Umgang mit innerer Mehrsprachigkeit im Sinne einer dialektbasierten Kommunikation zwischen Schüler*innen untereinander und/oder zwischen Schüler*innen und Lehrkraft erscheint im Unterschied zum Umgang mit äußerer Mehrsprachigkeit weitgehend unproblematisch (vgl. Ohm, 2018, S. 80f.). Wie aus einigen sprach- und bildungsbiographischen Essays hervorgeht, ist diese Sichtweise ein wenig differenzierter zu betrachten (siehe oben das Textbeispiel 2). Bei der inhaltlichen Erfassung der Facette wird – einem funktionalen Mehrsprachigkeitsverständnis folgend – dem *Registerbegriff* von Sprachenaneignung und -verwendung eine zentrale Rolle zugewiesen. Die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache geht im Wesentlichen mit einer Ausdifferenzierung des Registergebrauchs einher (vgl. Ohm, 2018, S. 80). Auch dieser Aspekt spiegelt sich in einigen sprach- und bildungsbiographischen Reflexionen wider und lässt sich mit dem erlebten *monolingualen Habitus*, bei dem der formale Registerausbau des Deutschen – zuungunsten einer Weiterentwicklung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit – im Fokus steht, in Verbindung bringen (siehe oben die Textbeispiele 1 und 3).

Was schließlich die Facette *Gesteuerter vs. Ungesteuerter Spracherwerb* betrifft, so wird in der Spracherwerbsforschung traditionell zwischen unterrichtlich angeleitetem

² Zum Augsburger DaZKom-Transfer-Team gehören Prof. Dr. Markus Dresel, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kristina Peuschel, Dr. Sabine Lehmann-Grube, Dr. Ana da Silva sowie einige studentische Hilfskräfte.

gesteuertem *Lernen* und beiläufig in Alltagssituationen erfolgreichem, unstrukturiertem *Erwerb* einer Zweitsprache unterschieden (vgl. u.a. Königs, 2010). Je nach Aneignungskontext ergeben sich unterschiedliche Voraussetzungen und Verläufe (vgl. Ohm, 2018, S. 79f.). Diese Unterscheidung wird, sofern sie ebenfalls vorab im theoretischen Input thematisiert wurde, in einigen sprach- und bildungsbiographischen Essays aufgegriffen, wobei teils auch deutlich wird, dass es sich um theoretische Konstrukte handelt, die auf das gesamte Sprachenrepertoire bezogen und so z.B. auch zur Differenzierung von Aneignungsformen der Erstsprache angewandt werden (siehe das Textbeispiel 1, in dem über das *Lernen* der Partnersprache, die gleichzeitig auch eine der beiden nur marginal *erworbenen* Erstsprachen des*der Schreibenden ist, reflektiert wird).

Im Zusammenhang mit DaZ-Kompetenzen zeigt sich somit der hohe Stellenwert der von den Studierenden selbst erlebten Sprachaneignungserfahrungen. Dies gilt insbesondere im Lehramtsstudienfach DaZ, das an der Universität Augsburg von einer hohen Anzahl mehrsprachiger Studierender gewählt wird.³ Die kritische Reflexion der Eigenerfahrungen, die eine wesentliche Grundlage zur Überwindung des monolingualen Habitus darstellt, ermöglicht es, die Facetten *Umgang mit Heterogenität, Sprachliche Vielfalt in der Schule* und *Gesteuerter vs. Ungesteuerter Spracherwerb* aus einer erweiterten Sichtweise, die einen Perspektivwechsel enthält, zu betrachten. Die Facette *Umgang mit Heterogenität*, bezogen auf sprachliche und herkunftsspezifische Phänomene, wie sie auch von der im Strukturmodell benachbarten Facette *Sprachliche Vielfalt in der Schule* erfasst werden, erweist sich somit in besonderer Weise als voraussetzungs- und folgenreich. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob hierin auch das Potenzial einer grundlegenden DaZ-Kompetenz liegen könnte: die Fähigkeit, den Ressourcencharakter von sprachlichen Kompetenzen jeglicher Art zu erkennen, sodass eine entschlossene Distanzierung zu einer ausgehend von der Zielsprache konzipierten und am Registergebrauch orientierten Monolingualität möglich wird (vgl. da Silva et al., 2022, S. 84–86). Dies wiederum setzt zum einen voraus, dass das dem DaZKom-Modell zugrunde liegende Mehrsprachigkeitsverständnis zur Diskussion gestellt wird („Mehrsprachigkeit wird im vorliegenden Kompetenzmodell [...] funktional auf die Ausdifferenzierung des Sprachgebrauchs nach Registern bezogen“; Ohm, 2018, S. 80). Des Weiteren wäre es erforderlich, sich von der Vorstellung einer reinen Initial- oder Brückenfunktion von Erstsprachen zugunsten einer einseitigen Förderung des Deutschen zu distanzieren. Vielmehr sollten die Erstsprachen selbst auch als weiterzuentwickelnde Ressourcen wahrgenommen werden, die einen nicht nur der Zweitsprache Deutsch dienenden, sondern einen um ihrer selbst willen auszubauenden selbstverständlichen Ort im DaZ-Unterricht sowie im Fachunterricht haben (da Silva et al., 2022).

Literatur und Internetquellen

- Berkel-Otto, L., Peuschel, K. & Steinmetz, S. (Hrsg.). (2021). *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Netzwerk „Stark durch Diversität“*. Waxmann.
- Budde, J. (2017). Heterogenität. Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Klinkhardt UTB.

³ In Kooperation mit dem Projekt *DaZKom-Transfer* wurde im Wintersemester 2019/2020 das DaZKom-Testinstrument (Ehmke et al., 2018) in ausgewählten Veranstaltungen an der Universität Augsburg eingesetzt. In diesem Zusammenhang wurden weitere Daten, die u.a. biographische Variablen der Testteilnehmenden wie z.B. den Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld und im Elternhaus umfassen, erhoben. 51 von 163 Teilnehmer*innen der DaZ-/DaF-Studiengänge gaben dabei an, im Alltag bzw. im Elternhaus überwiegend nicht das Deutsche oder nicht ausschließlich das Deutsche zu gebrauchen (mehr dazu in da Silva et al., 2022).

- da Silva, A., Lehmann-Grube, S.K., Dresel, M. & Peuschel, K. (2022). Individuelle Voraussetzungen und fachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. In C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 69–91). Peter Lang.
- Daase, A. (2012). Soziokulturelle Perspektiven auf mangelnde Bildungserfolge von in Deutschland schulisch sozialisierten Jugendlichen mit mehrsprachigem Hintergrund. In M. Bär, A. Bonnet, H. Decke-Cornill, A. Grünewald & A. Hu (Hrsg.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011* (S. 47–59). Schneider Hohengehren.
- Dirim, İ. (2015a). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Sprache – Rassismus – Professionalität* (Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 2) (S. 25–48). Debus.
- Dirim, İ. (2015b). Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 299–316). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-014>
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 201–225). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). Zwei analytische Schlüsselbegriffe: Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 39–62). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settineri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek & P. Rosenberg (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–214). Waxmann.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- Engin, H. (2019). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke & F. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 465–469). Narr Francke Attempto.
- Erfurt, J. (2019). Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften. In C. Fäcke & F. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 29–33). Narr Francke Attempto.
- Fishman, J.A. (1972). *The Sociology of Language: an Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Newbury House.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2018). Migration und sprachliche Bildung. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 67–72). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Heine, L. (2016). Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In V. Cornely Harboe, M. Mainzer-Murrenhoff & L. Heine (Hrsg.), *Unterricht mit*

- neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule* (S. 81–104). Waxmann.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K.M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157–241). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5
- Königs, G.F. (2010). Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 754–763). De Gruyter.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer. Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1) (S. 283–304). Debus.
- Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1) (S. 25–53). Debus.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke & S. Hammer (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Ohm, U., Daase, A., Köker, A., Spiekermeier Gimenes, S. & Lemmrich, S. (2024). Das DaZKom-Strukturmodell 2023. Kompetenzmodellierung für einen mehrsprachigkeits- und registersensiblen Sprachausbau im Fachunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 15–31. <https://doi.org/10.11576/hlz-6743>
- Oomen-Welke, I. & Dirim, İ. (Hrsg.). (2014). *Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Fillibach bei Klett.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 241–259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_13
- Peuschel, K. & Burkard, A. (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Narr Francke Attempo.
- Plamper, J. (2019). *Das neue Wir – Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen*. Fischer.
- Reich, H.H. (2017). Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 77–94). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2022). Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit. In K. von Brand & S. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 329–347). Kallmeyer.
- Ricart Brede, J., Maak, D. & Draber, S. (in Vorbereitung). *DaZ als Studienfach für Lehramtsstudierende: Konzeptionen, Erfahrungen und zentrale Fragen*. Peter Lang.
- Schnitzer, K. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource: Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2022, 15. März, letzter Stand). *LehrplanPLUS Bayern Deutsch als Zweitsprache*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/daz>

- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2017). Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus Sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 143–157). Waxmann.
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839443019>
- Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 76, 1–14.
- Truckenbrodt, H. (2014). Das Deutsche. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 35–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_3

Anhang

Anhang 1: Veranstaltungsbeschreibung

In der Vorlesung/Im Seminar „Grundlagen des Faches DAF/DAZ II – Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit und multiplen Zugehörigkeiten“ werden Konzepte und Modelle vermittelt, die das Lernen von DaZ und DaF als mehrsprachiges Lernen begreifen und zu erklären versuchen. Ausgangspunkt der Vorlesung/des Seminars ist die Annahme der mehrsprachigen Gesellschaft als Normalfall. Darauf aufbauend werden Aspekte des Erwerbs und des Lernens des Deutschen als nicht-erster Sprache und die damit verbundenen sprachlichen und persönlichen Entwicklungen aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven erläutert. Diese sind bildungswissenschaftliche, linguistische und spracherwerbsorientierte Perspektiven. Es werden aber auch kulturwissenschaftliche, postkoloniale und migrationspädagogische Perspektiven und Modelle herangezogen, um Konzepte der zweit- und fremdsprachlichen Deutschvermittlung und des entsprechenden Deutschlernens zu verstehen und auch kritisch hinterfragen zu können.

Anhang 2: Aufgabenstellung der Übungseinheit

Für das Lehren und Lernen in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen ist es wichtig, sich der eigenen Ressourcen, Herkunft und Prägungen bewusst zu werden und diese als nur eine von vielen Möglichkeiten zu betrachten. Schreiben Sie einen essayistischen, reflexiven Beitrag zu Ihrer eigenen Sprach- und Bildungsbiographie. Gehen Sie dabei auf folgende Fragen ein:

- (1.) Welche Sprachen (und Dialekte) gehören zu Ihren sprachlichen Ressourcen, Ihrem sprachlichen Repertoire?
- (2.) Welche (familiäre) Unterstützung haben Sie zur Entfaltung Ihrer Persönlichkeit im Schulverlauf bekommen? Wie könnte dies Ihre Sicht auf schulische Bildung geprägt haben?
- (3.) Welche Lehr-Lern-Gewohnheiten, Werte, Normen und Überzeugungen spielen in Ihrer eigenen bildungskulturellen Herkunft eine Rolle? Wie hat sich diese biographische Erfahrung als „bildungskulturelle Herkunftsgeschichte“ innerhalb der letzten drei Generationen (Großeltern – Eltern – Sie) bei Ihnen entwickelt?

Sie können die Bearbeitung der Aufgabe 1 nur bei uns Dozentinnen einreichen (Einreichen als Aufgabe) oder Ihre Reflexionsessays unter allen Teilnehmenden der Grundlagenvorlesung teilen und lesbar machen (Einreichen als Forumsbeitrag). Bitte

entscheiden Sie selbst über den Grad der Öffentlichkeit Ihrer Reflexionen hier in unserem Basismodul.

Anhang 3: Dozent*innenseitiges Feedback (in Auszügen)

Sammelfeedback zur Aufgabe „Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen“

Liebe Modul-Teilnehmer*innen,

wir freuen uns, dass Sie sehr zahlreich Essays zum Thema „Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen“ eingereicht haben. Sie waren bereit, uns einen Einblick in Ihre eigenen sprachlichen Ressourcen und Ihr vielfältiges sprachliches Repertoire zu ermöglichen. Viele von Ihnen haben auch sehr differenziert ihren schulischen Bildungsweg und ihre bildungskulturellen Erfahrungen innerhalb der eigenen Familie reflektiert. Wir danken Ihnen für dieses Vertrauen!

Leider ist es uns nicht möglich, jeden Beitrag gesondert zu kommentieren. Aber wir möchten dennoch einige Gedanken mit Ihnen teilen:

Uns ist allem voran aufgefallen, [...] dass die Beschäftigung mit sprach- und bildungsbiographischen Themen eine sehr persönliche Angelegenheit ist, die in manchen Fällen vielleicht sogar „an die Substanz geht“. Sie ist dennoch oder gerade deshalb wichtig, wenn wir uns im Zusammenhang mit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeiten sensibel und wertschätzend auseinandersetzen möchten.

Ein weiterer Punkt, dem wir Beachtung schenken möchten, ist die erstaunlich große sprachlich-kulturelle Diversität, die aus Ihren Beiträgen hervorgeht und in der sich auch einige Besonderheiten der Stadt ⊗ widerspiegeln: Als Beispiel wäre hier der sehr große Anteil derjenigen zu nennen, die in einem von Migrationserfahrungen der zweiten oder dritten Generation geprägten familiären und schulischen Kontext aufgewachsen sind und für die die sogenannte lebensweltliche Mehrsprachigkeit, teils samt Diskriminierungserfahrungen, der Normalfall ist. Die vielen Beiträge, in denen über den Stellenwert des ⊗ [...] reflektiert wird, liefern aufschlussreiche Erkenntnisse.

Eine weitere Besonderheit zeigt sich darin, dass das ⊗ in vielen Sprachbiographien große Verbreitung hat und damit viele von Ihnen mehrsprachig im Sinne der „inneren Mehrsprachigkeit“ sind. Es ist interessant zu beobachten, wie sich durch die unterrichtlich vermittelte fremdsprachliche Mehrsprachigkeit, häufig in Verbindung mit Auslandsaufenthalten, eine bemerkenswerte Horizonterweiterung vollzogen hat.

[...] So sind einige Fragen wie beispielsweise die folgenden noch in Teilen ungeklärt oder sogar ganz offengeblieben ([...]):

Welche Gespräche über Sprache(n) und Kultur(en) haben Sie im Laufe Ihrer Bildungsbiographie geführt (siehe hierzu die hermeneutisch-sozialkonstruktivistischen Konzeptionen von „Kultur“)?

Welche Selbst- und Fremdpositionierungen haben in diesen Gesprächen stattgefunden (siehe hierzu das Konzept des „doing culture“)?

Welche Normalitätsvorstellungen von Ein- und Mehrsprachigkeit sind Ihnen in unterschiedlichen Phasen Ihrer (Sprach-)Biographie begegnet? Und in diesem Zusammenhang: Haben Sie in Ihrer Bildungsbiographie Erfahrungen mit dem sog. „monolingualen Habitus“ gemacht?

Eine Möglichkeit, diese Fragen weiter zu verfolgen, bieten unsere Übungschats. Wir würden uns freuen, wenn Sie Interesse hätten, die eine oder andere der oben genannten Fragen mit uns gemeinsam kritisch zu diskutieren. [...]

Beitragsinformationen⁴

Zitationshinweis:

da Silva, A., Schmidt, L. & Peuschel, K. (2024). Ressourcenorientiert mit Mehrsprachigkeit umgehen: Sprach- und bildungsbiographische Reflexionen als Lerngelegenheit im Lehramtsstudium „Deutsch als Zweitsprache“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 68–83. <https://doi.org/10.11576/hlz-5369>

Eingereicht: 31.03.2022 / Angenommen: 09.11.22 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Dealing with Multilingualism in a Resource-Oriented Way: Language and Educational-Biographical Reflections as a Learning Opportunity in the Teacher Education Course *German as a Second Language*

Abstract: The learning opportunity “Language and Educational-Biographical Reflections” has been conducted as part of one out of three basic modules of the German as a Second Language/German as a Foreign Language (DaZ/DaF) degree programs since summer term 2020 at the University of Augsburg. In the framing basic course (lecture/seminar with compulsory exercise), multilingualism is conceived as a normal case in individual and social terms. This view requires a break with the *monolingual habitus* (Gogolin & Duarte, 2018), which both students with German as their first language and migrant multilingual students have experienced to varying degrees. This also entails overcoming the often still predominantly deficit-oriented view of multilingual children and adolescents in teacher education programs. The learning opportunity thus has the overriding function of critically examining the handling of linguistic heterogeneity and one’s own language acquisition experiences against the background of expectations of normality. With a scientifically guided look back at the individual school and educational experiences of monolingual and multilingual student teachers, their own presuppositions are made visible. In doing so, the individual linguistic resources are clarified and reflected, especially with regard to future professional activities. The article offers numerous hints for the methodical-didactical implementation of the learning opportunity. The focus is on the three-part task, which includes various aspects such as the question of linguistic resources and learning/teaching habits. The article also contains excerpts from student reflections, suggestions for the design of the lecturer’s feedback and proposals for further content-related work. Finally, the learning opportunity is discussed regarding its possible location in the DaZ structural model (cf. Ohm, 2018, pp. 80f.), especially within the facets of *dealing with heterogeneity, linguistic diversity in school*, and *controlled vs. uncontrolled language acquisition*.

Keywords: reflective learning; biographical learning; educational biography; resource orientation; multilingualism; normalization; heterogeneity

⁴ Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.