

Heidi Rösch
Nicole Bachor-Pfeff
(Hrsg.)

Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium





Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium

Herausgegeben von

Heidi Rösch

und

Nicole Bachor-Pfeff



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Covergestaltung: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2125-0

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

| | |
|--|-----|
| Einleitung | 7 |
| <i>Heidi Rösch</i> | |
| Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell | 13 |
| <i>Nazli Hodaie</i> | |
| Migrationsmehrsprachigkeit zwischen Heteroglossie und Diglossie – eine Perspektive auf Lehrer*innenbildung | 43 |
| <i>Marion Döll & Sabine Guldenschuh</i> | |
| Perspektiven von Primarstufenlehramtsstudierenden auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen | 61 |
| <i>Beate Lütke</i> | |
| Von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu Sprachbildung – Entwicklung und Evaluation des Berliner Studienanteils | 81 |
| <i>Barbara Hoch & Anja Wildemann</i> | |
| Sprachliche Sensibilität entwickeln im Lehramtsstudium: Das Zertifikat Heterogenität und Mehrsprachigkeit..... | 97 |
| <i>Christiane Fäcke</i> | |
| Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenlehramtsstudium | 113 |
| <i>Julia Ricart Brede & Enisa Pliska</i> | |
| Mehrsprachigkeit als omnipräsentes Phänomen sprachlicher Landschaften: Ein Plädoyer für den Einsatz von Linguistic Landscaping im Lehramtsstudium..... | 131 |
| <i>Erkan Gürsoy</i> | |
| Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht | 155 |
| <i>Zuzana Münch-Manková</i> | |
| Sprachsensibles MINT-Lehramtsstudium | 173 |
| <i>Nicole Bachor-Pfeff</i> | |
| Lexical Awareness in der Lehrkräftebildung | 191 |
| <i>Heidi Rösch</i> | |
| Mehr(-)sprachliche Bildung im Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe | 219 |
| Zu den Autorinnen und dem Autor | 233 |

Einleitung

In diesem Band steht die Gestaltung des Lehramtsstudiums bezogen auf mehrsprachliche Bildung im Fokus. Es geht also nur nachrangig um die Gestaltung von Unterricht (als spätere Praxis). Denn wir betrachten das Lehramtsstudium nicht als ‚Lehrerausbildung‘ und die Lehramtsstudierenden nicht als Auszubildende, sondern als Studierende, die sich diskursiv mit den für das zukünftige Berufsfeld relevanten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen sowie gesellschaftlichen und pädagogischen Fragen auseinandersetzen, ihre Einstellungen und Überzeugungen zu mehrsprachlicher Bildung entfalten, sprachliche Bildung in Bildungsstandards, Bildungsplänen und der schulischen Praxis kritisch reflektieren, auch noch nicht etablierte Ansätze kennen- und umsetzen lernen. Es geht darum, im Lehramtsstudium die Entwicklung institutioneller Sprachbildung kritisch zu analysieren und auf der Basis von Forschungsergebnissen und Konzepten an ihrer Reformierung mitzuwirken.

Im Vordergrund des Lehramtsstudiums stehen bislang Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie Deutsch als Zweit- und Bildungssprache (DZB), z.T. auch Herkunftssprachen bzw. Migrationssprachen als die mit Migrant*innen in den deutschen Sprachraum eingewanderten und von Schüler*innen mit Migrationserfahrung in die Schule mitgebrachten Sprachen. Während es für Schulfremdsprachen und den schulischen Deutschunterricht spezifische Lehramtsstudiengänge gibt, fehlen solche Angebote für DaZ bzw. DZB und Herkunftssprachenunterricht (HSU). DaZ bzw. DZB wird (je nach Ausrichtung auch unter Berücksichtigung von Migrationssprachen) in vielen Lehramtsstudiengängen in das Deutschlehramtsstudium integriert, manchmal auch als Zertifikat, Aufbaustudium oder Erweiterungsfach auch für Studierende anderer Schulfächer ergänzend angeboten. Gleichzeitig gibt es grundständige DaZ-Studiengänge, meist kombiniert mit Deutsch als Fremdsprache (DaF), interkultureller Bildung, migrationspädagogischer oder migrationsgesellschaftlicher Ausrichtungen. Diese führen allerdings nicht ins staatlich anerkannte Lehramt. Obwohl die dort erworbene Expertise und damit deren Absolvent*innen in der Schule dringend gebraucht werden, erhalten sie in der Schule als sogenannte ‚Nicht-Erfüller‘ nur prekarierte Arbeitsverhältnisse. Dabei wäre es an der Zeit, ihnen eine ihrer Qualifikation entsprechende – sicher genauer zu definierende – Perspektive auch an staatlichen Schulen zu

erteilen. Denn ihr Studium prädestiniert sie für die Vermittlung von DaZ in Vorbereitungsklassen, Intensivkursen, Sprachlernklassen oder wie immer die spezifischen Angebote für neueingewanderte Kinder und Jugendliche in den einzelnen Bundesländern heißen, aber auch für die Unterstützung dieser Kinder und Jugendlichen und deren Lehrkräfte beim Übergang in die Regelklasse sowie bei der Konzeption und Umsetzung von DaZ-sensiblem Fachunterricht. Als weiterer Bereich ihrer Expertise ist die Diagnostik des Sprachförderbedarfs und – die eng damit verbundene – Konzeption und Implementation von DaZ-Förderangeboten an Schulen zu nennen.

Eine solch fundierte Expertise kann im Rahmen des Lehramtsstudiums bisher aufgrund des geringen Studienumfangs dieses Bereichs nicht entwickelt werden. Die genannten **integrierten Angebote** erreichen im besten Fall eine Sensibilisierung für den Bereich DaZ und – je nach Ausrichtung – auch für mehrsprachliche Bildung. Doch diese Sensibilisierung brauchen nicht nur Deutschlehramtsstudierende, sondern Lehramtsstudierende aller Schulfächer – zumal wenn es ernsthaft darum gehen soll, für DaZ- bzw. sprachsensiblen oder mehrsprachlichen Fachunterricht zu qualifizieren und das ist nur in enger Anbindung an die jeweiligen Fachdidaktiken realisierbar. Was genau die genannten **Zusatzangebote** an Expertise zu entfalten vermögen, hängt nicht zuletzt von ihrem Studienumfang ab und wird umso höher, je näher der Umfang an ein vollwertiges Bachelor- und Masterstudium (im Umfang von 300 CP) herankommt. Als minimale Voraussetzung scheint ein Studienumfang sinnvoll, der in etwa dem Umfang eines zu studierenden Schulfaches (ca. 60 CP oder 2 Semestern) entspricht. Es ist wichtig, hier keinen Etikettenschwindel zu betreiben und realistisch einzuschätzen, welche Expertise in der Schule benötigt wird und deren Erwerb dann durch die entsprechende Ausgestaltung des Lehramtsstudiums auch zu gewährleisten.

Diese Ausführungen verdeutlichen, wie wichtig es ist, nicht nur die Inhalte, sondern auch ihre strukturelle Verankerung im Lehramtsstudium zu betrachten, um einschätzen zu können, ob die vorliegenden Unterrichtskonzeptionen für DaZ bzw. DZB, sprachsensiblen bzw. mehrsprachlichen Fachunterricht von den dafür eben nicht ausreichend qualifizierten Lehrkräften überhaupt umgesetzt werden können.

Mehrsprachliche Bildung geht über DaZ bzw. DZB und sprachsensiblen Fachunterricht hinaus und fokussiert besonders Migrationssprachen. Diese finden im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) Raum, der in aller Regel freiwillig ist und nicht immer der staatlichen Schulaufsicht unterliegt. HSU-Lehrkräfte, die ihre Qualifikation oft im Ausland erworben haben, unterliegen einem Sonderstatus im deutschen Schulsystem. Im HSU geht es um die Ver-

mittlung und Erweiterung dieser Sprachkompetenz – zum Teil mit landeskundlichen, historisch-politischen Bezügen zur Herkunftsregion, zum Teil in Anbindung an das Curriculum des Bildungssystems des Landes, in dem die Schüler*innen leben. Lange Zeit führte der HSU ein Schattendasein, wurde in manchen Bundesländern gar nicht bzw. außerhalb der staatlichen Bildungsinstitution angeboten, in anderen wird er als Unterricht „anstelle einer zweiten Fremdsprache“¹ etabliert. Im Kontext mehrsprachiger Bildung mit Migrationssprachen rückt er wieder stärker in den Fokus. Bislang richtet er sich an Schüler*innen, die diese Sprache als Erst- oder Familiensprache sprechen. Ihn auf alle Schüler*innen mit Interesse an dieser Sprache auszuweiten und in den Rang einer etablierten Schulfremdsprache für alle zu heben, wäre ein wichtiger Schritt zur Integration von Migrationssprachen in das Sprachbildungsangebot der deutschen Schule.

Migrationssprachen kommen außerdem in mehrsprachigkeitsdidaktischen, sprach(en)bewussten Ansätzen vor, ohne dass dort der Erwerb oder die Entfaltung migrationssprachlicher Kompetenzen angestrebt wird. Vielmehr geht es um die Bewusstheit, dass diese Sprachen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene und damit nicht nur als Herkunftssprachen der in der Lerngruppe anwesenden Schüler*innen, sondern als gesellschaftliches Faktum existieren und deshalb auch auf institutioneller Ebene in den Regelunterricht integriert werden sollten.

Zu unterscheiden ist hier zwischen der Integration der Sprecher*innen- und der Integration von Sprachen. Bislang liegen vor allem Ansätze zur Integration von Migrationssprachensprechenden vor, deren individuelle Mehrsprachigkeit durch das Zulassen und aktive Heranholen ihrer Migrationssprachen realisiert wird. Ihre systematische Integration in den Regelunterricht, die auch unabhängig von den in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen erfolgen kann, gestaltet den Übergang zur Integration von Migrationssprachen, mit denen sich alle Schüler*innen unabhängig von der konkreten Gruppenkonstellation beschäftigen sollten, um sich der in der Gesellschaft lebendigen Sprachen bewusst zu werden, grammatische, semantische und pragmatische Vergleiche anzustellen, trans- und interlinguale Bezüge herzustellen sowie mit mehrsprachiger Kommunikation vertraut zu werden. Es liegt auf der Hand, dass die Integration von Migrationssprachensprechenden auch im

¹ Dieses in NRW und Berlin eingerichtete Modell richtet sich ausschließlich an Schüler*innen mit den „anstelle einer Fremdsprache“ angebotenen Herkunftssprache. Es soll ihnen eine zweite oder dritte Fremdsprache ‚ersparen‘ oder – um es positiver zu formulieren – ihnen auf diesem Weg Unterricht in ihren Herkunftssprachen anbieten und ihnen damit einen angemessenen Raum im schulischen Sprachenangebot einrichten.

Lehramtsstudium anders zu gestalten ist als die Integration von Migrations-sprachen. Diese sollte im Studium nicht theoretisch gelehrt, sondern prak-tisch erfahren werden.

Ein dritter Bereich, in dem Migrations-sprachen vorkommen, sind bilinguale Bildungseinrichtungen und v.a. Schulen (wie die Staatliche Europaschule Ber-lin), in denen eine Migrations-sprache neben der Landessprache als durch-gängige Unterrichtssprache fungiert und die eine parallele Zweisprachigkeit für alle und keinesfalls nur für Schüler*innen mit einer Migrations-sprache als Familiensprache anstreben. Für dieses und die anderen genannten migrati-onssprachlichen Berufsfelder existiert kein etabliertes Lehramtsstudium, oft werden hierfür Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen oder solche mit ei-nem deutschen Lehramtsstudium und einer migrations-sprachlichen Soziali-sation, aber ohne Zertifikat in dieser Migrations-sprache, in der sie fortan un-terrachten, eingesetzt.

Zunehmend wird Migrationsmehrsprachigkeit (MiMe) gemeinsam mit DaZ bzw. DZB in das Konzept der sprachlichen Bildung integriert, was die Gefahr birgt, dass die migrations-spezifischen Aspekte sprachlicher Bildung nicht im-mersiv erhalten bleiben, sondern submersiv unterzugehen drohen. Dennoch versteht sich das Konzept der mehrsprachlichen Bildung keineswegs als Ge-genkonzept zur sprachlichen Bildung, sondern vielmehr als seine sprachpoli-tisch akzentuierte didaktische Umsetzung. Dabei ist die sprachpolitische Per-spektivierung gerade in der Lehrkräftebildung von besonderer Relevanz, denn dort geht es nicht nur um die Vermittlung von fachlichem und fachdi-daktischem Knowhow, sondern auch um die kritische Reflexion sprachlicher Bildung als Forschungs- und Handlungsfeld im Rahmen institutioneller Vor-gaben und gesellschaftlicher Entwicklungen.

Heidi Rösch untersucht im Blick auf „Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehr-kräftebildung“ die Bildungsstandards für Lehrkräfte, das DaZKom-Struktur-modell sowie die Überlegungen zu Handlungsfeldern sprachlicher Bildung unter Berücksichtigung des Verhältnisses von DaZ und MiMe, um die Rah-menbedingungen für ein sprach(en)bewusstes Lehramtsstudium zu skizzie-ren und zu erklären, warum es eine große Herausforderung darstellt, Sprach(en)bewusstheit im Lehramtsstudium strukturiert zu etablieren.

Eine theoretische Grundlage für ein Konzept von „Migrationsmehrsprachig-keit zwischen Heteroglossie und Diglossie“ schafft **Nazli Hodaie**, indem sie prüft, welcher der beiden Begriffe der Vielschichtigkeit sprachlicher Erschei-nungen, Ideologien und Diskurse im Bildungskontext gerecht wird und wel-che Konsequenzen das für die migrations-sprachliche Mehrsprachigkeit im Kontext der Lehrer*innenbildung hat.

Marion Döll und Sabine Guldenschuh untersuchen die „Perspektiven von Primarstufenlehramtsstudierenden auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen“ in Oberösterreich und verbinden diese mit einem vergleichenden Einblick in das österreichische und deutsche Schulsystem und den Zustand der Lehrer*innenbildung, um daraus Perspektiven für ein Lehramtsstudium jenseits des „Assimilationismus des derzeitigen Mainstream-Sprachbildungsdiskurses“ für den gesamten deutschsprachigen Raum zu skizzieren.

Beate Lütke zeichnet die Entwicklung des Studienanteils Sprachbildung in der Berliner Lehrkräftebildung „Von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu Sprachbildung“ nach und belegt diese durch die Ergebnisse einer umfassenden Evaluation der von 2007 bis 2014 angebotenen DaZ-Module, die für die Konzeption der neuen Sprachbildungsmodule maßgeblich waren. Ein wesentlicher Teil dieser Weiterentwicklung ist die Etablierung eines Themenschwerpunkts Mehrsprachigkeit.

Der Beitrag von **Barbara Hoch und Anja Wildemann** „Sprachliche Sensibilität entwickeln im Lehramtsstudium“ basiert auf ersten Ergebnissen zu den Kompetenzen der teilnehmenden Studierenden am „Zertifikat Heterogenität und Mehrsprachigkeit“, die zeigen, dass Reflexion und die damit verbundene Sensibilisierung zu einem professionellen Handeln im genannten Kontext befähigen.

Christiane Fäcke thematisiert „Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenlehramtsstudium“ im Rückgriff auf die europäische Sprachenpolitik und ihre Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit, fremdsprachendidaktische Diskurse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension sowie die Rolle des Englischen. Des Weiteren stellt sie ein Lehr- und Forschungsprojekt im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Universität Augsburg vor.

Julia Ricart Brede und Enisa Pliska befassen sich mit „Mehrsprachigkeit als omnipräsentes Phänomen sprachlicher Landschaften“ und plädieren „für den Einsatz von Linguistic Landscaping im Lehramtsstudium“. Dazu skizzieren Sie den Ansatz und zeigen an sogenannten Linguistic-Landscaping-Funden, welche Fragen rund um Mehrsprachigkeit sich damit bearbeiten lassen.

Erkan Gürsoy skizziert, wie „Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht“ konzipiert sein sollte, um dessen Aufwertung und De-Marginalisierung zu unterstützen. Dabei argumentiert er aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive für die Verbindung mit dem Unterricht aller Fächer und die Öffnung für alle Schüler*innen.

Zuzana Münch-Manková fokussiert ein „Sprachsensibles MINT-Lehramtsstudium“. Ausgehend von dessen derzeitigen Gestaltung entwickelt sie ein Konzept für Professionalisierungsprozesse im Bereich sprachbildenden Unter-

richtshandeln der angehenden Lehrkräfte für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

Nicole Bachor-Pfeff befasst sich mit „Lexical Awareness (LexA) in der Lehrkräftebildung“. Dazu zeichnet sie den Verlauf eines an der theoretischen Fundierung des LexA-Konzepts orientierten Seminars mit Lehramtsstudierenden nach und untersucht, welche Effekte sich in den Arbeitsergebnissen niederschlagen.

Abschließend skizziert **Heidi Rösch** die Entwicklung des Profilsfelds „Mehr(-)sprachliche Bildung im Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe“, um die Verbindungslinien zwischen Bilingualem Lehren und Lernen und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu beleuchten.

Heidi Rösch & Nicole Bachor-Pfeff

Heidi Rösch

Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell

Migrationsmehrsprachigkeit (MiMe) meint Mehrsprachigkeit mit Migrationssprachen, welche durch die Migrationsprozesse seit Mitte des letzten Jahrhunderts in den deutschsprachigen Raum eingewandert sind. Diese sind einerseits von der Amtssprache (oder auch den Amtssprachen in einem Land wie Luxemburg), andererseits von den Schulfremdsprachen zu unterscheiden. Migrationssprachen haben genau wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ein geringes Prestige. İnci Dirim und Natascha Khakpour sprechen von „migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit“, um damit nicht nur Migrationssprachen und deren Gebrauch, sondern auch alle anderen Sprachen in migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen und deren Gebrauch in den Blick zu nehmen und Sprache als Differenzmerkmal für die Konstruktion von Gruppen des majoritären ‚Wir‘ und des damit verbundenen minoritären ‚Nicht-Wir‘ in der Migrationsgesellschaft zu beleuchten (Dirim/Khakpour 2018: 207). Obwohl ich diesen Aspekt sehr wichtig finde, bleibe ich bei migrationsbedingter oder Migrationsmehrsprachigkeit, weil es mir hier vorwiegend um den Umgang mit Migrationssprachen geht. Deren Erwerb wird im deutschen Bildungssystem kaum systematisch unterstützt, obwohl Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien mit diesen Sprachen aufwachsen, sie in die Bildungseinrichtungen mitbringen und Curricula migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mittlerweile durchgängig als Ressource betrachten. MiMe ist außerdem vom Bilingualen Lehren und Lernen, das mittels Schulfremdsprachen umgesetzt wird, abzugrenzen, obwohl sie dort wie in jedem auch einsprachig konzipierten Unterricht eine Rolle spielen sollte.

Nach einem kurzen Einblick in aktuelle Studien zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden (und Lehrkräften) zu (Mi-)Me in der Schule werden die vorhandenen Lehrkräftebildungsstandards, ein in empirischen Studien häufig genutztes Strukturmodell für die Qualifikation von Lehrkräften im Bereich

der Sprachbildung sowie Überlegungen zur Gestaltung von Handlungsfeldern sprachlicher Bildung im Lehramtsstudium auf ihr Verständnis von (Mi-)Me im Verhältnis zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) untersucht und mit zum Teil seit vielen Jahren entwickelten migrationsmehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten konfrontiert. Dahinter steckt die These, dass diese Vorgaben die Haltung von Lehramtsstudierenden (und Lehrkräften) bedingen, weil – was hier von größerer Bedeutung ist – diese die Lehrkräftebildung und damit auch das Lehramtsstudium determinieren. Dieses im Sinn von MiMe zu reformieren, bedeutet deshalb ein Umdenken vor allem auf struktureller und eben nicht nur auf unterrichtspraktischer Ebene, was abschließend konkretisiert wird.

1. Studien zu Lehramtsstudierenden

Die Untersuchung zu den „Überzeugungen (beliefs) von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule“ von Svenja Hammer, Nele Fischer und Barbara Koch-Priewe (2016) verwendet das DaZKom-Strukturmodell (Köker et al. 2015, siehe Kapitel 3 dieses Beitrags) und untersucht folgende drei Dimensionen: Sprachsensibilität im Fachunterricht, Zuständigkeit für Sprachförderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. Sie unterscheidet drei Typen von Lehramtsstudierenden: erfahrungsarme Fachorientierte, naive Beschützende, bewusste Unterstützende. In der Studie werden eindeutig wertende Adjektive verwendet, die gleichzeitig ein Ranking vorgeben und die bewusste Unterstützung als Ideal formulieren. Doch was oder wer genau soll hier unterstützt werden? Offensichtlich geht es um migrantische Schüler*innen und das Gefühl der Zuständigkeit und Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit. Doch die zentralen Ergebnisse zeigen,

- „dass ein Gefühl der Zuständigkeit und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit nicht zwingend mit Sprachsensibilität im Fachunterricht einhergeht. Dies lässt darauf schließen, dass den Studierenden das nötige Wissen fehlt, um Mehrsprachigkeit zu begegnen.[...]“

- dass die Lehramtsausbildung die Studierenden zwar an das Thema Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext heranzuführt, sie auf den entscheidenden Schritt der Umsetzung allerdings noch nicht ausreichend vorbereitet.“ (Hammer et al. 2016: 167)

Im LexA-Projekt¹ (Bachor-Pfeff/Breite/Rösch 2020) haben wir ähnliche Erfahrungen gemacht: Lehrkräfte sind sensibilisiert, auch wenn ihr Wissen um Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit eher diffus ist, und zeigen eine gewisse Wertschätzung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Doch dies bleibt ohne Handlungskompetenz – weil Wertschätzung eine wichtige Einstellung markiert, aber eben offenlässt, wie sich daraus Handlungskompetenz entwickelt und worin diese Handlungskompetenz eigentlich besteht.

Ein zweiter Punkt ist, dass damit eine Fokussierung individueller Mehrsprachigkeit der Schüler*innen verbunden wird, die den Umgang damit nicht als Herausforderung für die Arbeit als Lehrperson, sondern als Goodwill-Angebot an die Schüler*innen begreift. Das liegt nicht an den Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften, sondern an der naiven Vorstellung in der Lehrkräftebildung, eine positive Einstellung zur individuellen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit könne bereits verändernd wirken.

Im Folgenden wird untersucht, ob dies mit relevanten Vorgaben wie den Lehrkräftebildungsstandards und dem DaZKom-Strukturmodell korrespondiert. Des Weiteren werden ausgewählte pädagogisch-didaktische Konzepte zum Umgang mit Migrationsmehrsprachigkeit einbezogen, um zu zeigen, ob diese darüber hinausweisen.

2. Lehrkräftebildungsstandards

Die „Standards für Lehrerbildung. Bildungswissenschaften“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) sind schon mehrfach kritisch kommentiert worden: Zum einen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive (z.B. Terhart 2005, Blömeke 2006) direkt nach ihrer Veröffentlichung. Im migrationsgesellschaftlichen Kontext liegt zum anderen die Kritik von Mona Massumi und Karim Fereidooni (2017) unter dem Aspekt Rassismus und dem Konzept von Interkultureller Kompetenz vor, deren Fokus allerdings auf den Empfehlungen zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz (KMK & HRK 2015) lag.

Hier werden diese Lehrkräftebildungsstandards, ergänzt um die „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK (KMK 2017) daraufhin untersucht, ob und mit welcher Intention *Migration, Mehrsprachigkeit* und *Spra-*

¹ LexA bedeutet Lexical Awareness – Lexikalische Bewusstheit, vgl. den Beitrag von Nicole Bachor-Pfeff in diesem Band.

che vorkommen. In den bildungswissenschaftlichen Standards (KMK 2004) und der Ergänzung „für eine Schule der Vielfalt“ (KMK & HRK 2015) fehlen die Wörter *Migration* und *Mehrsprachigkeit* völlig. Das Wort *Sprache* erscheint unter dem Aspekt Vielfalt immerhin einmal: Unter dem Titel „Inklusion: Teilhabe und Bildungserfolg für alle ermöglichen“ geht es darum, „jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ und dabei „die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen“. „Das schließt sowohl Behinderungen [...] ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z.B. Sprache [sic], soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (KMK & HRK 2015: 2). Dass *Sprache* dabei im Singular verwendet und nicht näher bezeichnet wird, deutet auf die Ungebrochenheit des mono- und dominanzsprachlichen Habitus im deutschen Bildungssystem hin. Dieser bezieht sich offensichtlich ausschließlich auf die deutsche Sprache. Immerhin wird Sprache in den Kontext von Diskriminierung und Diversität gestellt, wobei auch hier unklar bleibt, um welche Sprache(n) es sich handelt oder ob damit vielleicht die Besonderheit des DaZ-Erwerbs gemeint ist.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich in den innerhalb der „Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2017) formulierten Fachprofilen. Dort finden sich zwei Hinweise auf *Migration*:

- Unter „Neue Fremdsprachen“ werden „individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs unter Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und interkultureller Kontexte“ (KMK 2017: 46) benannt.
- Im Kapitel „Ernährung und Hauswirtschaft“ geht es um die „Auswirkungen der Globalisierung und Migrationsbewegungen“ sowie „die Bedeutsamkeit interkultureller Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden“ (KMK 2017: 95).

Beide Hinweise stehen in Verbindung mit Interkulturalität, wobei im zweiten Beispiel – unabhängig davon, was genau mit interkulturellen Kompetenzen gemeint ist – die (zukünftigen) Lehrkräfte und – was noch bedeutsamer scheint – auch die in der Lehrkräftebildung Lehrenden explizit als Lernende in einem migrationsgesellschaftlichen Bereich wahrgenommen werden. Damit wird die Entfaltung interkultureller Kompetenz zu einer Aufgabe der Lehrkräftebildung und nicht nur zu einem zu erwerbenden Unterrichtskonzept für die (spätere) Praxis. Interessant ist auch der Hinweis auf Globalisierung und Migrationsbewegungen, weil das eher auf einen Lerninhalt, vielleicht sogar auf eine zu entwickelnde Perspektive auf das Fach hindeutet, und Migration nicht auf die anwesenden Schüler*innen mit Migrationshintergrund verweist.

2.1 (Migrations-)Mehrsprachigkeit in den Fachprofilen der Lehrkräftebildung

Der Begriff *Sprache* kommt in den Fachprofilen an mehreren Stellen – auch außerhalb der sprachlichen Fächer – vor, wenn es z.B. um die „Unübersetzbarkeit von Kunst in Sprache“ (KMK 2017: 21) oder fachsprachliche Hinweise geht. Das Stichwort *Mehrsprachigkeit* erscheint dagegen nur bei den sprachlichen Fächern und bis auf dieses bereits genannte Vorkommen nur implizit in Verbindung mit Migration:

- Bei „Alte Sprachen: Latein und Griechisch“ steht unter Fachdidaktik: „Förderung von Sprachbewusstheit, auch unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit und Umgang mit Metasprache; Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen“ (KMK 2017: 10). Es ist unklar, ob „Mehrsprachigkeit“ und/oder nur die „sprachlich heterogenen Lerngruppen“ in einem migrationsgesellschaftlichen Kontext zu sehen sind. Mehrsprachigkeit im Kontext von Sprachbewusstheit verweist auf Language Awareness, was ich im migrationsgesellschaftlichen Kontext mit Sprach(en)bewusstheit übersetze (Rösch 2015) und im schon genannten LexA-Projekt auch so konzipiert wurde.
- Im Fach Deutsch wird *Mehrsprachigkeit* als Studieninhalt genannt (KMK 2017: 27), wobei offenbleibt, welche Sprachen und welche Formen von Mehrsprachigkeit gemeint sind, ob es um die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, um mehrsprachige Lerngegenstände oder mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze geht. Unter „Fachdidaktik Deutsch“ werden „Mehrsprachenorientierter Deutschunterricht, Zweitspracherwerb (insb. Schriftspracherwerb und zunehmend fachbezogenes Sprachhandeln im Unterricht)“ (KMK 2017: 28) gleich an zweiter Stelle genannt. Das ist in dem gesamten Papier der einzige Hinweis auf den Umgang mit mehreren Sprachen als Prinzip in einem Unterrichtsfach. Er wird allerdings durch den direkt angeschlossenen Hinweis auf den Zweitspracherwerb in den Kontext der deutschen Sprache (zurück-)verwiesen. Das ist zu bedauern, weil dadurch die Aufforderung zur Einbindung von Migrationssprachen in den Deutschunterricht relativiert oder gar auf die Unterstützung des Zweitspracherwerb der deutschen Sprache reduziert wird.
- Unter „Neue Fremdsprachen“ zielt das „Fachspezifische Kompetenzprofil“ auf „ausbaufähiges Orientierungswissen und Reflexivität im Hinblick auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse auch unter dem Gesichtspunkt von Mehrsprachigkeit, Heterogenität und inklusivem Unterricht“ (KMK 2017: 44). Auch hier bleibt offen, was Mehrsprachigkeit meint. Doch

die Aufzählung legt nahe, dass sie als auf Sprache(n) bezogenes Differenzmerkmal verstanden wird, während Heterogenität andere Differenzmerkmale innerhalb der Lerngruppe meint. Interessant ist v.a., dass Mehrsprachigkeit und Heterogenität weder als Grund, noch als Teil des inklusiven Unterrichts gesehen werden, sondern als zusätzliche Aspekte, die hier durch die Verwendung als Nomen nicht als Unterrichtskonzept im Sinn eines mehrsprachigen Unterrichts gedacht werden, vielmehr auf der Ebene der Lerngruppe oder des Lerninhalts angesiedelt sind.

Unter sprachwissenschaftlichen Studieninhalten wird auf die „Theorie des Spracherwerbs und der Mehrsprachigkeit“ (KMK 2017: 45) und unter „Fachdidaktik der Fremdsprachen“ auf „Theorien des Sprachlernens und individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs auch unter – wie oben schon erwähnt – Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und interkultureller Kontexte“ (KMK 2017: 46) verwiesen. Warum im ersten Fall *Theorie* im Singular steht, obwohl es auch hier verschiedene Theorien gibt, wird nicht deutlich. Durch die Verortung sowohl „migrationsbedingte[r] Mehrsprachigkeit“ als auch „interkulturelle[r] Kontexte“ geht es auch hier (nur?) um individuelle Migrationsmehrsprachigkeit. Deutlich wird außerdem ein an Migration bzw. migrantische Schüler*innen gebundenes Verständnis von Interkulturalität, was den aktuellen Diskurs um dieses Konzept keineswegs widerspiegelt.

In der „Grundschulbildung“ werden im „*Studienbereich bildungswissenschaftliche Grundlegung*“ „Aspekte interkultureller Bildung; Spracherwerb und Sprachförderung: Herkunftssprachen, Familiensprachen, Mehrsprachigkeit“ genannt (KMK 2017: 65). Erstaunlich ist hier, dass hinter „Spracherwerb und Sprachförderung“, was sehr häufig mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) assoziiert wird, ein Doppelpunkt folgt und statt DaZ nun Herkunftssprachen (vermutlich als Synonym für Migrationssprachen), Familiensprachen (die offensichtlich andere als Migrationssprachen meinen) und schließlich Mehrsprachigkeit genannt werden. Damit ist klar, dass Migrationssprachen gefördert werden sollen, was voraussetzt, dass in der Lehrkräftebildung diese Sprachen auch vermittelt werden muss(t)en. Sehr ungewöhnlich ist, dass in dieser Konstellation Mehrsprachigkeit nach den Migrationssprachen genannt wird, DaZ aber gar nicht vorkommt. Offensichtlich steht Mehrsprachigkeit hier für DaZ, was einer Verschleierungsstrategie einer zentralen Aufgabe der monolingualen deutschen Schule gleichkommt, auf die angehende Lehrkräfte vorzubereiten sind. Fehlt der explizite Hinweis darauf, unterstützt dies einen diffusen Umgang mit Sprach(en)förderung.

- Bezogen auf den „*Studienbereich Deutsch*“ geht es unter „Fachwissen-

schaftliche Grundlagen“ explizit um „Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit“ und unter „Fachdidaktische Grundlagen“ um „Theorien des kindlichen Spracherwerbs; Individuelle Sprachausgangslage und Entwicklungsrisiken; Herkunftssprachen, Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit“ (KMK 2017: 65). Dies ist die einzige explizite Erwähnung von DaZ, erneut in enger Verbindung mit Mehrsprachigkeit.

- Im „*Studienbereich Fremdsprachenunterricht*“ werden unter „Fachdidaktische Grundlagen“ zuerst genannt: „Theorien und Methodik des kommunikativen, interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, einschließlich der Diagnose, Ermittlung und Förderung von Schülerleistungen auch in heterogenen Lerngruppen; Sprachreflexion“. Im Anschluss geht es um „Mehrsprachigkeit; Arbeit mit dem Sprachenportfolio als individualisierte Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung“ (KMK 2017: 66). Zu bedauern ist, dass auch hier Mehrsprachigkeit erneut mit individuellem Lernen verbunden und damit letztendlich auf die individuelle Mehrsprachigkeit reduziert wird, statt es mit Sprachreflexion zu verbinden und einen sprach(en)bewussten Fremdsprachenunterricht zu gestalten.
- Unter „Förderschwerpunkt Sprache“ geht es um „Internationale Klassifikationssysteme und diagnostische Verfahren zur Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes auch bei Mehrsprachigkeit“ (KMK 2017: 71).

Wofür steht „Mehrsprachigkeit“ in den Lehrkräftebildungsstandards? Ist damit die Mehrsprachigkeit mit einer oder mehreren Migrationsprache(n) und Deutsch gemeint – oder steht hier Mehrsprachigkeit nur für Deutsch bzw. DaZ, weil die anderen Sprachen wie in den o.g. Aufzählungen ja bereits im Vorfeld benannt sind? Wenn dem so sein sollte, zeigt sich daran, dass der Verweis auf individuelle Mehrsprachigkeit von migrantischen Schüler*innen den Versuch darstellt, die Defizitorientierung, die DaZ oft anhaftet, zu vermeiden und diese Lerngruppe als mehrsprachig zu bezeichnen, ohne allerdings die Defizitorientierung zu reflektieren oder gar zu überwinden.

Zur Verdeutlichung sei hier als anekdotische Evidenz ein Fallbeispiel berichtet: Studierende wurden zunächst aufgefordert, zwei Schüleräußerungen mit dem Label ein- versus mehrsprachig zu versehen und danach den Fehlern (!) des zweisprachigen Schülers auf die Spur zu kommen. Dass es sich dabei um Lernleistungen handelt, wurde immerhin betont, dass diese aber mit dem Zweitspracherwerb und nicht mit der Mehrsprachigkeit zu tun haben, blieb unerwähnt. Mit einem sinnvollen und auch von mir gewünschten ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit auch von DaZ-Lernenden hat dies nichts zu tun. Stattdessen wird ein defizitorientierter Blick, der mit einer DaZ-Perspektive einhergehen kann (aber keineswegs muss), auf Mehrspra-

chige übertragen, die ja gerade so benannt werden, um ihre sprachlichen Ressourcen wertzuschätzen. Die „Fehler“ haben nichts mit Mehrsprachigkeit zu tun, sondern mit dem Erwerb Stadium in DaZ. Sicher ist es zulässig, Personen, die DaZ erwerben, als zwei- oder mehrsprachig zu bezeichnen. Aber dennoch ist auch hier Vorsicht geboten: Korrekt wäre die zu untersuchende Gruppe als Mehrsprachige mit (früherem) DaZ-Erwerb zu bezeichnen und da hier ihre Mehrsprachigkeit gar nicht untersucht wird, gleich von DaZ zu sprechen.

Ernst Apeltauer (1997: 18)² unterscheidet folgende Spracherwerbstypen: „Balanciert Zweisprachige“ und „Bilinguale mit dominanter Sprache“ von „Monolingualen (am Anfang des Zweitspracherwerbs)“. Auch wenn die Grenze von den Mono- zu Bilingualen nicht klar definiert ist, plädiere ich dafür, diese beiden Bereiche getrennt zu betrachten. Denn die Gleichsetzung von mehrsprachigen Personen und DaZ-Lernenden verführt dazu, die Perspektive auf DaZ zugunsten einer mehrsprachigen aufzugeben. Das erscheint mir in beide Richtungen sinnentleert, da diese beiden Bereiche weder identisch, noch austauschbar sind, sondern trotz einer gewissen Schnittmenge je unabhängig voneinander zu betrachten sind. Dies ist bislang einzig im „Studienbereich Deutsch“ berücksichtigt, denn dort heißt es „Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit“. Statt des Kommas hätte ich mir ein Semikolon gewünscht, denn dieses verweist in den genannten Papieren auf getrennte(re) Bereiche. DaZ erscheint ansonsten an keiner Stelle explizit, sondern ist bei Mehrsprachigkeit (mit)gemeint. Es ist also nicht verwunderlich, dass DaZ in der Lehrkräftebildung immer noch stiefmütterlich behandelt wird. Für den Bereich Mehrsprachigkeit gilt das umso mehr, denn er wird hier ausgesprochen diffus eingebracht.

2.2 DaZ und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Insgesamt wird der Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit an (zukünftige) Lehrkräfte der sprachlichen Fächer delegiert, während in der DaZ-Didaktik längst Konzepte entwickelt wurden, die alle Fächer an der Entfaltung des Deutschen beteiligen:

- *Fachsensibler Sprachunterricht* vermittelt die zu erlernende Sprache idealerweise von Beginn an nicht anhand lebensweltlicher Themen, sondern anhand fachlicher Inhalte und fokussiert Sprachhandlungen und fach-

² Ich verweise hier und an anderen Stellen auf diese frühen Publikationen, um zu zeigen, wie lange diese Diskussion schon geführt wird.

unterrichtsrelevante Diskursfunktionen. Dabei geht es um alle Fächer und damit auch um Fachinhalte jenseits des Deutschunterrichts.

- *Sprachsensibler Fachunterricht* fokussiert im Unterschied dazu die Sprachlichkeit des Faches und integriert (fach-)sprachliche sowie DaZ-spezifische Aspekte in den Fachunterricht. Dieser Ansatz behandelt den Deutschunterricht wie alle anderen Fächer, fokussiert aber häufig Mathematik sowie natur- und sozialwissenschaftliche Fächer.

DaZ wird als Teil einer *durchgängigen Sprachbildung* und damit als dauerhafte Aufgabe institutioneller Bildung verstanden, die nicht durch ein ‚vorgeschaltetes Programm‘, sondern verbunden mit fachlichem Lernen im Regelunterricht, gegebenenfalls ergänzt um vorbereitende und unterstützende Maßnahmen, zu realisieren ist. Insofern irritiert, dass DaZ in den Lehrkräfte-Fachprofilen nur einmal genannt wird und das nur in der Grundschulbildung. Die enge Verbindung von DaZ oder Zweitspracherwerb mit Herkunftssprachen sowie Mehrsprachigkeit ignoriert, dass DaZ im Unterschied zu Mehrsprachigkeit ein zielgruppenspezifischer Ansatz ist, der sich nur an DaZ-Lernende während ihres Erwerbsprozesses richtet, um den Anforderungen der monolingualen Bildungsinstitution gerecht zu werden und dieser Gruppe erfolgreiche Partizipationschancen zu eröffnen. In diesem Sinn ist DaZ systemstabilisierend angelegt, während mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze eine Veränderung des Systems anstreben, v.a. wenn sie nicht nur die individuelle Mehrsprachigkeit von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, sondern die gesellschaftliche Dimension von Migrationssprachen in den Blick nehmen.

Durch mehrsprachliche Bildung gewinnen Migrationssprachen als gesellschaftliches Faktum an Relevanz für die Sprachbildungsprozesse aller Lernenden. Ihre Sprechenden können ihre Sprachexpertise einbringen und entfalten. Dennoch unterscheidet sich dieser Ansatz von einem auf die Bildung von parallel bilingualen Individuen mit Deutsch und einer Migrationssprache ausgerichteten Konzept wie das der Staatlichen Europaschule Berlin.³ In der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht es (nur?) um Bewusstheit für Migrationsmehrsprachigkeit und einen emanzipatorisch(er)en Umgang damit.

Insgesamt ist symptomatisch, dass Lehrkräftebildung und damit auch das Lehramtsstudium in den formulierten Standards und Profilen vom Berufsfeld – der Schule – her gedacht und nicht als zu gestaltendes Studium konzipiert

³ In der Staatlichen Europaschule Berlin wird in bilingual zusammengesetzten Gruppen sowohl die jeweilige Erstsprache, die für die andere Gruppe als Partnersprache fungiert, als auch die Partnersprache in einem klar strukturierten Konzept als Unterrichtssprachen während der gesamten Schullaufbahn verwendet und dadurch Zweisprachigkeit ausbildet.

wird. So wird in der Empfehlung zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ die angestrebte Vielfalt in der Schule und nicht in der Lehrkräftebildung verortet. Wünschenswert wäre dagegen eine ‚Lehrkräftebildung der Vielfalt‘ zu gestalten, in der Studierende, Referendar*innen und Lehrkräfte direkt erfahren können, wie „jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ ist und „die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen“ (KMK & HRK 2015: 2) sind.

3. DaZ und Mehrsprachigkeit im DaZKom-Strukturmodell

Im Folgenden wird das Strukturmodell DaZ-Kompetenz von Anne Köker, Sonja Rosenbrock-Agyei, Udo Ohm, Sonja A. Carlson, Timo Ehmke, Timo, Svenja Hammer, Barbara Koch-Priewe und Nina Schulze (2015) daraufhin untersucht, welches Verständnis von Mehrsprachigkeit ihm zugrunde liegt und wie DaZ und Mehrsprachigkeit dort verbunden werden. Betrachtet man die tabellarische Übersicht (Köker et al. 2015: 184, Abb. 1), so zeigt sich, dass die Facetten zur Dimension „Fachregister“ ausdifferenziert formuliert sind, sich aber ausschließlich auf die deutsche Sprache bzw. DaZ beziehen. Irritierend ist dabei, dass die Sprache, um die es geht (Deutsch), nicht explizit genannt wird, so dass der Eindruck entsteht, die Facetten gälten für alle Sprachen. Die Hinweise auf die Dimension Mehrsprachigkeit sollen den Lernprozess fokussieren. Dabei geht es um die Subdimensionen Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit, wobei erstere in vier Facetten differenziert wird. Für die Subdimension Mehrsprachigkeit gibt es nur zwei Facetten, was die Gewichtung von Mehrsprachigkeit in diesem Modell deutlich geringer einschätzt. Interessanter sind allerdings die Inhalte, die sich hinter der Subdimension Mehrsprachigkeit verbergen und mit „sprachlicher Vielfalt in der Schule“ sowie „Umgang mit Heterogenität“ umschrieben werden.

- „**Sprachliche Vielfalt**“ thematisiert [...] in den Sozialraum Schule eingebrachte Sprachen bzw. sprachliche Varietäten. „Mehrsprachigkeit wird [...] funktional auf die Ausdifferenzierung des Sprachgebrauchs nach Registern bezogen.“ Unterschieden werden Schüler*innen mit DaZ und Deutsch als Erstsprache unter besonderer Berücksichtigung von Dialekten, „individueller Mehrsprachigkeit“ von „Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache“, die auf „äußere gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (auf mehreren Sprachen basierend) zurückgeht“, und „innere Mehrsprachigkeit (auf dialektalen Formen unter einer gemeinsamen Standardsprache basierend)“.