

Einsatz von Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen in der DaZ-Lehrkräftebildung

Konzeption und Evaluation einer Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende

Holger Schiffel^{1,*}

¹ *Universität Kassel*

** Kontakt: Universität Kassel,
Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache,
Kurt-Wolters-Straße 5, 34125 Kassel
Mail: holger.schiffel@uni-kassel.de*

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Konzeption und Evaluation einer Lerngelegenheit dargestellt, die in einem Seminar für Lehramtsstudierende an der Universität Kassel durchgeführt wurde und zum Ziel hatte, Studierenden einen Zugang zur sprachlich-kulturellen Vielfalt von Lernenden zu ermöglichen. Dazu beschäftigten sich die Studierenden mit Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen, in denen diese von ihren Erfahrungen mit dem Erwerb von Sprachen und anderen Aspekten ihrer Lebenswelt erzählen. Im Anschluss an das Seminar verfassten die Studierenden eine schriftliche Beschreibung einer der zuvor besprochenen Sprachbiographien. Die Evaluation der Lerngelegenheit basiert auf der Auswertung von sieben dieser Beschreibungen, die zur Sprachbiographie einer neu zugewanderten Schülerin aus Syrien verfasst wurden. Daraus ergeben sich Einblicke in die Perspektive von Lehramtsstudierenden auf den Spracherwerb und die Mehrsprachigkeit der Schülerin sowie damit verbundene Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Aus den Erkenntnissen können Hinweise für die Gestaltung der Lehrkräftebildung im Bereich sprachlich-kultureller Bildung, insbesondere unter Verwendung von Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen, gewonnen werden.

Schlagerwörter: Mehrsprachigkeit; Spracherwerb; Lehrerbildung; Überzeugung



1 Stichwortartige Übersicht

- *Thema:* Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in Schule und Unterricht – Darstellung und Evaluation einer Lerngelegenheit
- *Kontext:* Migration und Mehrsprachigkeit, Diversität und Heterogenität; Sprachbiographien, Lehrkräftebildung
- *Zuordnung zu Facette(n) im DaZKom-Strukturmodell:* gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb, sprachliche Vielfalt in der Schule, Umgang mit Heterogenität
- *Workload:* synchrone Seminarsitzungen (via Videokonferenztool Zoom) und Erarbeitung von Aufgaben im Anschluss an jede Seminarsitzung (28 Semesterwochenstunden) sowie Zeiten zur selbstständigen Vor- und Nachbereitung

2 Einleitung

Über die Notwendigkeit, Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte angemessen auf den Umgang mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schüler*innenschaft vorzubereiten, besteht im Bereich der Hochschullehre Konsens. Hingegen herrscht hinsichtlich der bestmöglichen Umsetzung dieser umfangreichen Aufgabe nach wie vor große Ungewissheit. Um einen Zugang zu sprachlich-kultureller Vielfalt zu ermöglichen, ist die Beschäftigung mit Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen vielversprechend, da so verschiedene Perspektiven auf den Erwerb und Gebrauch von Sprachen eingenommen werden können und sich darüber hinaus Gelegenheiten bieten, persönliche Erfahrungen sowie theoretische Grundkenntnisse mit neuen Einsichten zu verknüpfen (vgl. Şahiner, 2017). In diesem Beitrag wird die Konzeption und Evaluation einer im Rahmen eines Seminars für Lehramtsstudierende an der Universität Kassel angebotenen Lerngelegenheit dargestellt. Damit sollte den Studierenden ermöglicht werden, anhand von Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen etwas über deren sprachlich-kulturelle Vielfalt zu erfahren, einen Zugang zu eigenen Überzeugungen sowie Werthaltungen bezüglich Migration und Mehrsprachigkeit zu erhalten und diese zu reflektieren. Die verwendeten Sprachbiographien entstammen vier längeren, leitfadengestützten Interviews, die im Rahmen des Projekts „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (EVA-Sek) zwischen Dezember 2016 und März 2017 mit neu zugewanderten Schüler*innen geführt wurden (vgl. Ohm & Ricart Brede, 2023).

Der folgende Teil des Beitrags widmet sich theoretischen und konzeptionellen Grundlagen sprachlich-kultureller Bildung unter Verwendung von Sprachbiographien in der Lehrkräftebildung, wobei auch die Verortung im Strukturmodell von DaZ-Kompetenz (vgl. Ohm et al., 2024 in diesem Heft und Ohm, 2018) sowie die Darlegung ausgewählter Rahmenbedingungen im Lehramtsstudium an der Universität Kassel erfolgen. Anschließend wird die didaktisch-methodische Anlage der Lerngelegenheit beschrieben, was Lernziele, eine Beschreibung des verwendeten Materials und die Umsetzung der Lerngelegenheit umfasst. Im Fokus des fünften Kapitels steht die Evaluation der Lerngelegenheit, wofür eine exemplarisch ausgewählte Sprachbiographie sowie dazu von Studierenden verfasste Texte grundlegend sind.

3 Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen in der Lehrkräftebildung: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen

3.1 Sprachlich-kulturelle Bildung im Lehramtsstudium

Die Vorbereitung von Lehrkräften auf den Umgang mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schüler*innenschaft ist eine zentrale Aufgabe in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung (vgl. Krüger-Potratz, 2017). Dem Modell der Professionsforschung von Baumert und Kunter (2006, S. 482) zufolge gehören zur professionellen Handlungskompetenz Lehrender neben Professionswissen bspw. auch Überzeugungen und Werthaltungen. Eine trennscharfe Abgrenzung dieser und ähnlicher Konstrukte, wie Einstellungen oder Vorurteile, ist schwierig, jedoch besteht Konsens darüber, dass Überzeugungen einen bedeutsamen Einfluss auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften haben (vgl. Bien-Miller et al., 2019, S. 146). Skott (2015, S. 18f.) beschreibt Überzeugungen, bzw. *beliefs*, als individuelle, zeitlich stabile mentale Konstrukte, die sowohl kognitive als auch affektive Aspekte beinhalten und durch relevante Erfahrungen, bspw. die eigene Schulzeit oder relevante Bildungsprozesse, verändert werden können. Eine Auswertung von „DaZ-Biographien“¹, die im Rahmen einer Untersuchung zur Evaluation des DaZ-Moduls² der Universität Paderborn erhoben wurden, ergab, dass Lehramtsstudierende Mehrsprachigkeit vorrangig zur Erklärung von Lerner*innendefiziten heranziehen und erstsprachliche Kompetenzen lediglich als Erklärungsansatz für positive Effekte bei der Aneignung des Deutschen diskutiert werden (vgl. Döll et al., 2017). Kaum erkennbar sind wertschätzende Anerkennung von Mehrsprachigkeit sowie der Einbezug von Migrationssprachen in Bildungsprozesse (vgl. Döll et al., 2017). Die Erkenntnisse dieser Untersuchungen zeigen, dass neben der Vermittlung fachdidaktischen und fachlichen Wissens die Beschäftigung mit Überzeugungen und Werthaltungen wesentlicher Bestandteil in der Lehrkräftebildung sein muss, um auf einen angemessenen Umgang mit der Mehrsprachigkeit Lernender im Unterricht vorzubereiten (vgl. Bien-Miller et al., 2019).

Wie bereits angesprochen, kann hierfür die Auseinandersetzung mit Sprachbiographien zielführend sein. In einem vorwissenschaftlichen Sinne bezeichnet *Sprachbiographie* nach Tophinke (2002, S. 1) „den Sachverhalt [...] dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“. Während der Begriff in der Literatur unterschiedlich verwendet wird, stellt das individuelle Erleben von Sprachen eine Gemeinsamkeit in den Definitionen dar (vgl. Kirsch & Cicero Cantanese, 2017, S. 36). Zur Erhebung von Sprachbiographien gibt es verschiedene Möglichkeiten, bspw. schriftliche oder mündliche Interviews, in Kurzform oder in längeren Texten (vgl. Franceschini, 2002, S. 20). Die Sprachbiographien, die für die in diesem Beitrag dargestellte und diskutierte Lerngelegenheit verwendet wurden, entstammen vier längeren leitfadengestützten Interviews mit neu zugewanderten Schüler*innen, in denen diese über ihre Sprachlernerfahrung sprechen und Aussagen über Erst-, Fremd- und Zweitsprachen sowie erlebte Mehrsprachigkeit treffen.³

Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten spiegeln sich auch in Form zahlreicher Studien wider (z.B. Daase, 2014; Dannerer, 2014; König, 2016). Bspw. nutzt Daase (2014) Sprachbiographien, um einen Zugang zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von

¹ „DaZ“ wird als Abkürzung für „Deutsch als Zweitsprache“ verwendet. Mehr zu DaZ-Biographien in Döll et al. (2017, S. 210).

² Dabei handelt es sich um verpflichtende Module im Lehramtsstudium (Nordrhein-Westfalen), die zusätzlich zu fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit vermitteln sollen (vgl. Eberhardt & Niederhaus, 2017).

³ Eine ausführliche Beschreibung des Materials erfolgt in Kapitel 3.2.

Jugendlichen der Sekundarstufe I zu erhalten, und plädiert vor allem dafür, das Sprach-erleben mehrsprachiger Jugendlicher in seinen sozialen Kontexten zu berücksichtigen. Otto und Hammer (2017) schlagen vor, Lehramtsstudierende Interviews mit mehrsprachigen Lerner*innen durchführen und anschließend analysieren zu lassen. Şahiner (2017) beschreibt die Umsetzung dieses Konzepts im Rahmen eines Seminar-Projekts an der TU Dortmund. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Umgang mit Sprachbiographien einen wichtigen Beitrag zur Erreichung eines Bewusstseins für die Bedeutung von Erstsprachen und zu einer angemessenen Mehrsprachigkeitsdidaktik leisten kann (vgl. Şahiner, 2017, S. 306). Einen besonderen Zugang zu Sprachbiographien stellen Sprachenporträts dar, wobei menschliche Silhouetten mit verschiedenen Farben, die die eigenen Sprachen repräsentieren, ausgemalt werden (Krumm & Jenkins, 2001; Neumann, 1991). Schließlich sei erwähnt, dass Sprachbiographien auch als Teil des Europäischen Sprachenportfolios, das in unterschiedlichen Versionen (verschiedene Altersgruppen und Ziele) vorliegt und der Dokumentation interkultureller Erfahrungen sowie sprachlicher Fähigkeiten im Lernprozess dient, eingesetzt werden (Montanari, 2012).

3.2 Verortung der Lerngelegenheit im DaZKom-Modell

Im Strukturmodell von DaZ-Kompetenz (Ohm, 2018) ist die hier im Fokus stehende Lerngelegenheit in der Dimension „Mehrsprachigkeit“ zu verorten, die „den zweitsprachlichen Lernprozess und das ihn konstituierende Bedingungsgefüge“ fokussiert (Ohm, 2018, S. 79). Berücksichtigt werden dabei sowohl Facetten der Subdimension „Zweitspracherwerb“ (insbesondere „Gesteuerter vs. Ungesteuerter Zweitspracherwerb“) als auch der Subdimension „Migration“ (insbesondere „Sprachliche Vielfalt in der Schule“). Die sprachbiographischen Interviews mit neu zugewanderten Schüler*innen zeigen auf, in welchen Kontexten Sprachen gelernt und verwendet werden können, wobei vor allem die Unterscheidung von gesteuertem und ungesteuertem Erwerb zentral ist. Die geschilderten Sprachlernbiographien machen dabei sehr deutlich, dass sich Erwerbsbedingungen in realen Situationen häufig mischen, etwa beim Besuch von Sprachkursen im Zielsprachenland (vgl. Ahrenholz, 2017, S. 7–8).

Darüber hinaus soll die Lerngelegenheit dazu anregen, ein Bewusstsein für die sprachliche Vielfalt der Schüler*innenschaft zu entwickeln bzw. zu schärfen, indem deren Umgang mit Erst-, Zweit- und Fremdsprachen sowie entsprechende Lern- und Nutzungserfahrungen in schulischen, familiären und anderen sozialen Kontexten in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt werden. So können in diesem Zusammenhang auch Fragen des unterrichtlichen und schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit besprochen werden.

3.3 DaZ in der Lehrkräftebildung an der Universität Kassel

„DaZ und fachintegrierte Sprachbildung in der Lehrer/innenbildung“⁴ ist ein Teilprojekt des Vorhabens „Professionalisierung durch Vernetzung – Fortführung und Potenzierung“ (PRONET²), das in der zweiten Förderphase seit 2019 im Rahmen der bundesweiten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert wird und die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung an der Universität Kassel zum Ziel hat. Die Erarbeitung eines Angebots im Bereich Deutsch als Zweitsprache fokussierte darauf, angehende und amtierende Lehrkräfte für den Umgang mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schüler*innenschaft zu sensibilisieren und Ansätze der Planung und Durchführung sprachbildenden Unterrichts zu vermitteln. Die Seminarumgebung wurde im Sommersemester 2020 erst-

⁴ Das diesem Beitrag 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 01JA1805 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

mals erprobt und evaluiert. Im Wintersemester 2020/2021 wurde die überarbeitete Veranstaltung erneut angeboten und dabei auch die in diesem Beitrag dargestellte Lerngelegenheit durchgeführt.

Die Veranstaltung war im *Blended-Learning*-Format konzipiert und bestand aus vier Seminarsitzungen (je fünf Semesterwochenstunden), der Erarbeitung einer Aufgabe im Anschluss an jede Seminarsitzung, einem Auswertungsgespräch zur Besprechung der Abschlussaufgabe und Selbststudium. Die Seminarsitzungen wurden unter Verwendung des Videokonferenztools *Zoom* jeweils mit zwei Gruppen durchgeführt. Von den insgesamt 42 Teilnehmer*innen studierten 15 Lehramt für Gymnasium und 19 Lehramt für Haupt- und Realschulen. Zudem nahmen fünf Studierende des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie drei Lehrkräfte teil. 21 Studierende absolvierten in der Veranstaltung eine Studienleistung; alle anderen nahmen außerhalb jeglicher Studien- oder Prüfungsleistungen teil und erhielten eine Teilnahmebescheinigung. Für Lehrkräfte wurde die Veranstaltung von der Hessischen Lehrkräfteakademie als Fortbildung akkreditiert.

In den vier Seminarsitzungen wurden nach einer einleitenden Beschäftigung mit grundlegenden Inhalten der Thematik „Deutsch als Zweitsprache“, in der auch die Lerngelegenheit zu Sprachbiographien verortet war, Fragestellungen zu Spracherwerb, Sprachdiagnostik, Besonderheiten von Sprache im Fachunterricht und sprachbewusstem Fachunterricht thematisiert. Jede Einheit wurde mit einer inhaltlich passenden Aufgabe abgeschlossen, die im Anschluss an die Seminarsitzung von den Studierenden eigenständig bearbeitet wurde.

4 Didaktisch-methodische Verortung

4.1 Lernziele für angehende Lehrkräfte

Wie bereits dargestellt, hat die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften neben der Vermittlung von Professionswissen auch zum Ziel, Gelegenheiten für die Entwicklung von Überzeugungen und Werthaltungen zu schaffen (vgl. Kap. 3.1). Mit der hier beschriebenen Lerngelegenheit werden Ziele beider Bereiche angestrebt, die aufeinander aufbauen und im Zuge der Aneignung schließlich miteinander verknüpft werden. Zunächst werden mit der Vermittlung von Grundlagenwissen folgende Ziele angestrebt:

- Die Studierenden können verschiedene Aspekte des Spracherwerbs aus den Bereichen Aneignung, kommunikative Anforderungen im Spracherwerbsprozess, Beginn des Spracherwerbs und Interaktionsbedingungen den Erwerbskontexten Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache zuordnen.
- Die Studierenden können anhand von Sprachbiographien, die authentischen Interviews entnommen wurden, den Spracherwerb neu zugewanderter Schüler*innen beschreiben.

Darauf aufbauend gilt es, erworbene Grundlagenkenntnisse kritisch zu reflektieren und deren Grenzen anhand individueller Sprachbiographien einzuordnen:

- Die Studierenden kennen Problematiken bei dem Versuch einer trennscharfen Abgrenzung von Spracherwerbskontexten individueller Sprachbiographien und können diese reflektieren.
- Die Studierenden kennen verschiedene Definitionen und Konnotationen sprach-erwerbstheoretischer Termini, insbesondere der Begriffe „Muttersprache“ sowie „Zweit- und Fremdsprache“.

Die mit dem Angebot von Lerngelegenheiten zur Entwicklung von Überzeugungen und Werthaltungen verbundenen Ziele bewegen sich vorrangig im Bereich von Migration und Mehrsprachigkeit:

- Die Studierenden entwickeln ein Bewusstsein für die individuelle Bedeutung sowie die identitätsstiftende Wirkung von Mehrsprachigkeit.
- Die Studierenden können für die Unterrichtspraxis Schlussfolgerungen aus den im Kontext sprachlich-kultureller Fragestellungen entwickelten Erkenntnissen ziehen.

Die Formulierung der Ziele macht deutlich, dass Lernwege im Zusammenhang mit der Thematik sehr individuell sein können und teils eigene Zugänge und Ergebnisse ermöglichen. Außerdem bietet sich eine Reihe an Anknüpfungspunkten, die in nachfolgenden Seminarsitzungen und Veranstaltungen aufgegriffen werden sollten.

4.2 Material

Die Sprachbiographien, die in der Lerngelegenheit verwendet wurden, enthalten Ausschnitte aus längeren Interviews mit neu zugewanderten Schüler*innen.⁵ Die Lernenden sprechen darin über ihre Sprachlernerfahrung und treffen Aussagen über Erst-, Fremd- und Zweitsprachen sowie erlebte Mehrsprachigkeit. Im Seminar wurden fünf Schüler*innen berücksichtigt, deren Spracherwerbssituationen sich unter anderem in Bezug auf Herkunftsland, Erstsprache, Alter oder Besonderheiten in der Biographie weitestgehend unterscheiden. Da an einem Interview zwei Schülerinnen beteiligt sind, liegen insgesamt vier Interviews vor. In der folgenden Tabelle (Tab. 1) sind die grundlegenden biographischen Daten der für die Lerngelegenheit berücksichtigten Schüler*innen zusammengefasst. Zudem ist die Länge der Interviewausschnitte aufgeführt.

Tabelle 1: Biographische Daten der Schüler*innen (eigene Darstellung)

Nr.	Herkunftsland	Erstsprache(n)	Alter	Ankunft in Deutschland	Klassenstufe	Länge des Ausschnitts
1	Syrien	Arabisch	15	vor ca. 2 Jahren	9	00:00:52
2a	Kroatien	Kroatisch	16	vor ca. 2 Jahren	9	00:02:12
2b	Syrien	Arabisch	15	vor ca. 2 Jahren	9	00:02:12
3	Kosovo	Albanisch & Türkisch	17	vor ca. 2 Jahren	9	00:00:51
4	Südkorea	Koreanisch	18	vor ca. 3–4 Jahren	12	00:01:02

Anmerkung: Die Daten beziehen sich jeweils auf den Zeitpunkt der Durchführung des Interviews.

Bereits diese vergleichsweise kurzen Interviewauszüge bieten wesentliche Einblicke in die Perspektive der Schüler*innen auf ihren eigenen Spracherwerb (vgl. Dannerer, 2014, S. 314). Zahlreiche Details, die nicht als reine Fakten gelesen werden können (vgl. Franceschini, 2002, S. 20), bieten eine Reihe an Möglichkeiten, die sich für eine Vertiefung und Anwendung des zuvor besprochenen Theoriewissens eignen. Insbesondere können Erst-, Zweit- und Fremdsprachen bestimmt werden und Kontexte identifiziert werden, in denen deren Grenzen zueinander verschwimmen. Im Folgenden werden aus den Interviewauszügen Nummer 2 bis 4 Beispiele aufgezeigt, die sehr spezifisch für die jeweilige Sprachbiographie sind und Anhaltspunkte dafür geben, welche Aspekte im Seminar thematisiert und diskutiert werden können. Das Beispiel ist jeweils mit einer entsprechenden Interviewaussage überschrieben. Grundsätzlich muss hierbei berücksichtigt werden, dass Fragen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Entwicklung in jedem Fall sehr individuell sind und häufig ein Zusammenspiel einer Vielzahl an Faktoren abbilden, die durch einzelne Zitate nur ausschnitthaft wiedergegeben werden können.

Die Evaluation der Lerngelegenheit basiert auf Texten von Studierenden zur Sprachbiographie der Schülerin aus Syrien (Interview 1), die im entsprechenden Kapitel

⁵ Die Interviews wurden im Rahmen des EVA-Sek-Projekts erhoben (vgl. Schiffel, 2023; s. Kap. 1).

(Kap. 4) noch näher beschrieben werden und daher hier zunächst unberücksichtigt bleiben.

Beispiel 1 (Interview 2a):

„[Ich spreche] Kroatisch, Bosnisch, Serbisch, Deutsch und Englisch“

Mithilfe dieses Zitats kann im Seminar eine Diskussion über die Sprachsituation auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens initiiert werden. Die Situation zeigt, dass die Frage, wo Sprachen voneinander abzugrenzen sind und welche Varietäten noch zu einer Sprache gehören, auch auf politische Interessen und historische Entwicklungen zurückgeführt werden kann. Obwohl die Nachfolgestaaten Jugoslawiens mit Kroatisch, Serbisch, Bosnisch und Montenegrinisch alle ihre eigene Nationalsprache aufgebaut haben, kann aus linguistischer Sicht diskutiert werden, inwiefern die Unterteilung in eigenständige Sprachen gerechtfertigt ist (vgl. Marten, 2016, S. 233), zumal diese Sprachen vor den 1990er-Jahren noch unter der gemeinsamen Bezeichnung „Serbokroatisch“ bekannt waren (vgl. Havkić, 2016, S. 1). Die Unterscheidungsmerkmale – die vor allem in der Lexik und einigen Bereichen der Grammatik auftreten – sind so gering, dass die Kommunikation unter Sprecher*innen der jeweiligen Sprache nicht beeinträchtigt ist (vgl. Havkić, 2016, S. 2). Das Ziel, eigene sprachliche Traditionen zu etablieren, wird in den einzelnen Staaten unterschiedlich intensiv verfolgt. Zudem existieren in allen Nachfolgestaaten Jugoslawiens Regelungen für sprachliche Minderheiten, was wiederum Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Status der Sprachen hat (vgl. Marten, 2016, S. 238).

Beispiel 2 (Interview 2b):

„Ich war im Libanon, ich konnte sehr sehr gut Englisch sprechen. [...] aber hier ich habe alles vergessen. Ich such jetzt einen Englischkurs, ich will Englisch sprechen.“

Die aus Syrien stammende Schülerin berichtet, dass sie vor ihrer Zeit in Deutschland über sehr gute Englischkenntnisse verfügt habe. An dieser Stelle bietet es sich an, die Rolle des Englischen als *lingua franca* zu diskutieren. Der Sprache kommt eine wichtige Rolle als Kommunikationsmittel zu, die auch im Unterricht didaktisch genutzt werden kann (hierzu bspw. Hufeisen & Neuner, 2005). Zudem kann sie, gerade in der Anfangszeit an einer neuen Schule in Deutschland, als „Mittlersprache“ fungieren, was von neu zugewanderten Schüler*innen als Erfolgsfaktor für die Eingliederung gesehen wird (vgl. Ahrenholz & Maak, 2013, S. 133). Im Rahmen der Interviews können an vielen Stellen auch migrationsbezogene Fragestellungen thematisiert werden. Bspw. berichtet diese Schülerin davon, sich vor ihrer Zuwanderung nach Deutschland im Libanon aufgehalten zu haben. Vermutlich diene dieses Land als Transitland auf ihrem Weg nach Deutschland. Laut dem „Global Trends Report 2021“ des UNHCR⁶ (UNHCR, 2022) ist der Libanon im Vergleich zur Einwohner*innenzahl das Land, das im Berichtszeitraum die meisten Geflüchteten aufgenommen hat. Transiterfahrungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen vor deren Ankunft im Aufnahmeland sind mit Konsequenzen für die Sprachentwicklung verbunden, da etwa eine Unterbrechung der Schullaufbahn oder die Notwendigkeit der Kommunikation in verschiedenen (neuen) Sprachen vorliegen. Je nach Kontext kann damit eine Beeinträchtigung der Entfaltung von Fähigkeiten und Potenzialen, bspw. im schulischen Kontext, verbunden sein (vgl. Le Pichon-Vorstmann, 2020, S. 246).

⁶ „United Nations High Commissioner for Refugees“ (Hochkommissar der Vereinten Nationen für Flüchtlinge).

Beispiel 3 (Interview 3):

„Albanisch mit meinem Vater und Türkisch mit meiner Mutter.“

Der Schüler gibt an, von Geburt an mit seiner Mutter Türkisch und mit seinem Vater Albanisch gesprochen zu haben. Diese Konstellation wird als „bilingualer Erstspracherwerb“ bezeichnet, da der Junge in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben hat (vgl. Ahrenholz, 2017, S. 5). An dieser Stelle kann thematisiert werden, dass bilingualer Erstspracherwerb bedeutet, von Geburt an bzw. ab einem Zeitpunkt innerhalb der ersten drei Lebensjahre parallel zur allgemeinen Entwicklung zwei Sprachen zu erwerben (vgl. Rösch, 2011, S. 11). Abhängig von der Gewichtung des sprachlichen Inputs durch Eltern und Umgebung werden verschiedene Typen bilingualer Sprachereziehung unterschieden, wobei Typologisierungen häufig zu kurz greifen und z.B. das subjektive Spracherleben aussparen (vgl. Busch, 2021, S. 49). Auch die Diskussion um den Begriff „Muttersprache“ kann im Zusammenhang mit der Sprachbiographie dieses Schülers thematisiert werden (Hoodgarazadeh, 2010; König, 2016). Während gute Argumente für die Verwendung einer alternativen Bezeichnung, bspw. „Erstsprache“, sprechen, kommt mit dem Begriff der „Muttersprache“ eine bei vielen Alternativen nicht erfasste „emotionale Dimension“ zum Ausdruck (Ahrenholz, 2017, S. 4). Zudem wird der Begriff von neu zugewanderten Schüler*innen vielfach für andere Sprachen als die der Mutter und auch für andere Sprachen als die von Geburt an erlernten verwendet, wie die Studie von Hoodgarazadeh (2010) zeigt.

Beispiel 4 (Interview 4):

„Ich hatte Japanisch und Chinesisch gelernt, aber das war nicht so ‚Profi‘.“

Die Schülerin antwortet auf die Frage nach gesprochenen Sprachen ausschließlich mit „Koreanisch“, ihrer Erstsprache. Im Laufe des Interviews nennt sie jedoch weitere Sprachen, die sie in der Schule oder nach ihrer Ankunft in Deutschland gelernt hat. An dieser Stelle kann thematisiert werden, dass unter Zwei- oder Mehrsprachigkeit nach wie vor häufig verstanden wird, dass Personen zwei oder mehrere Sprachen „perfekt“ beherrschen. Aus wissenschaftlicher Perspektive haben sich jedoch mittlerweile andere Definitionen von Mehrsprachigkeit durchgesetzt. Dazu zählen bspw. die Fähigkeit, bedeutungsvolle Äußerungen erzeugen zu können, der wechselnde Gebrauch von Sprachen oder die Beherrschung wenigstens einer der sprachlichen Teilkompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen oder Hören (vgl. Grosjean, 2020, S. 14). Zudem spielen Sprachvarianten (u.a. Dialekte) und die Nutzung von Sprachen in unterschiedlichen Kontexten und im Gespräch mit verschiedenen Personen eine wichtige Rolle (vgl. Grosjean, 2020, S. 14). In Bezug auf fremdsprachliche Kompetenzen sollte vom Ziel, in allen Sprachen, Fertigkeiten und Domänen ein C2-Niveau zu erreichen, abgerückt werden und vielmehr eine Schwerpunktsetzung stattfinden, die den lebensweltlichen Bezug des Sprachenlernens in den Vordergrund stellt (Hufeisen, 2018, S. 229). Hier kann ggf. an die Einstiegsdiskussion zur Frage „Wer von Ihnen ist mehrsprachig?“ (s. Kap. 3.3) angeknüpft werden.

Diese kurze Zusammenstellung zeigt, dass die Interviews zahlreiche Inhalte bieten, die im Seminarkontext thematisiert werden können, wobei je nach zeitlichem Rahmen vermutlich nicht für alle Aspekte eine ausführliche Gelegenheit zur Besprechung zur Verfügung steht. Vielmehr sollten Fragen und Interessensgebiete der Studierenden aufgegriffen und je nach Seminarziel eine Auswahl getroffen werden.

4.3 Didaktisch-methodische Umsetzung der Lerngelegenheit

Die Lerngelegenheit wurde erstmals im Sommersemester 2020 und anschließend in überarbeiteter Form im Wintersemester 2020/2021 durchgeführt. In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Lerngelegenheit in der überarbeiteten Form didaktisch-methodisch umgesetzt wurde. An geeigneten Stellen werden zudem mögliche Alternativen vorgestellt.

Im Vorfeld der Durchführung fand eine Beschäftigung mit der Thematik „Mehrsprachigkeit“ statt, wobei vorrangig Spracherfahrungen der Studierenden aktiviert und eingebracht wurden. Ein Zugang zu der Thematik kann bspw. über die Frage „Wer von Ihnen ist mehrsprachig?“ oder die Besprechung und Diskussion verschiedener Definitionen⁷ oder Thesen (bspw. aus Maak & Ricart Brede, 2019, Anhang 1) zu Mehrsprachigkeit geschaffen werden. Die Durchführung der konkreten Lerngelegenheit erfolgte dann in drei Schritten (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

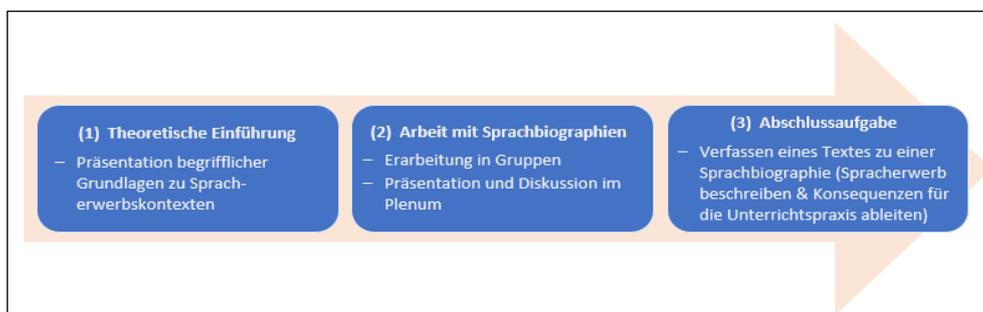


Abbildung 1: Verlaufsplan der Seminarsitzung (eigene Darstellung)

Im ersten Schritt wurden zentrale Spracherwerbskontexte, insbesondere „Erstsprache“ („Muttersprache“, „L1“, „Herkunftssprache“ etc.), „Zweitsprache“ sowie „Fremdsprache“ thematisiert.⁸ Hierzu diente ein kurzer Vortrag, der im Gespräch mit den Studierenden präsentiert wurde. Alternativ bieten sich ein vorbereitender Text (z.B. „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit“; Ahrenholz, 2017) oder ein Erklärvideo zur Annäherung an die Thematik an. Mithilfe einführender Fragen, die an die Sprachlernerfahrungen der Studierenden anknüpften, wurden Vorerfahrungen aktiviert und in Beziehung zu den erarbeiteten Konzepten gesetzt. Den Abschluss dieser Phase bildete eine Zuordnungsaufgabe, die auf einer Darstellung in Ahrenholz (2017, S. 13) basierte. Ziel war es, Charakteristika der Bereiche „Aneignung“, „Kommunikative Anforderungen im Spracherwerbsprozess“, „Beginn des Spracherwerbs“ und „Interaktionsbedingungen“ den Spracherwerbskontexten „Deutsch als Zweitsprache“, „Deutsch als Fremdsprache“ sowie „Deutsch als Muttersprache“ zuzuordnen. Die Ausführung der Aufgabe erfolgte mithilfe der Vorlage „Gruppenzuordnung“ in der App-Software „learningapps“⁹ (siehe Abb. 2). Dies hatte den Vorteil, dass im Anschluss an die Bearbeitung lediglich offene Fragen oder Unklarheiten geklärt werden mussten und abseits dessen eine Selbstkontrolle stattfinden konnte. Um einen Austausch über die richtige Zuordnung zu ermöglichen, fand die Durchführung dieser Aufgabe in Partner*innenarbeit statt.

⁷ Gemeint sind bspw. die Definitionen von Bloomfield (1933, S. 56), der Mehrsprachigkeit sehr eng definiert und als „native-like control of two languages“ beschreibt, über Wandruszka (1979), für den Mehrsprachigkeit bspw. auch den Gebrauch von Dialekten und Registern einschließt, hin zu neueren Definitionen, bspw. Grosjean (2020, S. 14), für den zur Definition die Fähigkeit gehört, „in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen“.

⁸ Trotz der Gefahr einer zu vereinfachenden Argumentation bei der Verwendung von Begriffen wie „Erst-“, „Zweit-“ oder „Fremdsprache“ (vgl. Springsits, 2015) werden diese Konzepte im Seminar verwendet und deren Grenzen diskutiert. Eine völlige Trennung der beiden Konzepte Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist dabei nicht das Ziel (vgl. Springsits, 2012).

⁹ Vgl. <https://learningapps.org/createApp.php>; Zugriff am 01.03.2022.

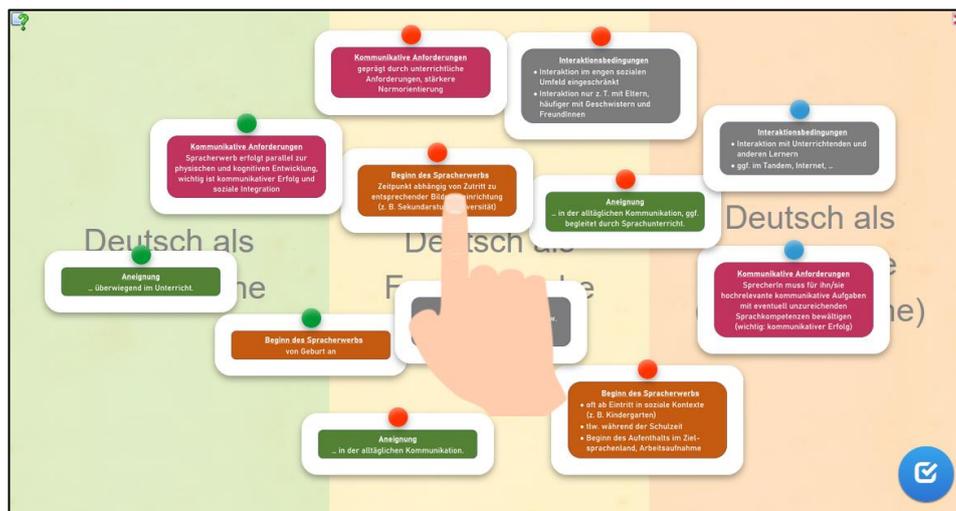


Abbildung 2: Screenshot Durchführung der Aufgabe auf „learningapps.org“ (eigene Darstellung)

Im Zentrum des zweiten Schrittes stand die Beschäftigung mit den Sprachbiographien. Die Durchführung erfolgte in Gruppen, die jeweils ein Arbeitsblatt mit den Aufgabenstellungen sowie einen Interviewauszug erhielten. Zunächst hörten die Studierenden den Interviewauszug, woraufhin die zuvor besprochenen Spracherwerbskontexte zugeordnet wurden. Die darauffolgenden Aufgaben gingen über diese nach wie vor eher theoretische Annäherung an Spracherwerbskontexte von Lernenden hinaus und versuchten, das Augenmerk der Studierenden auf weitere, mit Spracherwerb eng verknüpfte Charakteristika zu lenken. Für die Gruppe, die sich mit der Sprachbiographie einer Schülerin aus Syrien beschäftigte, lauteten die Fragen wie folgt:

- 1) Was finden Sie an der (Spracherwerbs-)Biographie der Schülerin besonders bemerkenswert?
- 2) Wie unterscheidet sich der Spracherwerb der Schülerin von dem ihrer Geschwister?
- 3) Welche Fragen würden Sie der Schülerin gern noch stellen und warum?

Mithilfe der Fragen sollten die Studierenden dazu animiert werden, die Schüler*in nicht von Beginn an ausschließlich hinsichtlich sprachlicher Defizite zu beurteilen, sondern zunächst deren Mehrsprachigkeit als wichtige sprachliche Ressource zu erkennen (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015, S. 213f.). Nur so kann das Vorwissen der mehrsprachigen Schüler*in im (späteren) eigenen Unterricht berücksichtigt und genutzt werden. Für die Gruppenarbeit wurden ca. 30 bis 40 Minuten Zeit veranschlagt, um genügend Gelegenheit zur Beschäftigung mit der Biographie sowie dem anschließenden Austausch zu gewährleisten.

Im abschließenden dritten Schritt verfassten die Studierenden zu einer der zuvor besprochenen Sprachbiographien einen schriftlichen Text zu allen Aspekten, die im Zusammenhang mit dem Spracherwerb der*des Lernenden stehen oder von den Studierenden für relevant erachtet wurden. Die Aufgabenstellung lautete:

- Wählen Sie eines der vier Interviews aus.
- Beschreiben Sie die Sprachbiographie der Schülerin/des Schülers unter Verwendung der Begrifflichkeiten zum Spracherwerb. Sie können gern eigene Beobachtungen (begründet) einbeziehen.
- Gehen Sie auch auf mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis ein.

Mit der Aufgabe wurde das Ziel verfolgt, dass sich die Studierenden noch einmal sehr detailliert mit einer Sprachbiographie auseinandersetzen. Die Erarbeitung dieses Textes

erfolgte im Anschluss an die Seminarsitzung und war im Rahmen der laut Modulkatalog vorgesehenen Studienleistung verpflichtend. Sie musste vor dem nächsten Seminartermin (zwei Wochen später) eingereicht werden, sodass dann aufgetretene Ungenauigkeiten, offensichtliche Fehler sowie problematische Aussagen besprochen, diskutiert und ggf. korrigiert werden konnten. Zusätzlich erfolgte eine individuelle schriftliche Rückmeldung an die Studierenden.

5 Evaluation

5.1 Anlage der Evaluation

Um mehr darüber zu erfahren, inwiefern die angestrebten Ziele der Lerngelegenheit (s. Kap. 4.1) erreicht wurden, fand eine Analyse der im Anschluss an die Veranstaltung von den Studierenden verfassten Texte zu der Sprachbiographie der Schülerin aus Syrien (Interview 1) statt. Die Analyse der Texte ließ individuelle Einblicke in die Studierendenperspektive zu. Die vorgegebenen Fragen (s. Kap. 4.3) boten aufgrund ihrer Offenheit die Möglichkeit zu einer individuellen und vielfältigen Bearbeitung. Die Auswahl des Interviews wurde den Studierenden selbst überlassen, was zur Folge hatte, dass nicht zwingend die in der Gruppenarbeit im Seminar diskutierte Sprachbiographie beschrieben wurde. Es ist davon auszugehen, dass die eingereichten Texte auf mehreren Aspekten basieren. Hierzu gehören sowohl Kenntnisse, Überzeugungen und vor allem auch Erfahrungen, die bereits vor der Durchführung der Lerngelegenheit existierten, als auch im Seminar vermittelte sowie in der Gruppenarbeit und im Plenum vertiefte und weiterentwickelte Aspekte. Die Analyse der Texte hatte die Beantwortung folgender Forschungsfragen zum Ziel:

- 1) *Inwieweit können die Studierenden die erworbenen theoretischen Grundkenntnisse auf die Interviewinhalte übertragen?*
- 2) *Welche Überzeugungen und Vorstellungen zeigen die Studierenden bezüglich sprachlich-kultureller Aspekte in den Sprachbiographien der neu zugewanderten Schüler*innen?*

Die Analyse der Texte erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse, mit weitgehend deduktiv gebildeten Hauptkategorien¹⁰ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129–156). Für die gewählte Sprachbiographie (Interview 1, Schülerin aus Syrien) liegen sieben freigegebene Datensätze vor. Um eine Zuordnung von Aussagen zu bestimmten Studierenden zu erschweren, wurden keine soziodemographischen Daten erhoben. Hinsichtlich ihres Studiums setzt sich die Gruppe der Proband*innen wie folgt zusammen: Neben Deutsch werden die Unterrichtsfächer Politik & Wirtschaft ($n = 3$), Geschichte ($n = 2$), Mathematik ($n = 2$) und Kunst ($n = 1$) für das Lehramt an Gymnasium ($n = 4$) oder Haupt- und Realschule ($n = 3$) studiert. Je zwei Studierende befinden sich im dritten, fünften und siebten sowie ein*e Studierende*r im neunten Fachsemester. Die eingereichten Texte haben eine Länge von mindestens 230 und höchstens 513 Wörtern, wobei durchschnittlich 296 Wörter geschrieben wurden. Im folgenden Kapitel werden Aussagen aus den Texten der Studierenden dargestellt und basierend auf dem Interviewauszug sowie entsprechend einschlägiger Literatur eingeordnet. Die Hauptkategorien wurden für die Darstellung zusammengefasst, sodass diese in drei Bereiche gegliedert ist: (1) Spracherwerbskontext Erst- bzw. Muttersprache, (2) Spracherwerbskontext Zweit- und Fremdsprache sowie (3) Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.

¹⁰ Diese waren: Spracherwerbskontext Erst-/Muttersprache, Spracherwerbskontext Zweitsprache, Spracherwerbskontext Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, Sprachnutzung, kulturelle Bezüge und Unterrichtspraxis.

5.2 Ergebnisse und Diskussion

(1) Spracherwerbskontext Erst- bzw. Muttersprache

Fast alle Studierenden ordnen Arabisch dem Spracherwerbskontext „Erst- bzw. Muttersprache“ zu, wobei in den meisten Fällen sowohl die Bezeichnungen Muttersprache als auch Erstsprache verwendet werden. Begründet wird die Einordnung in den meisten Fällen damit, dass Arabisch die Sprache ist, die von Geburt an gesprochen wird. Teilweise wird zudem der Gebrauch der Sprache in der Kommunikation mit den Eltern als Argument aufgeführt. Alle Ausführungen sind dabei entsprechend einschlägiger Literatur (vgl. Ahrenholz, 2017) nachvollziehbar.

Komplexer ist die Beschreibung des erstsprachlichen Erwerbskontexts bei den jüngeren Geschwistern der interviewten Schülerin, insbesondere da hierzu nur wenige Informationen vorliegen. In den Texten der Studierenden lassen sich folgende Aussagen finden:

könnte bei den Geschwistern die Sprache Deutsch als Erstsprache eingeordnet werden. (S2¹¹)

Ganz anders sieht hingegen der Spracherwerb ihrer Geschwister aus. Für diese zählt die deutsche Sprache als Muttersprache, da diese in ihrem Umfeld von Geburt an mit ihnen gesprochen wird. (S7)

Die Schülerin (Interview 1) berichtet zunächst, dass ihre Geschwister „*nicht so gut arabisch sprechen*“. Anschließend konkretisiert sie die Aussage und erklärt, „*also die wichtige worte oder die schwierige worter können sie nicht das verstehen (.) sagen wir einfach auf deutsch*“. Es liegt also nahe, dass der Spracherwerb für die Geschwister domänenspezifisch erfolgt. Während die Kommunikation mit den Eltern hierbei zentral ist und die Familie den frühesten Erwerbskontext darstellt, spielt offenbar auch das soziale Umfeld, also bspw. die Kommunikation in Spielkreisen oder im Kindergarten, eine bedeutsame Rolle. Da der Deutscherwerb der jüngeren Geschwister innerhalb der ersten drei Lebensjahre beginnt, könnte erneut, wie bei dem Schüler aus dem Kosovo (Interview 3), von bilingualem Erstspracherwerb gesprochen werden (vgl. Ahrenholz, 2017, S. 5), wobei deutlich wird, dass es sich um eine andere Realisierung dieser Erwerbsform handelt. Wird davon ausgegangen, dass die Kinder mit ihren Eltern vorrangig auf Arabisch kommunizieren und die Umgebungssprache Deutsch zunächst im Kindergarten und in der gelegentlichen Kommunikation mit älteren Geschwistern erwerben, würde von einem sukzessiven Erwerb gesprochen (vgl. Geist, 2021, S. 81). Später wird der Deutscherwerb durch Schule und Freizeitangebote sowie das soziale Umfeld fortgesetzt, womit sich ggf. auch die Sprachverwendung in der Familie verändert, was bspw. durch das Alter der Kinder oder die sprachlichen Kompetenzen des familiären Umfelds bedingt sein kann (Geist, 2021, S. 81). Dabei widerlegt dieses Beispiel auch die weit verbreitete Vorstellung einer „Familiensprache“ als der Sprache, die bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich in der Familie gesprochen wird (Heller, 2017). Die Aussagen der Studierenden vernachlässigen teilweise diese komplexe Erwerbssituation; so wird in keinem Fall die Möglichkeit des Erwerbs von zwei Erstsprachen erwähnt und teilweise lediglich Deutsch als „Muttersprache“ benannt. Die lebensweltliche und in dem vorliegenden Fall sehr greifbare Realität von Mehrsprachigkeit in der Familie wird dabei ignoriert.

Die Auseinandersetzung mit dieser sehr konkreten Realität von Mehrsprachigkeit findet sich im DaZKom-Modell in der Subdimension „Migration“ wieder und kann bspw. anhand der Frage, welche Rolle verschiedene Sprachen und Register auf unterschiedlichen Sprachniveaus im Unterricht spielen können, aufgegriffen und diskutiert werden (Ohm, 2018, S. 80f.).

¹¹ „S“ steht jeweils für „Student*in“.

(2) Spracherwerbskontext Zweit- und Fremdsprache

Ihre Zweitsprache ist Deutsch, was sie in Deutschland gelernt hat und somit in der Schule und im Freundeskreis sprechen wird. Deutsch lernt sie somit in erster Linie ungesteuert im Alltag. (S5)

Der Erwerb des Deutschen wird von allen Studierenden dem zweitsprachlichen Erwerbskontext zugeordnet. Dies wird zum Teil mit den alltäglichen kommunikativen Anforderungen sowie mit dem Ort des Erwerbs (im Zielsprachenland) nachvollziehbar begründet. In einem Fall wird die Zuordnung mit „*Verfestigung und Erhaltung ihrer Arabischkenntnisse*“ (S2) erklärt. Dem könnte ein Verständnis zugrunde liegen, das lediglich von einer kompetenzabhängigen Rangfolge erworbener Sprachen (Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache etc.), unabhängig von kontextbezogener Zuordnung, ausgeht, was auch aus linguizismuskritischer Sicht als problematisch einzuordnen ist (Springsits, 2015).

Die meisten Studierenden erwähnen, dass die Schülerin Englisch als Fremdsprache erlernt, wie bspw. folgende Aussage zeigt:

Die Schülerin lernt darüber hinaus Englisch als Fremdsprache. Hiermit hat sie bereits in Syrien begonnen und setzt den Spracherwerb im schulischen Kontext in Deutschland fort. (S1)

Als Begründung werden hierfür zumeist das unterrichtliche Lernsetting sowie die Tatsache, dass es sich nicht um einen Erwerb im Zielsprachenland handelt, aufgeführt. Über die Zuordnung zu dem Erwerbskontext hinaus wird in fast allen Beschreibungen erläutert, ob es sich um ungesteuerten oder gesteuerten Erwerb (oder beides) handelt. Meist wird der Erwerb als überwiegend ungesteuert bezeichnet, was damit begründet wird, dass er sich maßgeblich in alltäglicher Kommunikation vollzieht.

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Erwerb der deutschen Sprache, trotz möglichen Sprachkursen, überwiegend ungesteuert und durch die tägliche Kommunikation mit Sprechern der deutschen Sprache stattfand. (S1)

Teilweise identifizieren Studierende sowohl gesteuerten als auch ungesteuerten Erwerb, wie folgende Beispiele zeigen:

Deutsch lernt sie als Zweitsprache, da sie diese im Inland, also in einem Land, wo Deutsch gesprochen wird, lernt. Sie lernt die Sprache jedoch trotzdem gesteuert, da sie diese in einer Unterricht- beziehungsweise Lernsituation erlernt. Teilweise lernt sie Deutsch aber auch ungesteuert durch die alltägliche Kommunikation. (S3)

Ihre Zweitsprache ist Deutsch, was sie in Deutschland gelernt hat und somit in der Schule und im Freundeskreis sprechen wird. Deutsch lernt sie somit in erster Linie ungesteuert im Alltag. Wenn sie zusätzlich einen Sprachkurs/Förderkurs o.Ä. besucht, lernt sie die Sprache dort allerdings gesteuert. (S5)

Aus diesen und anderen Ausführungen geht die Annahme hervor, dass Spracherwerb im Unterricht stets mit ausschließlich gesteuertem Erwerb gleichzusetzen ist und dabei klar von ungesteuertem Erwerb getrennt werden kann. Hinsichtlich spezifischer Kontextfaktoren bleiben dabei zentrale Unterschiede zwischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) und Sprachunterricht, der im Rahmen zweitsprachlicher Erwerbssituationen stattfindet (DaZ-Unterricht), unberücksichtigt. Im DaZ-Unterricht, etwa in Vorbereitungsklassen¹² für neu zugewanderte Schüler*innen oder in Integrationskursen in der Erwachsenenbildung, ist die Gruppe der Lernenden meist höchst heterogen, u.a. bezogen auf Erstsprache, Herkunft oder Sprachlernerfahrung (vgl. Biebighäuser, 2021, S. 248f.). Darüber hinaus begegnen die Lernenden der Zielsprache in vielfältiger Weise

¹² Gemeint sind Sprachförderklassen, in denen neu zugewanderte Schüler*innen auf den Regelunterricht vorbereitet werden; je nach Bundesland werden sie auch anders bezeichnet, bspw. als „Willkommensklasse“ (vgl. Biebighäuser, 2021, S. 248).

außerhalb des Unterrichts, worauf sich der DaZ-Unterricht wünschenswerterweise einstellen sollte, etwa durch die Unterstützung entsprechender Sprachlernprozesse (vgl. Ahrenholz, 2017). Trotz dieser zentralen Unterschiede zwischen DaF- und DaZ-Unterricht weisen beide Formen auch Elemente des jeweils anderen Kontexts auf, sodass nur mit Vorsicht von „typischen“ Lehr- und Lernformen gesprochen werden sollte (vgl. Rösler, 2021, S. 26). Das Auftreten von Mischformen sowie die spezifischen Aspekte des DaZ-Unterrichts werden in den Texten der Studierenden nur bedingt berücksichtigt; dies sollte daher ergänzend besprochen werden.

Die Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb ist als gleichnamige Facette der Subdimension „Zweitspracherwerb“ im DaZKom-Modell zugeordnet und kann anhand dieser Sprachbiographie mit (angehenden) Lehrkräften besprochen und diskutiert werden (vgl. Ohm, 2018, S. 79f.).

(3) Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Alle Studierenden führen Konsequenzen für die Unterrichtspraxis auf, die die Beschulung einer Schülerin mit der zuvor betrachteten Sprachbiographie mit sich bringt. Neben didaktischen Überlegungen lassen diese Darstellungen auch Rückschlüsse hinsichtlich sprachlich-kultureller Überzeugungen und Vorstellungen der Lehramtsstudierenden zu. In einem Text wird das Einbringen der Erstsprache positiv betrachtet, denn „[i]m Unterricht können die DaZ-SuS ihre Erstsprache mit einbringen, indem sie Vergleiche finden und so auch anderen SuS einen Blick über das Deutsche hinweg ermöglichen“ (S3). Die Nutzung von Herkunftssprachen für Sprachvergleiche wird in der Literatur vielfach diskutiert und mit zahlreichen Vorteilen assoziiert (bspw. Bredthauer, 2019; Oomen-Welke, 2017). So soll die Thematisierung von Herkunftssprachen, bspw. mittels Sprachvergleichen, dazu führen, dass das Sprachprestige eingebrachter Sprachen zunimmt, Mitschüler*innen ihr Wissen über den Aufbau und das Funktionieren von Sprachen ausbauen und Lehrkräfte mittels forschenden Lernens neue Erfahrungen mit ihren Schüler*innen sammeln (vgl. Oomen-Welke, 2019, S. 80f.). Folglich wird der Einsatz von Sprachvergleichen im Unterricht als Lern- und Lehrstrategie empfohlen. Kritisch gesehen wird der Einsatz von Sprachvergleichen dann, wenn dies als einzige Gelegenheit zur Einbindung mehrsprachig aufwachsender Kinder gesehen wird, ohne deren Ressourcen, Möglichkeiten und Bedürfnisse in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen und zu berücksichtigen (vgl. Dirim & Döll, 2010, S. 12).

Von den Studierenden wird noch eine weitere Möglichkeit genannt, um Ressourcen neu zugewanderter Schüler*innen zu nutzen:

Da sie dem Interview nach in der Familie durchaus eine „Dolmetscher-Rolle“ einzunehmen scheint, könnte sie diese auch im Unterricht übernehmen. (S1)

Während eine durchgängige und direkte Übersetzung von Aufgabenstellungen und Erklärungen weder sinnvoll noch möglich scheint – Grosjean (2020, S. 13) bezeichnet die Annahme, Mehrsprachige seien geborene Übersetzer*innen, als „Mythos“¹³ –, ist die Einbindung von Herkunftssprachen im Unterricht, die über eine „Nutzungserlaubnis“ hinausgeht, zu unterstützen und zu fördern (vgl. Lengyel, 2016, S. 514). Erwartungsgemäß ist mit der Ermöglichung gegenseitiger Erklärungen in der Herkunftssprache folgende Sorge verbunden:

In diesem Moment ist es für die Lehrkraft schwierig zu kontrollieren, ob sie es sich richtig erklären oder ob nun noch mehr Unklarheiten auftreten. (S3)

In den meisten Fällen können diese Vorbehalte jedoch durch geeignete Rückfragen oder die Beobachtung der Aufgabendurchführung ausgeräumt werden.

¹³ Zudem wird der Einsatz von Schüler*innen als Dolmetscher*innen für ihre Familien kritisch gesehen (vgl. hierzu Ahamer, 2012).

Aus der folgenden Aussage kann auf die – abhängig von Schulform und Region leicht widerlegbare – Vorstellung geschlossen werden, dass Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, nach wie vor als Ausnahme im Unterricht wahrgenommen werden:

Für die Unterrichtspraxis muss man beachten, dass die Erstsprache des Mädchens nicht die deutsche Sprache ist, im Gegensatz zu dem (vermutlich) Großteil ihrer Klassenkameraden.
(S5)

In dem Text (S5) werden anschließend an diese grundsätzliche Aussage eine Reihe von vermeintlichen Schwierigkeiten für die Schülerin aufgeführt, für die ihre Sprachlichkeit verantwortlich scheint:

Schwierigkeiten mit Wörtern [...], die ihr eventuell noch nicht im Alltag begegnet sind

[a]uch wird ihr die Grammatik schwerer fallen

im Englischunterricht muss bedacht werden, dass sie die übersetzten Wörter (auf Deutsch) vielleicht nicht kennt oder sich die Wörter/Sätze ins Arabische übersetzt

Während diese Situationen durchaus auftreten können, wird anhand der Aufzählung deutlich, dass die Beschulung einer Schülerin mit der beschriebenen Sprachbiographie vorrangig für problematisch gehalten wird. Eindeutig positive Konsequenzen für die Unterrichtspraxis werden in dieser Reflexion (S5) nicht aufgeführt, wobei offenbleibt, inwiefern die Möglichkeit zur Übersetzung ins Arabische positiv gesehen wird. Die Formulierung „*muss bedacht werden*“ deutet jedoch auf eine problematisierende Konnotation hin. Auch andere Studierende führen unterrichtspraktische Konsequenzen auf, aus denen ein zusätzlicher Aufwand oder Schwierigkeiten für die Lehrkräfte oder die Schülerin resultieren würden:

Bei dieser Schülerin könnte es sein, dass die Lehrpersonen fächerübergreifend stärker auf ihre mündliche Kommunikation eingehen sollten. Das heißt, dass das Sprechverhalten hinsichtlich der Geschwindigkeit und Prosodie der Schülerin angepasst wird. (S1)

Eine mögliche Konsequenz für die Schülerin kann sein, dass sie in manchen Situationen mehr Aufwand zeigen muss, um dem Unterrichtsverlauf effektiv folgen zu können. [...] Außerdem kann es sein, dass die Schülerin mehr Unterstützung in Anspruch nehmen muss, da die sprachlichen Barrieren den Unterrichtsinhalten im Weg stehen können. (S6)

Während Unterstützungsmaßnahmen, etwa bei der Lehrer*innensprache, notwendig sind und bspw. im Rahmen von Mikro-Scaffolding für eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung diskutiert werden (vgl. Kniffka, 2012, S. 218f., oder DaZKom-Modell, Dimension „Didaktik“, bei Ohm, 2018, S. 81f.), zeigen diese beiden Aussagen im Wesentlichen, dass die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen zunächst aus einer Defizitperspektive betrachtet und mit Schwierigkeiten und Mehraufwand verbunden wird. Während obige Zitate (S1 und S6) zumindest Unterstützung vonseiten der Lehrkräfte erwarten und diesbezüglich Vorschläge unterbreiten, entbindet folgende Aussage zumindest Lehrkräfte an Gymnasien von jeglichem Förderauftrag:

Im Kontext einer Gesamtschule wäre entsprechend auf die Wortwahl bei Aufgabenstellungen und Texten zu achten. Im gymnasialen Kontext darf, meines Erachtens nach, ein größerer Wortschatz jedoch vorausgesetzt werden. (S1)

Hierbei wird komplett außer Acht gelassen, dass auch Schüler*innen mit deutscher Erstsprache den spezifischen bildungssprachlichen Wortschatz der Schule zunächst aufbauen müssen. Zudem tritt die Vorstellung von Gymnasien als höchst selektiver Schulform zutage, was vielfach kritisiert wird (bspw. in Dirim & Mecheril, 2018). In dieser wie auch in allen anderen defizitorientierten Aussagen bleibt unberücksichtigt, dass die Schüler*in kaum schwerwiegende sprachliche Schwierigkeiten aufweist, weder hinsichtlich des Verständnisses noch bezogen auf ihre Wortwahl.

Für die entsprechende Umsetzung im Unterricht bietet im DaZKom-Modell die Dimension „Didaktik“ zahlreiche Anhaltspunkte. Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung lassen dabei insbesondere die Facette „Umgang mit Fehlern“ und das damit verbundene Ziel eines lernförderlichen Umgangs in den Blick rücken (Ohm, 2018, S. 82f.).

6 Zusammenfassung und Ausblick

In Bezug auf die Forschungsfragen kann festgehalten werden, dass es den Studierenden in ihren selbst verfassten Texten gut gelingt, den Interviewauszügen der Schülerin relativ eindeutige und stringente Spracherwerbssituationen zuzuordnen. Schwierigkeiten treten hingegen bei Mischformen auf, die im Zuge von Migration jedoch sehr häufig vorkommen. Bezogen auf die Unterrichtspraxis werden von den Studierenden bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich Defizite wahrgenommen, von denen angenommen wird, dass sie mit zusätzlichem Aufwand für die Schülerin sowie ihre Mitschüler*innen und Lehrkräfte einhergehen. Eine wertschätzende Haltung der Studierenden gegenüber Mehrsprachigkeit geht aus der Auswertung nur sehr begrenzt hervor – eine Erkenntnis, die mit Untersuchungen zu DaZ-Veranstaltungen anderer Universitäten übereinstimmt.¹⁴ Eine Diskriminierung der Schülerin ist mit Sicherheit nicht intendiert, was auch die wertschätzenden Diskussionen im Seminarplenum belegen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass entsprechende Aussagen auf Basis eigener Erfahrungen – bspw. des jahrelangen Erlebens eines Unterrichts, der für eine monolinguale Schüler*innenschaft konzipiert ist – sowie dadurch relativ verfestigter Überzeugungen und Vorstellungen getroffen werden (Skott, 2015, S. 19). Für den dargestellten Einsatz von Sprachbiographien spricht, dass dadurch ermöglicht wird, Vorstellungen und Überzeugungen anhand eines spezifischen Beispiels sichtbar zu machen. Für einen gewinnbringenden Einsatz der beschriebenen Lerngelegenheit ist es von enormer Bedeutung, mit den zitierten Aussagen weiterzuarbeiten, diese im Seminarkontext zu diskutieren und sie mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse, vertiefter Einblicke in Schulerfahrungen neu zugewandter Schüler*innen oder konkreter Begegnungen aus anderer Perspektive zu betrachten und einzuordnen. Bei der Präsentation von Aussagen ist die Anonymität der Studierenden, auch im Seminarkontext, unbedingt zu gewährleisten, sodass Bloßstellungen vermieden werden können. Einige Aussagen von Studierenden weisen zudem darauf hin, dass entsprechendes Wissen fehlt. Diese, bspw. auf den Spracherwerb bezogenen, Aspekte können im Kontext der Besprechung des entsprechenden Themas im Seminar erneut aufgegriffen und eingeordnet werden. Es zeigt sich, dass die Lerngelegenheit zahlreiche Möglichkeiten bietet, verschiedene Facetten des DaZKom-Modells – insbesondere „Gesteuerter vs. Ungesteuerter Zweitspracherwerb“ und „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ – hochschuldidaktisch umzusetzen und damit für (angehende) Lehrkräfte einen Zugang zu diesen Inhalten zu schaffen.

Für weiterführende Einsichten in die Entwicklung von Kenntnissen, Überzeugungen sowie Vorstellungen der Studierenden wären bspw. die Analyse weiterer Studierendentexte sowie eine Aufzeichnung der Diskussion in den Gruppenarbeiten und in der Plenumsphase interessant. Zudem könnten die Ergebnisse des DaZKom-Paper-Pencil-Tests wertvolle Erkenntnisse bieten. Grundsätzlich zeigt die Durchführung und Evaluation der Lerngelegenheit, dass die Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den Umgang mit einer sprachlich-kulturell heterogenen Schüler*innenschaft, insbesondere im Bereich der professionellen Entwicklung und Reflexion von Überzeugungen und Vorstellungen, nach wie vor einer deutlichen Aufwertung in der Lehrkräftebildung bedarf.

¹⁴ Siehe bspw. Döll et al. (2017) zum DaZ-Modul an der Universität Paderborn oder Döll und Guldenschuh (2021) zu einer DaZ-Veranstaltung für Primarstufenlehrkräfte an der Universität Linz. Hierbei sind die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen, bspw. hinsichtlich der Verpflichtung zur Belegung dieser Module, zu berücksichtigen.

Literatur und Internetquellen

- Ahamer, V. (2012). *Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421444>
- Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis – DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 9) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.)* (S. 3–20). Schneider Hohengehren.
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK (Berichte und Materialien, Bd. 1) (2., durchges. u. überarb. Auflage)*. daz-portal. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/RELGUIX3HZDGDZKZKFWZI2OULBHMMONH>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Biebighäuser, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 233–252). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_15
- Bien-Miller, L., Wildemann, A., Andronie, M. & Krzyzek, S. (2019). Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 143–162). Waxmann.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. George Allen & Unwin Ltd.
- Bredthauer, S. (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24* (1), 127–143.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollst. aktual. u. erw. Aufl.). Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Daase, A. (2014). Multimodale sprachbiographische Zugänge zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Jugendlichen in der Sekundarstufe I. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter (DaZ-Forschung, Bd. 4)* (S. 279–294). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318593.279>
- Dannerer, M. (2014). Sprachbiographische Äußerungen und Erzählerwerb im Längsschnitt als Zugangswege zur Beschreibung von Zweitspracherwerb. In B. Ahrenholz & P. Grommes (Hrsg.), *Zweitspracherwerb im Jugendalter (DaZ-Forschung, Bd. 4)* (S. 295–317). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110318593.295>
- Dirim, İ. & Döll, M. (2010). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. *Didaktik Deutsch, 15* (29), 5–14.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (Studientexte Bildungswissenschaft, Bd. 4443). Klinkhardt.
- Döll, M. & Guldenschuh, S. (2021). Perspektiven von Primarstufenlehramtsstudierenden auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 61–80). Schneider Hohengehren.

- Döll, M., Hägi-Mead, S. & Settinieri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“: Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ). In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (Sprachliche Bildung, Bd. 2) (S. 203–215). Waxmann.
- Eberhardt, A. & Niederhaus, C. (2017). Ideen für die Lehre im DaZ-Modul. In A. Eberhardt & C. Niederhaus (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen* (S. 7–8). Fillibach bei Klett.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (76), 19–33.
- Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77–87). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_6
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, P. Leseman, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Havkić, A. (2016). *Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch: Hinweise zu den Sprachbeschreibungen der bosnischen, kroatischen, montenegrinischen und serbischen Sprache*. ProDaZ-Kompetenzzentrum.
- Heller, V. (2017). Mehrsprachigkeit in Familien. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis – DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 9) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 41–53). Schneider Hohengehren.
- Hoodgarazadeh, M. (2010). Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund. *Deutsch als Zweitsprache*, (3), 37–48.
- Hufeisen, B. (2018). Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte sprach-, fächer- und jahrgangsübergreifender Art. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, Bd. 12) (S. 227–245). Narr Francke Attempto.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept: Tertiärsprachenlernen; Deutsch nach Englisch* (2. Druck, korrig. Aufl.). Council of Europe Publishing.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, Bd. 11) (S. 209–229). Schneider Hohengehren.
- Kirsch, C. & Cicero Cantanese, G. (2017). Sprachbiographien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten. Eine Fallstudie aus Luxemburg. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10 (2), 35–47.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 208–225). Schneider Hohengehren.

- König, K. (2016). Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache. In M. Raml (Hrsg.), *Wanderer zwischen den Welten: Deutsch-Türkische SprachBiographien* (S. 269–294). Königshausen.
- Krüger-Potratz, M. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis – DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 9) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 382–397). Schneider Hohengehren.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (Hrsg.). (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Eviva.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Le Pichon-Vorstmann, E. (2020). Bildung für Asylsuchende und Geflüchtete. In I. Gogolin, A. Hansen, P. Leseman, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 245–250). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_36
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Kilian (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Handbücher Sprachwissen, Bd. 21) (S. 500–522). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-026>
- Maak, D. & Ricart Brede, J. (Hrsg.). (2019). *Mehrsprachigkeit/Multilingualism. Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Waxmann.
- Marten, H.F. (2016). *Sprachenpolitik: Eine Einführung* (Narr Studienbücher). Narr Francke Attempto.
- Montanari, E. (2012). Das Europäische Sprachenportfolio in der frühen Bildung – die hundert Sprachen eines Kindes. In C. Förster, E. Di Hammes-Bernardo & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext* (Jahrbuch des Pestalozzi-Fröbel-Verbands) (S. 66–74). Das Netz.
- Neumann, U. (1991). Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 59.
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (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>
- Ohm, U. & Ricart Brede, J. (Hrsg.). (2023). *Zum Seiteneinstieg neu zugewandelter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Schneider Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2017). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis – DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 9) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 69–84). Schneider Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2019). Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutsch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (7., überarb. Neuaufl.) (S. 64–81). Cornelsen.

- Otto, L. & Hammer, S. (2017). Interview mit mehrsprachigen Lerner*innen. In A. Eberhardt & C. Niederhaus (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen* (S. 37–41). Fillibach bei Klett.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (Akademie Studienbücher – Sprachwissenschaft, Bd. 2). De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783050052816>
- Rösler, D. (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 25–37). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_2
- Şahiner, P. (2017). Zugänge zu sprachlichen Fähigkeiten: Sprachbiographien. In L. Hoffmann, S. Kameyama, M. Riedel, P. Şahiner & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung* (S. 297–306). Erich Schmidt.
- Schiffel, H. (2023). Sichtweisen neu zugewanderter Schüler*innen auf ihre Beschulung. Ergebnisse einer empirischen Studie. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek.* (S. 57–95) Schneider Hohengehren.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 13–30). Routledge.
- Springsits, B. (2012). Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF-Mitteilungen*, (1), 93–103.
- Springsits, B. (2015). „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis. Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 89–108). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-004>
- Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 76, 1–14.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2022). *Global Trends. Forced Displacement in 2021*. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2022/06/UNHCR-global-trends-report_2021.pdf
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* (dtv Sachbuch, Bd. 1723). Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schiffel, H. (2024). Einsatz von Sprachbiographien neu zugewanderter Schüler*innen in der DaZ-Lehrkräftebildung. Konzeption und Evaluation einer Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 164–184. <https://doi.org/10.11576/hlz-5378>

Eingereicht: 31.03.2022 / Angenommen: 13.12.2022 / 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: Using Language Learning Biographies of Newly Immigrated Students in Teacher Training – Design and Evaluation of a Learning Opportunity for Student Teachers

Abstract: This article presents the design and evaluation of a learning opportunity from a seminar for student teachers at the University of Kassel. The seminar was designed to provide student teachers with possibilities to learn something about the diversity of newly immigrated students. In this case, diversity includes language and culture. For this purpose, the student teachers dealt with language learning biographies of newly immigrated students, who talked about their experiences with learning of languages and other aspects of their personal lives. After the seminar, the student teachers wrote a short text, in which they described one of the language learning biographies previously discussed. Seven of these texts, which described the biography of a newly immigrated student from Syria, were analyzed. The evaluation of the learning opportunity is based on these seven analyses. The evaluation provides insights into the perspectives of student teachers on language acquisition and multilingualism and the consequences for teaching. The results are meant to improve the design of teacher education around language and culture, especially using language learning biographies of newly immigrated students.

Keywords: multilingualism; language acquisition; teacher training; beliefs