



Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik

**Sprachliche Kombinationsformen,
Hybridisierungen und Neukreationen
in der Migrationsgesellschaft**

1/2022

Inhaltsverzeichnis

Maria Weichselbaum, Nina Simon, Silvia Demmig, İnci Dirim, Assimina Gouma, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie & Heidi Rösch	
Editorial	1
Martina Kofer	
Mehrsprachige Figurenrede in der postmigrantischen Gegenwartsliteratur am Beispiel von Fatma Aydemirs <i>Ellbogen</i> (2017) – Dekonstruktion oder Reproduktion sprachlicher Dominanzen?	11
Ana da Silva	
Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen	39
Magnus Frank & Denise Büttner	
„bei dir läuft“ – Zur Rekonstruktion neuer Sprache in Diskursen migrationsmarkierten Sprachwandels	64
İnci Dirim, Anja Wildemann & Özlem Demir	
<i>Kedi ağaca kletteren yapıyor işte!</i> Erfassen sprachlicher Fähigkeiten im Sprachkontakt – Desiderata und Anforderungen an Verfahren	85
Informationen zu den Autor*innen	107

Ana da Silva

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen¹

1. Divergierende Perspektiven auf Mehrsprachigkeit(en)

Mehrsprachig in prestigehaften Sprachen zu denken und zu handeln, gilt allgemein als Bereicherung für Individuum und Gesellschaft. Problematisch ist hierbei nicht nur die (Ab-)Wertung einzelner Sprachen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Brizić, 2007; Dirim & Mecheril, 2010), sondern auch die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit häufig immer noch reduktionistisch-additiv verstanden wird. Ein erweitertes Verständnis lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2004; Montanari & Panagiotopoulou, 2019) setzt jedoch voraus, die im Alltag verankerte Mehrsprachigkeitspraxis in ihrer gesamten Komplexität in den Blick zu nehmen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag das Ziel aufzuzeigen, wie verschiedene diskursive Perspektiven auf Mehrsprachigkeit(en) eine je unterschiedliche Einordnung von Aspekten und konkreten Erscheinungsformen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, die unter anderem als „Sprachenwahl“, „Sprachentrennung“, „Sprachwechsel“ und „Sprachmischungen“ bezeichnet werden, mit sich bringen. Die Frage nach der jeweiligen Perspektive und damit einhergehenden Implikationen betrifft sämtliche Bereiche und Ebenen sozialer Interaktion, wobei der Lern- und Begegnungsort ‚Schule‘ höchste Relevanz erfährt. Denn die darin enthaltenen Selektionsmechanismen und Risiken institutioneller Diskriminierung (Gomolla, 2013), die individuelle Schulbiographien und Lebenswege entscheidend beeinflussen können, sind stets auch hinichtlich der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden zu betrachten. Hierbei ist allen voran die Perspektive von (angehenden) Lehrenden auf das sprachliche Geschehen im Unterrichts- und Schulalltag zu berücksichtigen (Maak & Ricart Brede, 2019; Gogolin, 2017).

Im folgenden Beitrag werden daher zunächst zentrale Aspekte lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit besonderer Berücksichtigung ihres translingual-hybriden Charakters

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende 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 der Autorin.

skizziert (siehe Abschnitt 2). Darauf aufbauend werden kontrastierende Bezüge zur häufig reduktionistisch-additiven Wahrnehmung und Verortung von Mehrsprachigkeit im Migrationskontext hergestellt (siehe Abschnitt 3). Die theoretischen Überlegungen werden schließlich mit Teilergebnissen der DaZKom-Erhebung (Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018), die im Wintersemester 2019/20 an der Universität Augsburg durchgeführt und um weitere Datenerhebungen ergänzt wurde, kritisch in Bezug gesetzt. Die Gegenüberstellung des Antwortverhaltens unterschiedlicher Studierendengruppen einerseits, ein tiefergehender Blick auf die Testitem-Formulierung andererseits lassen anhand des untersuchten Items zum Thema „Sprachwechsel“ beispielhaft erkennen, dass die Ermittlung von DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte gerade beim Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit spezifischen Limitationen und großen Herausforderungen einhergeht (siehe Abschnitt 4). Abschließend wird ein Ausblick gegeben, der das Erfordernis weiterer konzeptueller Aufbrüche und Anstrengungen hervorhebt (siehe Abschnitt 5).

2. Von der Ressourcenorientierung zur translingual-hybriden Praxis – konzeptuelle Aufbrüche

Bereits seit mehreren Jahrzehnten fordern zahlreiche Spracherwerbsforscher*innen, Pädagog*innen und Didaktiker*innen einen fundamentalen Sichtwechsel in der Betrachtung von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Wie im Folgenden näher ausgeführt wird, ist insbesondere die translingual-hybride Praxis als *der* authentische Ausdruck lebendiger und gelebter Mehrsprachigkeit zu verstehen.

2.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit aus sozio- und psycholinguistischer Sicht

Gogolin hebt in ihrer Begriffskonzeption von „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“² folgende Merkmale von Mehrsprachigkeit im Migrationskontext hervor:

Mit ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet. Diese unterscheidet sich zumindest

² Gogolin (2004, S. 56) grenzt zunächst die Begriffe „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ und „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ dahingehend ab, dass ersterer ein Individuum, das mit zwei oder mehr Sprachen aufwächst, und letzterer die jeweilige gesellschaftliche Konstellation beschreibt. Im Folgenden werden bei der Verwendung des Begriffs „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ die individuelle und gesellschaftliche Ebene eng miteinander verschränkt. Eine derartige Zusammenführung der Ebenen scheint auch aus Gogolins (2010) späterer Begriffsbestimmung, in der die „Lebenslage“ im Fokus steht (siehe das abgebildete Zitat), hervorzugehen.

graduell von ‚fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit‘, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch. (Gogolin, 2010, S. 544)

Die soziokulturelle Einbettung mehrsprachiger Sprachaneignung und -praxis sowie die damit einhergehende funktionale Betrachtungsweise rücken den Ressourcencharakter von alltäglich gelebter Mehrsprachigkeit in den Fokus. Hieraus ergibt sich die pädagogische Konsequenz einer Herangehensweise, die aus- und nachdrücklich fordert, dass „Schüler*innen keine Sprachen zugeschrieben werden und damit von ihnen Kompetenzen in anderen Sprachen erwartet werden, sondern dass ihre tatsächlich vorhandenen Ressourcen wahrgenommen, genutzt sowie ausgebaut werden“ (Dirim, 2019, S. 260). Verknüpft man diese soziolinguistische Perspektive mit psycholinguistischen Ansichten, wie sie allen voran von Grosjean (1997, 2020) vertreten werden, lässt sich festhalten, dass eine ressourcenorientierte Sicht auf alltäglich praktizierte Mehrsprachigkeit im Wesentlichen durch das sog. Komplementaritätsprinzip gekennzeichnet ist. Dieses bezieht sich auf die verfügbaren Sprachen und Sprachformen und kann zur Erklärung sprachlicher Dominanzverhältnisse und unterschiedlicher Gebrauchsformen herangezogen werden (Grosjean, 2020, S. 14f.):

Zwei- oder Mehrsprachige erwerben und nutzen ihre Sprachen in unterschiedlichen Situationen, in Auseinandersetzung mit verschiedenen Personen, zu vielfältigen Zwecken. Es existieren Domänen oder Aktivitäten, die den Gebrauch mehrerer Sprachen zulassen; andere Domänen wiederum sind ausschließlich einer Sprache vorbehalten. (ebd., S. 14)

Die einzelsprachübergreifende Verwendung von Sprachformen, die sich in Sprachmischungsphänomenen niederschlägt, kann auch als Ausdrucksweise eines bi- oder multilingualen *Modus* verstanden werden. So unterscheidet Grosjean (ebd., S. 15f.) zwei als Kontinuum verstandene Sprachmodi von zwei- bzw. mehrsprachigen Personen: Während im einsprachigen Modus, der bei Gesprächspartner*innen mit nur einer gemeinsamen Sprache aktiviert wird, die jeweils andere/n Sprache/n oder Sprachformen unterdrückt werden, ist im bi- bzw. multilingualen Modus auch ein „gemischtsprachiges“ Sprechen aus Sicht der beteiligten Interaktant*innen „akzeptabel“. Hieraus lässt sich folgern, dass die minimierte Kontrollerwartung im zwei- und mehrsprachigen Modus auch zu einer ungezwungeneren Sprachenverwendung und damit insgesamt zu einer kognitiven Entlastung der Sprechenden beiträgt. Das „Mischen“ von Sprachen ermöglicht also einen kom-

plexen Ressourcenzugriff ohne durchgängige einzelsprachbezogene Unterdrückungsleistung: Das lebensweltlich mehrsprachige Individuum kann auf natürlich-ungezwungene Weise aus seinem vollen Sprachenschatz schöpfen.

22 Von ‚alten‘ Selbstverständlichkeiten zu neuen Selbstverständnissen

Die Erkenntnis, dass „Sprachmischungen“ in essenzieller Weise zu im Alltag gelebter Mehrsprachigkeit gehören (vgl. Dirim & Heinemann, 2016, S. 100), steht auch im Einklang mit der Konzeptualisierung des mittlerweile breit rezipierten pädagogischen Konzepts des *Translanguaging* (vgl. Wright, Boun & García, 2015):

Translanguaging reconceptualizes language as a multilingual, multisemiotic, multisensory, and multimodal resource for sense- and meaning-making, and the multilingual as someone who is aware of the existence of the political entities of named languages and has an ability to make use the structural features of some of them that they have acquired. (Li, 2018, S. 22)

Das Translanguaging-Konzept sieht ein hohes Maß an kognitiver Flexibilität, Kreativität und Individualisierung in der Unterrichtspraxis mit zwei- bzw. mehrsprachigen Lernenden vor. Der zu eröffnende *Translanguaging Space* soll, ausgehend von der Einsicht in die historische Kontingenz und Konstruiertheit von standardisierten Einzel- bzw. Nationalsprachen, den sog. *named languages*, den Lehrenden und Lernenden ermöglichen, auch in unterrichtlichen Kontexten auf sprachliche Formen und Strukturen jenseits einzelsprachspezifischer Grenzen zuzugreifen und neue, das Lernen unterstützende Sprachkonfigurationen zu erzeugen (ebd., S. 24). In diesem Kontext spielt auch das Konzept der Multikompetenz eine zentrale Rolle, demzufolge mehrsprachige Individuen in der Interaktion mit anderen (durchaus) in der Lage sind, die jeweils situativ „angemessenen“ sprachlichen Mittel aus ihrem Gesamtrepertoire zu wählen (Franceschini, 2011, S. 351). Die hierbei erkennbare Abwendung von einer Defizit-³ hin zu einer Kompetenzorientierung lässt sich mit Blick auf die translinguale Sprachaneignungspraxis demnach wie folgt zusammenfassen: „Mehrere Sprachen gut zu beherrschen, setzt nicht voraus, diese getrennt voneinander zu erwerben und zu verwenden“ (Panagiotopoulou, 2019, S. 31).

Ein solches translinguales Verständnis von Sprachigkeit fokussiert in zentraler Weise auch den hybriden Charakter von Ausdruckformen in der alltäglichen Sprachpraxis von

³ Hierunter fallen auch Konstrukte wie die sogenannte „doppelseitige Halbsprachigkeit“ sowie konzeptuell veraltete bzw. leicht fehlinterpretierbare (Zweit-)Spracherwerbshypothesen (Dirim & Khakpour, 2018, S. 210; Dirim & Knappik, 2014).

Mehrsprachigen.⁴ Die Bezugnahme auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, konzipiert als translingual-hybride Praxis, umfasst nicht nur die Vielfalt der individuellen Sprachigkeitskonstellationen, sondern auch die damit verwobenen multiplen kulturellen Zugehörigkeiten der Sprechenden. Hinnenkamp (2020, S. 68) spricht in Anlehnung an postkoloniale Studien von „polykulturellen und polylingualen Selbstverständnissen“ der Sprechenden, die in ihrer sprachlich hybriden Sprachpraxis unterschiedliche sprachlich-kulturelle Teilhabeformen zum Ausdruck bringen und damit einen Kontrast zu essentialistisch-homogenen Kulturvorstellungen bilden. Folgt man diesem konzeptuellen Aufbruch zu einer aus eurozentrischer Sicht (Ballweg, 2019, S. 269) recht neuen Perspektive auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, so lässt sich in den Worten Hinnenkamps (2020, S. 73) konstatieren: „Die verschiedenen Formen der sprachlichen Hybridität oszillieren somit zwischen Anpassung, Ortssuche und Widerstand.“

3. Reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit – konzeptuelle Verharrungen

Mit den Worten „the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals“ gelang es Grosjean (1989, S. 3) bereits vor mehr als drei Jahrzehnten zentrale Missverständnisse in der Konzeption von Zweisprachigkeit prägnant zu benennen und zum Diskussionsgegenstand zu machen. Grosjean folgend, ist eine zweisprachige Person nicht als Abweichung von einer einsprachigen Person zu betrachten. Nimmt man Grosjeans Worte ernst, so sind sämtliche Versuche, zwei- bzw. mehrsprachige Personen und ihre sprachlichen Kompetenzen auf der Folie von Monolingualitätsvorstellungen und sprachlicher Homogenität zu erfassen, wie dies in additiven Konzeptionen von Zweit- und Mehrsprachigkeit zu beobachten ist, abzulehnen.

Das Verharren in Konzepten, die Monolingualität als normative Bezugsgröße bzw. als Ausgangspunkt zur Erfassung von Mehrsprachigkeit heranziehen, ist dennoch, wie im

⁴ „Hybridität“ wird im Folgenden als wertneutraler Begriff aus soziolinguistischer Sicht verstanden und auf sprachlich-kulturelle Durchdringungs- und Vermischungspänomene bezogen (vgl. Hinnenkamp, 2020, S. 67). Zum Begriff der Hybridität im Kontext politisch-kultureller Identität sei auf die Begriffsbestimmung in Foroutan und Schäfer (2009) verwiesen: „Hybridität tritt in Situationen kultureller Überschneidung auf, wenn sich also teilweise gegensätzliche Sinngehalte und Handlungslogiken, die getrennten Handlungssphären entstammen, zu neuen Mustern zusammenfügen. Es kommt zur Infragestellung der Kriterien traditioneller Zugehörigkeit und zur Delokalisierung von Identität. Dies erzeugt Reibung und Energie, die sich sowohl negativ in Abgrenzungsritualen entladen, die aber auch positiv zur Erneuerung überkommener gesellschaftlicher Strukturen beitragen kann.“

Folgenden exemplarisch anhand von umstrittenen Begriffsverwendungen und diffusen Vorstellungen von gelungener Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit in pädagogischen und didaktischen Bereichen gezeigt wird, in mehrerlei Hinsicht allgegenwärtig.

3.1 Code-Mixing und Code-Switching *revisited*

Wie in Abschnitt 2 bereits skizziert, wird aus Sicht des Translanguaging-Konzepts darauf aufmerksam gemacht, dass ein Perspektivenwechsel weg von einzelnen Codes (siehe oben: die sog. *Named languages*) hin zu den Sprechenden und ihren kreativen Sprachpraktiken erforderlich ist (Li, 2018). Gleichzeitig wird auf die Limitation von Begriffen wie Code-Mixing und Code-Switching, die nach wie vor im (Lehrkräfte-)Bildungskontext häufig ohne klare Bezugnahme auf zentrale Kritikpunkte seitens des Translanguaging-Konzepts verwendet werden (vgl. z.B. Handbücher, Lexika bzw. Einführungswerke wie Hoffmann, Kameyama, Riedel, Şahiner & Wulff, 2017, S. 232ff.; Hinnenkamp in: Barkowski & Krumm, 2010, S. 35; Harr, Liedke-Göbel & Riehl, 2018, S. 46ff.), hingewiesen: Durch die Annahme von Codes als kognitiven Einheiten und die Fokussierung auf deren strukturelle Konfigurationsmöglichkeiten kann zum einen das kreativ-kritische Potential von translingual-hybriden Praktiken nicht angemessen beschrieben werden (Li, 2018, S. 13). Zum anderen liegt diesen Begriffen ebenfalls eine konzeptuelle Orientierung an Monolingualität zugrunde: „The notion of code-switching assumes that the two languages of bilinguals are two separate monolingual codes that could be used without reference to each other“ (García, 2013, S. 1).

3.2 Translingual-hybride Praktiken als Bedrohung für „Sprachentrennung“ und chronologische Erwerbsreihenfolge

Ein reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in den Bereichen, in denen „Sprachentrennung“ als Weg und Ziel mehrsprachiger Erziehung bestimmt wird. So lässt sich zum Beispiel das für zwei- und mehrsprachige Familienkonstellationen häufig empfohlene Prinzip „une personne – une langue“ als Methode einordnen, die zwei- bzw. mehrsprachige Kinder als Summe zweier Einsprachiger konzipiert. Diese auf Ronjat (1913) zurückgehende Vorstellung von gelingender Bi- bzw. Multilingualität beruht auf der Annahme, dass „Sprachmischungen“ von vornherein zu vermeiden sind, weil sie das Ziel einer konsequenten und stringenten „Sprachentrennung“ bzw. die

Sprachenaneignung auf jeweils monolingualem Niveau gefährden. So findet man beispielsweise auf der Webseite des „Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen fmks e.V.“, der in seinem Profil angibt, sich unter anderem für Wissens- und Netzwerkförderung auf Basis von Mehrsprachigkeitsexpertise einzusetzen, folgende restriktive Sprachverwendungsge- bzw. verbote:

In einer bilingualen Kita spricht eine pädagogische Fachkraft die Umgebungssprache, die andere pädagogische Fachkraft die neue Sprache. Dies sollte konsequent umgesetzt werden, ohne damit zu verkrampft umzugehen. Immersions-Fachkräfte müssen beispielsweise nicht so tun, als ob sie die Umgebungssprache nicht verstehen, dafür aber unbedingt vermeiden, dass Kinder sie in der Umgebungssprache sprechen hören. Sie sollten in ihren sprachlichen Reaktionen konsequent in ihrer Sprache bleiben, auch wenn die Kinder sie in der Umgebungssprache ansprechen. Übersetzungen sind ebenfalls zu vermeiden. Kinder dürfen gerne als „Dolmetscher“ auftreten, wenn sie dies möchten.

In der Familie können die Sprachen auf bestimmte Personen (Mutter, Vater, Oma, Opa oder weitere Personen im familiären Umfeld) aufgeteilt werden. (Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen fmks e.V., 2022)

Im migrationsgesellschaftlichen Kontext, in dem von hochgradig diversen Sprachigkeitskonstellationen auszugehen ist (Gogolin, 2010, S. 531ff.), erweisen sich ein derartig einzelpersonenbezogenes „Sprachtrennungs“-Prinzip und das Ideal sprachlicher Homogenität als stark isolierende Betrachtungsweisen. Sie klammern nicht nur die Sprachenvielfalt in der Umgebung der Lernenden aus; auch die Bezugspersonen selbst werden als monolinguale Individuen verstanden. Darüber hinaus wird das Festhalten an monolingualitätsorientierten Kompetenzen klar erkennbar. Mit Bezugnahme auf Gogolin (ebd., S. 537) lässt sich in diesem Zusammenhang auch festhalten, dass das Konzept des sequenziellen Spracherwerbs, das „eingefangen“ ist in Begrifflichkeiten wie Erstsprache, Zweitsprache und Drittsprache, ebenfalls an einer Sprachbeherrschung ausgerichtet ist, die auf eine – wiederum aus monolingualer Sicht – möglichst vollständige Entwicklung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit abzielt. Die pädagogische Erwartungshaltung einer chronologischen Erwerbsreihenfolge von Erst- und Zweitsprache und ggf. noch weiterer Sprachen birgt zudem ein ausgeprägt additives Mehrsprachigkeitsverständnis (Dirim & Knappik, 2014). Dies zeigt sich auch im Zusammenhang mit der Verwendung des Begriffs „Herkunftssprache“, dem nicht nur die Vorstellung zugrunde liegt, dass es sich um die ersterworbene Sprache eines Individuums im Migrationskontext handelt (Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 18), sondern dem auch eine Statik anhaftet, die es aus Sicht des Translanguaging-Konzepts zu durchbrechen gilt:

By placing dynamic bilingualism at the center of language use, translanguaging disrupts the idea that the minoritized language is only a ‚heritage‘ language that is static in form, as used in the past. As part of a bilingual repertoire, speakers select features that are socially assigned to one language or the other, bringing all language practices into a bilingual future. (García, 2014, S. 4f.)

3.3 Von der „Sprachentrennung“ zur Sprachenunterdrückung: (Nach-)Wirkungen des monolingualen Habitus

„Sprachentrennung“ bei lebensweltlich Mehrsprachigen, die als besondere Errungenschaft eingeschätzt wird, kann als Nachwirkung des (verinnerlichten) monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) verstanden werden: So resümieren Panagiotopoulou und Rosen als Ergebnis ihres Lehrforschungsprojekts „Vielfalt im LehrerInnenzimmer?“,

dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund ihre erlebte (*Selbst-*)*Ausgrenzung der (eigenen) nicht-deutschen Sprachen* im schulischen Kontext nur bedingt als illegitim oder diskriminierend beschreiben und sich kaum von entsprechenden Strategien der deutschen Schule abgrenzen. (Panagiotopoulou & Rosen, 2016, S. 187, Hv. i.O.)

Die Hierarchisierung von Sprachen im Bildungskontext, die auf einer nationalstaatlichen Orientierung auf Monolingualität beruht (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 8; Dirim & Heinemann, 2016, S. 111ff.), reduziert mehrsprachige Lernende auf ihre (nicht) vorhandenen Kompetenzen des Deutschen als Bildungssprache. Zudem wird die nicht-deutsche Erstsprache in einem solchen reduktionistischen Verständnis häufig als Bildungsbarriere⁵ aufgefasst (Dirim, Knappik & Thoma, 2018, S. 55). Wird darüber hinaus die Forderung nach Deutschgeboten (Dirim, 2010, S. 98) oder gar einer Deutschpflicht (Wiese, Tracy & Sennema, 2020) auf außerunterrichtliche Kontexte (z.B. den Schulhof) erweitert, wird gleichzeitig auch deutlich, dass die Defizitperspektive auf Mehrsprachige zu einer bereichsübergreifenden Normalvorstellung avanciert, die deren gesamtalltägliche Sprachpraxis erfasst. Besonders auffällig zeigt sich dies, wenn in Politik, Wirtschaft und Medien immer wieder die Forderung laut wird, dass auch im Privaten, vor allem im familiären Umfeld, auf Deutsch kommuniziert werden *muss*. So setzt beispielsweise der Hamburger Professor für Volkswirtschaftslehre Thomas Straubhaar in einem Meinungsbeitrag in der Tageszeitung *Die Welt* (05.09.2018) die Frage nach der dominierenden Familiensprache mit Integrationserfolg gleich. Unter Bezugnahme auf die Mikrozensus-Erhebung von 2018 zieht Straubhaar folgende Schlüsse:

⁵ Gogolin (2010, S. 544) verweist in diesem Zusammenhang auf die *Wirkmacht* der sozialen Positionierung der Betroffenen: „Im Falle der Zugehörigkeit von Menschen zu einer gehobenen sozialen Schicht werden die Vorteile von Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht in Frage gestellt.“

Vereinfacht zusammengefasst, folgt daraus, dass die meisten Personen mit Migrationshintergrund zu Hause nicht deutsch, sondern die Sprache des Herkunftslands sprechen. Also nichts mit Deutsch als üblicher Familiensprache der Zugewanderten!

Deshalb überrascht es nicht wirklich, dass sich an der Sprachlosigkeit nach zehn Jahren Aufenthalt in Deutschland wenig verändert. Dass selbst in Haushalten, deren Mitglieder bereits vor über einem Jahrzehnt nach Deutschland kamen, immer noch überwiegend die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird, ist ein Warnsignal. Denn es macht darauf aufmerksam, dass bei der gesellschaftlichen und mehr noch der wirtschaftlichen Integration wohl erhebliche Defizite bestehen. (Straubhaar, 2018)

Neben der Ausblendung sozioökonomischer und anderer Faktoren wird in derartigen For-derungen nur unzureichend berücksichtigt, dass zum einen infolge unterschiedlicher Sprachverwendungserfordernisse und -präferenzen im intergenerationalen Vergleich (Maas, 2008; Gogolin, 2004, S. 57), zum anderen als Konsequenz des monolingualen Habitus, der sich, wie oben skizziert, auch auf außerschulische Kontexte auswirkt, das Deutsche in der Familienkommunikation in den meisten Fällen sehr wohl von Relevanz ist (Wiese et al., 2020, S. 34). Hinzu kommt, dass die Erhebungsmethoden des Mikrozen-sus in Bezug auf Sprache(n) und ihre Verwendung ebenfalls nicht unproblematisch sind (vgl. hierzu exemplarisch die Frage 154 nach der *einen*, vorwiegend gesprochenen Spra-che im Haushalt [Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2019, S. 50]).

3.4 Begrenzender Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, wie sie im sogenannten deutschsprachigen Raum entwickelt wurden, lassen sich laut Bredthauer (2018, S. 277ff.) in die *Interkomprehen-sionsdidaktik*, das Konzept des *Sprachenübergreifenden Lernens* und die *Didaktik der Sprachenvielfalt* unterteilen. Sie bieten allesamt, mit je unterschiedlicher Fokussierung, wichtige Impulse für eine wertschätzende Einbindung des individuell vorhandenen Spra-chenrepertoires in sprachliche Fächer, wobei dennoch offenbleibt, inwiefern translingual-hybride Praktiken umgesetzt und gefördert werden. Was die Einstellung von Lehrkräften zur Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze betrifft, so fasst Bredthauer (ebd., S. 282) bisherige Erkenntnisse wie folgt zusammen:

Die Haltungen der Lehrenden gegenüber Mehrsprachigkeitsdidaktik sind in der Regel po-sitiv, aber die Mehrzahl von ihnen hat keine Vorstellung davon, wie eine Umsetzung im Unterricht aussehen kann, oder ist skeptisch hinsichtlich der Realisierbarkeit.

Trotz zahlreicher Bemühungen, Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Curriculum angehender Lehrkräfte sowie in der Weiterbildungspraxis zu verankern (siehe hierzu

exemplarisch den Kompetenzbereich *Sprachbildung, Sprachförderung und Umgang mit Mehrsprachigkeit* des BMBF geförderten Projekts LeHet „Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (*LeHet*) an der Universität Augsburg; siehe unten Abschnitt 4.1), lässt sich aus der von Bredthauer geschilderten Unkenntnis und Unsicherheit in der unterrichtlichen Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Anregungen die Gefahr ableiten, dass auch hier ein die Möglichkeiten mehrsprachiger Lernender begrenzendes reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit handlungsleitend werden könnte. Zudem werden die Handlungsmöglichkeiten einzelner Lehrpersonen oftmals überschätzt. Ein konkretes Beispiel hierfür wäre der vorwiegend kompensatorische Einbezug von sogenannten Herkunftssprachen (Montanari & Panagiotopoulou, 2019, S. 8), die vor allem zu Kontrastivitätszwecken Eingang in den Unterricht finden (vgl. z.B. das *Kompetenzstrukturmodell DaZ* des *Lehrplans Plus Bayern* für das Fach *Deutsch als Zweitsprache* im Grundschulbereich). Wenn hierbei jedoch kein planmäßiger didaktischer Einsatz von mehrsprachigen Praktiken vorgesehen ist, wird die wertvolle Beobachtung, dass Wissenserwerb auch translingual erfolgen kann (Dirim & Heinemann, 2016, S. 103ff.; vgl. auch Redder, Çelikkol, Wagner & Rehbein, 2018), außer Acht gelassen. Ein weiteres Anwendungsbeispiel, das die Gefahr eines reduktionistisch-additiven Mehrsprachigkeitsverständnisses birgt, ist der unreflektierte Einsatz von Sprachenportraits. Wird die von Krumm (2003, S. 111) geforderte Vorsicht bei der Erteilung des Arbeitsauftrags („Es sollten keinerlei Vorgaben gegeben werden, wie die Sprachen in den Körper gemalt werden, auch nicht, ob etwas dazu zu sagen oder schreiben ist.“) nicht strikt eingehalten⁶, werden die Lernenden geradezu angeleitet, ihr Sprachenrepertoire im Sinne einer „Sprachentrennung“ auf unterschiedliche Einzelsprachen aufzuspalten und sprachenbezogene Grenzen zu ziehen, was seinen klaren Ausdruck darin findet, dass in den meisten Fällen einzelnen Körperteilen/-regionen auch nur jeweils eine Sprache exklusiv zugeordnet wird.

⁶ Eine lehrer*innenseitig induzierte „Sprachtrennung“ findet dann statt, wenn Arbeitsaufträge zu Sprachenportraits beispielsweise wie folgt formuliert werden: „Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe. Mit der Wahl der Farbe, mit der Größe der Fläche und mit der Zuordnung zu bestimmten Körperregionen kannst du ausdrücken, welche Bedeutung deine verschiedenen Sprachen für dich haben und welche Gefühle du mit ihnen verbindest!“ (Reckhaus, o.J.)

3.5 Von romantisierenden zu linguizistischen Tendenzen

Weitere Bereiche, in denen sich ein reduktionistisch-additives Verständnis von Mehrsprachigkeit zeigt, sind solche, in denen, vor allem im Schulkontext, diffuse bis hin zu puristischen Vorstellungen über „herkunftssprachliche“ Kompetenzen der Lernenden zum Vorschein kommen (vgl. die Teilergebnisse der erweiterten DaZKom-Erhebung in Abschnitt 4). Dirim (2019, S. 259) spricht hier treffend von „romantisierende[n] Vorstellungen von ‚Muttersprache‘“, die in einigen Fällen sogar mit sprachdeterministischen Ideen einhergehen, wie sie sich beispielsweise in Weisgerbers Begriff der „sprachlichen Weltansichten“ niederschlagen (Dirim & Heinemann, 2016, S. 107ff.):

Die migrationsspezifischen Sprachentwicklungen lassen sich nicht nach dem Modell der sprachlichen Weltansichten ausdrücken und verständlich machen. Migration ist ein Phänomen, durch das Sprachgebrauchsweisen komplexer werden und nationale Vorstellungen von Sprache in ihrer Gültigkeit in Frage gestellt werden. (...) Zudem erscheint es möglich, sich sprachgebundenes Wissen und Können in einer, zwei oder mehrerer [sic!] Sprachen, mit gemischten Sprechweisen anzueignen. (ebd., S. 108f.)

Romantisierende und in mehrerlei Hinsicht homogenisierende Auffassungen von Lernenden und ihren sprachlichen Voraussetzungen stehen in diametralem Gegensatz zu den de facto häufig multiplen Zugehörigkeitsverhältnissen. Eine eindeutige Positionierung von Schüler*innen innerhalb eines spezifischen natio-ethno-kulturell kodierten Kontextes durch Dritte wie beispielsweise Lehrkräfte ist somit kaum möglich (Dirim & Mecheril, 2018, S. 26), sie wird dennoch häufig praktiziert.

Sprachlich-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten, wie sie gerade in der translingual-hybriden Sprachverwendung Ausdruck finden, erschweren zudem die häufig bei Lehrpersonen beobachtbare Praxis einer Identifizierung der vermeintlich „eigenen Sprache“ von Schüler*innen, um z.B. Probleme in der Wissensaneignung auf die nicht-deutsche Erstsprache zurückführen zu können (Dirim & Heinemann, 2016, S. 112). Die sich hierin abzeichnenden linguizistischen Tendenzen (Dirim, 2010), die zu einer Diskriminierung von mehrsprachigen Lernenden führen können, werden schließlich noch verstärkt, wenn zusätzlich Fragen des Sprachenprestiges berücksichtigt werden. So ist anzunehmen, dass sich die Prestigekluft zwischen fremdsprachlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (Brizic, 2007; Wojnesitz, 2009, S. 190ff.) auch auf translingual-hybride Ausdrucksformen, in denen Formen und Strukturen von wenig prestigehaften Sprachen vorkommen, niederschlägt.

4. „Sprachwechsel“ aus Studierendensicht: „Herkunftssprache“ als große Unbekannte

Wird lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis aufgefasst, so spielen, wie in Abschnitt 2 dargelegt wurde, Phänomene, die häufig als „Sprachwechsel“ bezeichnet werden, eine zentrale Rolle. Die Sichtweise von Lehrkräften auf mehrsprachige Praktiken, die per se völlig natürliche und gleichzeitig häufig stigmatisierte Ausdrucksformen sind, ist von übergeordneter Bedeutung für das daraus resultierende (Selbst-)Verständnis lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen (Panagiotopoulou & Rosen, 2016). In diesem Zusammenhang wird im Folgenden ein Auszug aus einer großangelegten Augsburger Befragung, an der hauptsächlich Lehramtsstudierende teilnahmen, näher betrachtet (siehe Abschnitt 4.1). Hierbei geht es zum einen um die Sichtweise der Befragten auf das Thema „Sprachwechsel“ im schulischen Fachunterricht und ihre Einschätzung der „herkunftssprachlichen“ Kompetenzen der Lernenden (siehe die Abschnitte 4.1 und 4.2). Zum anderen ist es zentral, das Antwortverhalten der Testteilnehmenden vor dem Hintergrund der im fokussierten Beispielitem sich abzeichnenden Reproduktion eines reduktionistisch-additiven Verständnisses von Mehrsprachigkeit zu diskutieren und eine mögliche theoretische Entwicklungsperspektive des Erhebungsinstruments zu skizzieren (siehe Abschnitt 4.3).

4.1 Zum DaZKom-Testinstrument: Rahmenbedingungen, Untersuchungsinteresse und theoretische Limitationen

Die Frage, wie angehende Lehrkräfte professionelle Kompetenzen in den Bereichen *Sprachbildung, Sprachförderung und Umgang mit Mehrsprachigkeit* entwickeln, wird in einem von vier Kompetenzbereichen des Projekts „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (*LeHet*) der Universität Augsburg untersucht. In Kooperation mit dem Projekt *DaZKom-Transfer*⁷ wurde zu Beginn des Wintersemesters

⁷ Das DaZKom-Projekt ist ein BMBF-gefördertes Kooperationsprojekt (Leuphana Universität Lüneburg [Leitung: Prof. Dr. Timo Ehmke], Universität Bielefeld [Leitung: Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Prof. Dr. Udo Ohm, Dr. Anne Köker], Universität Bremen [Leitung: Prof. Dr. Andrea Daase]). Projektziel ist die theoretische Modellierung und empirische Überprüfung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* (<https://www.dazkom.de>). Im Teilprojekt *DaZKom-Transfer* werden die erarbeiteten Ergebnisse in die Praxis der universitären Lehrer*innenbildung, z.B. durch Evaluierung von Lerngelegenheiten auf Seminarebene Prä-Post zur Erfassung der DaZ-Kompetenzentwicklung der Seminarteilnehmer*innen mithilfe des DaZKom-Tests, übertragen. Die Universität Augsburg bildet einen Kooperationsstandort des DaZKom-Transfer-Projekts. Zum Augsburger DaZKom-Transfer-Team gehören Prof. Dr. Markus Dresel, Prof. Dr. Kristina Peuschel, Dr. Sabine Lehmann-Grube, Dr. Ana da Silva

2019/2020 das DaZKom-Testinstrument (Ehmke et al., 2018), das die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu erfassen versucht, eingesetzt. An der ersten Durchführung des DaZKom-Tests nahmen insgesamt 286 Studierende der Universität Augsburg teil. Die Teilnehmenden besuchten entweder die Einführungsvorlesung *Grundlagen des Faches DaZ/DaF I – Didaktik, Methodik, Unterrichtspraxis in Schule und Erwachsenenbildung* oder das Einführungsmodul *Psychologie für Lehramtsstudierende*, sodass viele Erstsemester mit geringen Studienerfahrungen und Lerngelegenheiten an der Erhebung beteiligt waren. Die Teilnehmenden der DaZ-/DaF-Veranstaltung führten den Test in Präsenz durch, die Studierenden der Psychologie-Veranstaltung nahmen an der gleichen Erhebung online teil.

Das DaZKom-Testinstrument bietet die Möglichkeit, in empirisch validierter Weise die Kompetenzentwicklung angehender Fachlehrkräfte zu erfassen und eine große Datenbasis zu generieren (Hammer & Ehmke, 2018). Insbesondere Letzteres eröffnet dem Fach Deutsch als Zweitsprache neue empirische Zugänge zu dringenden und wichtigen Fragen. Aus Sicht des aktuellen Mehrsprachigkeitsdiskurses, und insbesondere der in diesem Beitrag thematisierten Aufbrüche und Verharrungen, wurde der Einsatz des DaZKom-Tests, wie im Folgenden exemplarisch anhand des Testitems zum Thema „Sprachwechsel“ dargestellt wird, mit der Zielsetzung verbunden, mögliche theoretische Weiterentwicklungen abzubilden. Um spezifische Verhältnissetzungen und eine Anbindung an differenziertere theoretische Perspektiven zu ermöglichen, wurde in diesem Zusammenhang am Kooperationsstandort Augsburg die Testdurchführung um die Erhebung von unter anderem biographischen Variablen der Testteilnehmenden ergänzt. Hierzu zählen beispielsweise Fragen nach dem Studiengang und dem Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld und im Elternhaus.

Das DaZKom-Testinstrument besteht aus offenen und geschlossenen Items zu den drei Kompetenzdimensionen *Fachregister*, *Didaktik* und *Mehrsprachigkeit*.⁸ In den folgenden Abschnitten 4.2 und 4.3 steht ein Beispielitem aus der Dimension *Mehrsprachigkeit* im Fokus, in dem es um die Einordnung „herkunftssprachlicher Kompetenzen“ von Lernenden im Kontext von „Sprachwechsel“-Beobachtungen geht. Als Stimulus wird den Testteilnehmenden dieses Unterrichtsszenario präsentiert:

sowie einige studentische Hilfskräfte.

⁸ Siehe hierzu das DaZKom-Strukturmodell (Koch-Priewe, 2018).

An der Gemeinschaftsschule, an der Sie Mathematik unterrichten, gibt es viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Allein in Ihrer Klasse sind sechs verschiedene Herkunftssprachen vertreten; darunter sind Türkisch und Arabisch die am häufigsten gesprochenen Erstsprachen. Vor allem in den Pausen, aber auch gelegentlich innerhalb des Unterrichts während der Gruppenarbeitsphasen, wechseln die Lernenden in ihre Herkunftssprachen, um mit MitschülerInnen der gleichen Herkunftssprache zu kommunizieren. (...)

Sie beobachten, wie viele der DaZ-Lernenden während der Kommunikation untereinander das Deutsche mit ihrer Herkunftssprache mischen, indem sie innerhalb eines Satzes die Sprache wechseln. Wie ist dieser „Sprachwechsel“ zu verstehen? (Gültekin-Karakoç, 2018, S. 124)

Der Beantwortung liegt ein geschlossenes Antwortformat zugrunde, das mehrere ankreuzbare Items (richtig-falsch) mit möglichen Gründen für den „Sprachwechsel“ enthält.⁹ Im vorliegenden Beitrag wird folgende Antwort näher betrachtet:

Die Lernenden beherrschen ihre Herkunftssprache meistens besser und wechseln daher unbewusst in ihre Herkunftssprache. (ebd.)

Sowohl der Stimulus- als auch der Antwortitem-Formulierung liegen Annahmen zugrunde, die auf eine Reproduktion des in Abschnitt 3. skizzierten reduktionistisch-additiven Verständnisses von Mehrsprachigkeit hindeuten. So wird beispielsweise die beobachtete „Sprachmischung“ nicht aus der Perspektive eines translingualen Repertoires der Lernenden formuliert, sondern aus einer an der Zielsprache „Deutsch“ orientierten Sicht, von der sich eine (vermeintlich) klar identifizierbare „Herkunftssprache“ abgrenzen lässt. Das Antwortitem enthält darüber hinaus eine auffällig verallgemeinernde Aussage („meistens“). Die Verwendung der Bezeichnungen „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und „Herkunftssprache“ lässt zudem eine Vermengung sprachlicher und nation-ethno-kultureller Differenzkategorien erkennen (vgl. die Ergebnisdiskussion in Abschnitt 4.3).

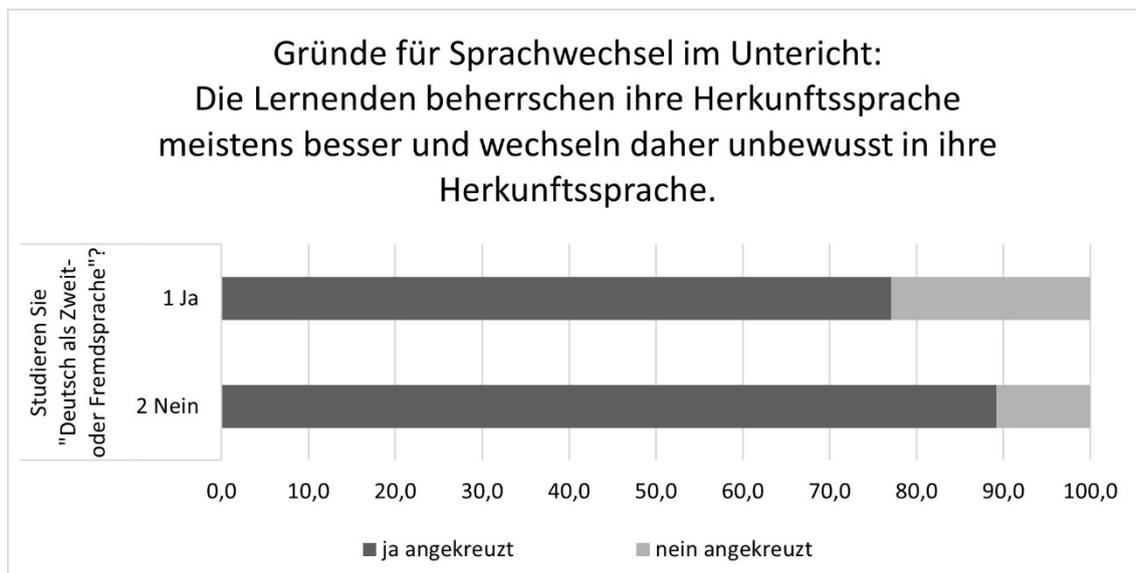
Vor diesem Hintergrund erscheint es, wie oben bereits angemerkt, umso wichtiger, die Einordnung der Studierenden mit Blick auf die Frage zu betrachten, inwiefern es Unterschiede im Antwortverhalten gibt, wenn bestimmte Voraussetzungen seitens der Testteilnehmenden wie z.B. die inhaltlich-fachliche Orientierung anhand ihres Studiengangs (DaZ-/DaF-Studierende oder nicht) und ihr Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld/im Elternhaus berücksichtigt werden.

⁹ Aus Gründen des Testschutzes kann das Beispielitem nicht vollständig abgebildet werden. Genaueres zum Standard-Setting-Verfahren unter Bezugnahme auf das untersuchte Beispielitem findet man in Gültekin-Karakoç (2018, S. 124).

42 Teilergebnisse der Augsburger Studierendenbefragung

Die Ergebnisse der ersten erweiterten Augsburger DaZKom-Erhebung zeigen, dass das Antwortverhalten der befragten Studierenden hinsichtlich möglicher Gründe für den „Sprachwechsel“ im Fachunterricht teils deutliche Diskrepanzen zeigt, je nachdem, ob die Studierenden in einem DaZ-/DaF-Studiengang eingeschrieben sind, bzw. je nachdem, wie sie ihren eigenen Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld/im Elternhaus einordnen.

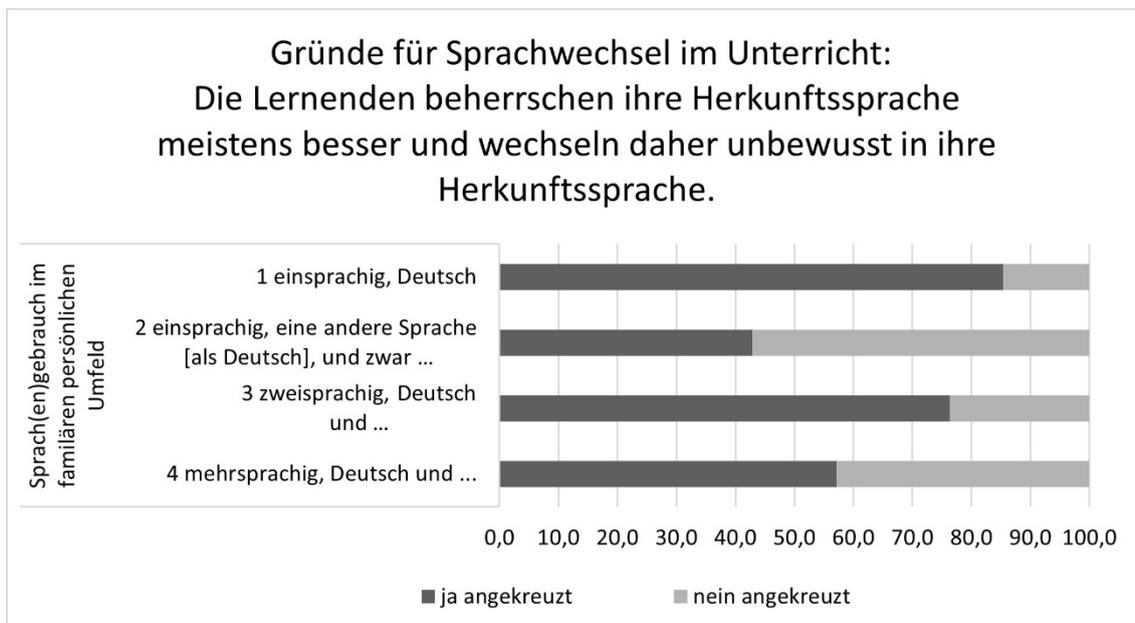
Die Frage, ob die Aussage „Die Lernenden beherrschen ihre Herkunftssprache meistens besser und wechseln daher unbewusst in ihre Herkunftssprache.“ zutrifft oder nicht, haben 111 DaZ-/DaF-Studierende und 170 Studierende anderer Lehramtsstudiengänge wie folgt beantwortet:¹⁰



Beide Studierendengruppen bejahen die Aussage mehrheitlich: Die Testteilnehmenden gehen zu 77,1 % (DaZ-/DaF-Studierende) bzw. zu 89,2 % (Studierende anderer Lehramtsstudiengänge) davon aus, dass die Lernenden bessere Kompetenzen in ihrer „Herkunftssprache“ als im Deutschen haben und der „Sprachwechsel“ somit unbewusst erfolgt. Gleichzeitig fällt auf, dass etwas mehr als doppelt so viele DaZ-/DaF-Studierende (22,9 %) als Studierende anderer Lehramtsstudiengänge (10,8 %) die Aussage verneinen.

¹⁰ Damit das Antwortverhalten in anschaulicher Weise miteinander verglichen werden kann, enthält die folgende Ergebnisdarstellung prozentuale Angaben.

Betrachtet man das Antwortverhalten mit Berücksichtigung der Angaben zum Sprach(en)gebrauch im persönlichen alltäglichen Umfeld der Befragten, das in die Gruppen „1 einsprachig, Deutsch“ (199 Teilnehmende), „2 einsprachig, eine andere Sprache [als Deutsch], und zwar ...“ (7 Teilnehmende), „3 zweisprachig, Deutsch und ... (= eine weitere Sprache)“ (38 Teilnehmende) sowie „4 mehrsprachig, Deutsch und ... (= mehr als eine weitere Sprache)“ (14 Teilnehmende) aufgeteilt wurde, so liegt folgendes Ergebnis vor:



Die Gruppe „1 einsprachig, Deutsch“ bejaht die Aussage mehrheitlich (85,4 %) ebenso wie ca. drei Viertel der Gruppe „3 zweisprachig, Deutsch und ...“ (76,3 %) und, wenn auch mit deutlichem Abstand zu diesen beiden Gruppen, etwas mehr als die Hälfte der Studierenden aus der Gruppe „4 mehrsprachig, Deutsch und ...“ (57,1 %). Eine hiervon abweichende Tendenz zeigt sich bei den Studierenden der Gruppe „2 einsprachig, eine andere Sprache [als Deutsch], und zwar ...“, die überwiegend (57,1 %) die „herkunftssprachlichen“ Kompetenzen der Lernenden nicht als meist besser einschätzen und die Aussage des damit begründeten unbewussten „Sprachwechsels“ insgesamt verneinen.

43 Ergebnisdiskussion: „Sprachwechsel“ und fragwürdige Einschätzungen „herkunftssprachlicher“ Kompetenzen

Anknüpfend an die vorausgegangenen theoretischen Überlegungen in Abschnitt 3 lässt

sich festhalten, dass es bei großer sprachlicher Heterogenität einer Schulklasse nicht möglich ist, die Sprachkenntnisse von Schüler*innen in irgendeiner Weise zu verallgemeinern, auch wenn dies durch das vorgegebene Antwortitem nahezu evoziert wird. Die sog. „Herkunftssprache“ ist und bleibt in vielen Fällen „die große Unbekannte“. Dies wird jedoch häufig durch die nach wie vor weitverbreitete Vorstellung einer chronologischen Erwerbsreihenfolge, die zur Annahme führt, dass die Erstsprache domänenübergreifend vermeintlich besser als die Zweitsprache beherrscht wird, überdeckt. Eine solche idealisierende Vorstellung der „herkunftssprachlichen“ Kompetenzen zeichnet sich auch zu großen Teilen im Antwortverhalten der Testteilnehmer*innen ab. Wie aus einer weiteren Studie zur Augsburger DaZKom-Erhebung, in der Begründungen für den Einbezug von „Herkunftssprachen“ in den Fachunterricht untersucht werden, hervorgeht, geben die Studierenden häufig an, dass das Fachlernen und Fachverständnis auf *begrifflicher* Ebene durch die Hinzuziehung von „Herkunftssprachen“ erleichtert bzw. verbessert wird und die „Herkunftssprachen“ damit eine Initialfunktion für die Aneignung des Deutschen haben (da Silva, Lehmann-Grube, Dresel & Peuschel, 2022). Über die vielfältigen Voraussetzungen, die nicht zuletzt für die Erlangung fach- und bildungssprachlicher Kenntnisse in den nicht-deutschen Erstsprachen erfüllt sein müssen (Dirim & Perner, 2019, S. 120ff.) und die über die reine Begriffsebene hinausgehen, wird hingegen nicht reflektiert. Vielmehr scheint auch hier die Annahme vorzuliegen, dass die „Herkunftssprachen“ als erst-erworbene Sprachen bereits voll entwickelt wären und somit schnelle Übersetzungsleistungen im Unterricht ohne Weiteres umgesetzt werden könnten. Zudem wird der translingual-hybride Charakter mehrsprachigen Denkens und Handelns kaum thematisiert. Insgesamt betrachtet bleibt dennoch festzuhalten, dass deutlich mehr der befragten DaZ-/DaF-Studierenden als der Testteilnehmenden anderer Lehramtsstudiengänge den (unbewussten) „Sprachwechsel“ im Fachunterricht nicht auf bessere „herkunftssprachliche“ Kompetenzen der Schüler*innen zurückführen; und dies trotz der Tatsache, dass sich viele Erstsemester mit geringen Studienerfahrungen und Lerngelegenheiten unter den Befragten finden. Somit liegt bei den befragten DaZ-/DaF-Studierenden zumindest die Tendenz vor, Aussagen zu „herkunftssprachlichen“ Kenntnissen von Schüler*innen etwas kritischer als Studierende anderer Lehramtsstudiengänge zu sehen. Berücksichtigt man den Sprach(en)gebrauch im familiären persönlichen Umfeld, so fallen – mit gebotener Vorsicht aufgrund der sehr ungleichen Verteilungen innerhalb der

Stichprobe – vor allem die Unterschiede im Antwortverhalten der Gruppe „1 einsprachig, Deutsch“ und der Gruppe „2 einsprachig, eine andere Sprache [als Deutsch], und zwar ...“ auf. Gerade diejenigen, die sich in ihrem alltäglichen familiären Kontext als überwiegend einsprachig in einer anderen Sprache einordnen, lehnen die Aussage zu besseren „herkunftssprachlichen“ Kenntnissen von Schüler*innen als Grund für einen „Sprachwechsel“ im mathematischen Fachunterricht ab. Umgekehrt verhält es sich bei denjenigen, die sich selbst als vorwiegend einsprachig-deutsch einordnen und die lediglich eine Art Außenbetrachtung auf „herkunftssprachliche“ Kompetenzen im Zusammenhang mit „Sprachwechseln“ einnehmen: Hier überwiegt deutlich die Zustimmung der Aussage zu besseren „herkunftssprachlichen“ Kenntnissen von Lernenden als Begründung für einen Sprachwechsel im Fachunterricht. Vergleicht man die Gruppen „3 zweisprachig, Deutsch und ...“ und „4 mehrsprachig, Deutsch und ...“ miteinander, so zeigt sich wiederum die Tendenz, dass erstere der Aussage eher zustimmen als letztere, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass bei Mehrsprachigen noch komplexere Sprachigkeitskonstellationen vorliegen und sich damit auch die Einschätzung der „herkunftssprachlichen“ Kenntnisse von Lernenden differenzierter ausgestaltet.

Im Kontext der theoretischen Überlegungen aus Abschnitt 3 ist an dieser Stelle erneut hervorzuheben, dass auch die Formulierung des Unterrichtsszenarios von zentraler Relevanz ist, da sie auf die Einschätzung der Aussage „Die Lernenden beherrschen ihre Herkunftssprache meistens besser und wechseln daher unbewusst in ihre Herkunftssprache.“ Einfluss haben kann. So ist abstrakt von „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ und von „DaZ-Lernenden“ die Rede, ohne dass beispielsweise Angaben dazu vorliegen, ob es sich um Seiteneinsteiger*innen handelt bzw. Hinweise über weitere sprachliche Voraussetzungen der Lernenden gegeben werden. Die Heterogenität an Sprachigkeitskonstellationen wird nur unscharf skizziert, sodass die Entscheidung, ob die Aussage zutreffend ist oder nicht, wie oben bereits erwähnt, im Grunde gar nicht getroffen werden kann. Gleichzeitig entsteht der das Antwortverhalten lenkende Eindruck einer sprachlichen Homogenität bezüglich der erwähnten „Herkunftssprachen“ Türkisch und Arabisch. Möglicherweise suggeriert auch die Verwendung des Begriffs „Erstsprache“ bessere Kompetenzen als in der Zweitsprache Deutsch, entsprechend der bereits erwähnten häufig beobachtbaren Erwartungshaltung einer chronologischen Sprachenerwerbsreihenfolge. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist somit differenziert zu betrachten. Die theoretische

Limitation des Testinstruments führt beim diskutierten Beispielitem zu Ergebnissen, die eines zweiten, erweiterten Blickes bedürfen, um vorschnelle Aussagen zur Kompetenzentwicklung von Studierenden innerhalb der DaZKom-Dimension *Mehrsprachigkeit* zu vermeiden. Ein solch erweiterter Blick zeigt sich im vorliegenden Beitrag in zweierlei Hinsicht: Zum einen wurde die Einordnung des Beispielitems um eine kritische theoretische Reflexion ergänzt, zum anderen wurde das Antwortverhalten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Studierendengruppen untersucht, was durch die große Datenbasis begünstigt wurde und weitere Detailbetrachtungen zuließ. Dabei haben sich interessante Ansatzpunkte für die theoretisch-konzeptionelle Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments herausgebildet: Ein besonderes Augenmerk sollte auch künftig auf die Offenlegung und Überwindung von Präsuppositionen, in denen sich Monolingualitätsorientierungen widerspiegeln, gerichtet werden. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um bei der Erfassung der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Lernenden als translingual-hybride Praxis jenseits reduktionistisch-additiver Vorstellungen verstehen zu können.

5. Fazit und Ausblick

Der mittlerweile vor fast drei Jahrzehnten konstatierte „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 1994) zeigt nach wie vor seine Wirk- und Diskursmacht. Dies äußert sich nicht zuletzt darin, dass auch die Diskussion um „Sprachenwahl“, „Sprachentrennung“, „Sprachwechsel“ und „Sprachmischungen“ in unterschiedlichen Bereichen von konzeptueller Einsprachigkeit (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215) durchdrungen ist. Wie in diesem Beitrag beispielhaft anhand der erweiterten Sicht auf ein DaZKom-Testitem zum Thema „Sprachwechsel“ deutlich wurde, geht die Bestimmung von DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte vor allem beim Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit besonders großen Herausforderungen einher. Wenn auch Konzepte wie das Translanguaging wichtige Impulse geben, um translingual-hybride Realisierungen als unmarkierte Phänomene mehrsprachiger Praxis wahrzunehmen, so ist das Festhalten an sprachlichen Homogenitätsvorstellungen noch lange nicht überwunden. Die Verkennung bzw. Ausblendung von sprachlicher Heterogenität in ihren vielfältigen Fa-

cetten im Allgemeinen, der translingual-hybriden Praxis als zentralem Ausdruck lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Besonderen erweist sich gerade im Kontext der Lehrkräftebildung als folgenreicher Reduktionismus, der zu einer diskursiven und letzten Endes auch faktischen Stigmatisierung und Benachteiligung der „Anderen“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 24) beiträgt. Es bedarf also auch zukünftig weiterer Anstrengungen sowohl theoretischer als auch empirischer Art, um die monolingualitätsorientierten Normalvorstellungen von „Nicht-Anderen“ in einer von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaft aufzubrechen.

Literatur

- Ballweg, Sandra (2019). Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb. In Christine Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 265–270). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2010). *Fachlexion Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bern, Tübingen: A. Francke. DOI: 10.36198/9783838584225
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110 (3), 275–286. DOI: 10.31244/dds.2018.03.08
- Bremer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brizić, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- da Silva, Ana; Lehmann-Grube, Sabine K.; Dresel, Markus & Peuschel, Kristina (2022). Individuelle Voraussetzungen und fachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. In Christiane Fäcke & Sara Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 69–91). Berlin, Bern: Peter Lang.
- DaZKom-Projekt. Verfügbar unter: <https://www.dazkom.de/> [15.10.2021].
- Dirim, İnci (2019). Deutschvermittlung unter Berücksichtigung der Lernressource Mehrsprachigkeit: Erkenntnisse und Überlegungen zur Beschulung von neu migrierten Schüler*innen aus sprachdidaktischer und pädagogischer Perspektive. In Andreas Foitzik & Lukas Hezel (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische*

- Grundlagen* (S. 257–265). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, İnci & Perner, Kevin R. (2019). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In Sabine Doff (Hrsg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (S. 109–125). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci; Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Heinemann, Alisha (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In Jörg Kilian, Birgit Brouër, & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 99–121). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2014). Das ‚andere‘ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. *Österreichische Zeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 2, 5–23.
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 19–26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, María do Mar Castro-Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter

- (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–116). Weinheim: Beltz.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Foroutan, Naika & Schäfer, Isabel (2009). *Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/32223/hybride-identitaeten-muslimische-migrantinnen-und-migranten-in-deutschland-und-europa?p=all> [22.09.2021].
- Franceschini, Rita (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 344–355. DOI:10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x
- García, Ofelia (2013). Theorizing Translanguaging for Educators. In Christina Celic & Kate Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (p. 1–6). The City of University of New York: CUNY-NYSIEB. Verfügbar unter: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> [30.10.2021].
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 529–547. DOI: 10.1007/s11618-010-0162
- Gogolin, Ingrid (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG)*, 10 (2), 102–109.
- Gomolla, Mechthild (2013). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 97–109). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Grosjean, François (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3–15. DOI: 10.1016/0093-934X(89)90048-5
- Grosjean, François (1997). The Bilingual Individual. *Interpreting*, 2 (1/2), 163–187.

DOI: 10.1075/intp.2.1-2.07gro

- Grosjean, François (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Gültekin-Karakoç, Nazan (2018). Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 109–128). Münster, New York: Waxmann.
- Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Ergebnisse einer Validierungsstudie zum DaZKom-Testinstrument. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 185–199). Münster, New York: Waxmann.
- Harr, Anne-Katharina; Liedke-Göbel, Martina & Riehl, Claudia Maria (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler. DOI: 10.1007/978-3-476-05595-8
- Hinnenkamp, Volker (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 67–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-20285-9_9
- Hinnenkamp, Volker (2010). Eintrag „Codeswitching“. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexion Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 35). Bern, Tübingen: A. Francke.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shin’ichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe & Wulff, Nadja (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: Erich Schmidt. DOI: 10.37307/j.2198-2430.2017.02.02
- Koch-Priewe, Barbara (2018). Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7–37). Münster, New York: Waxmann.

- Krumm, Hans-Jürgen (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. In Nicole Baumgarten, Claudia Böttger, Markus Motz & Julia Probst (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 110–114. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/538/514> [05.11.2021].
- Lehrplan Plus Bayern. Deutsch als Zweitsprache. Grundschule. Verfügbar unter: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/daz> [14.09.2021].
- LeHet Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“. Verfügbar unter: <https://www.uni-augsburg.de/de/forschung/projekte/lehet/> [01.04.2022].
- Li, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics, Volume*, 39 (1), 9–30. DOI: 10.1093/applin/amx039
- Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.). (2019). *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress.
- Montanari, Elke & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. DOI: 10.36198/9783838551401
- Panagiotopoulou, Julie A. (2019). Translanguaging: Mehr- und Quersprachigkeit im Erwerb und Gebrauch. In Elke G. Montanari & Julie A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung*. (S. 27–44). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016). Sprachen werden benutzt, „um sich gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen“. Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In Thomas Geier & Katrin U. Zaworski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 169–190). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-03809-0_10
- Reckhaus, Hannah (o. J.). *Das sind meine Sprachen!* Verfügbar unter: <https://d-3.germanistik.uni-halle.de/files/2020/04/Sprachenportraits.pdf> [05.11.2021].
- Redder, Angelika; Çelikkol, Meryem; Wagner, Jonas & Rehbein, Jochen (Hrsg.). (2018).

- Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Ronjat, Jules (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Statistisches Bundesamt (2019). Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html [01.04.2022].
- Straubhaar, Thomas (2018). Auch zu Hause muss deutsch gesprochen werden! In *Die Welt*, Ausgabe vom 05. September 2018. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/article181429532/Integration-Auch-zu-Hause-muss-deutsch-gesprochen-werden.html> [05.11.2021].
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen fmks e.V. (o.J.). *Was beinhaltet das Prinzip „Eine Person – eine Sprache“?* Verfügbar unter: <https://www.fmks.eu/faq-lesen/was-beinhaltet-das-prinzip-eine-person-eine-sprache.html> [01.04.2022].
- Wiese, Heike; Tracy, Rosemarie & Sennema, Anke (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Dudenverlag.
- Wojnesitz, Alexandra (2009). *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Dissertation, Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/4709/1/2009-04-04_9105632.pdf [02.11.2021].
- Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth & García, Ofelia (Eds.). (2015). *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118533406