

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Sprach(en)lernen für die kritisch-reflexive Professionalisierung von Lehrkräften in
der Migrationsgesellschaft

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Elisabeth Schütter

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Dr. Doris Pokitsch BA MA

Danksagung

Mein tiefster Dank gilt meiner Betreuerin Doris, die mir nicht nur als kritische Forscherin ein Vorbild ist, sondern mich auch mit Geduld und konstruktivem Rat durch meinen gesamten Forschungsprozess begleitet hat. Danke an meine Kolleginnen aus den Analysesitzungen, die mit mir gemeinsam kritisch auf meine Daten geblickt haben, sowie an die Forschungspartner*innen, die mir ihr Vertrauen entgegengebracht und sich Zeit für das Interview genommen haben.

Diese Arbeit wäre ohne den Rückhalt meines wunderbaren Umfelds nicht möglich gewesen. Ich danke vor allem meinen Eltern von ganzem Herzen für ihre unerschöpfliche Unterstützung. Ein besonderer Dank geht an Lisa, die meine Texte schon seit mehr als 17 Jahren korrekturliest, sowie an meine treuen Bibliotheks-Kumpaninnen. Meinen lieben Freundinnen Magdalena, Monika und Johanna danke ich für die wertvolle Unterstützung und Elisa, die mir in allen Phasen dieser Arbeit mit Käsespätzle, offenen Ohren und Ermutigung zur Seite stand, bin ich besonders verbunden. Herzlichen Dank auch an meine Armenischlehrerin Gohar und meinen Tunesischlehrer Walid, der unwissentlich den Anstoß gab, meine eigene Lernerfahrung mit Arabisch in eine Forschungsarbeit zu verwandeln.

Aishek շնորհակալությունն çok teşekkürler شكراً gracias obrigada grazie daunkschei

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Theoretische Einbettung	
2. Die Schule im Kontext von (Mehr-)Sprachigkeit(en)	6
2.1. Definitionen von Sprachigkeiten	6
2.2. Definitionen von Mehrsprachigkeit(en).....	9
2.3. Sprachbezogene Bildungsdiskurse	12
2.4. Sprachliche und mehrsprachige Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule..	15
3. Professionalisierung für die mehrsprachige Schule	22
3.1. Professionalisierung und Professionalität.....	22
3.2. (Berufs-)biographische Ansätze	24
3.3. Reflexion.....	26
3.4. Kritische Perspektiven in der Lehrer*innen(aus-)bildung.....	29
3.5. Professionalisierung für sprachliche Bildung	32
3.6. (Kritisch-reflexive) Sprachbewusstheit	39
Methodisches Vorgehen	
4. Untersuchungsdesign	44
4.1. Beschreibung des Forschungsprozesses	44
4.2. Gütekriterien und forschungsethische Reflexion.....	46
4.3. Datenerhebung.....	48
4.4. Datenaufbereitung.....	54
4.5. Datenauswertung	54
Ergebnisdarstellung	
5. Darstellung der Ergebnisse	61
5.1. Fallzusammenfassungen	62
5.2. „Ich habe es am eigenen Leib erfahren“ – Die Krisen und Freuden des Sprachenlernens (Kategorie: Lernen)	66
5.2.1. Sprachzefische Faktoren und Sprach(lern)kontraste	67
5.2.2. Sprachenlernen und Lernstrategien	69
5.2.3. Lerner*innenexterne Faktoren.....	71
5.2.4. Emotionale Faktoren.....	72
5.3. Die Auswirkung der Lernerfahrung auf die Ausbildung von Sprachbewusstheit (Kategorie: Lehren).....	74
5.3.1. Affektive Ebene: „Sie tun ihr Bestes“ – Sprachlernerfahrungen als Quelle pädagogischer Empathie	74
5.3.2. Kognitiv-linguistische: Ebene „Keep it short and simple“ – (mehr)sprach(en)sensibler Unterricht.....	78
5.3.3. Rechtlich-soziale Ebene: Zuständigkeit und Verantwortung.	84
5.3.4. Machtkritische Ebene	90
5.4. Die Bedeutung institutioneller Reflexionsräume.....	97
6. Conclusio	99
Schlusswort	106
Literaturverzeichnis	107
Anhang	113
A. Zustimmungserklärung & Datenschutzmitteilung	113
B. Interviewleitfaden.....	114
C. Abstract (English)	115
D. Abstract (Deutsch)	116

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Graphische Darstellung des Forschungsdesigns.....	45
Abbildung 2: Sampling Kriterien.....	48
Abbildung 3: Codierbaum – Hauptkategorien und Subkategorien.....	56
Abbildung 4: Subkategorien der Kategorie Lernen	66
Abbildung 5: Subkategorien affektive Ebene	74
Abbildung 6: Subkategorien kognitiv-linguistische Ebene	78
Abbildung 7: Subkategorien rechtlich-soziale Ebene	84
Abbildung 8: Subkategorien hegemoniale Machtebene	90

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kontinuum typischer DaF* bzw. DaZ* Situationen nach Springsits	7
Tabelle 2: Kategoriesystem.....	57
Tabelle 3: Überblick Forschungspartner*innen	62

Zentrale Begriffe, die abgekürzt werden:

DaF*... Deutsch als Fremdsprache*

DaZ*... Deutsch als Zweitsprache*

DaM*... Deutsch als Muttersprache*

DaE*... Deutsch als Erstsprache*

DFK... Deutschförderklasse

SLE... Sprachlernerfahrung

Einleitung

Bildungsdisparitäten werden zu einem großen Teil durch Sprache erzeugt (vgl. Tajmel, 2017a). Einerseits wird im Schulsystem der Zugang zu sämtlichen Unterrichtsfächern und -inhalten durch das Medium *Sprache* vermittelt, andererseits führt der Unterricht in monolingualen Bildungsinstitutionen zu Prozessen der Selektion und Exklusion, die durch sprachliche Normen legitimiert werden (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 451f). In den deutschsprachigen Ländern stellt die Bildungssprache Deutsch ein potenzielles Instrument der Selektion und Exklusion dar. Auch wenn Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext thematisiert wird, geschieht dies in der Regel innerhalb eines Rahmens, der auf institutionalisierter Einsprachigkeit basiert (vgl. ebd.). Trotz der multilingualen Wende in der Forschung und der sprachlichen Heterogenität in den Schulen basiert die sprachliche Bildung im Unterricht weiterhin auf einer monolingual deutschsprachigen Perspektive (Goltsev & Brendthauer, 2020).

Mehrsprachigkeit ist in der Schule der Migrationsgesellschaft der Normalfall, nicht die Ausnahme (vgl. z.B. Hägi-Mead et al., 2021, S. 24). Jedoch werden die vorhandenen sprachlichen Ressourcen von Schüler*innen im Bildungssystem häufig nicht anerkannt oder gar als Hindernis betrachtet. Vielmehr zeigt sich eine enge Verzahnung zwischen der Kategorisierung unterschiedlicher Sprachigkeiten und Diskursen über Sprachprestige bzw. Migration (vgl. z.B. Pokitsch, 2022, S. 135). Diese diskursiven Konstruktionen bilden den Hintergrund, vor dem sprachliche Bildung im schulischen Kontext konzeptualisiert wird und werfen die Frage auf, wie eine mehrsprachigkeitssensible, machtkritische pädagogische Praxis aussehen könnte, die Schüler*innen nicht entlang sprachlicher Differenzlinien kategorisiert und hierarchisiert.

Trotz der Entwicklung einer Vielzahl innovativer didaktischer Konzepte wie dem *sprachsensiblen Fachunterricht* (Leisen, 2013) oder der *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin & Lange, 2011) zeigt sich in der Praxis jedoch eine deutliche Diskrepanz zwischen theoretischen Ansprüchen und deren tatsächlicher Umsetzung. Diese Kluft wird unter anderem auf Defizite in der Professionalisierung von Lehrkräften zurückgeführt. Während die Notwendigkeit einer sprachbildenden Kompetenz bei Lehrkräften aller Fächer inzwischen weithin anerkannt ist, fehlt es oft an wirksamen Konzepten, um angehende Lehrkräfte adäquat auf diese Aufgabe vorzubereiten (vgl. Goltsev & Brendthauer, 2020).

Im Diskurs um die universitäre Lehrerinnen(aus)bildung ist Professionalisierung ein aktuell umfassend besprochenes Thema (vgl. z.B.: Budde, 2017). Verschiedene Ansätze – wie eine höhere Praxisorientierung, evidenzbasierte Fundierung oder kasuistische Orientierung sowie auch interdisziplinäre Module zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion – werden zunehmend an Universitäten integriert bzw. angeboten (vgl. ebd., S. 34). Doğmuş et al. (2016) sehen die Ausstattung von Lehrkräften mit den notwendigen Fertigkeiten zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen von Schüler*innen als zentralen Schritt. Als gestaltende Akteur*innen in Bildungseinrichtungen wird ihnen eine Schlüsselrolle bei der Identitätsbildung der Lernenden zugeschrieben (vgl. ebd.).

Bereits seit einigen Jahren wird aus (berufs-)biographischer Perspektive in der Professionalisierungsforschung und Erziehungswissenschaft die Forderung nach einer reflexiven Beschäftigung angehender Lehrkräfte mit der eigenen Bildungsgeschichte laut (vgl. Oelkers, 2021, S. 260ff.). Dahingehend wird auch der Grundsatz erforscht, dass individuelle Erfahrungen einen zentralen Einfluss auf das (zukünftige) Handeln als Lehrperson haben (vgl. Hericks & Keller-Schneider, 2012). Auch im Kontext von Mehrsprachigkeit spielen nicht nur die Haltungen, Wissen und Einstellung von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit eine Rolle, sondern auch deren biographische Erfahrungen (vgl. z.B. Glotsev & Brendthauer, 2020). Vor diesem Hintergrund erscheint das Erleben und Nachdenken über eine Sprachlernerfahrung und das Erlernen einer neuen Schrift als potenziell wertvoller Baustein für die Professionalisierung von Lehrkräften. Das Erlernen einer Sprache mit nicht-lateinischem Schriftsystem könnte angehenden Lehrkräften einen Perspektivenwechsel ermöglichen, der sie für die spezifischen Herausforderungen des Sprachenlernens sensibilisiert und ihnen hilft, ihre eigene Rolle in sprachlich bedingten Machtkonstellationen kritisch zu reflektieren.

Im deutschsprachigen Raum finden sich mittlerweile in den Curricula verschiedener Masterstudienlehrgänge im Bereich DaF*/DaZ* Lehrveranstaltungen, in deren Rahmen Kontrastsprachen erlernt und die eigene Sprachlernerfahrung reflektiert werden (vgl. z.B. Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache¹). Häufig handelt es sich bei den zu lernenden Sprachen um sprachtypologisch zum Deutschen kontrastierende Sprachen (z.B. Universität Hannover), nicht-indogermanische Sprachen

¹ Version 2017 – Stand: Juli 2022

(z.B. Universität Bielefeld) oder eine „in Deutschland häufig vorkommende Herkunftssprache“ (z.B. Universität Münster). In den Curricula sowie in der wissenschaftlichen Literatur finden sich allerdings nur wenig bis kaum empirisch belegte Begründungen für die Implementierung derartiger Ausbildungsmodule und deren Wirksamkeit. Bislang gibt es kaum empirische Untersuchungen, die den potenziellen Zusammenhang zwischen eigenen Sprachlernerfahrungen und der sprachbewussten, machtkritischen Professionalisierung von Lehrkräften systematisch in den Blick nehmen.

Die vorliegende Arbeit adressiert diese Forschungslücke, indem sie den Beitrag von Sprachlernerfahrungen mit nicht-lateinischem Schriftsystem zur sprachbewussten Professionalisierung angehender Lehrkräfte empirisch untersucht. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern eigene Erfahrungen dazu beitragen können, ein kritisch-reflexives Bewusstsein für sprachliche Prozesse und deren machtvollen Wirkungen im Kontext Schule zu entwickeln. Bildungstheoretisch lässt sich hier an Kollers Konzept transformatorischer Bildungsprozesse anknüpfen, die durch die Konfrontation mit Neuem, Fremdem und Irritierendem ausgelöst werden können (vgl. Koller, 2012; 2018). Die Erfahrung, in einer Sprache nicht oder nur eingeschränkt kommunizieren zu können, könnte in diesem Sinne als produktive Irritation wirken, die eingefahrene Selbst- und Weltverständnisse in Frage stellt und neue Perspektiven eröffnet (vgl. ebd.).

Diese komplexen Zusammenhänge zwischen eigenen Sprachlernerfahrungen, persönlichen Transformationsprozessen und der sprachbewussten Professionalisierung für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen bilden den Kern der vorliegenden Untersuchung. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die vier Ebenen (affektiv, kognitiv-linguistisch, rechtlich-sozial und hegemonial) der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023) gelegt, die als theoretischer Rahmen und Analyseschema dienen.

Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Aus dem dargestellten Forschungsinteresse leiten sich die folgenden Forschungsfragen ab:

1. *Welchen Beitrag kann eine Sprachlernerfahrung zu einer sprachbewussten, reflexiven Professionalisierung von Lehrkräften für die Schule der Migrationsgesellschaft leisten?*
2. *Was braucht es, damit Sprachlernerfahrungen zu einer Ausbildung von kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit von Lehrkräften beitragen können?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit fünf Personen geführt, die Lehramt und/oder DaF*/DaZ* studieren und bereits erste Unterrichtserfahrungen gesammelt haben. Alle Befragten haben Erfahrungen mit dem Erlernen einer Sprache mit nicht-lateinischem Schriftsystem gemacht. Die Interviews wurden nach dem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015) verschriftlicht und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte dabei in einem deduktiv-induktiven Verfahren. Als theoretischer Rahmen und deduktives Analyseschema diente das Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit im Kontext von Fachunterricht nach Tajmel und Hägi-Mead (2023), das vier Makroebenen der Sprachbewusstheit differenziert: die affektive, die kognitiv-linguistische, die rechtlich-soziale und die hegemoniale Ebene. Dieses Modell ermöglicht eine differenzierte Analyse der verschiedenen Dimensionen von Sprachbewusstheit und erfasst neben rein sprachlichen auch soziale, rechtliche und machtkritische Aspekte.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Nach dieser Einleitung folgt im zweiten Kapitel eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Bildung. Dabei werden zunächst Definitionen von (2.1.) und Perspektiven auf (2.2.) (Mehr-)Sprachigkeiten erläutert, gefolgt von einer Darstellung sprachbezogener Bildungsdiskurse (2.3.) und einer Betrachtung sprachlicher bzw. mehrsprachiger Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule (2.4.).

Das dritte Kapitel widmet sich dem Thema der Professionalisierung von Lehrkräften für Mehrsprachigkeit. Nach einer Begriffsklärung von Professionalisierung bzw. Professionalität (3.1.) werden (berufs-)biographische (3.2.) und reflexive Ansätze (3.3.) der Lehrer*innenprofessionalisierung vorgestellt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf machtkritischen Perspektiven (3.4.). Im Unterkapitel Professionalisierung für sprachliche Bildung wird sowohl auf verschiedene Kompetenzmodelle (3.5.1.) und deren Implementierung (3.5.2.) sowie Studien zum Thema Sprachlernerfahrungen und Professionalisierung (3.5.3.) eingegangen. Abschließend werden unterschiedliche Perspektiven auf *Sprachbewusstheit* aufgezeigt (3.6.) und vor allem das für die Arbeit zentrale Konzept der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (3.6.2.) in den Fokus gerückt.

Das vierte Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung. Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsprozesses (4.1.) werden forschungsethische Aspekte und Gütekriterien (4.2.) qualitativer Forschung diskutiert. Anschließend werden das Sampling, die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews und der Interviewleitfaden (4.3.) sowie die Datenaufbereitung (4.4.) vorgestellt. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung der Vorgangsweise der qualitativen Inhaltsanalyse (4.5.) wobei ein Fokus auf der Vorstellung der Kategorien liegt (4.5.2.).

Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert. Nach einer kurzen Vorstellung der einzelnen Forschungspartner*innen in Form von Fallzusammenfassungen (5.1.) werden die Sprachlernerfahrungen der Befragten unter dem Motto *Ich habe es am eigenen Leib erfahren* (5.2.) fallübergreifend analysiert. Davon ausgehend wird der Transfer dieser Lernerfahrungen auf ein sprachbewusstes *Lehren* (5.3.) betrachtet. Abschließend wird die Bedeutung institutioneller Reflexionsräume (5.4.) für eine machtkritische Professionalisierung diskutiert. Das sechste und letzte Kapitel fasst die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammen und diskutiert deren Implikationen für die Ausbildung von Lehrer*innen. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern Sprachlernerfahrungen tatsächlich zu einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit beitragen können und welche institutionellen Rahmenbedingungen notwendig sind, um das Potenzial solcher Erfahrungen für die Professionalisierung von Lehrkräften optimal zu nutzen.

Theoretische Einbettung

2. Die Schule im Kontext von (Mehr-)Sprachigkeit(en)

Dieses Kapitel widmet sich der theoretischen Einbettung des Forschungsvorhabens und beleuchtet die Dimensionen von (Mehr-)Sprachigkeit(en) im Kontext Schule. Zunächst werden verschiedene Definitionen bzw. Kategorisierungen von Sprachigkeiten (DaF*, DaZ*, DaM*, etc.) (Kapitel 2.1.) bzw. Mehrsprachigkeiten (Kapitel 2.2.) diskutiert, im Anschluss werden sprachbezogene Bildungsdiskurse analysiert (Kapitel 2.3.). Abschließend werden im Kapitel *Sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe* zentrale Konzepte sowie deren Umsetzung und daraus resultierende aktuelle Forderungen aus der Forschung vorgestellt, die sich auf sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in (österreichischen) Bildungsinstitutionen beziehen (Kapitel 2.4.).

2.1. Definitionen von Sprachigkeiten

Das wissenschaftliche Forschungsfeld *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* befindetet sich in einem fortlaufenden Prozess der disziplinären Selbstverständigung (vgl. Altmayer, 2022, S. 16). Wie Springsits (2012) aufzeigt, umfasst dies die Klärung grundlegender Fragen nach einem fachlichen Selbstverständnis, der Begriffsbestimmung, den Zuständigkeitsbereichen sowie den Bezügen zu anderen Disziplinen (vgl. ebd., S. 93). Auch die Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremdsprache* und Deutsch als Zweitsprache* wird in der wissenschaftlichen Literatur anhand verschiedener Kriterien systematisiert. Dabei wird in der Literatur oft insbesondere der Erwerbskontext (gesteuerter vs. ungesteuerter Erwerb), aber auch die Lernumgebung (zielsprachige vs. nicht-zielsprachige Umgebung) sowie die Funktion der Sprache für die alltägliche Existenzbewältigung als zentral betrachtet (vgl. Ahrenholz, 2017 S. 7-13). Die Aneignungskontexte von DaF* bzw. DaZ*, die durch verschiedene Merkmale charakterisiert sind, lassen sich jedoch nicht immer eindeutig dem einen oder anderen Bereich zuordnen. Springsits (2012) spricht von typischen DaF* bzw. typischen DaZ*

Situationen, wobei sie den jeweiligen Kontexten der Sprachaneignung bestimmte Merkmale zuordnet (vgl. ebd., S. 96f).²

DaF	DaZ
Nicht autochthon deutschsprachige Region	Amtlich deutschsprachige Region
Lernen	Erwerben
Keine auf Dauer angelegte Migration	Kontext Migration
Lernen mit der gleichen L1 in der Gruppe	Lernende mit unterschiedlichen L1 in der Gruppe
bewusste Entscheidung	Als selbstverständlich geltend
L1 bleibt dominant	L1 häufig nicht weiter gefördert
Bedeutung in Bildungs-Kontexten	Lebensweltliche Bedeutsamkeit

Tabelle 1: Kontinuum typischer DaF bzw. DaZ* Situationen nach Springsits (2012, S. 96)*

Obwohl also von typischen DaF*- oder DaZ*-Kontexten gesprochen werden kann, gibt es eine Vielzahl von „untypischen“ Situationen und offenen Fragen. Die Diskussion zur begrifflichen Unterscheidung von DaF* und DaZ* zeigt jedoch, dass eine präzise Differenzierung nicht immer möglich und zielführend ist (vgl. ebd., S. 101f). Diese sprachlichen Kategorisierungen sind Teil eines breiteren diskursiven Feldes, in dem Sprache(n) und Sprachigkeit überhaupt erst als Ordnungskategorien konstruiert werden (vgl. Pokitsch, 2022, S. 135f).

Wird von Mehrsprachigkeit (s. Kap. 2.2.) im weitesten Sinne gesprochen, sind all jene Personen mehrsprachig, die in mehr als einer Sprache bzw. Varietät kommunizieren können. Spätestens ab dem Erlernen von Englisch in der Volksschule haben somit alle Lernenden mehrsprachige Fertigkeiten (vgl. Brendthauer et al., 2021, S. 1). In einem derartigen Sprachverständnis gründen die Bezeichnungen Erstsprache*, Zweitsprache* und Drittsprache* (bzw. L1*, L2*, L3*), die nicht nur eine klare Abgrenzbarkeit von Sprachen suggerieren, sondern auch meist eine hierarchische Ordnung implizieren. Der sogenannten Erstsprache* (häufig: Muttersprache*) wird dabei eine privilegierte Position zugewiesen (vgl. Bjegač, 2020, S. 98; Busch, 2013, S. 8). In der Diskussion um Deutsch

² Springsits (2012) verortet verschiedene Aneignungskontexte der deutschen Sprache entlang eines Kontinuums zwischen zwei Polen und ordnet sie dabei der eher für DaF* oder eher für DaZ* typischen Ausprägung zu, wobei es auch Mischformen gibt (vgl. ebd., S. 86f).

als Muttersprache* bzw. Deutsch als Erstsprache* oder Deutsch als Zweitsprache* wird häufig der Aneignungszeitpunkt als tragend bezeichnet. Der Begriff DaZ* – also Deutsch als Zweitsprache* – konstruiert dabei nicht nur ein bestimmtes Sichtfeld auf Sprachlernbedingungen oder -zeitpunkte, sondern fungiert auch als Instrument zur Kategorisierung von Sprecher*innen, die in Opposition zur diskursiven Figur des „*native speaker*“ oder der „*Muttersprachler*in*“ positioniert werden (vgl. Knappik, 2016, S. 221; Dirim & Pokitsch, 2018). DaZ* wird dabei zu einem Sammelbegriff für Zuschreibungen, die Nicht-Zugehörigkeit ausdrücken und beinhaltet demnach eine symbolische, soziale, politische und subjektivierende Dimension (vgl. Dirim & Pokitsch, 2018, S. 64.).

Im Kontext von Schule und Unterricht wird in der Forschungsliteratur (vgl. z.B. Khakpour, 2016; Altmayer et al., 2021) bei DaZ*- Lernenden häufig zwischen neu zugewanderten Schüler*innen (sogenannten Seiteneinsteiger*innen) und Bildungsinländer*innen unterschieden. Während Seiteneinsteiger*innen grundlegende allgemein sprachliche Strukturen der bildungsdominanten Sprache Deutsch lernen müssen, haben Bildungsinländer*innen ihre Bildungslaufbahn im deutschsprachigen Raum vollzogen und sind lebensweltlich mit der Sprache Deutsch in Kontakt gewesen (vgl. ebd.). Dabei wird häufig kritisiert, dass eine Verbindung zwischen DaZ* und Sprachförderbedarf gezogen wird, was dazu führe, dass sprachlichen Leistungen von DaZ*-Sprecher*innen unterschätzt würden (vgl. ebd., S. 64).

Die Unterscheidung zwischen *muttersprachlichen* Sprecher*innen und dauerhaft Lernenden hat außerdem nicht nur theoretische Relevanz, sondern beeinflusst die betroffenen Personen konkret. So geht die Einordnung als DaZ*- oder DaF*-Sprecher*in mit bestimmten Limitationen ihrer individuellen (und zukünftigen) Sprachkompetenzen einher. Unabhängig davon, wie lange oder erfolgreich sie Deutsch erwerben, bleibt ihnen die vollständige Entwicklung eines *Sprachnormgefühls* (Pokitsch & Polizio, 2025) verwehrt, was dazu führt, dass sie nicht als voll kompetente Sprecher*innen anerkannt werden (vgl. ebd.). Die enge Verknüpfung sprachideologischer Vorstellungen mit der Zuschreibung sprachlicher Kompetenz bzw. Sprachgefühlen hat tiefgreifende Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Positionierung von Personen in Sprachlernkontexten. Pokitsch und Polizio (2025) betrachten es als insbesondere für die Lehrer*innenbildung essentiell, derartige Kategorisierungen kritisch zu reflektieren, um alternative Selbstpositionierungen und eine breitere professionelle Anerkennung aller Akteur*innen zu ermöglichen (vgl. ebd.).

In aktuellen (medialen) Diskursen manifestiert sich eine Verbindung von *natio-ethno-kulturellen* mit sprachbezogenen „Zu- und Einordnungen“ (Pokitsch, 2022, S. 106). Dies wird unter anderem dadurch sichtbar, dass die Erwähnung des Begriffs DaZ* in medialen (Bildungs-)Diskursen häufig fehlt und Kategorien wie „mit Migrationshintergrund“ präsent sind. Die Erweiterung der diskursiven Figur „Schüler*in mit Migrationshintergrund“ um die Dimension des „defizitären Deutsch-Sprechens“ (Pokitsch, 2022, S. 106) führt dazu, dass sprachbezogene Kategorisierungen wie DaZ* redundant werden, da eine *Anderssprachigkeit* bereits implizit dem Migrationshintergrund zugeschrieben wird. So wird die Subjektposition DaZ*-Sprecher*in „zu einer Markierung für Nicht-Zugehörigkeit über eine vermeintliche Anderssprachigkeit, die als ‘nicht (ausreichend) Deutsch-Können‘ ihren Ausdruck findet“ (Pokitsch, 2022, S. 107) ohne, dass die Bezeichnung DaZ* überhaupt verwendet wird (vgl. ebd.).

Dabei zeigt sich nicht nur eine diskursive Konstruktion von Einsprachigkeit als Normalfall und Mehrsprachigkeiten als Abweichung von der Norm (vgl. ebd.). Die monolinguale Orientierung von Bildungsinstitutionen in „amtlich deutschsprachigen Regionen“ (Dirim, 2015, S. 26) steht im Widerspruch zu den faktischen Mehrsprachigkeiten des Alltags (vgl. Bjegač, 2020, S. 91). Dieses Spannungsfeld wurde von Ingrid Gogolin (2008 [1994]) als „*monolingualer Habitus der multilingualen Schule*“ beschrieben. In ihrer Analyse zeichnet Gogolin nach, wie das deutsche Bildungssystem und dessen Akteur*innen von einem einsprachigen Selbstverständnis geprägt sind (vgl. Gogolin, 2010). Mehrsprachigkeit ist aber auch innerhalb politischer Einheiten (z.B. Nationalstaaten) Normalität, in einem politischen Gebiet wird nie nur eine Sprache verwendet (vgl. Dirim & Khakpur, 2018, S. 2010f).

2.2. Definitionen von Mehrsprachigkeit(en)

Nun gibt es weder die *eine* Mehrsprachigkeit noch eine einzelne Definition von bzw. Perspektive auf Mehrsprachigkeit (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 453). Dementsprechend wird in der Fachdiskussion häufiger der Plural *Mehrsprachigkeiten* verwendet, um die Diversität der Konzepte und Perspektiven zu betonen. Die verschiedenen Kategorisierungen von Mehrsprachigkeit(en) und die Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Sprecher*innen entspringen oft sehr

unterschiedlichen Vorstellungen davon, wie Sprache(n) konzipiert ist (sind)³ (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, S. 453). Die Kategorisierungen sprachlicher Praktiken jenseits der Einsprachigkeit stehen in enger Verbindung mit Diskursen über Sprachprestige einerseits und Migrationsdiskursen andererseits (vgl. Pokitsch, 2022, S. 135).

Sprachen und ihre Varietäten erfüllen dabei unterschiedliche sozial-symbolische Funktionen, wodurch mehrsprachige Kompetenzen je nach Kontext und den beteiligten Sprachen unterschiedliche gesellschaftliche Bewertungen erfahren (vgl. Jostes, 2017, S. 107). Diese Wertigkeiten manifestieren sich beispielsweise im schulischen Kontext, wo Sprachen verschiedene Positionen innehaben und eine Hierarchisierung bzw. Unterteilung in "*lernenswert*" oder "*nicht lernenswert*" (Dirim & Khakpour, 2018, S. 216) passiert. Die Bildungspraxis in Österreich illustriert diese Hierarchisierung eindrücklich: Während Französisch oder Spanisch regulär als Fremdsprachen im Curriculum verankert sind, werden Sprachen wie Türkisch oder Arabisch kaum oder gar nicht als Unterrichtsfächer angeboten. Hans Jürgen-Krumm (2014) prägt in diesem Zusammenhang die prägnante Unterscheidung zwischen "*Elitemehrsprachigkeit*" einerseits und "*Armuts-mehrsprachigkeit*" (ebd., S. 2) andererseits. Diese Dichotomie verweist auf die ungleiche gesellschaftliche Anerkennung und Bewertung verschiedener Formen von Mehrsprachigkeit. Während bestimmte Sprachkombinationen hohes Prestige genießen und als Bildungsvorteil wahrgenommen werden, erfahren andere Sprachkonstellationen Abwertung, gesellschaftliche Marginalisierung oder werden gar als Bildungshindernis betrachtet. Diese Sprachen, werden auch als Sprachen mit „*subversive[m] Prestige*“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 109) bezeichnet.

Als Abgrenzung zu einer gesellschaftlich anerkannten Elitemehrsprachigkeit prägt Krüger-Pontratz 2005 den Begriff der „*migrationsbedingen Mehrsprachigkeit*“ (ebd., S.

³ Sprachen und Mehrsprachigkeit können nach Hägi-Mead und Tajmel (2023) aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden: 1. Sprache im engeren Sinn: Wird Sprache bzw. Mehrsprachigkeit im Kontext der individuellen Aneignung betrachtet oder geht es um linguistisch-strukturalistischen Beschreibungen von Sprachen, so spricht man von Sprache im Engeren Sinn. Bezugsdisziplinen sind die Linguistik oder auch die Pädagogische Diagnostik. 2. Sprache als Inhaltsträger: Wird Sprache und Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und Bildung thematisiert, beispielsweise als Medium des Wissenstransfers oder als Denkwerkzeug, so kann von Sprache als „Inhaltsträger“ gesprochen werden. Bezugsdisziplinen sind beispielsweise die Fachdidaktik und die Mehrsprachigkeitsdidaktik. 3. Sprache als Konnotationsträger: Wird über Sprache und Mehrsprachigkeit als Ausschluss- bzw. Zugehörigkeitsmarker gesprochen so ist Sprache ein Konnotationsträger. Etwaige Bezugswissenschaften sind neben der Migrationspädagogik die Soziologie und Politikwissenschaft. Auch macht- rassismus und diskriminierungskritische Ansätze sind relevant (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, S. 462).

301) für eine Betonung der „*Grenzziehung zwischen erwünschter und unerwünschter Sprachigkeit*“ (Pokitsch, 2022, S. 112). Der Begriff versucht aufzuzeigen, dass sprachbezogene Kategorisierungen mit weiteren Differenzmarkierungen⁴ verflochten sind (vgl. Pokitsch, 2022, S. 135). Auch das deskriptive Konzept der „*lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*“ (Gogolin, 2004, S. 55) steht der elitären Mehrsprachigkeit gegenüber und gilt in der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung ebenso als bedeutend. Im Gegensatz zur *lebensweltlichen Zweisprachigkeit*, die Gogolin (2004) auf individueller Ebene angesiedelt sieht, betont sie die gesellschaftliche Komponente von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (vgl. ebd., S. 56). Dirim und Khakpour (2018) weisen aufbauend auf Gogolin die Bedeutung einer gesamtsprachlichen Betrachtung in Hinblick auf Sprachkompetenzen lebensweltlich mehrsprachiger Personen hin:

Das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verweist darauf, dass sich (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit häufig nicht als differenzierte Sprachkompetenz in den entsprechenden Einzelsprachen zeigt, sondern in der Kompetenz, verschiedene Sprachen und Register in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Trennungen und Mischungen derselben, je nach Erfordernis und Kontext, zu verwenden. (Dirim & Khakpour, 2018, S. 210)

Da Silva (2022) konzipiert lebensweltliche Mehrsprachigkeit dabei als sogenannte *translingual-hybride Praxis*, die nicht nur die Vielfältigkeit an individuellen Konstellationen von Sprachigkeiten sondern auch die damit verknüpften multiplen Zugehörigkeiten der Sprechenden umfasst (vgl. ebd., S. 43). Busch (2013) versteht Sprache nicht als die Summe einzelner Sprachen, sondern ebenso als soziale Praxis und prägt im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit den Begriff des „*Spracherlebens*“ (ebd., S. 18) der Sprecher*innen. Dies konstituiert sich entlang dreier wesentlicher Achsen: dem Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Frage nach Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu sozialen Gruppen sowie dem Erleben sprachlicher Macht oder Ohnmacht in kommunikativen Situationen. Sie bezieht sich mit ihrer Perspektive auf Mehrsprachigkeit einerseits auf ein „*sprachliches Repertoire*“ (ebd., S. 16), betont jedoch andererseits auch die Wichtigkeit, gesellschaftliche Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen. (vgl. ebd., S. 78).

⁴ So zum Beispiel auch weitere Markierungen wie „*natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*“ (Mecheril, 2003) oder – mit Betonung der Relevanz der Differenzlinie „Sprache“ – „*natio-ethno-linguale Zugehörigkeit*“ (Thoma, 2018, S. 14)

Während sich in der Wissenschaft (z.B. Soziolinguistik, der Spracherwerbsforschung, Sprachenpolitik, Sprachlehr- und -lernforschung, Pädagogik) ein Paradigmenwechsel vollzogen hat, der Mehrsprachigkeit als Regel sieht und Einsprachigkeit als Ausnahme, ist dieser Paradigmenwechsel nicht in den Schulen angekommen (vgl. de Cilia, 2010, S. 245f). Bildungspolitische Entwicklungen zeigen in den letzten Jahren sogar eine verstärkte Rückkehr zu assimilatorischen und kompensatorischen Sprachbildungsansätzen. Diese betrachten verschiedene Sprachigkeiten (subsumiert unter eine „*migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*“) oft als bildungsirrelevant oder sogar bildungsgefährdend (vgl. Pokitsch, 2022, S. 136).

2.3.Sprachbezogene Bildungsdiskurse

Die verschiedenen Definitionen und Kategorisierungen von (Mehr-)Sprachigkeit(en) und deren gesellschaftliche Bewertung sind nicht nur theoretische Konstrukte, sondern haben, wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, konkrete Auswirkungen auf die betroffenen Sprecher*innen. Diese Kategorisierungen sind außerdem tief in bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskursen verankert. Für das Verständnis heutiger Wissensbestände über mehrsprachige Schüler*innen sind laut Bjegač (2020) vor allem zwei historische Entwicklungsphasen bedeutsam: Einerseits die Entstehungszeit des deutschen Nationalstaats im 19. Jahrhundert, während der sich spezifische hierarchische Sprachvorstellungen im Bildungssystem verfestigten (vgl. ebd., S. 59f). Andererseits erhielten diese historischen Bildungsdiskurse eine signifikante Neuausrichtung durch die Arbeitsmigration der 1950er und 1960er Jahre und die darauf folgenden pädagogischen Antworten der sogenannten *Ausländerpädagogik* (vgl. Krüger-Potratz, 2005, S. 55f.). Der Diskurs um den Zusammenhang von Sprache(n), Migration und Bildung wurde seit der bildungspolitischen Reaktion auf diese Migrationsphänomene zunächst unter ausländerpädagogischen und später unter (kritisch) interkulturellen, antirassistischen, migrationspädagogischen und letztlich rassismuskritischen Perspektiven geführt. Auf die kritischen Perspektiven wird später im Kapitel 3.5. im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften noch näher eingegangen.

Mit Blick auf den historischen Diskurs wird außerdem häufig auf die Rolle, der in den 1960er und 70er-Jahren geführten Debatte um Sprachbarrieren verwiesen, die ausgehend von den Arbeiten von Basil Bernstein (1972) entstand. Die sogenannte *Sprachbarrierendebatte* thematisierte angebliche Unterschiede zwischen dem

elaborierten Sprachcode der Mittelschicht und dem *restringierten* Code der Arbeiter*innenschicht. Die Theorie, die darin „*Kinder nicht nur in zwei soziale Gruppen mit jeweils eigenen Sprachanwendungen unterteilte, sondern diese zudem hierarchisierte und mit kognitiven Fähigkeitskonstruktionen verknüpfte*“ (Pokitsch, 2022, S. 116), bildete dabei die Grundlage für eine Defizitperspektive⁵, die später auf andere Gruppen übertragen wurde (vgl. ebd., S. 118f). Eine pädagogische Konsequenz war die Herausbildung und Etablierung kompensatorischer Konzepte sprachlicher Bildung. In der ebenso kompensatorisch und assimilatorisch orientierten *Ausländerpädagogik*⁶ der 1970er wurde nicht mehr wie in der (sukzessive verstummenden) Sprachbarrierendebatte die Differenzlinie *Klasse* sondern das sprachliche Repertoire *ausländischer* und mehrsprachig positionierter Schüler*innen als defizitäre Abweichung von der mehrheitssprachlichen Norm betrachtet (vgl. Bjegač, 2020, S. 69ff). Neuerlich wurden also die vermeintlichen Defizite der Lernenden (in diesem Fall *nicht deutschsprachigen*) in den Fokus gerückt (vgl. ebd.). Dabei (re-) etablierte sich laut Pokitsch (2022) „*eine Defizitperspektive auf Schüler*innen, in der nun die Differenzlinien Klasse, Kultur, Sprache und Fähigkeit verschränkt wurden*“ (ebd., S. 122). Der problemorientierte Blick der *Ausländerpädagogik* auf *migrationsbedingt mehrsprachige* Schüler*innen wurde ab den 1980er Jahren vielfach kritisiert (vgl. Bjegač, 2020, S. 74). Diskursanalytische Untersuchungen, wie die von Sitter (2016)⁷ und Stosic (2017)⁸, bestätigen, dass nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im medialen sprachbezogenen Bildungsdiskurs nach wie vor defizitorientierte Perspektiven auf *migrationsbedingt mehrsprachige* Schüler*innen aktuell sind.

⁵ Zur Defizitperspektive der Ausländerpädagogik vgl. z.B. Krüger-Potratz (2005, S. 125ff)

⁶ Die Bezeichnungen Sprachbarrierendebatte wie auch Ausländerpädagogik sind retrospektiv entstanden (vgl. Pokitsch, 2022, S. 115/ 122)

⁷ Sitters Untersuchung zeigt, wie im Nach-PISA-Bildungsdiskurs Kinder mit Migrationshintergrund durch die Betonung ihrer Sprachförderbedürftigkeit zu „(bildungs-)kulturell Anderen“ und „ewigen Prototypen von Bildungsbenachteiligten“ (Bjegač, 2020, S. 77) gemacht werden. Eine Überbetonung der deutschen Sprache als Lösungsweg für Bildungsbenachteiligung führt letztlich zu einer unbeabsichtigten Stigmatisierung dieser Kinder (Sitter, 2016, S. 127f; Bjegač, 2020, S. 75f)

⁸ Stosics Medienanalyse von ZEIT- und SPIEGEL-Artikeln (1998-2009) verdeutlicht, wie Medien Schüler*innen mit Migrationshintergrund als fremde Außenseiter konstruieren. Die Studie zeigt, dass Bildungsdefizite dieser Gruppe vorwiegend individuellen Faktoren zugeschrieben werden, während systemische Ursachen kaum Beachtung finden. Im Zentrum dieser Defizitzuschreibungen steht die Sprache: Die deutsche Einsprachigkeit wird als Norm etabliert, während andere Sprachkompetenzen entwertet oder sogar als Hindernis für Bildungserfolg dargestellt werden. Dieses monolingual geprägte Denkmuster durchzieht laut Stosic die gesamte mediale Bildungsberichterstattung zum Thema Migration (Stošić, 2017; Bjegač, 2020, S. 77f)

Bjegač (2020) weist bezugnehmend auf diese Studien auf eine Reproduktion von Normvorstellungen und Wissensbeständen im wissenschaftlichen, bildungspolitischen sowie medialen Diskurs hin,

*in denen Bildungsinstitutionen als monolingual deutsche und national-staatlich verfasste Räume konstruiert werden und an migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen, die sich nicht in diese (sprachliche) Ordnung einfügen lassen, inferiorisierende Subjektpositionen als kollektive Identitätsangebote herangetragen werden. Sie treten als eine Gruppe von Schüler*innen in Erscheinung, die als defizitär und damit als förder- sowie integrationsbedürftig gilt. Dieses Wissen scheint auch als ‚Institutionenwissen‘ zu fungieren, auf das die in den Bildungsinstitutionen Handelnden zurückgreifen. (Bjegač, 2020, S. 81)*

Die theoretischen Diskurse finden ihren Niederschlag in konkreten bildungspolitischen Maßnahmen und institutionellen Praktiken. Ein anschauliches Beispiel hierfür sind die 2018 in Österreich eingeführten separaten Deutschförderklassen (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter, BMBWF 2024), in welchen Schüler*innen aus dem Regelunterricht ausgegliedert und getrennt unterrichtet werden, womit Deutsch „*nicht nur als alleinig bildungsrelevante Sprache festgelegt, sondern spezifische Deutschkompetenzen (...) zur Bildungsvoraussetzung [werden]*“ (Pokitsch, 2022, S. 133). Allerdings zeichnen sich im pädagogischen Bereich auch gegenläufige Entwicklungen ab: Pokitsch (2022) hebt hervor, dass sich durchaus fortschrittliche Ansätze etabliert haben, die Mehrsprachigkeit als Ressource betrachten und versuchen bestehende Kategorisierungen zu hinterfragen, neu zu konzipieren oder zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 135f). Ein Beispiel sind diverse Ansätze, die (Mehr-)sprachigkeit(en) als Bildungsressource betrachtet (vgl. Krumm & Reich, 2011 & 2013). Diese positiven Ansätze (mehr dazu im Kap. 2.4.2.) stehen jedoch im Widerspruch zu oben erwähnten aktuellen bildungspolitischen Tendenzen.

Der bereits in den 1990er-Jahren festgestellte mehrheitsgesellschaftliche monolinguale Habitus (vgl. Gogolin, 1994) hat also durchaus noch immer Wirk- und Diskursmacht (vgl. da Silva, 2022, S. 57) und zeigt institutionelle Normalitätsvorstellungen auf, die institutionelle Diskriminierung bedingen (vgl. Gomolla & Radke, 2009). Quehl (2010) weist in Bezugnahme auf diesen Diskurs darauf hin, dass „*sämtliche strukturelle bildungspolitische und schulische Maßnahmen in ein von Dominanzverhältnissen bestimmtes gesellschaftliches Feld eingebunden sind*“ (ebd., S. 193). Selbst eine Kritik an der in der Ausländerpädagogik verankerten Defizitperspektive auf DaZ*-Lernende (vgl. z.B. Krüger-Potratz, 2005, S. 55f) zeigt Widersprüche im aktuellen Mehr-

sprachigkeitsdiskurs auf: Wird eine zielgruppenspezifische Förderung von DaZ*-Lernenden – mit dem Ziel Bildungsgerechtigkeit – forciert, so wird gleichzeitig wieder eine Gruppe von Schüler*innen als „die Anderen“ oder „Nicht-Wir“ konstruiert und inferiorisiert (vgl. Mecheril, 2010; Bjegač, 2020, S. 74; Dirim & Pokitsch, 2018).

Die vorangegangenen Abschnitte haben die komplexen Dimensionen von (Mehr-) Sprachigkeit(en) im schulischen Kontext beleuchtet. Die weiter oben erwähnten Begriffe DaE*, DaM*, DaZ*, DaF* oder Mehrsprachigkeit(en) sind sprachliche Konstrukte, die Differenzlinien betonen und festschreiben. Dabei zeigt sich eine enge Verzahnung zwischen der Kategorisierung unterschiedlicher Sprachigkeiten und Diskursen über Sprachprestige bzw. Migration (vgl. Pokitsch, 2022, S. 135). Die historische Entwicklung des sprachbezogenen Bildungsdiskurses zeigt eine beständige Reproduktion defizitorientierter Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schülerinnen oder DaZ*-Lerner*innen, die trotz wissenschaftlicher Kritik in bildungspolitischen Maßnahmen wie den separaten Deutschförderklassen fortgeführt wird. Trotz pädagogischer Ansätze ressourcenorientierter (Sprach-)Bildung prägt der monolinguale Habitus weiterhin institutionelle Normalitätsvorstellungen und erzeugt Spannungsfelder zwischen dem Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit und der gleichzeitigen Markierung und Inferiorisierung mehrsprachiger Lernender. Diese diskursiven Konstruktionen bilden den Hintergrund, vor dem sprachliche Bildung im Kontext Schule konzeptualisiert wird. Im folgenden Kapitel werden Konzepte vorgestellt, die sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe aller an Schule Beteiligten verstehen.

2.4. Sprachliche und mehrsprachige Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule

2.4.1. Diskurse zum Thema Bildungssprache

Mit der Kritik an Forderungen nach kompensatorischen Fördermaßnahmen, die auf eine Sonderbehandlung einer bestimmten Gruppe abzielt, ist ein Begriffswandel einhergegangen. Anstatt des Begriffs *Sprachförderung* wird immer häufiger der durch das FörMig⁹ Projekt geprägte Begriff *Sprachbildung* bzw. *sprachliche Bildung*

⁹ Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) entwickelte ein Modell der Durchgängigen Sprachbildung, welches die Vermittlung der Bildungssprache als institutionelle und didaktische Aufgabe in den Mittelpunkt stellt. Bildungssprache wird dabei als jenes

verwendet (vgl. Tajmel, 2017, S. 73; Bjegač, 2020, S. 84f). Unter dem Terminus *Bildungssprache* wurde versucht statt einem defizitären Blick auf bestimmte Schüler*innengruppen die Bildungsinstitutionen sowie deren Umgang mit Sprach(en) ins Zentrum zu rücken¹⁰ (vgl. Bjegač, 2020, S. 81). In der aktuellen Auseinandersetzung wird dabei immer häufiger gefordert, *Bildungssprache* als bildungsrelevantes Sprachregister in allen Fächern systematisch einzuführen (vgl. Gogolin & Lange, 2011). Im Diskurs um das Thema *Bildungssprache* treten dabei nicht die Kompetenzen bestimmter kategorisierter Schüler*innengruppen in den Blick, sondern es wird davon ausgegangen, dass das bildungsrelevante Sprachregister für alle Schüler*innen gewissermaßen fremd ist (vgl. Pokitsch, 2022, S. 130). Verschiedene didaktische Ansätze wie die *durchgängige Sprachbildung* (Gogolin & Lange, 2010) oder *sprachsensibler Fachunterricht* (Leisen, 2013) bzw. *sprachbewusster Fachunterricht* (Tajmel, 2017) haben zum Ziel, neben den fachlichen Kompetenzen auch die (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen auszubauen (vgl. Bjegač, 2020, S. 84f).

Laut Leisen (2013) liegt einem sprachsensiblen Fachunterricht die Auffassung zugrunde, „dass das Sprachlernen im Fach an fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen stattfindet, die zu fachlich relevanten Sprach-handlungen führen“ (ebd., S. 12). Sprachsensibler Fachunterricht ist Kernelement der *durchgängigen Sprachbildung* und zielt darauf ab, dass im Laufe der gesamten Schullaufbahn alle Schüler*innen an bildungssprachliche Kompetenzen herangeführt werden, indem auch die sprachlichen Anforderungen in den Fächern berücksichtigt werden (vgl. Gogolin & Lange, 2010). Teil eines sprachsensiblen Unterrichts ist beispielsweise die Bereitstellung sogenannter „scaffolds“ (eng. Gerüst). Laut Gibbons (2024) soll Scaffolding „Lernende fördern und sie mit schrittweise aufbauenden sprachlichen Hilfestellungen zur zunehmend selbstständigen Bewältigung von (sprachlichen) Anforderungen und Aufgaben befähigen“ (ebd., o.S.). Dabei gilt anzumerken, dass derartige Ansätze zwar teilweise darauf abzielen, die sprachlichen Voraussetzungen aller Schüler*innen zu

sprachliche Register definiert, das in Bildungsinstitutionen verwendet wird und dessen Beherrschung für den Bildungserfolg entscheidend ist.

¹⁰ In der Forschungsdiskussion im amtlich deutschsprachigen Raum lässt sich die Wiedereinführung des Begriffs Bildungssprache auf Gogolin (2008) zurückführen, die Cummins Konzept der Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) als Bildungssprache der Schule ins Deutsche übertrug (vgl. Bjegač, 2020, S. 81)

berücksichtigen, jedoch häufig lediglich auf den Ausbau der sprachlichen Kompetenzen in der bildungsrelevanten Mehrheitssprache abzielen (vgl. Pokitsch, 2022, S. 130).

Mecheril und Quehl (2015) halten diesbezüglich fest, dass im Diskurs um das Thema *Bildungssprache* durchaus Bestrebungen gibt, einen Perspektivenwechsel in der bildungspolitischen Auseinandersetzung zu erzielen und anstelle der sprachlichen Defizite bestimmter Gruppen von Schüler*innen die Defizite der (monolingualen) Schule in den Fokus zu nehmen (vgl. ebd., S. 155). Jedoch läuft der Diskurs um das Thema *Bildungssprache* stets Gefahr, sprachbezogene Differenzlinien und Unterscheidungen wie *einsprachig* oder *zwei-/mehrsprachig* zu reproduzieren (vgl. Mecheril & Quehl, 2015; Bjegač, 2020, S. 105) und sogar verschiedene Differenzkategorien (z.B. auch: Klasse, Migrationshintergrund) miteinander zu vernetzen und überzubetonen, was zu einer Stigmatisierung führen kann. Als Beispiel nennt Bjegač (2020) die Tendenz, dass empirische Studien zwei- bzw. mehrsprachigen Schüler*innen mit Blick auf ihre bildungssprachlichen Kompetenzen Defizite attestiert werden (vgl. ebd., S. 104). Diesen Schüler*innen wiederum wird eine Bringschuld zugeschrieben, sich die *Bildungssprache* anzueignen, während die strukturelle Ebene nicht berücksichtigt wird (vgl. Bjegač & Holzmayer, 2022, S. 317f). In der Forschung sowie im pädagogischen Kontext gilt es also neben einer kritischen Reflexion aus intersektionaler Perspektive, die strukturelle Einbettung zu berücksichtigen und *Bildungssprache* als legitimes Konstrukt an sich zu hinterfragen (vgl. Bjegač & Holzmayer, 2022, S. 318).

2.4.2. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze

Gogolin forderte bereits 2008 ein „*Aufgreifen der in der Schülerschaft vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse*“ sowie einen „*Verzicht auf das Prinzip der Monolingualität des Unterrichts*“ (ebd., S. 23). Die Autorin spricht sich nicht nur für eine Entwicklung sprachpädagogischer und fächerübergreifender Konzepte, sondern auch eine curriculare Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitserziehung aus (vgl. ebd.). Begriffe wie „*Mehrsprachigkeitsdidaktik*“, „*Didaktik der Mehrsprachigkeit*“ oder „*Didaktik der Sprachenvielfalt*“ (Oomen-Welke, 1996), sind häufig synonym verwendete Sammelbegriffe für eine Vielzahl an didaktischen Konzepten, die mehr als eine Sprache im Unterricht rezeptiv oder produktiv nutzen. Ziel derartiger didaktischer Konzepte ist, die (mehr)sprachlichen Fähigkeiten aller Schüler*innen in den Unterricht zu integrieren und zu fördern, wobei die Ausprägung dieser Fähigkeiten oder wie sie erworben wurden

keine Rolle spielt (vgl. Brendthauer et al., 2021, S. 1). Zahlreiche erprobte Konzepte und Materialien belegen zudem, dass die Integration mehrsprachiger Unterrichtselemente nicht nur als theoretischer Ansatz Bestand hat, sondern sich auch in der praktischen Umsetzung bewährt (vgl. ebd., S. 3).

Im wissenschaftlichen Diskurs wird also schon seit längerem eine Ressourcenorientierung und eine Aufwertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit durch schulische Anerkennung gefordert (vgl. Bjegač, 2020, S. 96). Dies manifestiert sich auf schulorganisatorischer Ebene neben einem sogenannten *Herkunftssprachenunterricht*¹¹ etwa in der Forderung einer Etablierung integrativer Modelle sprachlicher Bildung, bilingualer Programme¹² oder multilingualen Unterrichts (vgl. ebd.). Als besonders einflussreiches Konzept multilingualen Unterrichts gilt der *Translanguaging*-Ansatz (vgl. Garcia, 2009), der im Einklang mit der bereits erwähnten Neukonzeptionalisierung von Sprache als soziale Praxis steht (vgl. Pokitsch, 2022, S. 131). Daraus ergeben sich pädagogische und didaktische Ansätze, die das sprachliche Repertoire der Lernenden als Ganzes betrachten und translinguale Praktiken ermöglichen, sodass Schüler*innen (aber auch Lehrende) ihr vollständiges Sprachrepertoire im Unterricht nutzen können (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2023, S. 481f). Im *translanguaging space* können Lehrenden und Lernenden auch im Unterrichtskontext auf sprachliche Formen und Strukturen jenseits von Einzelsprachlichkeit zuzugreifen und neue, lernförderliche Sprachkonfigurationen entwickeln (vgl. Li, 2018, S. 22ff; da Silva, 2022, S. 42). Konzepte wie das *translanguaging* eröffnen den Schüler*innen also eine sprachliche Flexibilität und ein schulisches Lernen, in welchem keine dauernde Limitierung auf einen nationalen Code stattfindet (vgl. Dirim und Khakpour, 2018, S. 214). In ihrer Didaktik der Sprachenvielfalt fordert Oomen-Welke neben dem Einzug der

¹¹ Der sogenannte *Herkunftssprachenunterricht* (in Österreich auch „*Erstsprachenunterricht*“) ist bis heute umstritten und wird lediglich als freiwilliger Zusatzunterricht, oft am Nachmittag oder an anderen Schulstandorten angeboten. Kritisiert wird außerdem, dass er nur einem geringem Prozentsatz an Schüler*innen zugänglich ist. (vgl. Gogolin et al., 2023, S. 45; Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020, 2019)

¹² Die Vorteile bilingualer Modelle wurden in mehreren Studien sichtbar: In einem Hamburger Schulversuch mit sechs bilingualen Grundschulzweigen (vgl. Dirim et al., 2009) konnten Kinder mit dem gleichen Zeitaufwand in zwei Sprachen Lesen und Schreiben lernen. Auch die EUROPA-Studie zu Berliner Two-Way-Immersion Modellen dokumentierte positive Effekte bilingualer Angebote auf soziale Integration und Kohäsion (Möller et al., 2017).

Erstsprachen der Schüler*innen auch ein bewusstes Lenken der Aufmerksamkeit auf verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten und deren Vergleich und Reflexion im Sinne des *Language Awareness* (auf Deutsch oft: Sprachbewusstheit) Ansatzes (vgl. Bjegač, 2020, S. 96). Das Konzept der Sprachbewusstheit und besonders dessen machtkritische Ausrichtung ist für diese Forschungsarbeit zentral und wird im Kapitel 3.6. noch näher umrissen.

Die Modelle sowie auch Gründe und Begründungsmuster für den Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Bildungskontext sind vielfältig. Bjegač (2020) identifiziert mehrere Argumentationslinien: Mehrsprachigkeit als *kognitiver Vorteil* für die Wissensaneignung, als Motivationsfaktor oder auch als identitätsstärkende Ressource. Dirim und Khakpour (2018) merken an, dass derartige Maßnahmen allein allerdings nicht ausreichen, um die symbolische Abwertung von Sprecher*innen von Sprachen mit niedrigerem Sprachprestige zu überwinden (vgl. ebd., S. 223).

2.4.3. Methode: Sprachkontrast

Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in verschiedenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen identifiziert Brendthauer (2018) gemeinsame didaktische Grundprinzipien, die allen Konzepten zugrunde liegen. Diese umfassen unter anderem die Förderung interlingualen Transfers, die Entwicklung von Sprachbewusstheit sowie die Vermittlung von Lernstrategien (vgl. ebd., S. 278). Als didaktisches Kernelement kristallisiert sich in allen Konzepten der Sprachvergleich heraus, auf den im folgenden Kapitel kurz eingegangen wird (vgl. auch Reich & Krumm, 2013, S. 103). Sprachvergleiche können zu einer simultanen Umsetzung aller drei oben genannten Prinzipien beitragen: Sie fungieren sowohl als Lernstrategie als auch als Instrument zur Identifikation von Transferbasen in bereits erlernten Sprachen und fördern gleichzeitig das metasprachliche Bewusstsein der Lernenden (vgl. Brendthauer, 2018, S. 278).

Ziel von sprachvergleichendem Arbeiten im Unterricht ist es, durch Berücksichtigung der (mehr-)sprachlichen Kompetenzen von Lernenden, deren Sprachbewusstsein und Reflexionskompetenz zu fördern (vgl. Bien-Miller, 2021, S. 108). Rothstein betont in seinem Ansatz, eine Variante des *sprachintegrativen* Ansatzes, auch die Wichtigkeit der Verortung sprachübergreifender Transferstrategien und nennt unter anderem als Lernziel, dass Lernende „*Transferstrategien zur Übertragung von explizitem grammatischem Wissen über eine Sprache auf eine andere entwickeln*“ sowie „*eine metasprachliche*

Kommentierungskompetenz von einzelsprachlichen und sprachvergleichenden grammatischen Phänomenen erreichen“ (2011, S. 16) sollen. Der Fokus liegt hierbei auf Synergieeffekten bzw. einem positiven Transfer, der vorliegt, wenn eine Übertragung von Kenntnissen über einen bestimmten Gegenstand aufgrund bestimmter Ähnlichkeiten auf einen anderen möglich ist (vgl. ebd., S. 17).

In der *Kontrastivität als Strategie des kognitiven Lernens* erkennt Brdar-Szabó (2010) einen praktischen und didaktischen Mehrwert (vgl. Moraitis, 2021, S. 18). Die kontrastive Linguistik bietet besonders im Bereich der Bewusstmachungsprozesse wichtige Einsichten für die Analyse und das Verständnis von Sprachlernerfahrungen. Bei der sogenannten expliziten Bewusstmachung werden sprachliche Strukturen zu vergleichender Sprachen detailliert analysiert und gegenübergestellt. Lernende erkennen durch diese genaue Betrachtung sowohl verbindende Elemente als auch strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachsystemen. Dieser Prozess ermöglicht den Lernenden, sprachliche Phänomene bewusst zu erfassen und in ihren Lernprozess einzubinden (vgl. Moraitis, 2021, S. 18). Die implizite Bewusstmachung hingegen setzt auf die kognitiven Kompetenzen der Lernenden, eigenständig Strategien zur Erschließung von zu vergleichenden Sprachsystemen zu entwickeln. Hier steht die individuelle Hypothesenbildung durch Inferenzprozesse im Vordergrund (vgl. Brdar-Szabó, 2010, S. 526; Moraitis, 2021, S. 18).

Die kontrastive Linguistik als Unterdisziplin der Sprachwissenschaft steht in engem Zusammenhang mit zahlreichen weiteren Forschungsfeldern, beispielsweise der Fremdsprachenforschung und der allgemeinen Spracherwerbstheorie (vgl. ebd.). Diese Verknüpfungen und ihre umfassenden theoretischen Implikationen können im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht vertieft behandelt werden. Für die vorliegende Untersuchung sind vielmehr zwei Aspekte von besonderer Relevanz: zum einen die bewusstmachenden Prozesse, die für die Analyse der Sprachlernerfahrungen der Forschungspartner*innen wichtig sind, und zum anderen die Methode des Sprachvergleichs als didaktisches Konzept, das in der Ausbildung von Sprachlehrkräften gezielt eingesetzt werden kann.

2.4.4. Praktische Umsetzung und Desiderata

Mit Blick auf die dargestellten theoretischen Grundlagen und didaktischen Potenziale sprachlicher und mehrsprachiger Bildung stellt sich unweigerlich die Frage nach den Möglichkeiten der tatsächlichen Implementierung dieser Konzepte in der Bildungspraxis.

Während die Integration von Modellen sowie didaktischen Konzepten mehrsprachiger Bildung im Rahmen verschiedener Studien zwar teilweise erprobt werden¹³ und Materialien erarbeitet und getestet werden, wird nach wie vor angeprangert, dass Lehrende sich selbst nicht angemessen auf die „*Anforderungen in sprachlich heterogenen Klassen*“ vorbereitet fühlen (vgl. Purkarthofer, 2013, S. 62). Selbst im Fremdsprachenunterricht wird das mehrsprachige Repertoire der Schüler*innen kaum genutzt (vgl. Göbel et al., S. 221f). Neben Sprachvergleichen zum Deutschen, werden die mehrsprachigen Ressourcen von Lerner*innen am ehesten noch miteinbezogen, wenn es sich um Sprachen mit hohem Prestige handelt (vgl. Melhorn, 2015). Der mangelnde systematische Einbezug von *Herkunftssprachen* im Unterricht liegt in zwei wesentlichen Faktoren begründet: Zum einen fehlen in Lehrwerken bislang ausreichend mehrsprachigkeitsorientierte Aufgabenformate, zum anderen fühlen sich Lehrkräfte aufgrund fehlender Sprachkenntnisse unsicher bei deren Einbezug (vgl. Göbel, Gantefort & Ehmke, 2023, S. 223). Untersuchungen zur Unterrichtsumsetzung durchgängiger Sprachbildung im Jahr 2013 (vgl. Riebling, 2013) haben außerdem gezeigt, dass weniger als 30% der Lehrkräfte die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen und differenzierende Maßnahmen daraus ziehen (vgl. Müller, 2017, S. 238).

Die Ursache für die fehlende praktische Umsetzung sieht Tajmel (2010) maßgeblich in den mangelnden Kompetenzen der Lehrkräfte im Bereich sprachlicher Bildung. Aus sprachpolitischer Perspektive wächst die Forderung, sprachliche und mehrsprachige Bildung nicht länger als alleinige Aufgabe der Sprachlehrkräfte zu betrachten. Vielmehr sollten universitäre Module zum Thema sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit verpflichtend in die Lehrer*innenausbildung aller Unterrichtsfächer integriert werden (vgl. de Cilia, 2013, S. 15f; Krumm & Reich, 2013, S. 21).

¹³ Die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2020) bemängelt, dass es im deutschsprachigen Raum verglichen mit den USA nicht genug qualitativ hochwertige empirische Studien zu den unterschiedlichen Modellen sprachlicher Bildung gibt (vgl. ebd., S. 4)

Zwischenfazit

Die theoretische Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung als Querschnittsaufgabe in der Schule zeigt einen bedeutsamen Wandel von der defizitorientierten *Sprachförderung* hin zu einer *Sprachbildung*, die eine Verbindung von sprachlicher und fachlicher Bildung fokussiert. Trotz vielfältiger didaktischer Konzepte wie *durchgängige Sprachbildung* und *sprachsensibler Fachunterricht*, die allerdings auch oft primär auf den Ausbau der Sprachkompetenzen in der bildungsrelevanten Sprache Deutsch abzielen, sowie verschiedener ressourcenorientierter mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze offenbart sich eine deutliche Diskrepanz zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Umsetzung. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, sprachliche und mehrsprachige Bildung als fächerübergreifende Aufgabe zu verstehen und entsprechende Module verpflichtend in die Lehrer*innenausbildung aller Fachrichtungen zu integrieren. Die Professionalisierung von Lehrkräften erweist sich somit als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Umsetzung sprachbildender Konzepte.

3. Professionalisierung für die mehrsprachige Schule

Ausgehend von den eingangs skizzierten Forderungen umreißt dieses Kapitel zunächst den im aktuellen Diskurs der universitären Lehrer*innenbildung zentralen Begriff der Professionalisierung sowie dessen Domäne (3.1.). Anschließend werden bildungsbiographische Ansätze vorgestellt (3.2.). Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff und dem Diskurs reflexiver Professionalisierung (3.3). Kapitel 3.4. erweitert die Perspektive um machtkritische Betrachtungen der Professionalisierung, während Kapitel 3.5. den spezifischen Bereich der Professionalisierung für sprachliche Bildung beleuchtet. Den Abschluss bildet die Darstellung des für das Forschungsvorhaben zentralen Konzepts der (kritisch reflexiven) Sprachbewusstheit (3.6.).

3.1. Professionalisierung und Professionalität

Die (neuere) Professionalisierungsforschung hat ihren Ursprung in der Soziologie (vgl. Niermann, 2017, S. 14) und wurde im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften in den 1980er Jahren verstärkt von den Erziehungswissenschaften behandelt. Im pädagogischen und im psychologischen Diskurs wird Professionalität tendenziell als individueller Entwicklungsprozess bzw. Kompetenzerwerb interpretiert, der sich auch

abseits von Organisationen ereignen kann (vgl. ebd., S. 25). In der Professionalisierungsforschung folgten auf geisteswissenschaftliche sozial-/motivationspsychologische bzw. kognitivistisch orientierte Studien und wurden von wissenspsychologischen Zugängen abgelöst (vgl. Koch-Priewe, 2018, S. 9).

Im deutschsprachigen Raum kamen seit Anfang der 1990er neue theoretische Perspektiven zu Fragen nach der Professionalisierung angehender Lehrkräfte auf. Besonders die Ansätze zu *Professionswissen* von Lehrer*innen (Shulmann, 1986, S. 13) sowie der Blick auf Lehrer*innen als *reflective practitioner* (Schön, 1987) schlugen sich in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften nieder. Gängige erziehungswissenschaftliche Kompetenzmodelle nehmen an, dass im Laufe der Lehrer*innen(aus-)bildung das Fundament in den Bereichen von Haltungen, Wissen und Handeln für den Beruf als Lehrperson geschaffen wird (vgl. Koch-Priewe, 2018, S. 21f). Im Jahr 2001 gewann die empirische Schul- und Unterrichtsforschung und infolgedessen auch die Lehrer*innenforschung nach der PISA-Studie bemerkenswert an Bedeutung. Da daraufhin die empirische Bildungsforschung auch mit der Professionsforschung verbunden wurde, kamen die Lehrer*innenausbildung und der Kompetenzzuwachs von Studierenden in den Fokus vieler Studien (vgl. Koch-Priewe, 2018, S. 9). Im anschließend an PISA durchgeführten „COACTIV“-Projekt wurden beispielsweise die Schüle*innenleistungen zu den Qualifikationen der Lehrpersonen in Bezug gesetzt und erstmalig ein Kompetenzmodell für die Professionalität von Lehrer*innen ausgearbeitet (vgl. ebd., S. 10).

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft lassen sich nach Terhart (2011) insgesamt drei zentrale Ansätze zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität identifizieren:

- Der strukturtheoretische Ansatz
- Der kompetenztheoretische Ansatz
- Der berufsbiographische Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz fokussiert die widersprüchlichen Anforderungen des Lehrer*innenberufs, während der kompetenztheoretische Ansatz die erforderlichen Kompetenzen und Wissensdimensionen für die Bewältigung beruflicher Aufgaben definiert. Den berufsbiographischen Ansatz sieht Terhart gewissermaßen als Klammer zwischen den beiden vorher genannten Ansätzen (vgl. ebd., S. 209). Dieser

konzeptualisiert Professionalität primär als berufsbiographisches Entwicklungsphänomen, bei dem die prozessualen Aspekte des Kompetenzerwerbs, die Herausbildung eines professionellen Habitus sowie die Wechselwirkungen zwischen Berufs- und Privatleben im Mittelpunkt stehen (vgl. ebd., S. 216). Da es in dem Forschungsvorhaben um biographische Erfahrungen der Forschungspartner*innen geht werden (berufs-)biographische Ansätze noch genauer beleuchtet.

3.2.(Berufs-)biographische Ansätze

(Berufs-)biographische Ansätze richten das Augenmerk auf die Lebensverläufe und Berufsbiographien von Lehrer*innen in ihrer jeweiligen institutionellen und individuellen Kontextualisierung (vgl. Wittek& Jacob, 2020, S. 196). Fabel-Lama (2018) unterscheidet dabei zwei zentrale Forschungslinien: Die erste nimmt im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung die Bildungsprozesse von Lehrpersonen im Laufe ihres gesamten Lebens in den Blick. Die zweite fokussiert spezifisch auf das berufliche Agieren sowie die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen, beispielsweise in den Arbeiten von Terhart (vgl. ebd., 2018). Market (2019) weist in ihrem Beitrag zur biographischen Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung darauf hin, dass ein etwaiger Nutzen für die Qualifikation angehender Lehrerinnen zwar deutlich, jedoch von Seiten der erziehungswissenschaftlichen Forschung wenig bis kaum empirisch belegt und belegbar sei (vgl. ebd., S. 120f).

Gudjons et al. (1992) bezeichnen Biographie als *„eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst [...] in unser Handeln eingehen“* (ebd., S. 16). Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und diesen Erfahrungen führt zu einer verbesserten Selbstkenntnis, fördert die Selbstreflexion und Wahrnehmungen sowie Selbsttätigkeit von Pädago*innen und Lehrer*innen, fördert Verstehens- und Interpretationskompetenz, ermöglicht einen Perspektivenwechsel und schult das Problembewusstsein (vgl. Paschelke, 2013, S. 63). Mithilfe verschiedener biographischer Methoden können Lehrkräfte beispielsweise ihre Bildungsbiographie – also ihre früheren (Lern-)erfahrungen – reflektieren. Diese Reflexion ermöglicht es wiederum, unbewusste Erfahrungen bewusst zu machen, wodurch sie zur Grundlage für das Erlernen neuer Inhalte werden (Feine et al., 2013; Glotsev & Brendthauer, 2020, S. 25).

In der bildungsbiographischen Forschung nimmt der transformatorische Bildungsbegriff nach Koller eine wichtige Rolle ein. Dieser versteht Bildungsprozesse als Transformationen, die „*nicht nur einzelne Aspekte des Wissens oder Könnens einer Person betreffen, sondern deren gesamtes Welt- und Selbstverhältnis*“ (Koller 2016, S. 149). Ausgangspunkt von Bildungsprozessen nach Koller sind Krisen bzw. Irritationen¹⁴, die als Reflexionsanlässe verwendet werden. Ein Bildungsprozess entsteht demnach als Reaktion auf eine Problemsituation bzw. eine Krise und bringt eine Veränderung des Blicks auf Welt- und Selbstverhältnisse von Subjekten mit sich (vgl. ebd.). Die Verortung von Kollers Konzeption innerhalb der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung erklärt seine Perspektivierung auf den Begriff der *Krise*: Er konzeptualisiert Krisen als biographisch signifikante Ereignisse, die sich durch ihre Unausweichlichkeit auszeichnen und damit eine transformative Beutung für das Subjekt entfalten (vgl. Bähr et al., 2019, S. 5).

Im Kontext der Ausbildung von Lehrkräften lässt sich das eigene Sprachenlernen als potenziell krisenhafte Erfahrung verstehen, die nach Koller als "*Ausgangspunkt und Anlass für transformatorische Bildungsprozesse*" (Koller 2012, S. 71) dient. Die Konfrontation mit einer unbekannten Sprache, einem nicht-lateinischen Schriftsystem, die Position als Lernender statt Lehrender und die damit verbundenen Gefühle von Unsicherheit können – so die Hypothese – zu einer Transformation des pädagogischen Selbstverständnisses führen. Nach Koller (2016) haben die Begriffe Irritation, Krise, Konflikt und Katastrophe gemeinsam, dass sie eine Negation der „*Selbstverständlichkeit oder Normalität einer Routine, einer Erwartung, einer eingespielten Wahrnehmungs-, Denk oder Handlungsweise*“ (ebd., S. 215) darstellen. Laut dem Autor müssen Krisen aber nicht das Ausmaß einer Katastrophe erreichen (vgl. ebd.).

Koller (2012) weist jedoch auch darauf hin, dass biographische Forschungsmethoden inhärente Grenzen haben. Vergangene Erfahrungen können nicht *in actu* nachvollzogen werden, und eine zu starke Fokussierung auf biographische Erzählungen läuft Gefahr,

¹⁴ *Irritation* lässt sich nach Combe und Gebhard (2009, S. 553) als subjektives Erleben dessen interpretieren, was im Kontext der transformatorischen Bildungstheorie nach Koller mit dem Terminus *Krise* (der Routine) bezeichnet wird – ein Durchbrechen gewohnter Handlungsabläufe. Während der Krisenbegriff die objektive Situation des Umbruchs kennzeichnet, beschreibt Irritation die subjektive Wahrnehmung und emotionale Reaktion auf diese krisenhafte Konstellation (vgl. Bähr et al. 2019). In dieser Untersuchung werden die Begriffe synonym verwendet.

strukturelle Bedingungen in den Hintergrund zu rücken (vgl. ebd., S. 119). Koller (2012) setzt sich zudem kritisch mit den Perspektiven der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozessen im Allgemeinen auseinander. Seine Schlussfolgerung ist auch für diese Forschungsarbeit zentral:

Empirische Bildungsforschung, die ihrem Gegenstand gerecht werden will, muss (...) selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein und d.h. in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand offen bleiben für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverständnisses bzw. zur Reformulierung der eigenen Kategorien und Vorannahmen theoretischer, methodischer oder sonstiger Art herausfordern (ebd., S. 118).

Selbst wenn Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen erfolgreich empirisch aufgezeigt werden können, bleibt das eigentliche Transformationsgeschehen häufig „im Dunkeln“ (ebd., S. 120). Forschungsergebnisse beziehen sich typischerweise nur auf die Verhältnisse vor oder nach der Transformation, nicht aber auf den Prozess selbst (vgl. ebd., S. 120).

3.3. Reflexion

In allen drei oben genannten theoretischen Ansätzen zur Professionalisierung von Lehrkräften nimmt das Element der Reflexion einen bedeutsamen Stellenwert ein (vgl. z.B. Steinbach, 2015; Edelmann, 2007; Aufschnaiter et al., 2019). Ähnlich wie beim transformatorischen Bildungsbegriff nach Koller steht auch die Reflexionskompetenz vor dem Problem der empirischen Erfassbarkeit und Operationalisierung. Abels & Leonhardt (2017) weisen darauf hin, dass trotz der zentralen Rolle der Reflexion in der Lehrer*innenbildung die tatsächliche Messbarkeit und Wirksamkeit reflexiver Prozesse kontrovers diskutiert wird (vgl. ebd., S. 53). Aufschnaiter et al. (2019) zeigen diesbezüglich auch eine zentrale Problematik auf: Trotz des breiten Konsenses über die Relevanz von Reflexion in der Lehrer*innenbildung steht diesem eine Fülle unterschiedlicher, oft unpräziser Definitionen gegenüber, die eine systematische Vergleichbarkeit und wissenschaftliche Anschlussfähigkeit erheblich erschweren (vgl. ebd., S. 145).

Besonders die anfangs erwähnte Idee von einem *reflective practitioner* (Schön, 1987), der flexibel und reflektiert mit den professionsbezogenen Anforderungen umgeht, hat sich quer über die verschiedenen Ansätze etabliert (vgl. Bonnet & Hericks, 2014, S. 7).

Schön unterscheidet zwischen einer *reflection in action* als Reflexion im aktuellen Handlungszusammenhang und der *reflection on action* als nachträgliche Reflexion von Situationen in der Vergangenheit (vgl. Hilzensauer, 2008, S. 8). Schöns häufig zitiertes Modell zur Reflexion von Lehrer*innen wurde später von Zeichner und Liston (1987) zu einem dreistufigen Ansatz erweitert: Die erste Ebene fokussiert die Reflexion über die Effektivität der eigenen Lehrtätigkeit und des Unterrichts. Die zweite Ebene erweitert den Blick auf kontextuelle Einflüsse, schaut also darauf, wie institutionelle, kulturelle und soziale Faktoren das Lehren und Lernen prägen. Die dritte und höchste Ebene umfasst ethisch-moralische Aspekte des Lehrens und nutzt Reflexion als kritisches Instrument zur Hinterfragung von Gerechtigkeit und Gleichheit im Bildungskontext (vgl. ebd., S. 24f).

Aufschnaiter et al. (2019) verstehen unter Reflexion einen "*Prozess des strukturierten Analysierens*" (ebd., S. 148), der die eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen mit dem situationsspezifischen Denken und Verhalten in Beziehung setzt, um diese weiterzuentwickeln (vgl. ebd.; Nguyen et al., 2014, S. 182). Die oft in den Blick genommene Fähigkeit zur Reflexion bzw. eine reflexive Kompetenz wird im Diskurs häufig auch als *Reflexivität* bezeichnet (Aufschnaiter et al., 2019, S. 155f). Shulman (1986) betrachtet die Reflexionsfähigkeit als essentiellen Kernbestandteil professioneller Fertigkeiten, da sie Expert*innen ermöglicht, ihr Handeln und ihre Entscheidungen einzuordnen und zu begründen (vgl. ebd., S. 13). Die besondere Bedeutung der Reflexion für den Lehrberuf ergibt sich aus dessen spezifischen Anforderungen: Nach Aepli und Lötscher (2016) arbeiten professionelle Akteur*innen in einem von Ungewissheit geprägten Feld, das flexible Lösungsstrategien für unvorhersehbare Probleme erfordert. Aufschnaiter et al. (2019) übertragen dies auf Lehrkräfte und betonen, dass diese

über kein umfassendes Lösungsrepertoire für die Bewältigung der Vielfalt heute denkbarer Herausforderungen verfügen können, mit Herausforderungen konfrontiert sein werden, für die es keine eindeutige Lösung gibt und zudem zukünftig auf Herausforderungen treffen werden, die aktuell nicht definierbar sind (ebd., S. 145).

Diese grundlegende Ungewissheit des Lehrberufs findet sich in verschiedenen Professionalitätskonzepten wieder – sei es aus strukturtheoretischer, kompetenz-orientierter oder biographischer Perspektive (vgl. ebd., S. 145). Die Ungewissheit begründet gewissermaßen die zentrale Rolle der Reflexivität in der Lehrerinnenprofessionalität, was sich auch in internationalen Standards zur Lehramtsausbildung und in Kompetenzbeschreibungen widerspiegelt (vgl. ebd.).

Auch Helsper (2001) sieht in der systematischen Entwicklung von Reflexionsfähigkeit das Kernelement von Professionalität. In der strukturtheoretischen, wie auch in der berufsbiographischen Perspektive wird diese Reflexion eng mit dem Konzept des *Habitus* verknüpft, das im Kontext von Professionalität ebenso als zentral gilt (vgl. Hericks et al., 2018). Professionalität wird nach Helsper (2018) dabei in Anlehnung an Bourdieu – an die Herausbildung eines „wissenschaftlich-reflexiven *Habitus*“ (ebd., S. 129f; Helsper, 2001, S. 11) gebunden, der einen reflektierten Bezug „in Form der Auseinandersetzung mit eigenen Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd.) aufweist. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, „auch eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen einer Relativierung und Geltungsüberprüfung zu unterziehen“ (ebd.). Helspers Perspektive wird allerdings teilweise für die Vernachlässigung gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsdimensionen kritisiert (vgl. Mai, 2020, S. 101). Hericks et al. (2018) erweitern sein Konzept von Professionalität und betonen, dass sich in der „spannungsreichen Bezugnahme des eigenen Lehrerhabitus auf verschiedenartige schülerseitige *Habitus*“ notwendigerweise „permanent Irritationen eben jenes Lehrerhabitus“ (ebd., S. 256) ergeben. Auch bei Hericks et al. (2018) steht das Element der „Irritation“ (ebd., S. 257) im Mittelpunkt, das wiederum als Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse verstanden werden kann (vgl. ebd.).

Wie auch bereits der weiter oben erwähnte dreistufige Ansatz (Liston & Zeichner) bietet das aus der Migrationspädagogik stammende Konzept der migrationspädagogischen Reflexivität nach Mecheril et al. (2010) eine machtkritische Perspektive auf *Reflexivität*. Das Modell baut ebenso auf Bourdieus wissenschaftlicher Reflexivität auf und richtet den Blick weniger auf einzelne Pädagog*innen sondern auf das

kulturelle und alltagsweltliche Wissen (zum Beispiel über ‚die Migrant/innen‘). Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und die Befragung ihrer Effekte können pädagogisch Handelnden nicht individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist. Schließlich zielt Reflexion nicht auf die Destruktion der Grundlagen pädagogischen Handelns, sondern will diese verfeinern. (Mecheril, 2010, S. 191)

Mecheril (2010) hebt die Notwendigkeit institutioneller Strukturen für gemeinsame Reflexionsprozesse hervor, die nicht der individuellen Verantwortung überlassen werden sollten. Neben der Forderung einer „rigorosen Reflexivität“ (ebd., S. 180) im Sinne eines

stetigen Hinterfragens von Veränderungen bezeichnet der Autor auch die Ausbildung und erfahrungsbegründete Bildung eines reflexiven Habitus als wichtig, der nur in einem reflexiven professionellen Feld Sinn ergibt, wo konstruktives und produktives pädagogisches Handeln möglich ist (vgl. ebd., S. 191).

3.4.Kritische Perspektiven in der Lehrer*innen(aus-)bildung

Die bisher dargestellten Ansätze der Professionalisierung betonen vor allem die individuelle Dimension professioneller Reflexivität und fokussieren auf die persönliche Entwicklung der Lehrperson. Während diese Ansätze wichtige Aspekte der Professionalisierung beleuchten, bleiben – wie am Ende des letzten Kapitels angedeutet – machtkritische Perspektiven oft unterrepräsentiert. An dieser Stelle setzen die im Folgenden vorgestellten kritischen Perspektiven an, die den Blick über individuelle Prozesse hinaus auf strukturelle und institutionelle Dimensionen erweitern. Neben verschiedenen machtkritischen Perspektiven auf die Professionalisierung von Lehrkräften (3.4.1.) findet in diesem Kapitel auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff "*Interkulturelle Kompetenz*" (3.4.2.) statt.

3.4.1. Machtkritische Ansätze der Lehrer*innenbildung

In seinem Aufsatz *Immer noch die anderen* wirft Quehl (2010) einen rassismuskritischen Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung und betont ebenso die Einbindung pädagogischer Professionalität in institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. ebd.). Quehl sieht gängige Lehrer*innenpraxen wie Kulturalisierung, Stigmatisierung, rassistische Zuschreibungen, sowie Unterrichtspraxen, welchen Normalitätsvorstellungen (beispielsweise von Einsprachigkeit) zugrunde liegen, als Ausdruck von gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen, die auch in die institutionellen Rahmenbedingungen eingeschrieben sind (vgl. ebd., S. 186). Dies macht deutlich, dass eine Reflexion der Unterrichtspraxis in Bezug auf mögliche Diskriminierungseffekte unverzichtbar ist. Lehrer*innen sind demnach nicht nur in den aktuellen Status quo rassistischer Normalität miteingebunden, sondern selbst Akteur*innen, deren Aufgabe es deshalb auch ist, diesen Status quo mit zu überwinden. In Anlehnung an Messerschmidt (2011) wird im Hinblick auf eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung die Forderung nach einer *involvierten Professionalität* (ebd.) laut, die auf eine Reflexion der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse und Differenzierungspraxen zielt (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 62; Dirim & Pokitsch, 2018).

Pädagogisches Handeln ist in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden und stets von Spannungen und Widersprüchen geprägt (vgl. Doğmuş et al., 2016, S. 7). Im Kontext *Sprache* manifestiert sich dabei eine zentrale Spannung im professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit: Es gilt, die Schüler*innen einerseits in der deutschen Sprache als dominantes Bildungs- und Gesellschaftsmedium zu qualifizieren. Andererseits ist es wichtig, ihre Mehrsprachigkeit(en) angemessen zu berücksichtigen. Eine Aneignung der Bildungssprache Deutsch ist dabei nicht nur fundamental für die erfolgreiche Bildungspartizipation, sondern ermöglicht auch gesellschaftliche Teilhabe und soziale Anerkennung (vgl. Bjegač, 2020, S. 236; Mecheril & Quehl 2015, S. 156f). Diese sprachliche Kompetenzentwicklung stättet die Lernenden zudem mit kommunikativen Werkzeugen aus, die es ihnen ermöglichen, sich gegen unerwünschte Identitätszuschreibungen und soziale Positionierungen zur Wehr zu setzen. Paradoxerweise perpetuiert genau diese Bildungspraxis jedoch gleichzeitig bestehende sprachliche Machtverhältnisse und die monolinguale Ausrichtung des Bildungssystems. Dies führt – auch entgegen der ursprünglichen Intention – zu Prozessen der Ausgrenzung (*Othering*¹⁵) und Ausschlüssen. Eine Verortung in diesem Spannungsfeld stellt nicht nur für Lehrkräfte in der Bildungspraxis eine kontinuierliche Herausforderung dar, sondern muss auch von der Bildungsforschung bei der Entwicklung von Konzepten und Handlungsempfehlungen reflektiert werden (vgl. Bjegač, 2020, S. 236).

Machtkritische Perspektiven gehen über den Aspekt der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und der Ausbildung von *Language Awareness* im engeren Sinn, also dem Nachdenken und Diskutieren über Sprache, hinaus. Eine selbstreflexive, machtkritische Professionalisierung von Pädagog*innen im Sinne einer *Critical Language Awareness* muss die Beseitigung von Inferiorisierungen und Ausschlüssen durch die Zuschreibung unterschiedlicher Sprachigkeiten sowie die handelnde Teilhabe aller Schüler*innen zum Ziel haben (vgl. Dirim & Springsits, 2016, S. 150). Der fundamentale Aspekt einer

¹⁵ Das von Edward Said in den 1970er-Jahren entwickelte Konzept des *Othering* beschreibt den Prozess, durch den „Fremde“ (*auch: Andere*) zu „Fremden“ gemacht werden, während gleichzeitig ein vermeintlich homogenes „Wir“ konstruiert wird. Diese Praxis schafft binäre Gegensätze, die im Kolonialdiskurs verwurzelt sind und zur Herausbildung westlicher Identität durch Abgrenzung beigetragen haben (vgl. Castro Varela & Mecheril, S. 42). *Othering* beschreibt also auch Prozesse, bei denen aus einer dominanten, als Standard gesetzten Sprecherposition heraus „die Anderen“ konstruiert und bewertet werden (vgl. Lutz 2001, S. 221)

machtkritischen Professionalisierung wird mit besonderem Fokus auf die Ausbildung einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit im Kapitel 3.6.2. noch vertieft. Als bildungspolitische Konsequenzen fordert Quehl (2010) neben finanziellen Mitteln für die Schulentwicklung auch zeitliche Ressourcen (vgl. ebd., S. 202) und betrachtet differenzsensible, diskriminierungs- und rassismuskritische Perspektiven in allen Bereichen der Schulentwicklung – von Organisation und Personal über die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bis hin zu Curriculum, Didaktik, Materialien und Diagnostik – als unabdingbar (vgl. ebd., S. 193).

3.4.2. Der (problematische) Begriff *Interkulturelle Kompetenz*

Bezüglich des Anforderungsprofils von Lehrkräften wird auch immer wieder eine umstrittene interkulturelle Kompetenz als übergreifende Handlungskompetenz diskutiert. In den letzten Jahrzehnten hat sich ein pädagogischer Perspektivwandel von der *Ausländerpädagogik* der 1970er Jahre hin zur *interkulturellen Pädagogik* vollzogen. Im Zuge dieses Wandels hat sich der Begriff der *interkulturellen Kompetenz* sowohl in bildungspolitischen als auch pädagogischen Diskursen zunehmend etabliert (Fereidooni & Massumi, 2017).

In verschiedenen bildungspolitischen Vorgaben im deutschsprachigen Raum, findet sich eine *interkulturelle Kompetenz* immer wieder als Professionalisierungsziel für angehende Pädagog*innen (vgl. Lanfranchi, 2013). Auch in den österreichischen Lehrplänen wird *interkultureller Kompetenz* eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Als fächerübergreifendes und -verbindendes Unterrichtsprinzip findet sich *interkulturelles Lernen* seit 1992 explizit wie auch implizit in einer Vielzahl an Fachlehrplänen sowie in den Lehrplänen aller allgemein bildenden Schulen. Im *Grundsatzertlass Interkulturelles Lernen* werden die Inhalte und die Umsetzung des Prinzips beschrieben. Ebenso erwähnt wird eine Reihe an *interkulturellen Kompetenzen*, zu welchen Lernende durch *interkulturelle Bildung* „befähigt“ werden (Grundsatzertlass Interkulturelle Bildung, 2017). Darauf folgt die Aufforderung, dass Lehrkräfte und Verwaltung eine „*wirkungsvolle Umsetzung interkultureller Bildung zu garantieren*“ (ebd.) haben.

Fereidooni und Massumi (2017) zeigen auf, dass keine wissenschaftlich belegten Modelle existieren, die die Charakteristika von *interkulturell kompetentem Handeln* von Lehrkräften festmachen oder die beschreiben, wie die Ausbildung von *interkultureller Kompetenz* bei Lehrkräften gefördert werden kann (vgl. Fereidooni & Massumi, 2017;

Bender-Szymanski, 2013). Der Begriff wird nicht nur im Hinblick auf eine ungenaue und inkonsistente Verwendung kritisiert, es gibt auch fundamentale konzeptionelle und inhaltliche Vorbehalte gegen die Vorgaben zu *interkultureller Kompetenz*: Der Fokus wird auf einen pädagogischen Umgang mit einer festgeschriebenen Gruppe gelegt, nämlich sogenannte *Lernende mit Migrationshintergrund* (s. Kap. 2.2.), was eine migrationsbedingte Differenzierung und Markierung in *Andere* und *Nicht-Andere* mit sich bringt (vgl. Fereidooni & Massumi, 2017. S. 54). Außerdem wird die Überbetonung kulturspezifischen Wissens in den Instrumentarien zur Messung bzw. zur Entwicklung der *interkulturellen Kompetenz* kritisiert (vgl. Genkova, 2019).

Fereidooni und Massumi (2017) weisen darauf hin, dass die Anforderungen an Lehrpersonen im Hinblick auf *migrationsbedingte Diversität* deutlich differenzierter beschrieben werden, „als sie durch die Anforderungen in der LehrerInnenbildung angebahnt werden“ (ebd., S. 53). Sie diagnostizieren eine Leerstelle zwischen der Lehrer*innenausbildung und den daran anschließenden Erwartungen an das Anforderungsprofil von Lehrkräften (vgl. ebd.). Angehende Lehrer*innen sollen nach bildungspolitischen Vorgaben zwar im Zuge der Ausbildung einer *interkulturellen Handlungskompetenz* über *Fremd-Bilder* reflektieren, dabei tut sich jedoch die Frage auf, wie angehende Lehrpersonen zu einer derartigen „komplexen metakognitiven, (selbst-)kritischen Auseinandersetzung befähigt werden sollen, wenn im Rahmen ihrer Ausbildung nicht explizit von ihnen verlangt wird, rassismuskritisch zu denken und zu handeln“ (ebd., S. 55).

3.5. Professionalisierung für sprachliche Bildung

Die folgenden Kapitel widmen sich der Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich sprachlicher Bildung. Ausgehend von der Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Anforderungen und universitärer bzw. schulischer Praxis werden zunächst zentrale Kompetenzmodelle vorgestellt, die einen systematischen Ansatz zur Qualifizierung von Lehrkräften verfolgen (3.5.1.). Anschließend wird der Status quo der Lehrkräfteausbildung im deutschsprachigen Raum kritisch beleuchtet, wobei insbesondere die strukturelle Verankerung und inhaltliche Ausrichtung sprachbildender Module analysiert werden (3.5.2.). Abschließend wird das für das Forschungsvorhaben zentrale Konzept der Sprachlernerfahrungen als vielversprechender Ansatz für die Professionalisierung unter-

sucht, der Lehrkräften durch eigenes (Fremd-)sprachenlernen einen Perspektivwechsel ermöglicht (3.5.3.).

3.5.1. Kompetenzmodelle für sprachliche Bildung

Im Abschnitt zum Thema *Praktische Umsetzung und Desiderata* (2.4.4.) wurde bereits deutlich, dass bei der Umsetzung sprachlicher Bildung bedeutsame Lücken mit Blick auf die Kompetenzen und die Ausbildung von Lehrkräften bestehen. Trotz theoretischer Fortschritte und innovativer didaktischer Konzepte (s. Kap. 2.4.2.) offenbart sich eine signifikante Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und schulischer Praxis. Mit der Etablierung sprachlicher Bildung als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer hat sich der Fokus zunehmend darauf gerichtet, welche spezifischen Kompetenzen und Wissensbestände Fachlehrkräfte benötigen, um diese anspruchsvolle Aufgabe im Schulalltag erfolgreich umsetzen zu können. Dieses Kapitel widmet sich daher den zentralen Kompetenzmodellen, die einen systematischen Ansatz zur Qualifizierung von Lehrkräften für sprachbildende Aufgaben verfolgen.

Das von Krumm und Reich zwischen 2009 und 2011 in Österreich entwickelte Curriculum Mehrsprachigkeit formuliert beispielsweise als Ziel, dass alle Lernenden sogenannte *Sprachenprofile* ausbilden. Dies soll durch das Aufgreifen, Erweitern und Verbinden einzelsprachlicher Kompetenzen und einer Fundierung in allgemeinen sprachlichen Einsichten erfolgen. Als Zielkompetenzen definieren sie:

Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein, soweit dies im Rahmen schulischer Bildung möglich ist. (Krumm & Reich, 2013, S. 24)

Die Autoren betonen dabei jedoch, dass der Lehrer*innenausbildung eine zentrale Rolle zukommt „da sie Grundlagen legt, die sich direkt in die Praxis und mittelfristig auch in der Breite des Bildungswesens auswirken können“ (ebd., S. 31). Daraus resultierend identifizieren sie weitere Kompetenzfelder: Erstens ein Verständnis für die Bedeutung von Sprachen für Lehr- und Lernprozess, zweitens die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und drittens die Einübung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang nennt Schöpp (2013) die monolingual orientierte

Lehrer-*innenbildung als eines der zentralen Hindernisse für die Integration mehrsprachiger Methoden.

Parallel dazu wurden im nordamerikanischen Kontext zunächst verschiedene normativ-deskriptive Kompetenzmodelle entwickelt, die sich mit den Anforderungen an Lehrkräfte für sprachliche Bildung befassen. Diese werden unter den Begriffen *pedagogical language knowledge* (Bunch, 2013) sowie *linguistically responsive teaching* (Lucas & Villegas, 2013) zusammengefasst. Lucas und Villegas (2013) entwickelten einen theoretischen Rahmen für die sprachensible Lehrerbildung, dessen Kompetenzmodell zwei Hauptdimensionen unterscheidet: zum einen das fachliche und didaktische Wissen sowie die entsprechenden Fähigkeiten der Lehrkräfte (*pedagogical knowledge and skills*), zum anderen deren *orientations* also professionelle Haltungen und Einstellungen (vgl. auch Ehmke et al., 2023, S. 220). Empirische Befunde (vgl. z.B. Wischmeier, 2012) belegen außerdem eine positive Korrelation zwischen der Haltung der Lehrpersonen gegenüber Mehrsprachigkeit und ihrer Kompetenz im Umgang damit.

In der breit geführten Diskussion zur Lehrkräfteprofessionalisierung wurde wiederholt kritisiert, dass sowohl eine empirische Absicherung und exakte Definition einer DaZ*-Kompetenz als auch ein Instrument zu deren Messung fehlen (vgl. Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016). Koch-Priewe (2018) identifiziert für den deutschsprachigen Raum Unklarheiten bezüglich der Anforderungen an Studierende hinsichtlich der Integration von *Sprachförderung* in den Unterricht sowie darüber, welche DaZ*-Kompetenzen die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollten. Als Reaktion auf diese Situation kann die Entwicklung verschiedener Kompetenzmodelle (wie DaZKom¹⁶, Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit¹⁷ u.a.) für die Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich sprachlicher Vielfalt verstanden werden. In Deutschland wurde im Rahmen des DaZKom¹⁸-Projekts ein Kompetenzstrukturmodell für die DaZ*-

¹⁷ Auf das Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit für Lehrkräfte im Fachunterricht (Tajmel, 2017a & 2017b; Hägi-Mead und Tajmel, 2023) wird im Kapitel 3.6. detaillierter eingegangen.

¹⁸ DaZKom „*Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte (Sek I) im Bereich Deutsch als Zweitsprache*“ (Ehmke et al., 2023). Das DaZKom-Modell strukturiert Lehrkraftkompetenzen für Deutsch als Zweitsprache* anhand eines fünfstufigen Entwicklungsmodells und umfasst die Wissensdimensionen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik. Während in der universitären Ausbildung vor allem theoretisches Wissen vermittelt wird (Stufen 1-3), entwickeln Lehrkräfte in der Praxis situationsspezifische Handlungskompetenzen (vgl. Lütke & Rödel, 2023)

Kompetenz von Lehramtstudierenden sowie dessen empirische Untersuchung durch spezifische Tests ausgearbeitet (vgl. ebd., S. 17) und teilweise integriert (vgl. Ehmke et al., 2023, S. 220). Während diese theoretischen Kompetenzmodelle einen Rahmen für die Professionalisierung bieten, stellt sich die Frage nach deren konkreter Implementierung in der Lehrkräfteausbildung.

3.5.2. Status quo und Forderungen für die Lehrkräfteausbildung

An deutschen Hochschulen ist sprachliche Bildung in der Lehramtsausbildung auf drei verschiedenen Arten verankert: als Modul, als Querschnittsthema in anderen Lehrveranstaltungen oder als separates Fach (vgl. Goltsev & Brendthauer, 2020, S. 21). Ein konkretes Beispiel für die institutionelle Verankerung bietet Nordrhein-Westfalen, wo nach einer Reform des Lehramtsstudiums ein obligatorisches DaZ*-Modul eingeführt, jedoch an den verschiedenen Hochschulen unterschiedlich implementiert wurde. Im Fokus steht dabei eine fachübergreifende sprachliche Bildung von Lernenden mit *Zuwanderungsgeschichte* (vgl. ebd., S. 21). In einer Analyse loben Putaja, Olfert und Romano (2016) zwar das hohe Maß an Verbindlichkeit durch die gesetzliche Verankerung. Trotz solcher strukturellen Verankerungen in der Lehramtsausbildung werden aber verschiedene Aspekte der DaZ*-Module kritisch diskutiert. Kritisiert wird hier beispielsweise das Fehlen von Spezifizierungen mit Blick auf das wissenschaftliche Curriculum sowie die inhaltliche Ausgestaltung derartiger Lehrveranstaltungen (vgl. ebd.). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft den starken DaZ*-Fokus, der dazu führt, dass DaZ*-Lerner*innen oft als Problemfall wahrgenommen werden. Aufgrund dieser Kritik gibt es Bemühungen anstatt des fachübergreifenden DaZ*-Moduls ein Sprachbildungsmodul zu etablieren. *„Was Lerner und Lernerinnen jenseits der Frage eint, ob Deutsch die Erst- oder die Zweitsprache darstellt, sind heterogene bildungssprachliche Kompetenzen“*, so Altmayer et al. (2021, S. 66). Auch Goltsev und Brendthauer (2020) kritisieren, dass der Fokus derartiger Module primär auf den Kompetenzen in der Mehrheitssprache Deutsch liegt und eine angemessene Berücksichtigung des mehrsprachigen Potentials der Lernenden fehlt: *„Auch systematische Ergebnisse zur Integration der Förderung von Mehrsprachigkeit in Maßnahmen der Lehrkräfte-professionalisierung stehen noch aus“* (ebd., S.22).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Implementierung sprachlicher Bildung in der Lehrkräfteausbildung im deutschsprachigen Raum erhebliche Unterschiede aufweist – sowohl hinsichtlich ihrer strukturellen Verankerung als auch ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Während in Deutschland vermehrt verpflichtende Module etabliert wurden, die jedoch oft eine starke DaZ*-Orientierung aufweisen, setzen Österreich und die Schweiz vorwiegend auf fakultative Angebote (vgl. Altmayer et al., 2021, S. 66f.). Dies spiegelt nicht nur unterschiedliche bildungspolitische Prioritäten wider, sondern auch eine konzeptionelle Unsicherheit darüber, welche Kompetenzen Lehrkräfte tatsächlich benötigen und wie diese am effektivsten vermittelt werden können. Die Diskrepanz zwischen theoretischen Kompetenzmodellen und ihrer praktischen Umsetzung sowie die oft monolingual ausgerichtete Perspektive verdeutlichen, dass trotz der zunehmenden Anerkennung sprachlicher Bildung als Querschnittsaufgabe noch erheblicher Entwicklungsbedarf besteht.

3.5.3. Sprachlernerfahrungen und Professionalisierung

Ein Ansatz zur Förderung professioneller Handlungskompetenz im Kontext sprachlicher Heterogenität liegt in der systematischen Einbindung eigener Sprachlernerfahrungen in die Ausbildung von Lehrkräften. Aufbauend auf dem bereits in Kapitel 2.4.3. erläuterten methodischen Potenzial der Kontrastivität für mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und Sprachbewusstheit, wird in diesem Unterkapitel die konkrete Implementierung eigener Sprachlernerfahrungen als Professionalisierungsinstrument in der Lehrkräftebildung betrachtet.

Die Integration von Sprachlernerfahrungen in die Ausbildung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweit*- und Fremdsprache* gewinnt zunehmend an Bedeutung. Im deutschsprachigen Raum sind Sprachlernerfahrungen – definiert als aktiver Prozess des Fremdsprachenerwerbs – häufig in die DaF*/DaZ* Lehrkräfteausbildung integriert (vgl. Groh et al., 2021). In den Curricula verschiedener Masterstudienlehrgänge finden sich Lehrveranstaltungen im Rahmen derer sogenannte *Kontrastsprachen* gelernt werden sollen, wobei der Begriff *Kontrastsprache* oft undefiniert bleibt. Bei den zu lernenden Sprachen handelt es sich beispielsweise um sprachtypologisch zum Deutschen kontrastierende Sprachen (z.B. an der Universität Hannover), nicht-indogermanische Sprachen (z.B. an der Universität Bielefeld) oder eine „in Deutschland häufig vorkommende Herkunftssprache“ (z.B. an der Universität Münster). Nach Berechnungen

von Groh et al.¹⁹, waren Sprachenlernerfahrungen 2017 in Deutschland in mehr als 28% der einschlägigen Studiengänge curricular verankert, teilweise begleitet von Lehrveranstaltungen oder Reflexionseinheiten. Trotz dieser curricularen Verankerung mangelt es an wissenschaftlichen Untersuchungen eben dieser Erfahrungen. Insbesondere fehlen tiefgreifende Erkenntnisse zu den Funktionsmechanismen von SLE, ihren Einflussfaktoren und ihrem konkreten Beitrag zur professionellen Entwicklung angehender DaF*/DaZ*-Lehrkräfte (vgl. Groh et al, 2021, S. 171f).

Bereits in dem in den den 1990er-Jahren erschienenen *Getting the best out of the language learning experience*" haben Walters et al. (1990) erhebliches, bisher ungenutztes Potenzial für die Professionalisierung von Englischlehrkräften durch das Erlernen ihnen fremder Sprachen identifiziert. Die Studie zeigt, dass diese Erfahrung zu einem verfeinerten Verständnis sprachlicher Systeme führt und die Lehrenden die Herausforderungen ihrer Lernenden besser nachvollziehen können. Die eigene Lernerfahrung ermöglicht demnach den angehenden Lehrkräften eine vertiefte Reflexion über Lehr- und Lernprozesse – eine Kompetenz, die die Autor*innen als fundamental für die professionelle Entwicklung im Lehrberuf erachten (vgl. ebd.).

Konkrete Einblicke in die Praxis von Sprachlernerfahrungen liefern zwei weitere Studien aus Deutschland im Kontext von BAMF-Zusatzqualifikationen (vgl. Groh et al., 2021): Grein (2010) führte mit 450 Integrationskurslehrkräften 30-minütige einsprachige Japanisch-Lernerfahrungen durch. Die anschließende Reflexion der Teilnehmenden offenbarte Gefühle wie Erschöpfung, Stress und Überforderung. Als besondere Herausforderungen wurden das Erkennen von Wortgrenzen, ungewohnte Laute und fehlende mentale Vernetzungen genannt. Unterstützend wirkten dagegen der Einsatz von Bildern, häufige Wiederholungen und eine angenehme Lernatmosphäre. In einer weiteren Studie dokumentierte Röttger die Erfahrungen von Lehrkräften nach 90-minütigen Neugriechisch-Anfängerstunden. Die Teilnehmenden berichteten über ähnliche Gefühle der Erschöpfung und Überforderung, entwickelten aber auch ein geschärftes Bewusstsein für die Bedeutung individueller Lernvoraussetzungen, einer angstfreien Atmosphäre und methodischer Vielfalt im Unterricht (vgl. Groh et al., 2021).

¹⁹ basierend auf Daten von Jung et al. (2017, S. 15f)

In ihrer Untersuchung analysieren Groh et al. (2021) mittels Grounded Theory schriftliche Seminarreflexionen zu Sprachlernerfahrungen von Studierenden eines Paderborner Weiterbildungsstudiums. Die Ergebnisse belegen die Wirksamkeit von Sprachlernerfahrungen in der DaF*/DaZ*-Lehrkräfteausbildung: Die Teilnehmenden entwickelten eine gesteigerte Empathie gegenüber Sprachlernenden, ein profunderes Verständnis für die emotionalen und kognitiven Herausforderungen des Sprachlernprozesses sowie ein geschärftes Bewusstsein für die Bedeutung didaktischer Unterrichtsgestaltung. Zudem erweiterten sie ihre Kenntnisse sprachlicher Strukturen und entwickelten die Fähigkeit, potenzielle Interferenzen durch kontrastive Analysen zu erkennen (vgl. ebd.) Die Studie verdeutlicht, dass die Teilnehmenden diese Erkenntnisse – abhängig von ihrem sprachunterrichtlichen Erfahrungshintergrund – in ihre eigene Unterrichtspraxis transferieren konnten. Allerdings gelang nicht allen Teilnehmenden der angestrebte Perspektivwechsel, was die Autorinnen auf möglicherweise mangelnde Lehrerfahrung und fehlendes unterrichtspraktisches Wissen zurückführen, welche eine explizitere Reflexion erschweren (vgl. ebd., S. 190).

Zum Einsatz von Sprachlernerfahrungen in der allgemeinen Lehramtsausbildung hat Katharina Hirt (2024) eine Untersuchung durchgeführt. Teil der Studie mit dem Titel *Sprach(en)sensibel Unterrichten in allen Fächern – Konzept eines interdisziplinären Seminars für die Vorbereitung von Lehramtsstudierenden aller Fächer auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Bildungskontexten* war unter anderem eine Selbsterfahrung von Lehramtsstudent*innen im Rahmen eines Seminars im einsprachigen Anfänger*innen-Sprachunterricht. Hirts Studie zeigt auf, dass solche Selbsterfahrungen eine sinnvolle Ergänzung zur theoriebasierten Lehre darstellen können und durch eine kurzzeitige „Erschütterung“ bekannter Strukturen wertvolle Erfahrungen gewonnen werden können und die Einstellungen der Teilnehmenden zum Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen positiv beeinflussen können (vgl. Hirt, 2024).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bedeutung von Sprachlernerfahrungen für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften durch einige empirische Studien der vergangenen drei Jahrzehnte dokumentiert ist (vgl. Flowerdew, 1998; Beigy & Hyatt, 1999; Walters et al., 1990; Grein, 2010; Groh et al., 2021). Während dieser Zusammenhang vor allem im Kontext der Fremdsprachendidaktik etwas besser erforscht ist, fehlen größtenteils Untersuchungen zur Relevanz von Sprachlernerfahrungen für die

allgemeine Lehrer*innenausbildung, vor allem mit Blick auf eine machtkritisch-reflexive Professionalisierung.

3.6.(Kritisch-reflexive) Sprachbewusstheit

Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Sprachbewusstheit von Lehrpersonen als Grundlage für die Umsetzung eines sprachbewussten mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichts wie auch von Sprachbildung in jedem Fach betrachtet. Im Folgenden wird das Konzept der Sprachbewusstheit, vor allem jedoch dessen kritische Erweiterung, näher beleuchtet. Nach einem einleitenden Überblick über verschiedene fachliche Perspektiven (3.6.1.) wird besonders auf das Lehrer*innenbezogene *Modell kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit* (3.6.2.) nach Tajmel und Hägi-Mead (2023) eingegangen, das für die Beantwortung der Forschungsfrage nach dem Beitrag des Lernens von Sprachen mit nicht-lateinischem Schriftsystem zur sprachbewussten Professionalisierung von Lehrkräften von zentraler Bedeutung ist.

3.6.1. Perspektiven auf Sprachbewusstheit

Je nach wissenschaftlicher Disziplin (wie Fremdsprachendidaktik, Spracherwerbsforschung, Deutschdidaktik oder Lehr- und Lernforschung) wird das Konzept der Sprachbewusstheit unterschiedlich akzentuiert, wobei allen Perspektiven gemein ist, dass Sprachbewusstheit sich auf sprachbezogene Fähigkeiten bzw. Kompetenzen bezieht, die über die Nutzung von Sprache hinausgehen und sich graduell abstufen lassen (vgl. Bien-Miller & Wildemann, 2023, S. 8). Ein einheitliches Verständnis von Sprachbewusstheit hat sich bisher nicht etabliert, was angesichts der unterschiedlichen Zielsetzungen der Disziplinen auch wenig überraschend ist (vgl. ebd.).

Im wissenschaftlichen Diskurs haben sich drei unterschiedliche Verständnisse herausgebildet: Im engen Verständnis wird Sprachbewusstheit als die Fähigkeit betrachtet, metasprachlich zu agieren – also ein Nachdenken und Sprechen über Sprache bzw. Sprachgebrauch. Als zentral gilt hier das Wissen über Sprache, bezeichnet als „*subjektive Theorien über Sprache*“ (Oomen-Welke, 2017) oder auch metasprachliches Wissen (vgl. Bien-Miller & Wildemann, 2021). Der weite Sprachbewusstheitsbegriff umfasst zusätzlich die Fähigkeit einer bewussten Anpassung des Sprachgebrauch an die kommunikative Situation oder Gesprächspartner*in und bezieht sich auf explizite wie implizite metasprachliche Wissensbestände. Sprachbewusstheit im ganzheitlichen

Verständnis, zurückgehend auf die britische *Language-Awareness-Konzeptionen*, erweitert die primär linguistisch-kognitive Perspektive um motivationale, emotionale und soziale Dimensionen (vgl. Akbulut et al., 2023).

Das Konzept der Sprachbewusstheit geht ursprünglich auf das britische Konzept der *Language Awareness* (LA) zurück, das als explizites Wissen über Sprache und eine bewusste Wahrnehmung und Sensibilität im Sprachlernprozess, Sprachlehrprozess und Sprachgebrauch definiert wird (vgl. Association for Language Awareness, 2022). In den Erziehungswissenschaften wurde *Language Awareness* erstmals mit Bolitho und Tomlinsons *Discover English* im Jahr 1980 eingeführt. Dieser Ansatz umfasst drei zentrale Dimensionen für den Sprachunterricht: Sprachkenntnisse (*proficiency*), Wissen über die Sprache (Grammatik, Phonologie, Wortschatz) und pädagogische Praxis (vgl. ebd., 2022). Es geht laut der *Association for Language Awareness* darum, explizites Wissen über Sprache und Sensibilität im Sprachgebrauch zu fördern, wobei der Fokus oft auf standardisierten Sprachvarianten liegt. Der Ansatz wurde jedoch dafür kritisiert, monolinguale Normen zu verstärken und die multilingualen Realitäten sowie machtkritische Aspekte von Sprache zu vernachlässigen. Ende der 1980er Jahre wurde das Konzept deshalb von Fairclough zur *Critical Language Awareness* (CLA) erweitert. Der Ansatz betont, dass Sprachstrukturen soziale Hierarchien festigen können und ermutigt Schüler*innen und Lehrende, Vorurteile zu hinterfragen und die ideologischen Grundlagen von Sprachkonventionen zu verstehen (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2017, S. 9f). Aufbauend auf LA und CLA entwickelte Garcia (2015) die *Critical Multilingual Awareness* (CMLA), die das Ziel verfolgt, Lehrer*innen in einer zunehmend multilingualen Gesellschaft für die Vielfalt sprachlicher Praktiken zu sensibilisieren und sie zu befähigen, diese Vielfalt demokratisch zu nutzen und zu fördern (vgl. Garcia, 2015).

Budde und Martinez (2023) analysieren das Konzept der Sprachbewusstheit aus der Perspektive der Fremd-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. ebd., S. 107f). Sie argumentieren, dass Sprachbewusstheit eine duale Funktion erfüllt: Einerseits stellt sie eine prozessorientierte Kompetenz dar. Sprachbewusstheit ist nicht nur ein Wissen über Einzelsprachen sondern auch immer eine *Sprachlernbewusstheit* (vgl. ebd., S. 99). Andererseits fungiert sie als pädagogisch-didaktisches Förderinstrument (vgl. ebd.). Die Autorinnen stellen fest, dass mehrsprachige Lernende vor allem dann Lernerfolg haben, wenn sie ihre Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen können. Durch eine bewusste

Kontrolle kognitiver Prozesse, zum Beispiel Sprachvergleiche, können sie auf Basis ihrer (linguistischen sowie didaktischen) Vorkenntnisse weitere Sprachen lernen (vgl. ebd.).

Obwohl die Begriffe *Sprachsensibilität* und *Sprachbewusstheit* häufig synonym verwendet werden (vgl. z.B. Lüdke & Rödel, 2023, S. 418), löst die Bezeichnung sprachbewusster Unterricht die Bezeichnung sprachsensibler Unterricht scheinbar zunehmend ab (vgl. Weger, 2024, S. 3). Als Sprachsensibilität (s. Kap. 2.4.1.) betrachtet Tajmel (2017b) eine „fachbezogene Sprachbewusstheit im Sinne von *Fachsprachbewusstheit*“ (ebd., S. 213). Die Autorin betont jedoch die Notwendigkeit sich „kritisch mit sozialen Bedeutungen sprachlicher Normierung auseinanderzusetzen“ (ebd., S. 210) und sieht Sprachbewusstheit als Teil der Professionalität von Lehrer*innen (vgl. ebd.). Auf dieser Forderung baut das Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit auf.

3.6.2. Die kritisch-reflexive Sprachbewusstheit

Von besonderer Bedeutung für das vorliegende Forschungsvorhaben ist das lehrer*innenbezogene *Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit* nach Tajmel und Hägi-Mead (2017; 2023). Eine Sprachbewusstheit von Lehrpersonen als Teil ihrer Professionalität wird hier als grundlegende Voraussetzung betrachtet, um Sprachbewusstheit auch bei Schüler*innen zu initiieren und weiterzuentwickeln. Die kritisch-reflexive Sprachbewusstheit bezieht sich dabei auf kognitive Aspekte (*Sprachwissen*) aber auch auf reflexive Aspekte (*Machtwissen*) (Hägi-Mead & Tajmel 2023, S. 463). Das Modell vereint also die linguistischen Komponenten der Sprachbewusstheit mit rechtlichen, soziologischen und machtkritischen Aspekten.

Kritische Sprachbewusstheit von Lehrpersonen im Sinne einer Reflexion des Selektionspotentials sprachlicher Normen ist notwendig, um „die Spielräume einer nicht diskriminierenden eigenen Unterrichtspraxis ausloten zu können“ (Hägi-Mead & Tajmel, 2017, S. 10). Schule und Unterricht werden nicht lediglich als Lehr- und Lernorte betrachtet, sondern vielmehr als soziale Handlungsfelder verstanden. Dieses Verständnis integriert neben pädagogisch-didaktischen Aspekten der Sprachbildung auch hegemoniale Dimensionen, die insbesondere im Kontext von Bildungsdisparitäten sowie Diskriminierung und Benachteiligung beim Zugang zu Bildung eine zentrale Rolle spielen (s. Kap. 3.4.).

Sprachbewusstheit in einem kritisch-reflexiven Verständnis und einem, dem Mehrsprachigkeit als gesamtes Repertoire zugrunde liegt, bietet die Möglichkeit, Wirkmechanismen institutionalisierter Einsprachigkeit wahrzunehmen und offenzulegen, die Relevanz im und fürs Unterrichtsgeschehen zu erkennen sowie eine Grundlage zu schaffen, auf der schließlich kritisch- reflexiv didaktisch gehandelt werden kann (Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 452).

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit bezieht sich Sprachbewusstsein auch auf ein Wissen um Prestige, Wirkmacht sowie Verwertbarkeit von Sprachen (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 455). Damit geht auch die Erkenntnis einher, dass Schule/Unterricht eine wesentliche Rolle bei der (Re-)Produktion derartigen Wissens spielt. Hägi-Mead und Tajmel (2023) definieren in ihrem *Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrenden im Kontext von Fachunterricht* (ebd., S. 11f) vier Makroebenen:

- 1. Affektive Ebene:** Interesse an der Auseinandersetzung mit Sprache und sprachlicher Bildung haben, Beschäftigung mit Bedeutung von Sprache im jeweiligen Fach, Betroffenheit, sich als Lehrperson angesprochen fühlen und deswegen Interesse an Sprache(n) haben.
- 2. Kognitiv-linguistische Ebene:** meta-linguistisches Grundlagenwissen um die Sprache und sprachliche Register sowie deren Vermittlung im eigenen Fach, Diagnoseverfahren anwenden, sprachdidaktisch handeln können, Wissen zur Differenzierung fachlicher und sprachlicher Lernziele und -inhalte haben.
- 3. Rechtlich-soziale Ebene:** nicht-diskriminatorische Unterrichtszugänge kennen, ein Bewusstsein für die eigenen institutionellen Rollen und um Zuständigkeit und Verantwortung für sprachliche Bildung haben.
- 4. Hegemoniale Machtebene:** Bewusstsein über die (fach-)unterrichtsrelevante Repräsentation von Macht haben (vgl. Hägi-Mead, 2023, S. 466).

Außerdem geht es auf Machtebene darum, wie hegemoniale Strukturen im Bildungssystem reproduziert werden, welche Normen Exklusions- und Selektionsmechanismen legitimieren, durch welche Zuschreibungen Gruppen als „Andere“ konstruiert werden, sowie um subjektive Erfahrung von Ausgrenzung und die damit verbundenen Emotionen wie Angst und Scham (vgl. ebd.). Die Machtebene erfordert von Lehrpersonen eine Reflexion darüber, wie Bildungsdisparitäten durch herrschende sprachliche Normen und Praktiken erzeugt und aufrechterhalten werden und wie sie selbst als „Exekutive der Hegemonie“ (vgl. ebd., S. 467) in einem Spannungsfeld zwischen pädagogisch-didaktischen Überzeugungen und hegemonialem Reproduktionsauftrag agieren (vgl.

ebd.). Die Autor*innen plädieren für eine Demaskierung von Machtstrukturen durch deren Offenlegung und Thematisierung. Sie weisen außerdem darauf hin, dass allen Ebenen eine „*Verantwortung als reflexive Haltung Sprache und Sprachvermittlung gegenüber inhärent*“ (vgl. ebd., S. 466) sei. Als Konsequenzen für die Unterrichtsplanung postulieren Hägi-Mead & Tajmel (2017) folgende Prinzipien, die als eine allgemeine Orientierung und Grundlage für sprachliche Bildung im Unterricht gesehen werden können und denen das *Modell der kritischen Sprachbewusstheit* zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 72):

- 1. Zuständigkeit:** Jede Lehrperson muss anerkennen, dass Fachunterricht auch Sprachunterricht ist und sie demnach auch zuständig für sprachliche Bildung ist. Sprachliche Bildung muss ein fixes Element jeder Planung von Fachunterricht darstellen.
- 2. Zielklarheit:** Der Erwerb von Bildungssprache muss Ziel des Unterrichts sein und kann keine Voraussetzung darstellen. Außerdem müssen der Lehrperson die sprachlichen Anforderungen und die sprachlichen Lernziele ihres Unterrichts bewusst sein.
- 3. Know-how:** Eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüle*innen (sprachlich, fachlich) sowie die Zurverfügungstellung sprachlicher Mittel im Unterricht ist notwendig (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel wurde das Konzept der Sprachbewusstheit aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven betrachtet und insbesondere das lehrer*innenbezogene *Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit* vertieft. Es wurde deutlich, dass Sprachbewusstheit über ein rein linguistisches Verständnis hinausgeht und sowohl kognitive als auch reflexive Aspekte umfasst. Das vorgestellte Modell differenziert vier Makroebenen (affektiv, kognitiv-linguistisch, rechtlich-sozial und hegemonial) und betrachtet Schule als soziales Handlungsfeld, in dem sprachliche Normen als Selektions- und Exklusionsinstrumente wirken können. Diese theoretischen Grundlagen bilden den Rahmen für die Untersuchung des Beitrags, den das Lernen von Sprachen mit nicht-lateinischem Schriftsystem zur sprachbewussten Professionalisierung von Lehrkräften leisten kann.

Methodisches Vorgehen

4. Untersuchungsdesign

Dieses Kapitel erläutert die methodische Rahmung und das Forschungsdesign. Nach einer Skizzierung des Forschungsprozesses (4.1.) werden forschungsethische Aspekte sowie entsprechende Gütekriterien für das qualitative Forschungsvorhaben reflektiert (4.2.). Die Datenerhebung wird hinsichtlich des Samplings (4.3.1), der Methode des problemzentrierten Interviews (4.3.2) sowie des entwickelten Interviewleitfadens (4.3.3) vorgestellt. Abschließend werden Datenaufbereitung (4.4) und -analyse (4.5) präsentiert und reflektiert.

4.1. Beschreibung des Forschungsprozesses

Das in der Einleitung erläuterte Erkenntnisinteresse zielt auf ein Erfassen der subjektiven (Sprach-)Lernerfahrungen von Lehramt- oder DaF*/DaZ* Studierenden ab, weshalb für das Forschungsvorhaben ein qualitatives empirisches Verfahren priorisiert wurde. *„Die Forschungsteilnehmenden sollen die Gelegenheit haben, ihre eigene Sichtweise zu äußern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äußern“* (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 118). Der offene Zugang der qualitativen Forschung begünstigt ein möglichst authentisches Erfassen von Lebenswelten und Sichtweisen der interviewten Personen und generiert tiefgründige Erkenntnisse, die bei quantitativen Verfahren verborgen bleiben (vgl. Mayer, 2013, S. 25). Für die Untersuchung wird eine Interviewstudie durchgeführt, da das Interview sich im Kontext qualitativer Forschung dezidiert dazu eignet, subjektive Perspektiven und individuelle Bedeutungsgebungen zu erfassen (vgl. Reidners, 2015, S. 95; Lamnek, 1995).

Das untersuchte Feld in seiner Gesamtheit abzubilden ist im Rahmen einer Masterarbeit nicht realisierbar. Vielmehr sollen die einzelnen Perspektiven und Erfahrungen ausgewählter Forschungspartner*innen tiefgreifend untersucht werden, weshalb ein überschaubares Sample von fünf Interviews konzipiert wurde. Eine grundlegende Prämisse für die Auswahl der Forschungspartner*innen war, dass die Personen Sprachen mit nicht-lateinischem Schriftsystem lernen, da der Schriftsprachenerwerb zusätzliche Perspektivenwechsel und Erkenntnisprozesse anstößt. Im Forschungsinteresse stehen

außerdem Erfahrungen von Personen, die Sprachen im Rahmen von Sprachkursen und/oder Tandems lernen, da diese Settings näher an einem schulischen Lehr-Lernsetting liegen als beispielsweise das Selbststudium. Anhand von leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews wurden daher letztlich fünf Personen, die Lehramt bzw. DaF*/DaZ* studieren und im Rahmen eines Sprachkurses oder Tandems Sprachen mit nicht-lateinischem Schriftsystem lernen oder gelernt haben, über ihre individuellen Lernerfahrung befragt. Die vorliegende Abbildung illustriert den Forschungsprozess:

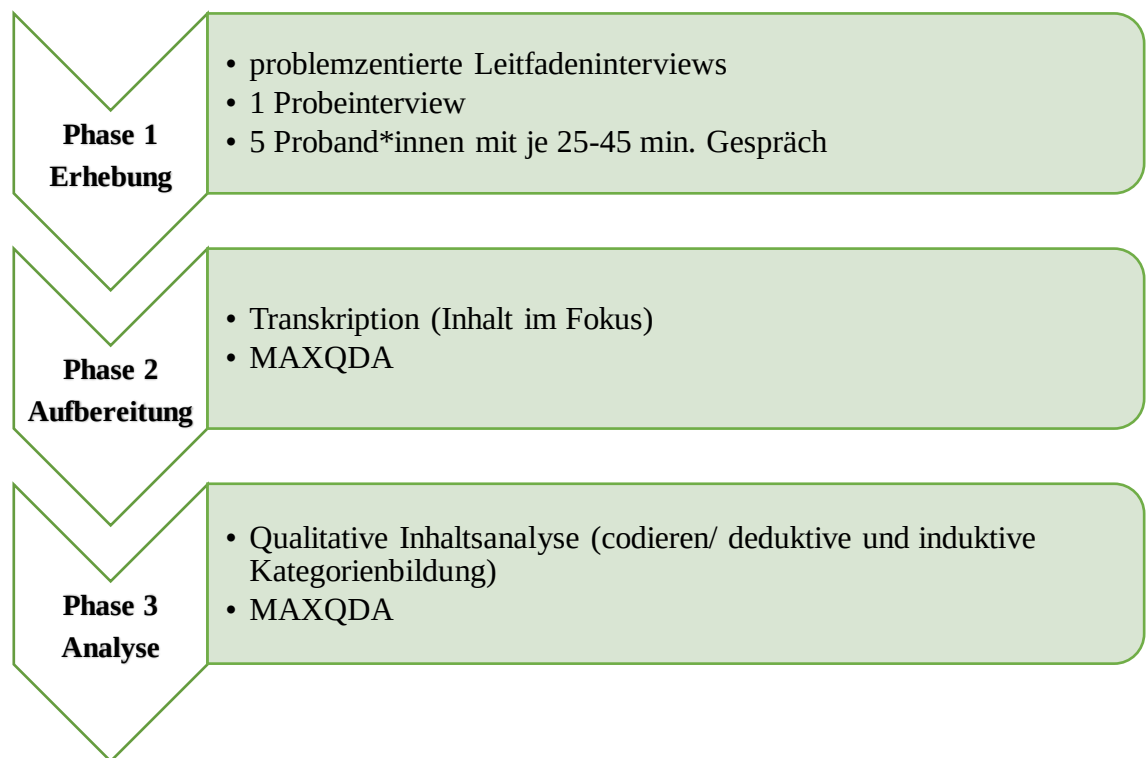


Abbildung 1: Graphische Darstellung des Forschungsdesigns

Die Vorbereitung des Forschungsvorhabens umfasste zunächst eine umfangreiche Literaturrecherche zum aktuellen Forschungsstand sowie die Einarbeitung in zentrale theoretische Konzepte. Anschließend erfolgte die Präzisierung der Forschungsfrage und die Entwicklung eines geeigneten Forschungsdesigns. Auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen wurde ein semi-strukturierter Leitfaden für ein problemzentriertes Interview nach Witzel (2000) konzipiert. Neben der Zustimmungserklärung (s. Anhang A) erhielten die Forschungspartner*innen eine Einführung mit den wichtigsten Informationen zum Forschungsvorhaben. Auch das kriteriengeleitete Sampling sowie die Kontaktierung der Forschungspartner*innen fanden in der Vorbereitungsphase statt. Das weitere Vorgehen strukturierte sich in drei Abschnitte, die an dieser Stelle kurz skizziert und anschließend ausführlich dargestellt werden:

In der **ersten Phase** stand – wie im Untersuchungsdesign dargelegt – die Datenerhebung mittels problemzentrierter Interviews im Zentrum. Fünf Forschungspartner*innen wurden in Einzelinterviews mit einer Dauer von 25-40 Minuten befragt. Zu Beginn des Interviews folgte nach einer Einführung in das Forschungsvorhaben und einigen initialen Fragen ein Erzählimpuls, der die interviewten Personen zu freiem Erzählen anregen sollte. Der Leitfaden fungierte dabei als Orientierungshilfe für die Interviewerin. Die Interviews wurden mittels Aufnahmegerät aufgezeichnet, nach dem Interview fertigte die Interviewerin ein Gedächtnisprotokoll an. In der **zweiten Phase** des Forschungsvorhabens wurden die Audiodateien mit Hilfe des Programms MAXQDA systematisch aufbereitet. Die Daten wurden anhand des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2010) verschriftlicht. In der **dritten Phase** erfolgte die Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Nach der Codierung der Daten wurden die Daten in forschungsrelevante Kategorien und Subkategorien zusammengefasst, dargestellt und interpretiert. Im letzten Schritt wurden die Analyseergebnisse zusammengefasst.

4.2. Gütekriterien und forschungsethische Reflexion

Die Durchführung von Interviews unterliegt stets bestimmten Gütekriterien. Im Gegensatz zur standardisierten Forschung nimmt in qualitativen Interviews **Subjektivität** eine zentrale Position ein. Im Sinne einer methodisch kontrollierten und reflektierten Subjektivität gilt es in dieser Untersuchung stets meine eigene Standortgebundenheit zu reflektieren. Meine persönlichen Erfahrungen mit dem Erlernen des Arabischen haben nicht nur den Ausgangspunkt der Forschungsfrage gebildet, sondern prägen auch meinen Blick auf das Forschungsfeld. Eine reflektierte Subjektivität ermöglicht es, eigene Vorannahmen und Deutungsmuster offenzulegen und kritisch zu hinterfragen. Meine Erfahrungen haben einerseits meine Sensibilität für bestimmte Phänomene im Datenmaterial geschärft, bergen andererseits jedoch die Gefahr einer selektiven Wahrnehmung. Durch die systematische Anwendung der methodischen Verfahren und die fortlaufende Reflexion des eigenen Standpunkts wurde versucht, dieser Herausforderung zu begegnen und eine wissenschaftlich fundierte Analyse zu gewährleisten. Eine methodisch kontrollierte und reflektierte Subjektivität steht auch mit der **Kontextgebundenheit** der produzierten Texte in enger Verbindung, deren Berücksichtigung bei der Generierung von Texten ebenfalls als wesentliches Gütekriterium qualitativer Wissenschaftlichkeit gilt (vgl. Helfferich, 2014, S. 683). Dies

umfasst nicht nur eine sorgfältige Gestaltung der Interviewsituation, sondern auch die Einbeziehung des spezifischen Entstehungskontextes der Daten in den Auswertungsprozess (vgl. ebd.).

In allen Phasen der Untersuchung wurde außerdem ein besonderer Fokus auf **intersubjektive Nachvollziehbarkeit** und größtmögliche **Transparenz** gelegt. Während des gesamten Prozesses wurde daher eine detaillierte Dokumentation von Vorgehensweisen, Arbeitsschritten und Entscheidungen oder etwaige Schwierigkeiten berücksichtigt (vgl. Steinke, 2015, S. 324f) und der Entstehungskontext der Daten wurde in der Analyse miteinbezogen. Die Interviewdaten, die Einverständniserklärung sowie der Leitfaden können von den Leser*innen im Sinne einer größtmöglichen Transparenz im Anhang eingesehen werden. Die Prinzipien **Offenheit** und **Fremdheit** sind von Relevanz, um Validität anzustreben: *„Je offener die Erhebung, desto eher wird die Entfaltung des subjektiven Sinns ermöglicht und umso angemessener und valider wird in diesem Sinn erhoben.“* (Helfferich, 2014, S. 684). Das vorliegende Forschungsvorhaben strebt an, durch eine möglichst offene Interviewgestaltung und durch das Setzen von Erzählimpulsen dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden. Durch stetige Reflexion der Subjektivität (beider am Interview involvierten Rollen) soll das Fremdverstehen in der Erhebungssituation methodisch kontrolliert werden (vgl. ebd., S. 685).

Neben den Gütekriterien haben sich Interviewende außerdem mit einer Reihe von ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Das Prinzip der *„informierten Einwilligung“* (Hopf, 2000, S. 591) besagt, dass Forschungspartner*innen darüber informiert werden müssen, was mit den erhobenen Daten passiert und dass diese freiwillig und schriftlich ihre Einwilligung zur Durchführung des Interviews geben müssen (vgl. Helfferich, 2014, S. 190). Um diesem Prinzip Sorge zu tragen, erhielten die Forschungspartner*innen auch Informationen zu den wichtigsten Eckpunkten (Erkenntnisinteresse und Titel der Arbeit, Dauer des Interviews). Vor dem Interview wurde das Einverständnis der Forschungspartner*innen durch eine schriftliche Einverständniserklärung (s. Anhang A) eingeholt. Diese Einverständniserklärung beinhaltet neben der Benennung des Forschungszwecks auch Informationen über die Datenverarbeitung (bzw. Löschung) und die Möglichkeit eines Widerrufs. In die Gestaltung der Einverständniserklärung wurde auch der Aspekt der Anonymisierung aufgenommen, der besagt, dass die Forschenden sicherstellen müssen, dass Angaben, die sich auf die Person beziehen nicht mehr einer bestimmten Person zuordenbar sind (vgl. Helfferich, 2014, S. 190). Der Aspekt der

Anonymisierung ist angesichts der kleinen Zahl an Forschungspartner*innen kein unproblematischer. Da es in der vorliegenden Arbeit unter anderem auch um die verschiedenen Facetten des Sprachenlernens geht, bei der bestimmte Charakteristika der Sprachen eine wesentliche Rolle spielen, wurde darauf verzichtet die Sprachen zu zensieren. Im Sinne des umfassenden Datenschutzes und zur weiteren Gewährleistung der Anonymität der Forschungspartner*innen wurde jedoch entschieden, die vollständigen Interviewtranskripte ausschließlich der Masterarbeitsbetreuerin zur Einsicht zur Verfügung zu stellen und nicht in den Anhang der Arbeit aufzunehmen. Im forschungsethischen Prinzip der „Nicht-Schädigung“ manifestiert sich, dass die interviewten Personen durch die Untersuchung weder gefährdet, noch auf irgendeine Art und Weise benachteiligt werden dürfen (vgl. ebd.). Es liegt in der Verantwortung der Forschenden, datenschutzrechtliche Bestimmungen einzuhalten, etwaige negative Konsequenzen aufgrund der Teilnahme an der Untersuchung vorherzusehen und Schutz für die Forschungspartner*innen zu gewährleisten (vgl. Helfferich, 2014).

4.3.Datenerhebung

4.3.1. Sampling und Datenmaterial

Die Forschungspartner*innen sollen – aus zuvor dargelegten Gründen – Lehramt (im Bachelor oder Master) oder DaF*/DaZ* im Master studieren und im Rahmen eines Sprachkurses oder eines Tandems eine für sie neue Sprache (mit einem ihnen unbekannten, nicht-lateinischen Schriftsystem) lernen. Die Personen, die als Forschungspartner*innen in Frage kamen, mussten folglich bestimmte Kriterien erfüllen, weshalb als Samplingstrategie das „*criterion sampling*“ (Cohen & Crabtree, 2006, o.S.) gewählt wurde.

Die Kriterien lauten demnach:

1. Studium Lehramt oder DaF*/DaZ*
2. Lernen einer Sprache mit nicht-lateinischem Schriftsystem,
 - a. durch ein Tandem
 - oder b. durch einen Sprachkurs.

Die Größe des Samples von vier bis fünf Personen wurde bereits

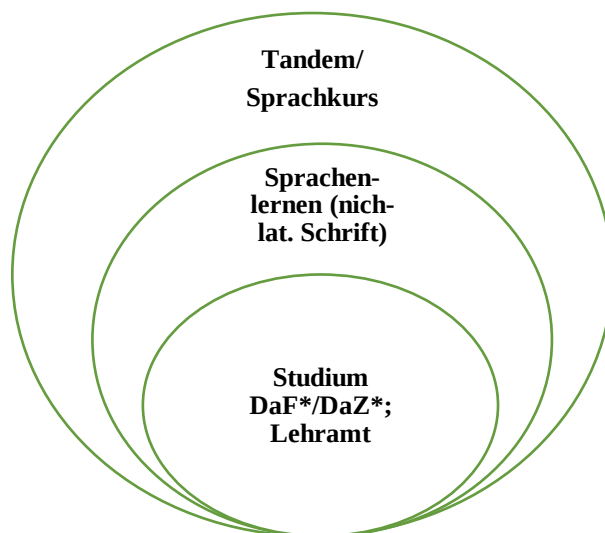


Abbildung 2: Sampling Kriterien

im Vorhinein fixiert, wobei anfänglich ungewiss war, ob tatsächlich eine ausreichende Anzahl an Personen gefunden werden kann. Die Rekrutierung der Forschungspartner*innen erwies sich als herausfordernd. Überraschenderweise haben sich in erster Linie Personen gemeldet, die Arabisch lernen. Über Social Media sowie im Bekannten- und Studiumfeld konnten schließlich insgesamt fünf Forschungspartner*innen rekrutiert werden, auf die die Kriterien zutrafen. Zwei Personen stammen aus meinem Bekanntenkreis, eine Person kannte ich aus dem Studium und zwei weitere meldeten sich auf einen Facebook Post in der Gruppe „Lehrer*innenbildung Uni Wien“ via E-Mail bei mir. Mit jeder der angeführten Personen führte ich zunächst ein kurzes Kennenlerngespräch durch. Im Mai 2023 erfolgte ein erstes Probeinterview. Anhand des Feedbacks der interviewten Person und der Reflexion des Interviews wurde der Leitfaden noch einmal überarbeitet und die Erfahrung für die Konzeption der weiteren Interviews einbezogen. Nach dem ersten Interview im Mai 2023 konnte die Datenerhebung aufgrund eines längeren Auslandsaufenthalts erst im September 2024 fortgesetzt werden. Das finale Datenmaterial umfasst fünf Interviews, die letztlich zwischen Mai 2023 und November 2024 geführt wurden. Die Interviews wurden zum Teil im öffentlichen Raum in ruhigen Cafés, zum Teil in meinem Wohnzimmer durchgeführt und eines fand via Zoom statt. Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät bzw. mit der auf Zoom integrierten Funktion aufgezeichnet. Die Tabelle 3 (Kap. 5.1.) gibt einen Überblick über die durchgeführten Interviews.

Die Entscheidung für die Befragung von Personen, die Sprachen mit nicht-lateinischem Schriftsystem lernen fiel zum Teil aufgrund der eigenen Lernerfahrung. Es stellte sich jedoch heraus, dass sich die Darlegungen der Forschungspartner*innen letztendlich auf all ihre Sprachlernerfahrungen bezogen. Während sich bei zwei der Forschungspartner*innen zusätzliche Momente der Krise durch das Nicht-Lesen- und Nicht-Schreiben-Können zeigten, spielte der Aspekt des Erlernens eines neuen Schriftsystems für die Forschungspartner*innen insgesamt eine weniger große Rolle als im Vorfeld der Befragung erwartet.

4.3.2. Selbstreflexion der Kommunikation im Prozess der Datenerhebung

In diesem Abschnitt wird der Datenprozess kurz im Hinblick auf die Interviewführung reflektiert. Wie bereits im Kapitel 4.2. erwähnt, ist diese Reflexion von besonderer Relevanz. Das erste Interview fiel nicht nur aufgrund kürzerer Antworten des

Forschungspartners kürzer aus, sondern auch, weil im Vergleich zu den folgenden Interviews deutlich weniger Steuerungsfragen gestellt wurden. Die vom ersten Forschungspartner gesetzten Themenschwerpunkte, insbesondere Kursdynamik und Rollenverständnis, prägten die Fragestellungen für die nachfolgenden Interviews. Grundsätzlich gilt jedoch festzuhalten, dass die Interviews sehr offen geführt und der Redefluss aller Forschungspartner*innen selten unterbrochen wurden. Die Interviews haben sich nicht immer im gleichen Maße an den Leitfragen des Fragebogens orientiert. Einige Gespräche verlangten mehr Steuerung, da die Befragten nur kurze Statements abgaben, während andere Personen sehr ausführlich antworteten.

Als kritische Selbstreflexion meines Interviewstils möchte ich ausführen, dass es von Vorteil gewesen wäre, bei den Interviews noch länger auf etwaige weitere Ausführungen und Antworten zu warten, um den Forschungspartner*innen genug Zeit und Raum für Ergänzungen zu geben und so noch mehr Offenheit zu garantieren. Besonders das spontane Nachfragen erwies sich als besondere Herausforderung bei der Interviewführung. Dabei wurde in einem Interview eine problematische (Nach-)Frage formuliert: *„Welche Folgerungen hast du für dein zukünftiges Handeln als Lehrperson noch gezogen? Also auch in Bezug auf mehrsprachige Schüler*innen?“*. Durch derartige Formulierungen habe ich möglicherweise ein *„doing difference“* mit Blick auf bestimmte Schüler*innengruppen und ein bestimmtes Verständnis von Mehrsprachigkeit vorgegeben. Dies könnte von dem/der Forschungspartner*in im Sinne einer Erwartungserfüllung bei der Antwort übernommen worden sein.

Die befragten Personen können ansonsten allesamt als offen, auskunftsbereit und kommunikativ beschrieben werden, weshalb die geplante Interviewdauer von ca. 30 Minuten häufig überschritten wurde. Die Befragten zeigten sich vor allem bei Fragen nach den Herausforderungen im Lernprozess sehr gesprächig und beschrieben auch allgemeine Beobachtungen zu Charakteristiken der Sprache und stellten Vergleiche zu den Lernprozessen in anderen Sprachen an.

4.3.3. Das problemzentrierte Interview

Für das Forschungsvorhaben wurde die Methode der problemzentrierten Interviews als Erhebungsverfahren gewählt, um *„möglichst unvoreingenommene individuelle Handlungen sowie subjektive Wahrnehmungs- sowie Verarbeitungsweisen*

gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, o.S.) zu erfassen, aber durch konkrete erzählungsgenerierende sowie verständnisgenerierende Nachfragen auch in einen Dialog treten zu können (vgl. ebd.). Das problemzentrierte Interview zielt auf die Darstellung subjektiver Problemsichten ab, wobei die Erzählungen durch Dialoge ergänzt werden, die auf leitfadengestützten Nachfragen basieren.

Durch eine erzählgenerierende Einstiegsfrage haben die Interviewpartner*innen ausreichend Freiheit, ihre Haltung zu erläutern und spezifische Relevanzen zu setzen (vgl. ebd.). Das Verfahren des problemzentrierten Interviews versucht, den vermeintlichen Widerspruch zwischen einer theoriegeleiteten Vorgehensweise und Offenheit aufzuheben, indem der/die Forscher*in den Erkenntnisgewinn als einen induktiv-deduktiven Prozess organisiert. Dabei werden Kommunikationsstrategien eingesetzt, die darauf abzielen, die subjektive Sichtweise der Forschungspartner*innen zu erfassen (vgl. Witzel, 2000). Das problemzentrierte Interview wurde entwickelt, um in qualitativen Studien detaillierte Informationen über individuelle Problemfelder zu erlangen. Ziel der Interviews für diese Forschungsarbeit war es, Einblicke in die subjektiven Überlegungen, Einstellungen, Haltungen sowie Strategien der Proband*innen beim Lernen einer Sprache zu erhalten.

Das problemzentrierte Interview wird häufig als sogenanntes Fokusinterview kategorisiert (nicht zu verwechseln mit einem Fokusgruppeninterview), in welchem das Problem den Fokus darstellt, auf den das Gespräch zu Beginn durch einen spezifischen Stimulus gelenkt wird (vgl. Helfferich, 2014). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008) definieren das Fokusinterview als *„ein Interviewverfahren, vor dessen Beginn eine von allen Befragten erlebte Stimulussituation (Film, Radiosendung, gelesener Text, erlebtes Ereignis, Experiment) steht. Das Interview ist darauf fokussiert, auszuleuchten, wie diese Situation subjektiv empfunden wurde und was davon wie wahrgenommen wurde.“* (ebd., S. 147). Beim problemzentrierten Interview steht das Problem beziehungsweise das „erlebte Ereignis“ im Mittelpunkt, welches durch einen gezielten Erzählimpuls thematisiert wird.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben stellte die Sprachlernsituation bzw. die Sprachlernerfahrung das *erlebte Ereignis* dar, auf Grundlage dessen die Interviewerin ihre Forschungspartner*innen befragt. Im Kontext dieser Masterarbeit dient das problemzentrierte Interview dazu, die spezifischen Herausforderungen, Erfahrungen und

Handlungskonsequenzen der Studierenden beim Erlernen von Sprachen mit nicht-lateinischen Schriftsystemen zu erfassen.

Ein Festhalten der Forschungsthemen im Leitfaden hilft bei der Orientierung, sichert die Vergleichbarkeit und dient als Gedächtnisstütze. Witzel (2000) sieht den Leitfaden als eine Art Hintergrundfolie zur Begleitung zum Kommunikationsprozess an, die aber auch als Kontrollinstrument verwendet werden kann, das dabei hilft, festzustellen, welche Themen während des Gesprächs angeschnitten werden (vgl. ebd.). *„Theoretisches Wissen entsteht im Auswertungsprozess durch Nutzen elastischer Konzepte, die in der empirischen Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten ‚Hypothesen‘ am Datenmaterial erhärtet werden“*, so Witzel (2000, o.S.) weiter. Das problemzentrierte Interview zeichnet sich dabei durch folgende vier Merkmale aus:

1. Offene Fragestellungen: Anders als standardisierte Interviews werden im problemzentrierten Interview offene Fragen gestellt, um den Forschungspartner*innen die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen ausführlich zu schildern. Dadurch wird eine detaillierte und umfassende Datenerhebung ermöglicht.

2. Leitfaden: Obwohl das Interview offen gestaltet ist, wird ein Leitfaden mit vorab entwickelten Leitfragen verwendet. Der Leitfaden stellt eine Orientierungshilfe für die Interviewerin dar und hilft, sicherzustellen, dass relevante Themen abgedeckt werden. Gleichzeitig ermöglicht der Leitfaden Flexibilität, um auf die individuellen Erfahrungen und Antworten der Teilnehmenden einzugehen.

3. Problemzentrierter Ansatz: Das Interview zielt darauf ab, individuelle Probleme und Herausforderungen der Teilnehmenden zu identifizieren. Dabei wird erwartet, dass die Teilnehmenden nicht nur über die Probleme berichten, sondern auch über ihre Bewältigungsstrategien und Lernerfahrungen sprechen.

4. Reflexiver Prozess: Das problemzentrierte Interview erfordert eine kontinuierliche Reflexion der interviewenden Person über den Prozess und dessen Ergebnisse. Dies bedeutet, auch einen Blick auf mögliche Einflussnahmen der interviewenden Person auf die Antworten der Forschungspartner*innen zu werfen, sowie eine kritische Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten (vgl. ebd., o.S.).

Wie bereits im Kapitel 4.2. erläutert, wurde bei der Gestaltung der Interviewsituation und bei der Erstellung des Leitfadens versucht, diese Elemente ausreichend zu berücksichtigen und den Forschungsprozess möglichst offen zu organisieren. Im folgenden Kapitel wird auch bei der Vorstellung und Erklärung des Leitfadens noch einmal auf die vier Merkmale des problemzentrierten Interviews Bezug genommen.

4.3.4. Vorstellung des Leitfadens (Anhang B)

In diesem Abschnitt wird die Vorgehensweise bei der schrittweisen Entwicklung des Interviewleitfadens dargelegt. Helfferich (2014) weist darauf hin, dass die Güte bzw. Brauchbarkeit der Daten von der Gestaltung der Interviewsituation als Grundlage der Datenerhebung abhängt und mit Sorgfalt durchzuführen ist (vgl. ebd., S. 669). Sie sieht es als zentral an, wie und mit welchen Begründungen eine Steuerung bzw. Beeinflussung der Textproduktion stattfindet. Auch die Rollengestaltung für das Gespräch, das einen künstlichen Charakter hat, ist von großer Relevanz (vgl. ebd., S. 670). Laut der Autorin sind die Prinzipien Offenheit, Übersichtlichkeit und ein Anschmiegen an den Erzählfluss als zentrale Anforderungen an einen Leitfaden zu nennen, die eine Kombination aus offenen Aufforderungen zum Erzählen und Nachfragen ermöglichen (vgl. ebd., S. 677).

Ausgehend von diesen drei Anforderungen und mit Hilfe der SPSS-Formel (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren von Fragen) habe ich den weiter unten angeführten Leitfaden erstellt (vgl. Helfferich, 2011, S. 182f). Der Leitfaden ist in die drei Teile „Einstieg“, „Erzählimpuls“ und „Nachfragen“ gegliedert, wobei der letzte Teil mehrere Fragekategorien beinhaltet. Der Einstiegsteil zielt darauf ab, den/die Forschungspartner*in hinsichtlich ihrer Ausbildung und ihrer Sprachlernerfahrung(en) zu befragen. Daraufhin folgt – wie bei problemzentrierten Interviews üblich – ein möglichst offener Erzählimpuls. Ziel ist es eine Erzählung zu initiieren und einen möglichst persönlichen Einblick in die Erfahrungen und Überlegungen der interviewten Person zu deren Sprachlernerfahrung zu erhalten. Der dritte Teil des Fragebogens besteht aus unterschiedlichen Kategorien von Fragen, die ein strukturiertes Nachfragen ermöglichen sollen.

Die Gliederung des Leitfadens in Anlehnung an Helfferich (2011) in die Spalten „Themenblock“, „Leitfrage“, „Check-Liste“ (Erwähnungen), „Konkrete Fragen“ und „Steuerungsfragen“ (vgl. ebd., S. 186) soll eine leichtere Handhabung des Leitfadens gewährleisten und die Interviewerin dabei unterstützen, zugleich den Überblick zu

bewahren und sicherzustellen, dass die erwarteten Punkte angesprochen werden. Dafür befinden sich in der Checkliste einige Begriffe, die der Interviewerin dabei helfen, zu prüfen, ob bestimmte Themen bereits angesprochen wurden oder nicht.

4.4. Datenaufbereitung

Die Interviews wurden nach der Durchführung mit dem AI Programm Sonix transkribiert und anschließend überarbeitet. Dresing und Pehl (2010), betonen, dass Transkription stets eine Informationsreduktion ist, da es nicht möglich ist, das Aufgezeichnete komplett in schriftliche Form zu übertragen (vgl. ebd., S. 726). Es gilt außerdem hervorzuheben, dass die Transkription an sich schon Teil eines Verstehensprozesses und somit der Analyse bzw. Auswertung ist (vgl. ebd., S. 727).

Da der Fokus bei der vorliegenden Arbeit auf dem Inhalt der Interviews, dessen Lesbarkeit und der nicht zu langen Umsetzungsdauer liegt, wurde das einfache Transkriptionssystem gewählt (vgl. Dresing & Pehl, 2015, S. 17f). Dabei wurde wörtlich transkribiert (nicht lautsprachlich) und Dialekte in Standarddeutsch übersetzt. Wort- und Satzbrüche sowie auch Stottern wurden ausgelassen, Verständnissignale der Person, die nicht spricht (wie mhm,...), wurden nicht notiert und die Interpunktion wurde für bessere Lesbarkeit geglättet. Drei Punkte in einer Klammer (...) markieren eine Pause. Emotionale (nonverbale) Äußerungen wurden folgendermaßen markiert: (lacht). Nicht vollendete Halbsätze wurden mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet. Außerdem wurden betonte Äußerungen großgeschrieben (vgl. Dresing & Pehl, 2015, S. 21ff).

4.5. Datenauswertung

4.5.1. Codierung und Qualitative Inhaltsanalyse

Die methodologische Basis des vorliegenden Forschungsvorhabens bildet die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Diese bezeichnen die Autoren als „*Kernverfahren*“ (ebd., S. 111) der Inhaltsanalyse. Für die Datenauswertung wurden die von den Autoren beschriebenen sieben offenen Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse durchlaufen (vgl. ebd.):

Phase 1: Aufmerksames Lesen und Markieren etwaiger wichtiger Stellen, Anmerkungen hinzufügen

Phase 2: Bildung der Hauptkategorien, die von der Forschungsfrage abzuleiten sind

Phase 3: Erster Codierprozess, in dem die Hauptkategorien kodiert werden

Phase 4: Konkretisierung durch Ausdifferenzierung in Unterkategorien

Phase 5: Zweiter Codierprozess mit neuen Unterkategorien; Werden einzelne Phänomene mehrfach beobachtet, so kommt es zu einer Codemarkierung.

Phase 6: Vorbereitung der Aufbereitung der Ergebnisse (durch etwaige Visualisierungen, tabellarische Darstellungen etc.); Durchführung der Analyse

Phase 7: Verschriftlichung von Ergebnissen und Erkenntnissen

Bei problemzentrierten Interviews ist der Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu strukturieren. Dies gilt nicht nur für den Prozess der Erhebung, sondern auch für den Prozess der Datenauswertung. Das Vorwissen und ein Einarbeiten in den theoretischen Rahmen gab im Forschungsprozess einen Kontext für Einstiegs- und Nachfragen. Anhand des in persönlichen Narrationen und Schwerpunktsetzungen angebahnten Datenmaterials wurde das Theoriewissen ebenso weiterentwickelt (vgl. Witzel, 2000).

Kuckartz (2018) empfiehlt für die erste Phase eine *initiiierende Textarbeit* (ebd., S. 52ff), sprich eine Rezeption der Daten mit Blick auf das Forschungsinteresse (vgl. ebd.). Dies beinhaltet ein erstes intensives Lesen aller Interviews sowie das Markieren zentraler Begrifflichkeiten oder bedeutender bzw. unklarer Teile. Daraufhin werden grobe Fallzusammenfassungen zu den einzelnen Interviews wieder mit Blick auf die Forschungsfrage angefertigt. In der zweiten Phase werden die Hauptkategorien gebildet, die von der Forschungsfrage abzuleiten sind. „*Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird*“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39). In der dritten Phase wird mittels des Programms MAXQDA das zu analysierende Material durchgearbeitet und für die Fragestellung relevante Stellen markiert und benannt. Diese kleinsten Einheiten – sogenannte Items – können Absätze, Sätze oder Wörter sein und werden verschiedenen Codes zugewiesen. Auch Mehrfachmarkierungen sind dabei möglich. Laut Kuckartz und Rädiker (2022) erfolgt die induktive Kategorienbildung parallel zur Datenkodierung und orientiert sich an den ersten 5 Phasen der von den Autoren definierten qualitativen Inhaltsanalyse.

Nachdem ungefähr 30 Prozent des Materials kodiert worden sind, ergeben sich in der Phase 4 die Sub- und die Subsubkategorien. In Phase 5 der qualitativen Inhaltsanalyse

werden in einem zweiten Codierprozess die entsprechenden Items den Subkategorien und Subsubkategorien zugeteilt. In der Phase 6 und 7 werden die Ergebnisse analysiert, umfassend aufbereitet und verschriftlicht.

4.5.2. Kategorien und Codierbaum

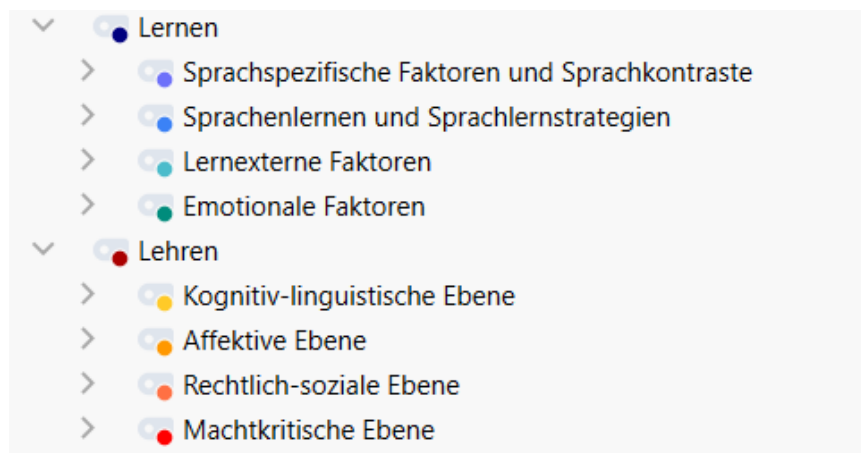


Abbildung 3: Codierbaum – Hauptkategorien und Subkategorien

In diesem Kapitel werden die zur Auswertung herangezogenen Kategorien und Subkategorien²⁰ erläutert. Im Prozess der Kategorisierung wird zwischen Kategorie, Subkategorie, Subsubkategorie und Code unterschieden. Die kleinste Einheit ist ein Code, anhand dessen Items beschrieben werden, die gemeinsam ausgewertet werden. Für diese Arbeit wurde zur Bildung der Kategorien ein mehrstufiges Verfahren angewandt. Nach einer intensiven Theoriearbeit und der Durchsicht der Daten habe ich mich für die Bildung der zwei Hauptkategorien *Lernen* und *Lehren* entschieden.

In dieser Untersuchung erfolgte die Subkategorienbildung differenziert: Für die erste Hauptkategorie *Lernen* wurden die vier Subkategorien (Sprachspezifische Faktoren und Sprach(lern)kontraste, Sprachenlernen und Sprachlernstrategien, Lerner*innenexterne Faktoren, Emotionale Faktoren) und deren Subsubkategorien in einem zweiten Kodierprozess induktiv aus dem Material heraus gebildet. Bei der zweiten Hauptkategorie *Lehren* hingegen kristallisierte sich nach einer ersten Durchsicht der Daten und begleitender Lektüre aktueller Fachliteratur das Theoriemodell zur kritisch-

²⁰ Der Begriff *Subkategorie* wird im weiteren Verlauf der Arbeit auch als *Unterkategorie* bezeichnet, wobei beide Begriffe dieselbe hierarchische Ebene im Kategoriensystem bezeichnen.

reflexiven Sprachbewusstheit (s. Kap. 3.6.2.) nach Hägi-Mead und Taijmel (2017; 2023) als besonders passend heraus. Diese Konzeptualisierung von Sprachbewusstheit ist in vier Ebenen modelliert: affektiv, kognitiv-linguistisch, rechtlich-sozial und hegemonial. Die Subkategorien der Hauptkategorie *Lehren* wurden aus dem Modell abgeleitet, und das Material wurde anschließend anhand dieser deduktiv gewonnenen Kategorien kodiert. Weitere Subsubkategorien wurden nach einem ersten Codieren von etwa 30% des Datenmaterials induktiv entwickelt. So entstand während des Codierens in MAXQDA ein sogenannter Codierbaum (Abb. 3). Die tatsächliche Kategorienbildung verlief somit in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) durch eine Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen, was eine sowohl datengeleitete als auch theoriegestützte Analyse ermöglichte. Es gilt anzumerken, dass die Entscheidung für eine Teilanalyse anhand der Ebenen der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit erst nach genauer Durchsicht der Daten erfolgte und zunächst nicht geplant war.

Kategorie	Subkategorie	Erklärung
Lernen	Sprachspezifische Faktoren und Sprach(lern)kontraste	Sprachliche Unterschiede, Schriftsysteme, phonetische Herausforderungen, wahrgenommene Sprachdistanz, Vergleich der Sprachen und Lernerfahrungen
	Sprachenlernen und Lernstrategien	Methoden, Hilfsmittel, Techniken, Lerntools, Selbsteinschätzung, Lernpräferenzen
	Lerner*innenexterne Faktoren	Rahmenbedingungen, Gruppendynamik, Lehrperson, (einsprachiges) Setting, Ort
	Emotionale Faktoren	emotionale Reaktionen auf Lernprozesse, Motivation, Frustration, Blockaden, Sprachängste
Lehren	Affektive Ebene	Empathie, Verständnis für Herausforderungen, Frust, Ängste; Geduld
	Kognitiv-linguistische Ebene	Wissen um Sprachbildung im Fach, Methoden, sprachensensibler Unterricht, mehrsprachigkeitsdidaktische Methoden
	Rechtlich-soziale Ebene	Zuständigkeiten, Verantwortung, (Sprach)-Einstellungen, Pädagogisches Selbstbild, Bewertung von Mehrsprachigkeit(en)
	Hegemoniale Machtebene	Kritisches Bewusstsein, machtvollere Sprachenverhältnisse, Hinterfragung von Normen, Konstruktion von Sprachigkeiten

Tabelle 2: Kategoriesystem

4.5.2.1. Kategorie 1: Lernen

Die erste Hauptkategorie **Lernen** wurde sehr breit gefasst. Ihr wurden alle Äußerungen zugeordnet, die sich auf den eigenen Sprachlernprozess der Forschungspartner*innen beziehen. Dazu zählen Ausführungen zu verschiedenen Lernstrategien, was hilfreich, schwierig, hinderlich oder frustrierend für den Lernprozess war und welche Emotionen die Befragten beim Lernen durchlebt haben. Dabei wurden die nachfolgenden Subkategorien gebildet:

In der Subkategorie **Sprachspezifische Faktoren und Sprachkontraste (5.2.1.)** wurden Aussagen der Befragten zu sprachlichen Besonderheiten und Unterschieden zwischen den gelernten Sprachen kodiert. Dies umfasst Erfahrungen mit verschiedenen Schriftsystemen, phonetische Herausforderungen, grammatikalische Konzepte sowie die wahrgenommene sprachliche Distanz oder Nähe zwischen bekannten und neuen Sprachen.

Die Subkategorie **Sprachenlernen und Lernstrategien (5.2.2)** beinhaltet die von den Befragten beschriebenen Methoden und Strategien beim Sprachenlernen. Kodiert wurden verschiedene Lerntools sowie Aussagen zur Selbsteinschätzung der eigenen Sprachfertigkeiten und Lernpräferenzen.

In die Subkategorie **Lerner*innenexterne Faktoren (5.2.3.)** wurden äußere Einflüsse auf den Sprachlernprozess erfasst. Dazu gehören die Gruppendynamik im Unterricht, die Rahmenbedingungen des Lernens, die Lehrperson und deren Engagement sowie der Einfluss des einsprachigen Unterrichtssettings auf den Lernprozess.

Die Subkategorie **Emotionale Faktoren (5.2.4)** umfasst alle Äußerungen zur affektiven Dimension des Sprachenlernens. Kodiert wurden Aussagen zu Motivation und Begeisterung, sowie zu Frustration, Sprachängsten und Lernblockaden sowie die emotionalen Reaktionen auf Erfolgserlebnisse und Herausforderungen im Lernprozess.

4.5.2.2. Kategorie 2: Lehren

Der zweiten Hauptkategorie **Lehren** wurden Äußerungen zugeordnet, die sich auf das *Lehren* der befragten Personen auf unterschiedlichen Ebenen bezieht. Die Kategorie teilt sich in die vier Subkategorien auf, die wiederum den oben beschriebenen, vier Ebenen der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Hägi-Mead und Tajmel (2023)

entsprechen (s. Kap. 3.6.2.). Obwohl alle Äußerungen, die die Lehrerfahrung betreffen codiert wurden, wurden bei der Analyse nur jene Äußerungen berücksichtigt, die sich auf eine Transformation von der Lehr- auf die Lernerfahrung beziehen.

Unter die Subkategorie **affektive Ebene (5.3.1.)** wurden jene Äußerungen subsumiert, die Empathie und Verständnis auf Basis der eigenen Erfahrung betreffen. Ein Fokus liegt auch auf den vermuteten Gefühlen von Schüler*innen (vgl. Hollick & Kasberger, 2017, S. 223). Charakteristisch sind Äußerungen, die signalisieren, sich *betroffen*, sich *angesprochen* und interessiert für die Sprachen der Lernenden zu zeigen (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 464).

Der Subkategorie **kognitiv-linguistischen Ebene (5.3.2.)** wurden Äußerungen zum methodisch-didaktischen Wissen und dessen Umsetzung im Unterricht sowie zum Verständnis mehrsprachigkeitsdidaktischer Methoden und (bildungs-)sprachlicher Register im Unterrichtskontext zugeordnet. Dies umfasst auch die Differenzierung fachlicher und sprachlicher Lernziele und Lerninhalte. Wie Hägi-Mead und Tajmel (2023) betonen, bildet dieses Wissen das „*Repertoire für didaktische Entscheidungsprozesse*“ (ebd., S. 464).

In der Subkategorie **rechtlich-soziale Ebene (5.3.3.)** geht es im konkreten um Äußerungen zum professionellen Selbstverständnis, zu Zuständigkeit und Verantwortung für sprachliche Bildung und für eine sprachbewusste und nicht-diskriminatorische Unterrichtsplanung. Zudem wurden dieser Ebene Äußerungen zugeordnet, die sich auf die Einstellung der Befragten zu Mehrsprachigkeit beziehen.

Der Subkategorie **hegemoniale Machtebene (5.3.4.)** wurden Äußerungen zugeordnet, die sich mit machtvollen Sprachenverhältnissen und machtvollen Sprachlernverhältnissen befassen. Nach Hägi-Mead und Tajmel (2023) werden dieser Ebene Äußerungen zu fachlichen und sprachlichen Normen, zur Herstellung von Differenzen als Selektions- und Exklusionsmechanismus sowie die Reflexion von gesellschaftlichen, schulischen und fachkulturellen hegemonialen Strukturen und Reproduktionsformen zugeordnet.

4.5.3. Abgrenzungsprobleme bei Kategorisierung

Der affektiven Ebene der Sprachbewusstheit wurden bei der Analyse nicht nur jene Aussagen zugeordnet, die Verständnis oder Empathie für Schüler*innen zum Inhalt haben, sondern auch Äußerungen, bei denen es um bei den Lerner*innen vermutete Gefühle geht. Hägi-Mead und Tajmel (2023) definieren jedoch auch auf der hegemonialen Machtebene einen „*persönlich-emotionalen*“ Aspekt:

*Dieser Aspekt setzt sich mit der Frage auseinander, was es bedeutet, ein*e Andere*r zu sein. Diese Ebene beinhaltet die Reflexion der Komponente des Erlebens, des sich unpassend Fühlens und den Zusammenhang von Positionierungsangeboten und machtinformierte Angst und Scham. (ebd., S. 464)*

Daraus haben sich beim Codieren einige Probleme bei der Abgrenzung bzw. Mehrfachcodierungen zwischen affektiver und machtkritischer Ebene ergeben. Die Fragen, die sich dabei aufgetan haben, waren: Ist ein Ausdruck von Empathie für eine Situation des Nicht-verstehens, der Sprachlosigkeit und der Hilflosigkeit in Kommunikationssituationen auch gleichzeitig ein Nachdenken darüber, was es bedeutet ein*e Andere*r zu sein? Oder gar das Nachdenken über die Lernerfahrung an sich?

Auch Kasberger und Hollick (2017) haben in ihrer Pilotstudie zu Perspektiven von Lehramtstudierenden auf DaZ* mit dem Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit für den Fachunterricht gearbeitet und an diesem Punkt Abgrenzungsprobleme zwischen der affektiven Ebene und der hegemonialen Machtebene festgestellt (vgl. ebd., S. 222). Die Autor*innen sehen genau in der Frage nach der Unterscheidung zwischen diesen Ebenen einen Ansatzpunkt für tiefergreifende Reflexionen von Lehramtsstudierenden

und zwar im Herausarbeiten des Unterschiedes zwischen Interesse, Anteilnahme und Betroffenheit auf der affektiven Ebene und einer Reflexion auch dieser Gefühle auf der Machtebene – aus der Perspektive von SuS, aber auch von Lehrenden und ihre Wechselwirkung mit z.B. formaler und prozeduraler Ebene (Normen, Selektionsmechanismen...) (ebd., S. 223).

Diesbezüglich gilt anzumerken, dass alle vier Bereiche der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit als reflexive Haltungen gegenüber Sprachen und deren Vermittlung gedacht sind (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 464). Derartige Abgrenzungsfragen zur Machtebene tun sich auch auf der rechtlich-sozialen Ebene auf, beispielsweise beim

Thema Rollenbewusstheit, das auch stark mit der Reflexion machtdurchzogener Lehr-Lerndynamiken und -hierarchien verknüpft ist.

Ergebnisdarstellung

5. Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Interviews dargestellt, die Aufschluss über die Entwicklung von Sprachbewusstheit durch eigene Sprachlernerfahrungen geben sollen. Die Darstellung gliedert sich in folgende Teile:

Zunächst werden in Kapitel 5.1. die einzelnen Fälle in kurzen Zusammenfassungen vorgestellt, um einen Überblick über die Forschungspartner*innen und ihre individuellen Sprachlernbiographien zu ermöglichen. Das Kapitel 5.2. widmet sich unter dem Titel *Ich habe es am eigenen Leib erfahren* der Hauptkategorie *Lernen*, also den Sprachlernerfahrungen der Befragten. In den Unterkapiteln zu sprachspezifischen Unterschieden und Kontrasten (5.2.1.), Sprachenlernen und Lernstrategien (5.2.2.), lerner*innenexternen Faktoren (5.2.3.) und emotionalen Faktoren (5.2.4.) werden die verschiedenen Aspekte dieser Lernerfahrungen dargestellt.

Diese persönlichen Erfahrungen bilden eine Grundlage für die anschließende Analyse der verschiedenen Dimensionen von Sprachbewusstheit. In Kapitel 5.3. erfolgt daher ein Blick auf die zweite Hauptkategorie, das *Lehren* der Befragten. Dies geschieht anhand einer Darstellung der systematischen Analyse entlang der vier Ebenen der Sprachbewusstheit: Die affektive Ebene untersucht, inwiefern die eigenen Sprachlernerfahrungen zu pädagogischer Empathie beitragen (5.3.1.). Auf kognitiv-linguistischer Ebene wird die Entwicklung eines sprachbewussten Unterrichtsverständnisses beleuchtet (5.3.2.). Die rechtlich-soziale Ebene fokussiert Aspekte der Betroffenheit und Zuständigkeit für sprachliche und mehrsprachige Bildung (5.3.3.) und die in drei Unterkapitel gegliederte machtkritische Ebene befasst sich mit Machtstrukturen und deren Reproduktionsformen im Bildungskontext (5.3.4.). Die Ergebnisdarstellung schließt im letzten Kapitel (5.4.) mit Überlegungen zur Bedeutung institutioneller Reflexionsräume für eine sprachenbewusste Lehrer*innenbildung.

Obwohl im Forschungsprozess versucht wurde, den Fokus auf die Transformation vom *Lernen* zum *Lehren* zu legen und die Beschreibung des *Lehrens* eng mit den Sprach-

lernerfahrungen zu verknüpfen, muss betont werden, dass diese Komponente nicht isoliert betrachtet werden kann. (Sprachenbewusste) Professionalisierung ist kein linearer Prozess, sondern wird von einer Vielzahl an Aspekten beeinflusst. Aufgrund des Umfangs des Materials bzw. des beschränkten Umfangs der Masterarbeit liegt nahe, dass irrelevante Teile des Interviews nicht im Detail beschrieben werden. Die Forschungspartner*innen werden im Sinne der Anonymität nicht namentlich genannt, sondern mit Pseudonymen ausgestattet.

5.1. Fallzusammenfassungen

Forschungspartner*in	Datum	Länge	Studium
F1: Sam	12.05.2023	25 Minuten	MA DaF*/DaZ*
F2: Pat	03.10.2024	25 Minuten	LA Philosophie u. Psychologie, Geschichte, Ethik
F3: Olli	10.10.2024	30 Minuten	LA Bewegung und Sport, Spanisch
F4: Kim	20.10.2024	44 Minuten	LA Geschichte, Deutsch
F5: Alex	10.11.2024	41 Minuten	LA Russisch, Deutsch

*Tabelle 3: Überblick Forschungspartner*innen*

5.1.1. Interview 1: Sam

Sam absolviert das Masterstudium DaF*/DaZ*, nachdem er zuvor Publizistik, Judaistik und Theologie studiert hat. Er spricht fließend Deutsch, Englisch und Spanisch. Weitere Sprachen, die er gelernt hat, sind Portugiesisch, Latein, Griechisch, Hebräisch sowie Arabisch, das er aktuell weiterhin lernt. Er lernte Arabisch durch verschiedene Ansätze: ein Studienjahr in Jerusalem weckte sein Interesse an der Sprache, daraufhin besuchte er einen Sprachkurs in Damaskus. In Wien vertiefte er seine Kenntnisse durch Sprachtandems mit arabischsprachigen Personen, konkret erzählt er von einem Tandem mit einer Frau und von einem Tandem mit einem Pärchen.

Durch seine Erfahrung beim Arabischlernen kann er die spezifischen Schwierigkeiten seiner Schüler*innen besser nachvollziehen und zeigt Verständnis für individuelle Stärken und Schwächen im Sprachlernprozess. Seine eigenen Erfahrungen als Sprachlerner, besonders die emotionalen Herausforderungen und Hemmungen beim

freien Sprechen und die Angst vor Fehlern, haben laut Sam sein Verständnis für die Bedürfnisse seiner Schüler*innen geschärft. In seinem Unterricht ist ihm das Schaffen einer wertschätzenden Atmosphäre wichtig. Beim Sprachtandem Arabisch-Deutsch hat Sam erlebt, wie sich Hierarchien je nach Sprachrolle umkehren. Sam zeigt ein differenziertes Verständnis für die verschiedenen Dimensionen sprachlicher Macht: von (Nicht-)Zugehörigkeit über gesellschaftliche Teilhabe bis hin zur sozialen Bewertung verschiedener Sprachen. Obwohl Sam nicht im regulären Schulsystem arbeitet und weniger über seine konkrete pädagogisch-didaktische Arbeit spricht, zeigen seine Reflexionen ein tiefgreifendes Verständnis für die komplexen Prozesse des Sprachenlernens und den Zusammenhang von Sprache und Macht.

5.1.2. Interview 2: Pat

Pat studiert Geschichte, Philosophie und Psychologie sowie Ethik auf Lehramt und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Jahren als Inklusionslehrkraft an einer Wiener Mittelschule. Im Studium hat sie im Rahmen der allgemeinpädagogischen Ausbildung ein Seminar zu sprachsensiblen Unterricht besucht. Sie hat vor ihrem Studium einen A1.1-Arabischkurs in Deutschland gemacht. Dazu motiviert hat sie die Tatsache, dass sie einige Freundschaften mit geflüchteten Syrer*innen geschlossen hat. Während sie den Anfang des Sprachenlernens und vor allem das Erlernen des Schriftsystems als positiv empfand, entwickelte sie später Frustration beim Vokabellernen, Lesen und Verstehen verschiedener arabischer Dialekte. Diese persönliche Erfahrung des Nicht-Verstehens und des „*von Null anfangen Müssens*“, auf die sie immer wieder hinweist, führt laut der Befragten zu einem verstärkten Verständnis für die Herausforderungen von Schüler*innen, die nach Österreich kommen und Deutsch lernen müssen. Sie sieht die Notwendigkeit der Integration sprachsensibler Unterrichtsmethoden, wie das Verwenden einfacher Erklärungen und das „*Herunterbrechen auf das Wesentliche*“. Besonders sensibel zeigt Pat sich im Bereich der Aussprachekorrektur. Obwohl sie sich als sprachensensible Lehrperson positioniert, setzt sie Mehrsprachigkeit mit DaZ* und Förderbedarf gleich.

5.1.3. Interview 3: Olli

Olli, der Sport und Spanisch auf Lehramt studiert, unterrichtet in einer Deutschförderklasse und die Fächer Deutsch und Bewegung und Sport in einer Polytechnischen Schule. Er verfügt über ein breites Sprachenrepertoire (Deutsch,

Englisch, Spanisch, Italienisch sowie Kenntnisse in Baskisch, Türkisch, Arabisch, Österreichischer Gebärdensprache²¹). Die Österreichische Gebärdensprache hat Olli in einem Kurs in Wien gelernt, Türkisch und Arabisch lernt er autodidaktisch mit Apps und Skripten. Seine vielfältigen Sprachlernerfahrungen, darunter außerdem ein Baskischkurs während eines Spanienaufenthalts und vier Semester ÖGS Kurs, nutzt er gezielt für seine professionelle Entwicklung als Lehrer. Wie er selbst über das Besuchen von Sprachkursen sagt:

Und eben seitdem ich unterrichte und seitdem ich auch viel unterrichte, mache ich es umso lieber, weil man sich irgendwie so viel mitnehmen kann. Oder abschauen kann von anderen Unterrichtenden, die jeder seine eigenen kreativen Ideen, jeder seine eigenen Methoden hat (Olli, F3:31)

Bemerkenswert ist außerdem seine bewusste Entscheidung, die Erstsprachen seiner Schüler*innen (Türkisch und Arabisch) zu lernen. Seine Motivation ist dabei mehrschichtig: Er möchte die spezifischen sprachlichen Herausforderungen seiner Schüler*innen besser verstehen, ihre Ausdrucksweisen nachvollziehen und effektiver Unterstützung anbieten können. Zudem sieht er einen praktischen Nutzen für die Kommunikation in Deutschförderklassen, besonders bei arabischsprachigen Kindern, wo keine Mittlersprache wie Englisch zur Verfügung steht. Olli zeigt ein ausgeprägtes Verständnis für sprachliche Transferprozesse und nutzt sein metasprachliches Wissen aktiv im Unterricht. Er reflektiert seine eigenen Erfahrungen systematisch und leitet daraus konkrete pädagogische Haltungen und methodisch-didaktische Handlungen ab.

5.1.4. Interview 4: Kim

Kim hat Kultur- und Sozialanthropologie im Bachelor studiert. Nach dem Abschluss wechselte sie zum Lehramt Deutsch und Geschichte und absolvierte einen Master in Ethik. Sie hat für drei Semester einen Arabischkurs in Wien gemacht. In ihren Erzählungen über den Arabischkurs beschreibt Kim besonders die emotionalen Komponenten ihrer Lernerfahrung – sie berichtet von Frust und Anstrengung aber auch von großer Motivation und einer guten Gruppendynamik. Die Lehrerin hat von Beginn an nur Arabisch mit der Gruppe gesprochen. Dies empfand Kim für das Sprechen und Vokabellernen als hilfreich, ansonsten beschreibt sie häufige Frustration und

²¹ Infolge abgekürzt mit ÖGS

Überforderung. Diese persönliche Erfahrung des „*Wollen, aber nicht Können*“ führte zu einer wichtigen Erkenntnis für ihre eigene Lehrtätigkeit: Sie entwickelte ein tieferes Verständnis für die Unterscheidung zwischen mangelnder Motivation und tatsächlichem Unvermögen bei Lernenden. Ihre Lernerfahrungen setzt sie heute bewusst in ihrem eigenen Unterricht ein, etwa durch Scaffolding, Visualisierungen und *Leichte Sprache*.

Kim erkennt die institutionelle Abwertung von Sprachen mit weniger Sprachenprestige im Bildungssystem und hinterfragt die Privilegierung bestimmter Sprachen wie Englisch oder Französisch gegenüber weitverbreiteten Migrationssprachen. Die Verwendung von Erstsprachen im Unterricht wird von ihr eher geduldet als aktiv als Lernressource genutzt. Sie reflektiert zudem nur teilweise die Unterschiede zwischen ihrer Position als freiwillige Arabischlernerin und der Situation ihrer Schüler*innen. Ihre Vision eines mehrsprachigen Schulalltags beinhaltet das Angebot von Erstsprachen als Unterrichtsfächer und die Einbindung von Schüler*innen als Sprachexpert*innen. Dabei bleibt ihre Auseinandersetzung mit den strukturellen Bedingungen des Schulsystems eher oberflächlich.

5.1.5. Interview 5: Alex

Nachdem er Russisch bereits drei Jahre lang in der Schule als Wahlpflichtfach gelernt hat, hat Alex Russisch und Deutsch auf Lehramt studiert. Er besitzt auch passive Kenntnisse in weiteren slawischen Sprachen wie Tschechisch, Slowakisch, Bosnisch, Kroatisch und Polnisch. Alex betont die Rolle des Sprachenlernens in seiner persönlichen Entwicklung: „Ich bin schon der Meinung, dass mich die Sprachen zu dem gemacht haben, der ich heute bin.“ (Alex, F5:31). Seine Perspektive auf das Sprachenlernen ist außerdem stark von seinen eigenen Erfahrungen als Fremdsprachenlerner geprägt, was sich in seiner Tendenz zeigt, etwaige Schwierigkeiten von Seiteneinsteiger*innen, die Österreichisches Deutsch lernen müssen, mit seinen Erfahrungen beim Russischlernen gleichzusetzen. Der Sprachunterricht in sehr heterogenen Gruppen im Russischstudium war für Alex anspruchsvoll und erforderte viel Eigenarbeit. Teilweise musste er die Kurse pandemiebedingt online absolvieren.

Aus seinen Sprachlernerfahrungen, insbesondere aus dem Russischunterricht, hat er verschiedene didaktische Methoden in seinen eigenen Unterricht übernommen. In seiner Lehrtätigkeit hat Alex eine grundsätzliche Offenheit für mehrsprachige Unterrichtsmethoden. Er entwickelte beispielsweise die Idee eines mehrsprachigen Podcasts, wobei

sein Fokus dabei jedoch hauptsächlich auf der Kombination seiner Unterrichtsfächer Deutsch und Russisch liegt. Im Deutschunterricht arbeitet er mit russisch-deutschen Sprachvergleichen und gibt differenzierte Lehrangebote für die ukrainischen Seiteneinsteiger*innen. Alex gibt an, gemeinsam mit der zweiten Russischlehrkraft gewissermaßen als „Drehkreuz“ (ebd. F5:35) für diese Schüler*innen zu fungieren.

5.2. „*Ich habe es am eigenen Leib erfahren*“ – Die Krisen und Freuden des Sprachenlernens (Kategorie: Lernen)

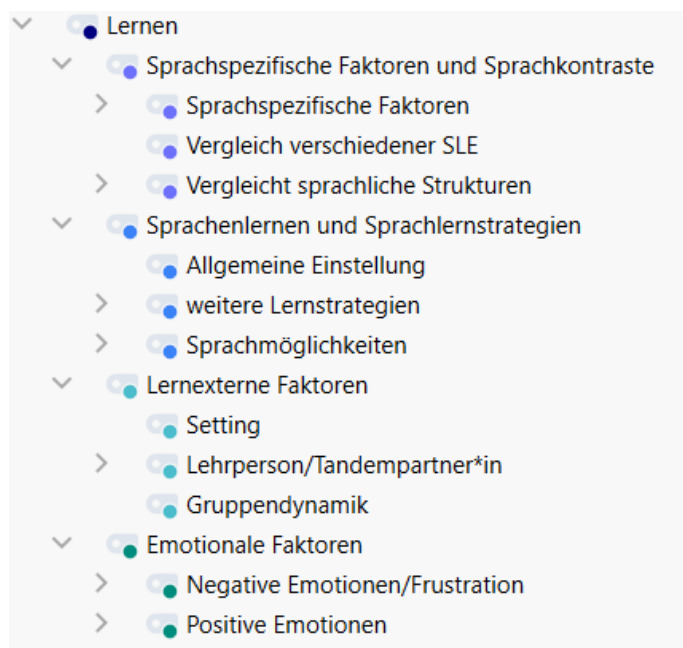


Abbildung 4: Subkategorien der Kategorie Lernen

Die vorliegende Darstellung fokussiert sich auf die persönlichen Sprachlernerfahrungen der Forschungspartner*innen, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Hauptkategorie *Lernen* zugeordnet wurden. Basierend auf dem in Abbildung 4 dargestellten Codierbaum aus MAXQDA wurden die verschiedenen Dimensionen von SLE systematisch untersucht. Die Aussagen der Forschungspartner*innen ermöglichen dabei tiefe Einblicke in die Komplexität von Sprachlernprozessen: von konkreten sprachlichen Herausforderungen über emotionale Aspekte bis hin zu förderlichen und hinderlichen Faktoren beim Sprachenlernen. Der Titel *Ich habe es am eigenen Leib erfahren* greift dabei eine zentrale Aussage aus den Interviews auf und verdeutlicht die intensive persönliche Auseinandersetzung der Befragten mit dem Sprachlernprozess. Die Analyse des *Lernens* der Befragten gliedert sich in folgende vier Unterkategorien:

Sprach- und Sprachlernkontraste, Lernstrategien, lerner*innenexterne Einflüsse auf den Sprach-lernprozess sowie emotionale Faktoren.

5.2.1. Sprachspezifische Faktoren und Sprach(lern)kontraste

Die Subkategorie *Sprachspezifische Faktoren und Sprach(lern)kontraste* fokussiert bestimmte Merkmale der Sprachen, die den Sprachlernprozess der Forschungspartner*innen beeinflussen. Im Fokus stehen dabei neben den (Lern-)Vorerfahrungen in Bezug auf ihre eigenen Schwächen und Stärken die wahrgenommene sprachliche Distanz bzw. Nähe zwischen bekannten und neu zu erlernenden Sprachen sowie damit verbundene Erleichterungen und Herausforderungen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Befragten bewusst Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen und ihren persönlichen Lernerfahrungen anstellen. Diese vergleichende Herangehensweise nutzen sie gezielt als effektive Strategie für ihren eigenen Spracherwerb (s. Kap. 2.4.3). Außerdem wird aufgezeigt, dass sprachliche Anknüpfungspunkte – oder deren Fehlen – im Lernprozess eine bedeutende Rolle spielen. Insgesamt verfügen die Forschungspartner*innen über eine Vielzahl an individuellen Lernerfahrungen und zeigen ein Bewusstsein für ihre Stärken und Schwächen beim Sprachenlernen. Ein Beispiel dafür liefert Sam, der auch sprachübergreifend klare Hierarchien in seinen eigenen Sprachfertigkeiten (Schreiben > Lesen > Sprechen > Hören) identifiziert. Auch, weil er sich mit Sprechen und Hören schwertut, unterschied sich die Lernerfahrung in Arabisch deutlich von früheren Erfahrungen mit toten Sprachen wie Latein oder Altgriechisch, die ihm aufgrund des Fokus auf Lesen und Schreiben leichter fielen.

Ein zentrales Thema in den Interviews ist die (angenommene) sprachliche Distanz bzw. Nähe zwischen bereits bekannten und neuen Sprachen, damit verbundene sprachtypologische Unterschiede und etwaige Herausforderungen oder Erleichterungen, beim Lernen. Pat beschreibt die besonderen Herausforderungen beim Arabischlernen im Bezug auf die linguistische Distanz zu zuvor gelernten Sprachen: Anders als bei romanischen Sprachen oder Englisch fehlen ihr vertraute Bezugspunkte auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene. Die Andersartigkeit des Sprachsystems erfordert laut Pat eine höhere Frustrationstoleranz. Olli ergänzt diese Perspektive am Beispiel des Baskischen als ebenso nicht-indoeuropäischer Sprache. Er betont die limitierten Transfermöglichkeiten beim Vokabellernen: Außer einigen wenigen Lehnwörtern aus dem Spanischen bietet das Baskische kaum Anknüpfungspunkte zu bekannten indo-

europäischen Sprachen. Diese lexikalische Isolation erschwert besonders das Memorieren von Personennamen und grundlegendem Vokabular. Auch der Lernfortschritt im Bereich der Sprechfertigkeit wird von der sprachlichen Distanz beeinflusst, wie Alex am Beispiel seiner Erfahrungen mit Französisch und Russisch illustriert:

Ich habe den Vergleich mit Französisch. In Französisch konnte ich innerhalb kürzester Zeit relativ viel sagen. Also da ist man relativ schnell vom Fleck gekommen. Im Russischen dauert das ewig. Also da braucht man einfach eine gewisse Zeit und auch einen gewissen Wortschatz, den man sich auch mal aneignen muss. (Alex, F5:17)

Seine Beobachtungen zur Sprachfertigkeit stehen nicht nur mit dem Wortschatz sondern auch mit verschiedenen weiteren sprachlichen Besonderheiten in Zusammenhang, etwa der Aussprache, für die man laut Alex relativ viel Übungszeit benötigt. Er betont die Bedeutung einer präzisen Aussprache im Russischen, da kleinste „Nuancen“ (ebd.: 27) auch bedeutungsunterscheidend sein können. Die Aussprache erweist sich dabei als insgesamt als Schlüsselthema. Die Befragten, die Arabisch lernen, berichten von spezifischen Schwierigkeiten bei der Produktion bestimmter Laute. Kim beschreibt anschaulich die Herausforderung, verschiedene stimmhafte und stimmlose Varianten des [s] bzw. [z] zu unterscheiden oder das [ʕ] (*Ain*) zu produzieren. Die Ebene der Phonetik und das Thema Varietäten werden auch oft gemeinsam thematisiert. Alex, Kim und Sam weisen darauf hin, dass die erlernten Sprachen, ähnlich dem Deutschen, zahlreiche Varietäten aufweisen und sie nur eine bestimmte davon verstehen könnten. Sam erläutert beispielsweise, dass Hocharabisch ihm im Alltagsverständnis nur begrenzt weitergeholfen hat.

Auch die Aneignung eines Schriftsystems stellt für die Befragten eine mehr oder weniger große Hürde dar, wobei sich aufschlussreiche individuelle Unterschiede zeigen. Einige Forschungspartner*innen geben an, die Schrift sehr schnell gelernt zu haben. Beispielsweise Sam, der beim Arabischlernen von den positiven Transfereffekten durch frühere Erfahrungen profitiert – etwa durch Vorkenntnisse im Hebräischen. Obwohl Kim ihre Erfahrung mit Manga-Lektüre als Brücke zum arabischen Schriftsystem (von rechts nach links) nutzte, beschreibt sie den Prozess als langwierig und fordernd. Sie sieht vor allem in der Verbindung der einzelnen Buchstaben eine Herausforderung. Im Arabischen hat jeder Buchstabe abhängig von der Position im Wort eine eigene Form (vgl.

Sprachensteckbrief Arabisch, S. 7). Eng damit verknüpft ist auch das Lesen und Verstehen von Wörtern. Dies erläutert auch Pat:

weil dann die ganzen Schwierigkeiten auch kamen. Dass man ganz viele Vokabel eigentlich braucht, um überhaupt zu verstehen, was dieses Wort da gerade bedeutet, weil ja nur Konsonanten stehen in Arabisch, oder? Und dann musst du halt die Vokale einfügen. (Pat, F2:25)

Pat bezieht sich vermutlich darauf, dass die orthographischen Hilfszeichen für Kurzvokale im Arabischen meist nicht verschriftlicht werden und viele Wörter sich daher nur aus Konsonantenbuchstaben zusammensetzen, beim Lesen aber die richtigen Vokalen ergänzt werden müssen (vgl. Sprachensteckbrief Arabisch, S.7). Auch Olli hat beim Lernen des Alphabets in Gebärdensprache die Schwierigkeit, dass meist eine Handform einen Buchstaben darstellt und damit sehr schnell buchstabiert wird. Folglich hat Olli ebenfalls Probleme dabei, Wörter zu verstehen, die zu schnell buchstabiert werden. Er betont jedoch, dass seine diversen Sprachenerfahrungen eine Erleichterung beim Lernen waren und sind, da ihn z.B. die Struktur des Türkischen ans Baskische erinnere, wodurch ihm wiederum jetzt das Türkischlernen leichtfalle. Auf grammatikalischer Ebene identifizieren fast alle Befragten häufig Schwierigkeiten bei unbekannten grammatikalischen Konzepten, beispielsweise die Verbaspekte im Russischen oder die arabische Syntax. Eine simultane Bewältigung einer Kombination an sprachlichen Anforderungen wird am Beispiel einer von Kim beschriebenen Prüfungssituation sichtbar. Die gleichzeitige Verarbeitung von Hörverstehen, Aufgabenverständnis und schriftlicher Produktion führte bei ihr zu einer kognitiven Überlastung. Diese Erfahrung veranschaulicht, wie komplex die Integration der verschiedenen Sprachfertigkeiten sein kann.

5.2.2. Sprachenlernen und Lernstrategien

Im Folgenden werden die vielfältigen Lernstrategien und -methoden diskutiert, die die Forschungspartner*innen im Laufe ihrer Sprachbiographien entwickelt haben. Sie zeichnen sich durch ihre umfassende Sprachlernerfahrung aus: Jede befragte Person beherrscht mindestens vier Sprachen, die sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext erworben wurden und die sie in formellen und informellen Kontexten verwenden. Insgesamt kristallisiert sich bei allen Befragten die zentrale Bedeutung authentischer Sprechanlässe und Sprachmöglichkeiten heraus – sei es durch

Aus-landsaufenthalte oder regelmäßigen Kontakt mit Personen aus ihrem Umfeld (Freund*innen, Schulwart, Tandem).

Die Befragten haben im Laufe ihrer zahlreichen Sprachlernerfahrungen ein breites Repertoire an Lernmethoden entwickelt. Traditionelle Ansätze wie die Arbeit mit Vokabellisten und Karteikarten werden dabei durch innovative Strategien ergänzt. Für das Lernen der Schrift nutzen die Befragten beispielsweise Eselsbrücken wie („dieser Buchstabe schaut aus wie eine Acht“ Pat, F2:41) und Übungsblättern mit Schreibhilfen aber vor allem auch verschiedene digitale Lerntools (Handytastatur, Duolingo). Letztere verwenden die Befragten auch für das Nachschlagen und Lernen von Vokabeln (Duolingo, online Lexika, diverse Vokabellernprogramme wie Quizlet). Beim Vokabellernen hilft vielen der Befragten zudem eine multimodale Verknüpfung von Lerninhalten: Das Verbinden von Vokabeln mit Gestik oder das Aufzeichnen werden als hilfreich für das Lernen genannt. Olli ist dies besonders in seinem ÖGS Kurs aufgefallen: Er gibt an, sich etwas leichter zu merken, wenn er ein Bild dazu hat oder es „mit Händen und Füßen“ (Olli, F3:23) nachmacht. Visualisierungen können auch beim Grammatiklernen helfen: Alex erzählt etwa, dass er in einem Sprachkurs im Studium die Sprachaspekte des Russischen anhand einer Markierung in verschiedenen Farben gelernt habe, was für ihn gewinnbringend war. Die Forschungspartner*innen zeigen oft eine bewusste Wahrnehmung von Unterschieden und erkennen die Rolle von Vorwissen und Anknüpfungspunkten. Als weitere Lernstrategie können in diesem Sinne die bereits unter Kapitel 5.2.1. erwähnten Sprachkontraste identifiziert werden.

Die Forschungspartner*innen beschreiben neben ihren Erfahrungen in formalen Bildungskontexten eine Vielzahl von Lernsituationen außerhalb des institutionalisierten Sprachunterrichts. Diese informellen Lerngelegenheiten erweisen sich als bedeutsame Ergänzung zum systematischen Spracherwerb und werden von den Befragten oft als besonders effektiv wahrgenommen. Die zentrale Bedeutung authentischer Sprechanlässe kristallisierte sich in allen Interviews heraus. Die Befragten berichten von regelmäßigen Kontakten mit Personen in ihrem persönlichen Umfeld – seien es Freund*innen oder wie im Fall einer befragten Person der Schulwart. Diese natürlichen Kommunikationssituationen werden als besonders motivierend und lernförderlich beschrieben, da sie unmittelbare Erfolgserlebnisse ermöglichen und gleichzeitig authentischen sprachlichen Input bieten. Auch die Nutzung digitaler Medien spielt eine wichtige Rolle beim informellen Lernen.

Die Analyse zeigt, dass sich informelles und formales Lernen sich wechselseitig ergänzen und verstärken. Während der Sprachunterricht das notwendige systematische Grundgerüst bietet, schaffen informelle Lernsituationen authentische Anwendungsmöglichkeiten und zusätzliche Lernimpulse.

5.2.3. Lerner*innenexterne Faktoren

Die Analyse der Interviews zeigte deutlich, dass der Erfolg des Sprachenlernens nicht allein von individuellen Faktoren abhängt, sondern maßgeblich durch externe Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Im Folgenden werden drei zentrale Aspekte beleuchtet: die Bedeutung der Gruppendynamik, die Rolle der Lehr-Lern-Beziehung sowie die Auswirkungen der Unterrichtsgestaltung und des sprachlichen Inputs auf den Lernprozess.

Die soziale Dimension des Sprachenlernens manifestiert sich besonders in der Bedeutung einer positiven Gruppendynamik. Kim, Alex und Pat berichten übereinstimmend, wie ein unterstützender Gruppenkontext Sprechängste reduziert und gegenseitiges Lernen fördert. Olli fand an seinem ÖGS-Kurs angenehm, dass es ganz leise war, obwohl er mit 10-15 Personen im Raum saß und gebärdete. Alex wiederum erzählt, dass sein erster universitärer Russischkurs in einem sehr heterogene Lernsetting (von Russisch als Erstsprache bis zu Anfänger*innen) als Frontalunterricht organisiert war und sehr „heftig“ (Alex, F5:15) und anstrengend war. Auch sein Russischunterricht in der Schule hat unter ungünstigen Rahmenbedingungen stattgefunden, nämlich immer spät am Nachmittag, was Alex als mühsam empfand. Er merkt aber an, dass er sich dennoch immer auf den Sprachunterricht gefreut hatte. Dies obwohl er auch angibt, dass er seine Russischlehrerin nicht als sonderlich motiviert und organisiert wahrgenommen habe, weshalb er das Gefühl hatte, nicht genug gelernt zu haben.

Auch die anderen Forschungspartner*innen berichten darüber, dass eine gute Beziehung zur Lehrperson ihre Motivation positiv beeinflusst habe. Kim berichtet, dass ihre Lehrerin immer freundlich und geduldig war und Dinge so oft wie nötig wiederholt hat. Auch Sam erzählt: „wenn ich gemerkt habe, dass mir der Lehrer oder die Lehrerin etwas zutraut, dann war ich weit besser“ (Sam, F1:41). Sam weist also ausgehend von seinen Sprachlernerfahrungen in der Schule der Haltung der Lehrperson im eigenen Sprachlernprozess eine besondere Bedeutung zu. Er führt jedoch auch weiter

aus: „Also dieses Gefühl, dass der Lehrer auf Fehler aus ist, hat mich immer sehr gehemmt beim Lernen“ (ebd. F1:41).

Die Mehrheit der Befragten bewertete den ausschließlichen Gebrauch der Zielsprache trotz anfänglicher Herausforderungen als lernfördernd. Während die Kommunikation in der Zielsprache anfänglich als frustrierend wahrgenommen wird, erkennen die Befragten retrospektiv den Nutzen dieser Methode. Kim betont, dass der „Zwang“ mit der Kursleiterin Arabisch zu sprechen, positiven Effekte auf das Vokabellernen und ihre Sprechfertigkeit hatte. Auch Sam profitiert vom Lernen in einer arabischsprachigen Umgebung.

5.2.4. Emotionale Faktoren

Die emotionale Dimension erweist sich als zentraler Aspekt in den Sprachlernerfahrungen der befragten Lehrkräfte. Im Folgenden wird diskutiert, wie die Forschungspartner*innen das Spektrum ihrer Gefühle beim Sprachenlernen beschreiben – von anfänglicher Begeisterung und Erfolgserlebnissen bis hin zu Frustration, Sprachängsten sowie Gefühlen der Hilflosigkeit und Sprachlosigkeit.

Die (häufig anfängliche) Begeisterung für eine neue Sprache speist sich dabei aus verschiedenen Quellen: Faszination für den Klang, Neugier auf die *Andersartigkeit*, Bauchgefühl oder auch Freundschaften werden von den Befragten als Gründe genannt, eine neue Sprache zu lernen. Häufig werden die Kontakte mit den neuen Sprachen als spannend und faszinierend skizziert. Besonders motivierend empfanden die Befragten es, wenn sie schnell Fortschritte machten. Pat beschreibt das Erlernen eines neuen Schriftsystems beispielsweise als „*augenöffnende Erfahrung*“ (Pat, F2:25) und hat sehr schnell Fortschritte gemacht. Das hat sie, wie sie berichtet, sehr motiviert. Alex spricht die Empfehlung aus, so viele Sprachen wie möglich zu lernen, und behauptet, dass Sprachen ihn zum dem gemacht hätten, was er heute ist.

Die emotionalen Herausforderungen manifestieren sich besonders in Sprechängsten und Blockaden. Olli wie auch Sam haben schon in ihrer Schulzeit Lernblockaden erlebt. Sie erzählen außerdem von Hemmungen beim Sprechen und von der Angst, beim Sprechen Fehler zu machen. Auffällig ist dabei bei allen Forschungspartner*innen weiter die wiederkehrende Betonung von Frustration („*unglaublich frustrierend*“) (Kim, F4:51). Diese bezieht sich wiederum neben der Haltung der Lehrperson häufig auf den

eigenen Lernprozess, oft aber auch auf das einsprachige Unterrichtssetting, in dem die Kommunikationsmöglichkeiten mit der Lehrperson begrenzt sind. Während – wie oben beschrieben – einige der Befragten zwar anerkennen, dass es für ihren Lernprozess von Vorteil ist, mit der Lehrperson in der Zielsprache sprechen zu müssen, beschreiben sie es dennoch als mühsam und anstrengend. Die Befragten sprechen darüber, dass sie den Eindruck hatten, aufgrund des Schriftsystems mit der neuen Sprache komplett *von Null* beginnen zu müssen. Sie beschreiben auch Gefühle der Sprachlosigkeit und Hilflosigkeit dabei empfunden zu haben, die Lehrkraft und deren Erklärungen und Arbeitsaufträge nicht zu verstehen, keinen komplexen oder klugen Gedanken formulieren zu können oder sich generell nicht ausdrücken zu können, wie am Beispiel von Olli sichtbar wird:

War man am Anfang ein bisschen hilflos irgendwie komplexere Gedanken zu formulieren[...] Wenn man ein einzelnes Wort braucht, kann man es halt schnell buchstabieren. Aber einen ganzen Satz zu buchstabieren oder irgendwie eine Anekdote aus dem Alltag ist halt dann (...) erstens schwierig und zweitens mühsam. (Olli, F3:29)

Auch andere Lernende thematisieren den zeitlichen Aspekt und nennen insbesondere die lange Zeitspanne bis zum Erreichen von Erfolgserlebnissen und der Fähigkeit sich auch selbst spontan auszudrücken.

Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigt sich: Die Forschungspartner*innen sprechen über ihre Stärken und Schwächen und beschreiben neu erworbene Sprachlernstrategien (digitale Tools, Verknüpfung von Wörtern mit Bildern und Bewegungen). Sie identifizieren sowohl externe als auch sprachspezifisch eine Vielzahl an lernförderlichen Faktoren (Sprachmöglichkeit im einsprachigen Kurssetting, Gruppenzusammenhalt, Haltung der Lehrperson, Wiederholungen, schneller Fortschritt, Motivation) sowie auch lernhindernde Faktoren (unmotivierte Lehrkraft, Angst vor Fehlern, Hemmung bei Sprechen, sprachbezogene Schwierigkeiten). Sprachbezogene Schwierigkeiten beim Sprachenlernen gründen laut Forschungspartner*innen vor allem in sprachtypologischen Unterschieden (beispielsweise Laute, Schriftzeichen, lexikalische Unterschiede, grammatikalische Systeme) und fehlenden Anknüpfungspunkten auf allen Ebenen.

5.3. Die Auswirkung der Lernerfahrung auf die Ausbildung von Sprachbewusstheit (Kategorie: Lehren)

Im Zentrum der Untersuchung der Hauptkategorie *Lehren* standen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse jene Aussagen, bei denen ein expliziter Transfer von der eigenen Lern- zur Lehrerfahrung erkennbar wird. Die systematische Auswertung der Interviews offenbart, wie die Forschungspartner*innen ihre eigenen Sprachlernerlebnisse in ihrer pädagogischen Praxis reflektieren und transformieren. Im Folgenden wird auf Basis der vier Ebenen der *kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit* (Hägi-Mead & Tajmel, 2023) dargestellt, inwieweit die persönlichen Sprachlernerfahrungen das sprachbewusste Reflektieren der befragten Personen beeinflusst haben. Die Analyse des *Lehrens* der Befragten gliedert sich in folgende vier Unterkategorien: affektive Ebene, kognitiv-linguistische Ebene, rechtlich-soziale Ebene und machtkritische Ebene.

5.3.1. Affektive Ebene: „*Sie tun ihr Bestes*“ – Sprachlernerfahrungen als Quelle pädagogischer Empathie.

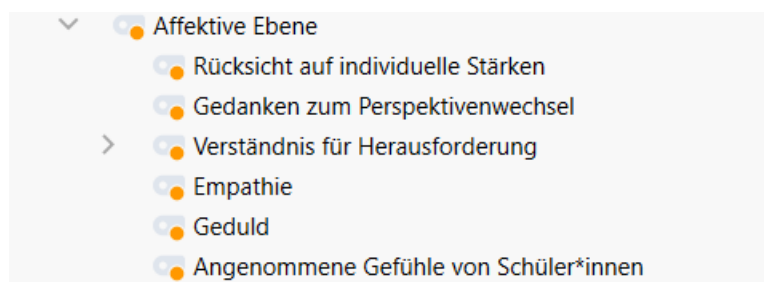


Abbildung 5: Subkategorien affektive Ebene

Wie im Kapitel 3.6. dargestellt, geht die affektive Ebene der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit über bloßes Interesse und Freude an Sprachen hinaus. Nach Hägi-Mead und Tajmel (2023) bedeutet sie vielmehr, dass Lehrpersonen sich betroffen und angesprochen fühlen und daraus ein tiefgreifendes Interesse an der Auseinandersetzung mit Sprache und sprachlicher Bildung im eigenen Fach entwickeln (vgl. ebd., S. 464). Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde die affektive Ebene bewusst noch weiter gefasst und umfasst neben dem grundlegenden Interesse auch emotionale Komponenten wie Empathie und vertieftes Verständnis für die Herausforderungen der Schüler*innen.

Grundsätzlich konnte bei allen befragten Lehrpersonen ein allgemeines Interesse an Sprachen und an den Sprachen ihrer Schüler*innen festgestellt werden. Die Sprachlernerfahrung und der damit verbundene Wechsel in die Lernenden-Perspektive

führen außerdem bei allen befragten Lehrpersonen in unterschiedlichem Maße zu einer Transformation ihrer pädagogischen Haltung auf affektiver Ebene. Diese Veränderung lässt sich als Bildungsprozess nach Koller (2012) verstehen, bei dem sich das Welt- und Selbstverständnis der betroffenen Subjekte wandelt. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung einer vertieften pädagogischen Empathie. Faber (2022) definiert diese als *„Fähigkeit (und Bereitschaft) [...], die Gedanken, Gefühle, die emotionale Verfassung, Sicht- und Denkweisen und die Situation der Schüler*innen zu erkennen, nachzuempfinden, sich in sie einzufühlen und sie zu verstehen“* (ebd., S. 123). Die im Kapitel *Lernen* beschriebenen Herausforderungen und die damit verbundenen emotionalen Erfahrungen (5.2.4.) können auf affektiver Ebene Auslöser für einen derartigen Bildungsprozess nach Koller darstellen. Das zeigt sich beispielsweise, wenn Pat ihre initiale Überforderung beim Arabischlernen schildert: „Einfach so. Scheiße. Ich weiß überhaupt nichts. Ich verstehe das nicht. Wie kann das so anders sein?“ (Pat, F2:35).

Sie überträgt diese persönliche Krisenerfahrung direkt auf die Situation von DaZ*-Lernenden im österreichischen Bildungssystem: „[...] Kinder, die nach Österreich kommen und eine andere Erstsprache haben. Vor was für Herausforderungen sie stehen (...). Irgendwie sich von Null an das aneignen zu müssen“ (ebd., F2:67). Schon in Pats Wortwahl, „von Null an“, zeigen sich Parallelen zu den Beschreibungen der Herausforderungen in ihrem eigenen Lernprozess. Diese veränderte Perspektive auf die Herausforderungen im Lernprozess manifestiert sich auch in Pats kritischer Haltung gegenüber defizitorientierten Sichtweisen auf Schüler*innen deutlich:

Ja. Ich glaube auch einfach so ein Stück weit mehr Empathie und Verständnis dafür, was es eigentlich heißt, wenn man das halt selber erfahren hat, sozusagen am eigenen Leib, dann das zu verstehen, wieso die Kinder struggeln und nicht dann im Lehrerzimmer: Äh, die ist so eine Faule öhh (verstellt die Stimme) sondern halt nicht der oder dem Schüler_in die Schuld zu geben, sondern einfach zu sehen. Ja, das ist halt voll die Herausforderung und sie tun ihr Bestes. (ebd., F2:67)

Während Pat von Verständnis und Empathie für ihre Schüler*innen spricht, gibt Kim zusätzlich auch an, dass sie durch ihre Erfahrung zu einer geduldigeren Lehrperson geworden ist. Im Kapitel 5.2.3. wurde bereits aufgezeigt, dass Kim ihre Arabischlehrperson im Kurs als sehr geduldig beschreibt und der gute Zusammenhalt ihrer Gruppe essenziell war. Sie versteht die Unterschiede zwischen dem Sprechen in einem Klassensetting und einem geschützten Sprachkurssetting:

Dadurch war es dann auch irgendwie nicht so unangenehm, wenn dann irgendwer was falsch ausgesprochen hat oder so und wir waren halt auch alle erwachsen, muss ich dazu sagen. Das ist halt noch mal was anderes, als wenn du mit 14 in der Klasse drin sitzt und etwas Falsches sagst und alle lachen. (Kim, F4:61)

Auch Kim reflektiert Erfahrungen als Lernende und deren Bedeutung für ihre eigene Lehrtätigkeit:

Ja, also es ist irgendwie so ein Lernprozess gewesen für mich, dass ich mir das im Hinterkopf behalte. Es ist nicht immer ein Ich will nicht, sondern es ist ganz oft ein Ich KANN nicht. Und dass es unglaublich frustrierend sein kann, wenn man möchte, aber nicht kann. Weil ich selber in der Situation war (lacht) zu wollen, aber nicht verstehen zu können. (Kim, F4:51)

Weiters berichtet sie, dass sie durch ihre persönlichen Erfahrungen, etwa durch die syntaktischen Unterschiede zum Deutschen oder die von ihr selbst beschriebenen krisenhaften Testsituationen, ein besseres Verständnis für die Situation ihrer Schüler*innen in Schularbeiten entwickelt hat. Sie erklärt:

Und ich denke dann, wenn Sie eine 50 Minuten Schularbeit schreiben müssen. Sie müssen sich den Inhalt überlegen. Sie müssen die Rechtschreibung können. Sie müssen die Grammatik können und das ALLES zusammen. Ich habe mir schon schwergetan, einen Satz zu schreiben und den richtig. Und das hat ewig gedauert. Also ja, da ist einfach, glaube ich, von mir mehr Verständnis als von anderen, einfach weil ich selber in der Situation war (lacht) (Kim, F4:53)

Die gleichzeitige Bewältigung von inhaltlichen, orthographischen und grammatikalischen Anforderungen im Schularbeitssetting werden von ihr als mehrfache kognitive Herausforderung erkannt und durch ihre eigene Lernerfahrung bestätigt: („Ich habe mir schon schwergetan, einen Satz zu schreiben“ (Kim, F4:53)). Wobei sie mehrmals auch auf die zeitliche Dimension hinweist. Der transformative Charakter von Sprachlernerfahrungen ist ebenfalls bei Sams Äußerungen zu erkennen, der nicht nur seine eigenen Sprachlernbarrieren systematisch auf die Herausforderungen seiner Deutschlernenden überträgt, sondern auch auf die Stärken und Motivationsquellen: „Also das habe ich im Laufe des Schülerseins gelernt, dass es da große Unterschiede bei mir gibt und dass ich einfach Rücksicht nehmen muss bei den Schülern, was ihnen liegt oder was ihnen mehr Freude macht“ (Sam, F1: 21). Besonders anschaulich wird die Übertragung in seiner Reflexion über Ausspracheschwierigkeiten im Arabischen und im Deutschen:

„Bei der Aussprache ist das so, dass ich bestimmte Laute fast nicht richtig aussprechen kann (...) weil ich die Unterschiede

nicht höre (...) zum Beispiel gibt es s oder t, die mit verschiedenen Stellungen im Mund gebildet werden (...) aber ich höre nicht den Unterschied ja (...) so wie sie nicht hören von mir den Unterschied zwischen o und u oder zwischen i und e ja (...) also ich höre den Unterschied nicht mehr. Und darum ist es auch schwierig." (Sam, F1: 27)

Die Entwicklung pädagogischer Empathie manifestiert sich auch in der Fähigkeit der Lehrkräfte, zwischen der eigenen akuten Erfahrung und einer abstrahierten Perspektive zu wechseln. Sam verdeutlicht dies in seiner Reflexion über Gefühle beim Sprachenlernen:

„Aber durch diesen Rollenwechsel ist mir bewusst geworden, welche Gefühle man hat, wenn man Lerner ist. Auch wenn man sich unterlegen fühlt oder wie einem Fehler peinlich sind. Was ich im umgekehrten Fall nicht so sehe, wenn man eine Sprache lernt, dann denke ich mir immer, es muss einem nicht peinlich sein, wenn man einen Fehler macht, aber wenn ich es selber mache ist es dann anders." (Sam, F1: 17)

Ein interessantes sprachliches Muster zeigt sich hier bei Sam, der nach Berichten über persönliche Erfahrungen immer wieder mit dem Wort „umgekehrt“ die Lernendenperspektive einnimmt. Während Pat, Kim und Sam die Transformation ihrer Haltung wie oben ausgeführt expliziter artikulieren, manifestiert sie sich bei Alex und Olli in subtileren sprachlichen Mustern: Die Fähigkeit zur Abstraktion spiegelt sich bei allen Befragten in der häufigen Verwendung von *man*-Konstruktionen wider. Diese Strategie ermöglicht es ihnen, individuelle Erfahrungen in allgemeingültige Erkenntnisse zu transformieren, wie die Aussagen von Alex („da braucht man einfach eine gewisse Zeit und auch einen gewissen Wortschatz, den man sich auch mal aneignen muss" (Alex, F5:17)) und Olli („dass man nicht dumm ist, wenn man irgendwie was falsch schreibt" (Olli, F3:73)) exemplarisch belegen. Die Beobachtungen eines *sich-hineinversetzen Könnens* der Lehrkräfte korrespondieren auch mit Breyers (2020) Konzeption der kognitiven Dimension von Empathie. Dabei werden „aus der eigenen Lebenserfahrung und generalisiertem Wissen [...] in Anwendung auf wahrgenommene Situationen Vorhersagen getroffen, was hinsichtlich der Erlebnisweisen und -inhalte des anderen am wahrscheinlichsten ist" (ebd., S. 18). Die Forschungspartner*innen nutzen also ihre eigenen Sprachlernerfahrungen, um systematisch Rückschlüsse auf mögliche Erfahrungen ihrer Schüler*innen zu ziehen und passen ihre pädagogische Haltung entsprechend an.

Zwischenfazit Affektive Ebene

Die Analyse zeigt, dass die eigenen Sprachlernerfahrungen bei allen befragten Lehrkräften – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – zu einer Transformation ihrer pädagogischen Haltung führen. Diese Transformation vollzieht sich auf mehreren Ebenen: Zum einen entwickeln die Lehrkräfte ein differenzierteres Verständnis für die vielfältigen Herausforderungen des Sprachenlernens – von emotionalen Barrieren bis hin zu konkreten sprachlichen Schwierigkeiten. Zum anderen bilden sie die Fähigkeit aus, systematisch zwischen ihrer persönlichen Erfahrung als Lernende und ihrer professionellen Rolle als Lehrende zu wechseln. Dieser doppelte Perspektivwechsel ermöglicht ihnen eine besonders empathische pädagogische Haltung, die sich durch erhöhte Geduld, tieferes Verständnis und die Fähigkeit auszeichnet, die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen authentisch nachzuvollziehen. Die eigene Sprachlernerfahrung erweist sich damit als wertvolle Ressource für die Entwicklung einer schüler*innenorientierten Unterrichtspraxis.

5.3.2. Kognitiv-linguistische Ebene „Keep it short and simple” – (mehr)sprach(en)sensibler Unterricht

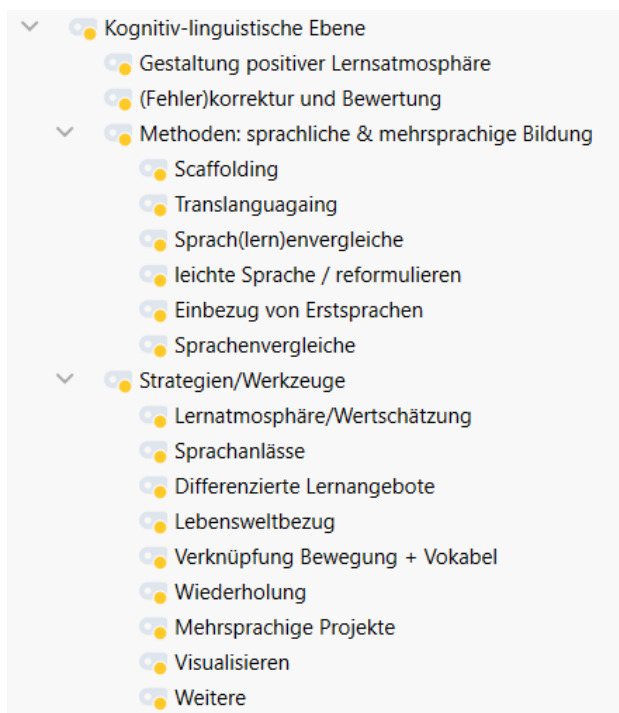


Abbildung 6: Subkategorien kognitiv-linguistische Ebene

„Keep it short and simple” (Pat, F4:74) – dieser Leitsatz von Pat verdichtet exemplarisch, wie persönliche Sprachlernerfahrungen in didaktische Prinzipien transformiert werden konnten. Im Kapitel 5.3.1. wurde bereits festgestellt, dass die Sprachlernerfahrungen auf affektiver Ebene zu einer Transformation der Haltung im

Sinne einer Ausbildung pädagogischer Empathie führen können. Ein Wechsel manifestiert sich auch auf kognitiv-linguistischer Ebene: primär passiert das in der Entwicklung spezifischer didaktischer Prinzipien sowie eines Repertoires an Methoden für einen sprachsensiblen und teilweise auch mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht, aber auch in der Übernahme neuer Lehr- und Lernstrategien aus dem Sprachunterricht. Nach Hägi-Mead und Tajmel (2023) umfasst die kognitiv-linguistische Ebene der Sprachbewusstheit insbesondere sprachdidaktisches und -diagnostisches Wissen sowie die Fähigkeit zur Differenzierung fachlicher und sprachlicher Lernziele (vgl. ebd., S. 464). Dieses Wissen bildet die Grundlage für didaktische Entscheidungsprozesse und die Implementierung sprachbildender Maßnahmen im Fachunterricht. In den Interviewdaten sind eine Reihe sprachsensibler Unterrichtsmethoden und didaktischer Prinzipien erkennbar, die mit Hausforderungen aus der Sprachlernerfahrung in Verbindung gebracht wurden (s. Kap. 3.6.).

Wie eine Sensibilisierung für Herausforderungen zu einer Herausbildung sprachsensibler Unterrichtsmethoden führen kann, zeigt sich exemplarisch bei Pat. Sie transferiert ihre Lernerfahrungen mit Arabisch auf die Lehrerfahrung und entwickelt ein Bewusstsein für die Bedeutung von Anknüpfungspunkten, indem sie über fehlende sprachliche Bezüge reflektiert. Als Konsequenz äußert sie auch Verständnis für die Notwendigkeit, Anknüpfungspunkte in ihrem eigenen Unterricht zu schaffen. Einsprachige Unterrichtssituationen, in welchen sie Verständnisprobleme hat und Frust erlebt (s. Kap. 5.2.4.), verändern den Blick der Forschungspartnerin auf ihre Lehrtätigkeit. Sie versteht „dass man gewisse Wörter, die man nicht versteht, möglichst einfach erklärt haben muss oder erklären können muss“ (Pat, F2:75), wobei auch in diesen Äußerungen ersichtlich wird, wie sie Bedürfnisse aus Lerner*innenperspektive auf ihren eigenen Unterrichtskontext im Sinne sprachsensibler Unterrichtsmethoden überträgt. Mit der Ergänzung *erklären können muss* thematisiert sie auch, dass sie diese Kompetenz als Teil ihrer pädagogischen Professionalität betrachtet. Der Einsatz von *Leichter Sprache* und sprachlichen Vereinfachungsstrategien steht bei vielen Interviews im Vordergrund. Dieser wird von Bredel und Maaß (2016) als zentrales Element inklusiver Sprachbildung gefordert. Alle Forschungspartner*innen außer Sam, der nicht im Schulkontext arbeitet, äußern sich besonders häufig zur systematischen Vereinfachung komplexer Sachverhalte. Eine ähnliche Transformation von Lernerfahrung in didaktisches Handeln zeigt sich bei Pat im Bereich der Aussprachekorrektur. Ihre eigenen Erfahrungen mit der arabischen Phonetik führten zu

einem sensiblen Umgang mit Aussprache Fehlern: „Wenn du Arabisch lernst und du versuchst es auszusprechen, da kommt irgendwas heraus am Anfang“ (Pat, F2:77). Diese persönliche Erfahrung selbst bewertet zu werden prägt ihren eigenen Bewertungsansatz:

Sich auch, sich nicht lustig zu machen oder [...] einen Schüler abzuwerten [...]vielleicht auch unbewusst. Wenn sie halt nicht so eine gute Aussprache haben oder so, oder gewisse Buchstaben oder Wörter halt irgendwie komisch klingen. (Pat, F2:75)

Das von Pat formulierte „Keep it short and simple“ (Pat, 24:74) demonstriert darüber hinaus ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, Sachverhalte auf das Wesentliche herunterzubrechen. Dieses Prinzip entspricht dem Scaffolding-Ansatz (s. Kap. 2.4.1.) nach Gibbons (2010), bei dem sprachliche Unterstützungssysteme gezielt eingesetzt werden, um Verständnis zu ermöglichen. Ähnlich, argumentiert auch Kim, die aus der selbst Erlebten herausfordernden und frustrierenden Situation (weil wir etwas nicht verstanden haben), Empathie (weil sie es nicht verstehen) und Verständnis gewinnt und didaktische Konsequenzen zieht:

Eben, dass unsere Lehrerin nur Arabisch gesprochen hat mit uns und wir teilweise wirklich frustriert waren, weil wir etwas nicht verstanden haben. Nicht, weil wir es nicht wollten, sondern weil wir es nicht verstanden haben. Und das ist halt etwas, was glaube ich, im Unterricht ganz oft der Fall ist. Nicht, dass sie es nicht wollen, sondern sie es einfach nicht verstehen, weil sie zu wenig Deutsch können (...) und dann versuche ich ein bisschen meine Erklärungen zu ändern, also andere Worte zu benutzen, einfache Worte oder im Notfall es aufzuzeichnen. (Kim, F4:51)

Diese didaktischen Konsequenzen sind vielseitig: Kim passt ihre Erklärungen an, formuliert Sätze um und setzt *Leichte Sprache* sowie Visualisierungen ein. Wie im Kapitel 5.2.3. erläutert, war auch Alex in seinem Russischkurs an der Uni mit einigen Hürden konfrontiert. Sein Umgang mit ukrainischen Seiteneinsteiger*innen im Deutschunterricht spiegelt möglicherweise seine eigenen Erfahrungen aus dem Russischstudium wider. Dort erlebte er selbst die Herausforderungen eines heterogenen Lernsettings:

Das heißt, wir sind da drinnen gesessen. Die einen waren Muttersprachler, die anderen waren nur / also die konnten Null. Das heißt, es war halt ein sehr heterogenes Setting und für mich war es dann eigentlich das erste Semester, war schon sehr, sehr heftig. (Alex, F5:15)

Diese persönliche Erfahrung der Überforderung in einem heterogenen Setting scheint er in seine eigenen Unterrichtspraxis überzuführen. In seinem differenzierten Aufgabendesign – „ich habe ihnen dann halt nur so ganz basic Informationen gefragt, also worum geht's oder was verstehst du davon?" (Alex, F5:47) – zeigt sich ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Notwendigkeit einer binnendifferenzierten Herangehensweise. Seine bewusste Auseinandersetzung mit der Frage „wie kann ich ihn irgendwie nicht überfordern, aber wie kann ich ihn trotzdem fordern?" (ebd.) lässt vermuten, dass er aus seinen eigenen Erfahrungen als Sprachlerner in einer heterogenen Gruppe konkrete didaktische Konsequenzen zieht.

Bei Sam und Olli manifestieren sich ein Transfer von einer krisenhaften Lehrerfahrung (*Angst vor Fehlern*) konkret in der Betonung einer bewussten Gestaltung einer wertschätzenden positiven bzw. angstfreien Lernatmosphäre. Dies zeigt sich bei Sam darin, dass er angibt, Rücksicht auf die Stärken und Ressourcen der Lernenden zu nehmen, indem er mehrsprachigkeitsdidaktische Praktiken implementiert. So etwa Fragen nach Lieblingswörtern in den Erstsprachen der Lernenden, wodurch er beobachten konnte, wie die Lernenden „aufgehen und aufblühen" (Sam, F1:54). Er berichtet, sich mit den Schüler*innen über die Beziehung zu ihren Sprachen unterhalten zu haben, und darüber, was sie an ihnen schätzen. Wie im Kapitel 2.4.2. erwähnt, stellt eine Stärkung des Selbstkonzepts der Lernenden eines der Ziele mehrsprachigkeitsdidaktischen Arbeitens dar. Detailliertere Ausführungen macht Sam nicht. Bei Olli waren frühere Sprachlernerfahrungen häufig davon geprägt, dass er den Anspruch hatte, immer grammatikalisch korrekt zu kommunizieren. Er berichtet, dass es sehr schwer gewesen sei, diese Schulblockade abzubauen. Daraus schließt er, dass er einen Lernraum gestalten möchte, in dem die Schüler*innen sich trauen Antworten zu geben „nicht nur, wo man sich Fehler erlaubt. Wo man sich traut, wo man keine Angst haben muss. Wo man nicht Angst haben muss, dass man was Falsches sagt oder was der Lehrer nicht hören will" (Olli, F3:73). Aus seinen selbst erarbeiteten Sprachlernstrategien (s. Kap. 5.2.2.) leitet er diverse didaktische Strategien ab, indem er die Notwendigkeit von vielfältigen Wiederholungs- und Übungsmöglichkeiten erkennt und in seinem Unterricht Sprechanlässe schafft:

Und ihnen viel Möglichkeit geben etwas zu sagen und ihnen viel Angebot zu geben (...), viel Sprachmöglich/ viel Sprachanlässe, auch viel Wiederholen, weil das halt auch so etwas wichtiges ist (...) weil wenn du es einmal gehört hast dann ist es einfach ja/ kann man es sich noch nicht gemerkt haben. (Olli, F3:68)

An Ollis Formulierung „wenn du es einmal gehört hast“ lässt sich sein eigener Transformationsprozess besonders deutlich erkennen. Die Verwendung des generischen du deutet darauf hin, dass er seine persönlichen Erfahrungen – beispielsweise mit Wortschatzerwerb und Sprechhemmungen auf seine Lernenden überträgt. Olli betont in Anknüpfung an seine eigene Sprechhemmung auch besonders die Bedeutung von ausreichender Zeit: „dass, wenn ich eine Frage stelle, dass alle Zeit haben zum Überlegen, weil natürlich gibt es immer dann einen, der sofort was sagt, aber einfach kurz die Zeit haben, in seinem Gehirn zu kramen“ (Olli, F3:72).

Die Aussagen der fünf Befragten verdeutlichen ihren Bildungsprozess im Sinne Kollers (2020): Basierend auf ihren persönlichen Problemerkahrungen²² im Sprachkurs entwickeln sie für ihre eigene pädagogische Praxis neue Unterrichtsansätze, die verschiedene Methoden sprachsensiblen Unterrichtens wie *Leichte Sprache*, Visualisierungen und Umformulierungen einschließt. Neben den impliziten Lernprozessen findet auch bewusstes Lernen durch Beobachtung statt. Olli beispielsweise nutzt Sprachkurse gezielt für seine eigene Professionalisierung:

Und eben seitdem ich unterrichte und seitdem ich auch viel unterrichte, mache ich es umso lieber, weil man sich irgendwie so viel mitnehmen kann. Oder anschauen kann von anderen Unterrichtenden, die jeder seine eigenen kreativen Ideen, jeder seine eigenen Methoden [...] Also jetzt gehe ich schon immer mit der Intention in einen Kurs, dass ich daraus auch was für mein eigenes Arbeiten mitnehmen kann.“ (Olli, F3:31)

Neben der hier analysierten Transformation von Lernerfahrungen von Olli berichtet auch Alex von einer gezielten Übernahme verschiedener Methoden aus seinen Sprachkursen²³. Wie sich im Kapitel 5.2.1. gezeigt hat, vergleicht Olli häufig die von ihm gelernten Sprachen sowie seine Sprachlernerfahrungen miteinander. Die Fertigkeit der kontrastiven Sprachbetrachtung macht er sich im Unterricht zugute. Er setzt gezielt auf Sprachvergleiche: „mir hilft das schon auch, um ihnen [...] aufzuzeigen: ok im Türkischen würde man das jetzt so sagen, damit sie einfach verstehen [...], was ist das Äquivalent dazu in ihrer Muttersprache?“ (Olli, F3:66). Olli gibt an in der Deutschförderklasse und in den Regelklassen gerne im Bereich der

²² bei Koller (2012) auch: Krise

²³ Diese bewusste Beobachtung und Übernahme von Lehrmethoden stellt zwar einen interessanten Aspekt der Professionalisierung dar, steht jedoch nicht im Fokus dieser Untersuchung, die sich primär der Transformation eigener Sprachlernerfahrungen widmet.

Grammatik sprachkontrastiv zu arbeiten. Beispielsweise vergleicht er gemeinsam mit seinen Schüler*innen den Akkusativ und Dativ im Deutschen und Türkischen. Kleinbub et al. (2023) betonen, dass eine kontrastive Sprachbetrachtung eine gezielte Aufmerksamkeits-lenkung auf formale Aspekte und deren metasprachliche Analyse ermöglicht (s. Kap. 2.4.3.). Methoden wie sprachvergleichender Grammatikunterricht bieten den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit, ihr Selbstkonzept zu stärken, indem sie ihre sprachlichen Kompetenzen zeigen und ihr (mehr-)sprachiges Wissen im Unterricht einbringen können (Jeuk, 2010, S. 24). Diese Form der Sprachbewusstheit, die Olli aus eigener Lernerfahrung in seinen Unterricht integriert, kann als didaktisches Instrument zur Förderung metalinguistischer Kompetenzen verstanden werden (vgl. ebd., S. 260). Gleichzeitig scheint das Ziel von Ollis Sprachvergleichen im Unterricht lediglich der Ausbau der Fertigkeiten der bildungsrelevanten Sprache Deutsch zu sein.

Bei der Analyse der kognitiv-linguistischen Ebene kristallisierten sich verschiedene Ausgangspunkte für Transformationsprozesse heraus: Während bei den Befragten, analog zur affektiven Ebene, in erster Linie krisenhafte Sprachlernerfahrungen Ausgangspunkt sind, entwickelt Olli seine sprachsensiblen Unterrichtsstrategien zusätzlich aus einer bewusst reflektierenden Haltung heraus. Diese unterschiedlichen Zugänge führen gleichermaßen zur Entwicklung konkreter didaktischer Prinzipien und sprachsensibler Unterrichtsmethoden. In den von Herausforderungen geprägten Transformations-prozessen zeigt sich dies beispielsweise in Kims und Pats systematischer Vereinfachung komplexer Sachverhalte als Reaktion auf eigene Verständnisschwierigkeiten oder in Alex' differenzierter Aufgabengestaltung, die aus seiner Überforderungserfahrung in heterogenen Lernsettings resultiert. Bei Olli offenbart sich die Transformation zusätzlich auch in einer gezielten Nutzung von Sprachvergleichen und kontrastiver Sprach-betrachtung. Der Fokus der oben genannten Methoden liegt jedoch in erster Linie auf einem Ausbau relevanter bildungssprachlicher Fertigkeiten und nicht im Sinne eines „*translanguaging space*“ (Li, 2018) darauf, das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen wertschätzend zu integrieren. Dies ist lediglich bei Sam erkennbar, der bewusst mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze verwendet und das mehrsprachige Repertoire der Lernenden thematisiert.

Zwischenfazit: kognitiv-linguistische Ebene

Beide Transformationswege münden in einer reflektierten Unterrichtsgestaltung, die verschiedene Unterstützungssysteme integriert: von der Schaffung vielfältiger

Sprechanlässe über den Einsatz von Visualisierungen bis hin zur kontrastiven Sprachbetrachtung. Aus den Interviewdaten wird also sichtbar wie sowohl krisenhafte Sprachlernerfahrungen als auch bewusste Reflexionsprozesse auf kognitiv-linguistischer Ebene zu konkreten methodisch-didaktischen Transformationen führen können. Während diese Transformationsprozesse auf der Ebene einzelner Unterrichtssituationen nachweisbar sind, lassen die Daten keine Rückschlüsse auf die Tiefe der sprachbewussten Professionalisierung oder die Ausprägung metalinguistischen Wissens zu. Die nachgewiesene Fähigkeit zur sprachsensiblen Gestaltung einzelner Unterrichtssituationen im Sinne eines Mikro-Scaffoldings impliziert keineswegs automatisch die Kompetenz zur Einschätzung, welche bildungssprachlichen Ziele die Schüler*innen in ihrem Fach erreichen können, oder zur Konzeption langfristiger Unterstützungsmaßnahmen im Sinne eines Makro-Scaffoldings (vgl. Köker, 2018). Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die das mehrsprachige Repertoire aller Schüler*innen in den Unterricht integrieren, wurden selten erwähnt.

5.3.3. Rechtlich-soziale Ebene: Zuständigkeit und Verantwortung

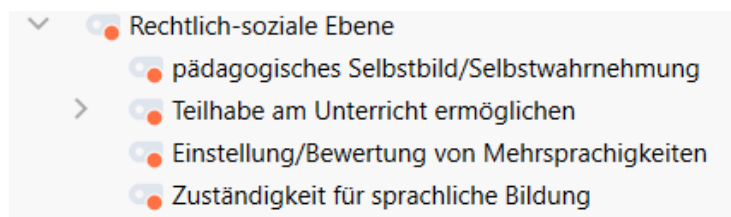


Abbildung 7: Subkategorien rechtlich-soziale Ebene

„Ich bin zuständig“ (Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 465) – mit dieser Phrase betiteln Hägi-Mead und Tajmel die rechtlich-soziale Ebene der Sprachbewusstheit. Eine Verantwortungsübernahme für sprachliche Bildung im eigenen Fach entspricht auch dem von Gogolin et al. (2020) entwickelten Konzept der *durchgängigen Sprachbildung*, das Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lehrkräfte versteht (s. Kap. 2.4.). Die Analyse einer Ausbildung von mehr Sprachbewusstheit auf rechtlich-sozialer Ebene hat sich als komplex erwiesen. Während sich auf der affektiven und kognitiv-linguistischen Ebene recht klar herauskristallisiert, dass Empathie, Verständnis für Herausforderungen und pädagogisch-didaktische Handlungsstrategien aus selbst erlebten Problemsituationen bzw. Herausforderungen abgeleitet werden können, stellt sich das auf rechtlich-sozialer Ebene komplexer dar: Größtenteils lässt sich aus den Daten nicht eindeutig ableiten, inwieweit ein Gefühl der Zuständigkeit für sprachliche Bildung mit der Sprachlern-

erfahrung in Verbindung steht. Sam arbeitet nicht im Schulsystem und relativ wenige seiner Äußerungen sind der rechtlich-sozialen Ebene zuzuordnen. In den Interviews der vier anderen Forschungspartner*innen lassen sich verschiedene indirekte Manifestationen von Zuständigkeit identifizieren:

Für Olli war es – wie weiter oben beschrieben (Kap. 5.2.4.) – sehr frustrierend, nicht mit seinem ÖGS Lehrer kommunizieren zu können. In Spanien konnte er sich wiederum im Baskischkurs, der eine sehr positive Erfahrung für ihn war, mit seinem Lehrer auf Spanisch austauschen „und ganz ohne Probleme verständigen und nachfragen“ (Olli, F3:45). Dieser Kontrast kann mit der Entscheidung von Olli, die Erstsprachen seiner Schüler*innen zu lernen in Verbindung gebracht werden. Er gibt an, dass er Arabisch gewählt hat, weil er mit vielen seiner arabischsprachigen Schüler*innen in der Deutschförderklasse keine Mittelsprache zur Kommunikation hätte. Weiters könnte hinter dieser Entscheidung auch ein gewisses Zuständigkeitsgefühl für das Recht auf Bildung seiner Schüler*innen vermutet werden.

Und weil ich wissen wollt, was sind die Herausforderungen für arabisch Muttersprachler im Deutschen? Also wo sind so diese großen Unterschiede, die dann oder eben dass es im Arabischen eigentlich keine. Also diese Unterscheidung oder dass das einfach keine. Keine eigenen Phoneme sind oder / kein hartes ‚P‘ das mir einfach bewusst ist. Warum? Warum reden die Kinder so, wie sie reden, wenn sie Deutsch sprechen? Warum sprechen sie die Sachen so aus und wie kann man besser helfen, dass das Hören, Lernen und Sagen lernen. (Olli, F3:58)

In dem Zitat wird sichtbar, dass Olli nicht nur verstehen will, woher etwaige Schwierigkeiten kommen. Er tut dies, um auch didaktische Konsequenzen aus diesem Verständnis ableiten zu können. Bei Kim ist es ähnlich: Sie argumentiert, dass sie unlogisch findet, „...dass wir in einer Gesellschaft leben, wo total viele Menschen eigentlich Arabisch oder Türkisch oder die BKS²⁴ Sprachen sprechen, wir das aber eigentlich nicht in der Schule lernen“ (Kim, F4:17). Offen bleibt, ob Kim ein Verständnis dafür entwickelt hat, dass im österreichischen Schulsystem Sprachen unterrichtet werden, die als angesehen und legitim gelten (z.B. Französisch, Spanisch und Englisch) und die von ihr erwähnten Sprachen „*subversives Prestige*“ (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 109; s. Kap. 2.2.)

²⁴ Anm. mit BKS meint die Forschungspartner*in vermutlich Bosnisch – Kroatisch – Serbisch

besitzen oder ob sie es lediglich „unlogisch“ (Kim, F4:17) findet. Eine Art von Verantwortungsübernahme ist bei Alex für seine ukrainischen Schüler*innen zu erkennen, wobei durchaus vermutet werden kann, dass dieses Gefühl, verantwortlich zu sein, mit seinen Russischkenntnissen in Verbindung steht und damit, dass Alex, anders als seine Kolleg*innen mit den Schüler*innen auf Russisch kommunizieren kann. Er spricht davon, ukrainische Schüler*innen in seinem Russischunterricht als *Expertinnen* und allgemein in seinen Deutschunterricht einzubinden:

Das war uns schon immer wichtig, aber sie haben sich meistens gefreut, einfach integriert zu werden, weil in den Naturwissenschaften oder in den Betriebswirtschaftsfächern sind sie eigentlich nie integriert worden, weil die Lehrer, die keine Sprachlehrer sind, haben sich gedacht, die sitzen hinten und fertig. Und wir Sprachlehrer haben es trotzdem immer versucht, irgendwie zu integrieren. Und deswegen haben sie die Stunden auch immer recht gern gehabt eigentlich. (Alex, F5:43)

Hinter der tendenziell eher negativen Bewertung der Exklusionspraxen seiner Kolleg*innen, offenbart sich möglicherweise die Verantwortung, die Unterrichtsteilhabe allen Schüler*innen zu ermöglichen. Gleichzeitig tun sich in der Äußerung einige Widersprüche auf:

1. Selektive Zuständigkeit: Alex gibt an, dass er und seine Russischkollegin sozusagen als *Drehkreuz* (F5:35) für ukrainische Seiteneinsteiger*innen fungieren. In den Aussagen von Alex offenbart sich eine selektive Zuständigkeit für eine bestimmte Schüler*innengruppe. Angenommen werden kann, dass seine Russischkenntnisse dafür ausschlaggebend sind. Dass er sich eher für diese Schüler*innen zuständig fühlt, kann implizieren, dass er sich für andere weniger zuständig fühlt.

2. Die Betonung von Integration: „Ich hab’ sie [...] integriert“ (Alex, F5:45) – Alex erzählt mehrmals von der *Integration* ukrainischer Seiteneinsteiger*innen in den Deutsch- und Russischunterricht. Als Beispiel spricht er über einen ukrainischen Schüler in seiner Klasse: „Er hat dann schon relativ gut eigentlich Deutsch gesprochen und den habe ich dann teilweise wirklich einfach mal mitmachen lassen“ (ebd., F5:47). Er konstruiert sich dabei selbst als besonders inklusiven Sprachlehrer. An der selektiven Zuständigkeit und nur teilweise Integration manifestiert sich auf rechtlich-sozialer Ebene bei Alex ein fehlendes professionelles Rollenbewusstsein. Schüler*innen „[...] haben ein Recht auf Bildung und die Rolle der Lehrperson ist es, den Zugang zu Bildung durch Unterricht diskriminierungsfrei zu

gestalten“ (Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 466). Laut Hägi-Mead und Tajmel ist ein professionelles Bewusstsein um diese Tatsache zur Realisierung der Rechte aller Schüler*innen wichtig.

Auch Kim positioniert sich, wie weiter oben kurz erwähnt selbst als „ein sehr offener Mensch, was andere Kulturen und Gesellschaften und Sprachen angeht“ (Kim, F4:53) und überträgt dieses Selbstbild auch auf ihr professionelles Selbstverständnis. Kims eigene Krisenerfahrung im Arabischkurs („sehr verschreckt fast schon [...] wenn du kein Wort Arabisch kannst. Und dann sitzt du da drin und jemand spricht nur Arabisch mit dir“ (ebd., F4:57)) scheint ihr Verständnis für Überforderungssituationen ihrer Schüler*innen geschärft zu haben, was sich in ihrer Sensibilität für die Bedeutung eines geschützten Lernraums und ihrer Kritik am *Deutsch-only*-Prinzip manifestiert:

Bin jetzt nicht die Erste, die irgendwie sagt ja, spricht nur Deutsch. Ich unterrichte in Klassen, wo ich ja 80% sicher Kinder habe, die Erstsprache nicht Deutsch haben. Die fühlen sich halt in der Erstsprache wohler. Und die sprechen halt oft dann in ihrer Sprache also das heißt Arabisch, Türkisch, Ungarisch habe ich auch. Ich sage es mal so im Deutschunterricht ist es halt schwierig, weil das Ziel ist, dass sie Deutsch lernen. Aber wenn sie dann halt kurz in ihre Sprache switchen, ja dann ist es so und ich sage eigentlich in den wenigsten Fällen was. (Kim, F4:53)

Jedoch zeigt sich in ihrer Rolle als “Erlaubende” von anderen Sprachen in ihrem Unterricht ein komplexes Spannungsfeld: Während sie einerseits aus ihrer eigenen Sprachlern-erfahrung heraus Verständnis für die mehrsprachigen Praxen ihrer Schüler*innen entwickelt hat, bleibt sie andererseits in institutionellen Strukturen verhaftet und nennt „Deutsch lernen“ als primäres Unterrichtsziel. Dies lässt sich mit dem von Hägi-Mead und Tajmel (2023) beschriebenen strukturellen Dilemma erklären:

*Die Widersprüchlichkeit des Auftrags, Schüler*innen einerseits zu einer standardisierten (deutschsprachigen) Bildung zu führen (und auf diesem Weg zu selektieren) und andererseits deren (mehrsprachige) Individualität zu fördern und diese ‚wertzuschätzen‘, stellt für Lehrer*innen in der Unterrichtsrealität in jedem Fall ein Dilemma dar. (ebd., S. 467)*

Lehrkräfte agieren demnach als „Exekutive der Hegemonie“, haben keine Entscheidungsfreiheit und arbeiten in einem permanenten „Spannungsfeld von pädagogisch-didaktischen Überzeugungen und hegemonialem Reproduktionsauftrag“ (Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 467; s. Kap. 3.4.1.). Während Kim sich selbst als

aufgeschlossen und mehrsprach-igkeitsfördernd wahrnimmt, reproduziert sie gleichzeitig – möglicherweise unbewusst – hegemoniale Strukturen durch ihre Position als “Erlaubende”.

Auf den Aspekt der Bewertung von Mehrsprachigkeit im Detail einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb er nur kurz angeschnitten wird. Im Rahmen der Analyse wird nicht identifiziert, wie sich durch den Sprachkurs etwaige Einstellungen konkret verändert haben. Die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit haben nicht nur Einfluss auf die Professionalisierung von Lehrpersonen. Auch eine Reflexion dieser Einstellungen ist, wie im Kapitel 5.3.1. dargestellt, von besonderer Bedeutung. Obwohl die Forschungspartner*innen neben einer positiven Haltung zum Sprachenlernen grundsätzlich eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit äußern, zeigen sich in der konkreten Bewertung im Kontext Schule und im praktischen Umgang deutliche Unterschiede und teilweise widersprüchliche Positionen. Bei den meisten Lehrkräften (Kim, Alex, Pat und Olli) dominiert eine defizitorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule. Kim bringt Mehrsprachigkeit direkt mit Förderbedarf in Verbindung:

Also ich sehe Mehrsprachigkeit grundsätzlich als Ressource, nicht das Problem. Auch wenn es leider in unserem Bildungssystem nicht so gehandhabt wird. Und ich versuche das so gut es geht zu fördern, zu unterstützen. Halt im Rahmen meiner Möglichkeiten. Das geht natürlich nicht immer, aber ich versuche dann eben Schüler*innen, die nicht so gut sind in Deutsch, im Förderunterricht oder zusätzliche Übungen/ (Kim, F4:67)

Obwohl Kim den Ressourcencharakter von Mehrsprachigkeit betont, setzt sie diese „*im selben Atemzug*“ (Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 475) mit Förderbedarf und nicht so gut in Deutsch gleich. Wie im Kapitel 2.2. ausgeführt, ist die Defizitperspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen im aktuellen sprachbezogenen Bildungsdiskurs weiterhin präsent. Dies spiegelt sich in den analysierten Interviews wider. Während Kim und Pat oberflächlich eine positive Haltung zur Mehrsprachigkeit ausdrücken, zeigt sich in ihren konkreten Äußerungen genau die von Bjegač (2020) beschriebene Reproduktion von Normvorstellungen, die Bildungsinstitutionen als monolingual und mehrsprachige Schüler*innen als *defizitär* und damit als *förder- sowie integrationsbedürftig* konstruiert (vgl. ebd.). Hägi-Mead & Tajmel (2023) ordnen das Bemühen, Mehrsprachigkeit positiv zu bewerten und zugleich über sprachliche Förderung zu reden, als „*gut gemeint*“ (vgl. ebd.) ein:

*Das Verständnis eines mehrsprachigen Menschen als einem, der im amtlich deutschsprachigen Raum als Mensch „mit Migrationshintergrund“ und „Nicht-Deutsch“ (bzw. nicht-österreichisch, nicht-schweizerisch) verstanden, als ‚bedürftig‘ und ‚der Sprache Deutsch nicht mächtig sein könnend‘ eingestuft wird, bleibt so allerdings bestehen. So werden mehrsprachige Schüler*innen gleichgesetzt mit Personengruppen der Geflüchteten, Migrant*innen oder Ausländer*innen und alle diese Bezeichnungen als Synonyme verwendet. (ebd., S. 475)*

Im Sinne einer indirekten Diskriminierung (Gomolla & Radke, 2000) erkennt Pat, dass viele ihrer Schüler*innen eine Doppelaufgabe (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 122) im Bezug auf das Erlernen bildungssprachlicher Kompetenzen haben. Weiters führt sie jedoch aus:

Also wenn ich jetzt Deutschlehrerin wäre, würde ich versuchen, das halt zu berücksichtigen, dass mehrsprachige Kinder halt im Nachteil sind und dass man sie eigentlich nicht gleich bewerten kann wie Muttersprache oder Erstsprache. Aber ich glaube, es wird nicht so gemacht glaube ich. (Pat, F2:79)

Sie plädiert damit zwar für eine angepasste Bewertungspraxis und eine Berücksichtigung des Mehraufwands und kritisiert die gängige Praxis. Die Zuständigkeit für sprachliche Bildung wird jedoch scheinbar hauptsächlich im Kontext des Deutschunterrichts und nicht in allen Fächern gesehen. Gleichzeitig offenbart sie einen defizitären Blick auf Mehrsprachigkeit im Kontext Schule, wobei es sich auch auszuschließen scheint mehrsprachig zu sein und Deutsch als Mutter- bzw. Erstsprache zu sprechen. Aus einer Perspektive der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit wird Mehrsprachigkeit als umfassendes Repertoire (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023), unabhängig von der *Erst-* oder *Muttersprache** betrachtet. Wie im Kapitel 2.2. dargelegt, gehen Kategorisierungen von Sprachigkeiten stets mit der Betonung von Differenzlinien einher. Dies wird besonders in Pats Aussage deutlich, in der sie eine klare Differenzlinie zwischen mehrsprachigen Kindern und solchen mit Deutsch als Erstsprache zieht.

Zwischenfazit rechtlich-soziale Ebene

Die Analyse der Sprachbewusstheit auf rechtlich-sozialer Ebene zeigt, dass Lehrkräfte zwar grundsätzlich eine Zuständigkeit für sprachliche Bildung anerkennen, jedoch werden in der konkreten Ausgestaltung dieser Verantwortung erhebliche Unterschiede deutlich. Trotz des Besuchs von Sprachkursen und der Selbstpositionierung als offen und sensibel bleiben die Forschungspartner*innen als Lehrende häufig in einer assimilationsorientierten Förderperspektive sowie einer defizitorientierten Sichtweise auf Mehr-

sprachigkeit verhaftet. Am Beispiel von Alex wurde deutlich, wie er eine besondere Verantwortungsübernahme für ukrainische Seiteneinsteiger*innen aufgrund seiner Russischkenntnisse entwickelt, während er für andere Schüler*innen möglicherweise weniger Verantwortung übernimmt. Er positioniert sich als inklusiver Lehrer, der ukrainische Schülerinnen "integriert", offenbart aber durch seine selektive Zuständigkeit und nur teilweise "Integration" ein fehlendes professionelles Rollenbewusstsein. Dies manifestieren sich auch bei anderen Befragten in widersprüchlichen Praktiken wie dem „Erlauben“ von mehrsprachigen Praxen im Unterricht bei gleichzeitiger Betonung monolingualer Bildungsziele.

5.3.4. Machtkritische Ebene

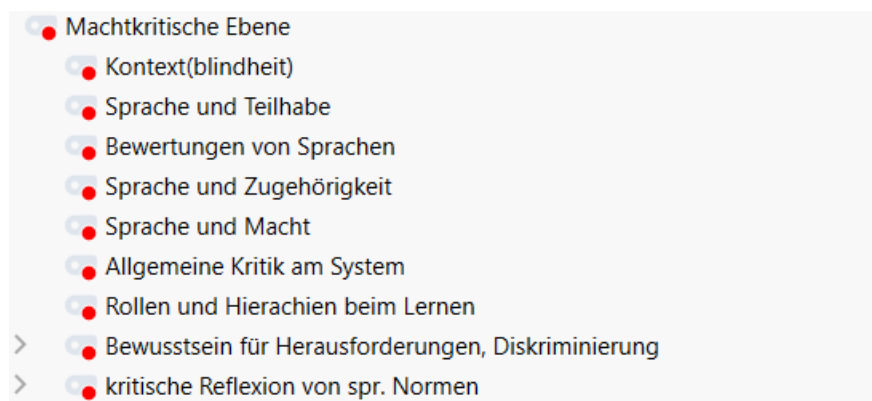


Abbildung 8: Subkategorien hegemoniale Machtebene

Bei der Analyse der affektiven, kognitiv-linguistischen sowie rechtlich-sozialen Ebene hat sich bereits abgezeichnet, dass kritisch-reflexive Sprachbewusstheit und Machtverhältnisse untrennbar miteinander verwoben sind. Die im Theorieteil (3.6.2.) bereits dargestellte hegemoniale Machtebene (nach Hägi-Mead & Tajmel, 2023) stellt die prominenteste Dimension der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit dar. Diese Ebene befasst sich mit der kritischen Reflexion gesellschaftlicher, schulischer und fachkultureller Machtstrukturen und deren Reproduktionsformen im Bildungskontext (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 465ff).

Bezüge zur hegemonialen Machtebene manifestieren sich sowohl in expliziten Aussagen als auch in bedeutsamen Leerstellen der Ausführungen der Forschungspartner*innen. In den Interviewdaten finden sich verschiedene Ansätze machtkritischer Reflexion, die sich in ihrer Tiefe und Ausrichtung unterscheiden. Während einige Forschungspartner*innen

oberflächliche Systemkritik äußern, zeigen andere differenziertere Perspektiven. Pat und Kim äußern etwa Kritik am Bildungssystem, das passiert beispielsweise bei Kim so: „Ich bin grundsätzlich jemand, der/ also ich bin kein Fan von unserem Bildungssystem, muss ich sagen. Und wie mit Kindern, die Erstsprache nicht Deutsch haben umgegangen wird“ (Kim, F4:55). Anzumerken gilt, dass die Befragten – trotz deutlich artikulierter Systemkritik – sich jedoch selbst nicht als Akteur*innen innerhalb dieses Systems verorten. Die verschiedenen Aspekte der Sprachbewusstheit auf Machtebene werden in den folgenden drei Unterkapiteln anhand von drei zentralen Fallbeispielen dargestellt, die jeweils unterschiedliche Dimensionen der machtkritischen Reflexion aufzeigen:

1. Ollis Reflexionen verdeutlichen die Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen und Hierarchien
2. Mit Ausführungen von Alex wird die Problematik der *Kontextblindheit* bei der Übertragung eigener Sprachlernerfahrungen diskutiert
3. Sams Ausführungen zeigen eine vertiefte machtkritische Reflexion zur Verbindung von Sprachen(-lernen) und Macht

5.3.4.1. „Wie die Leute auf der Straße reden und wie man schreibt“ –

Reflexion sprachlicher Normen und Hierarchien

Eine Analyse auf der Machtebene betrifft die Reflexion sprachlicher Normen und deren hierarchisierender Wirkung im Bildungskontext. Die Forschungspartner*innen zeigen hier unterschiedliche Reflexionstiefen, die eng mit ihren eigenen Sprachlernerfahrungen verknüpft sind. Während Pat, wie im Kapitel 5.3.2. ausgeführt, he Ksich über die Korrektur von Aussprache Gedanken macht, finden sich vor allem in den Interviews von Olli aufschlussreiche Überlegungen zum Thema Sprachnormen, die er mit seinen eigenen Erfahrungen von Ängsten beim Sprechen verknüpft. Ollis eigene Lernerfahrung führt zu einer differenzierten Reflexion sprachlicher Normen. Seine in Kapitel 5.1.5. erwähnte frühere Angst vor Fehlern macht ihn besonders sensibel für die normierende Wirkung sprachlicher Korrektheitsvorstellungen. Er beschreibt das so:

Ja, und das habe ich auch aus meiner eigenen Lernerfahrung mit Fremdsprachen lernen, weil einfach beim, zum Beispiel, Spanisch war für mich extrem schwierig, diese Angst, nicht die Angst, aber diese Schulblockade abzubauen, einfach, statt einfach, wenn ich was kommunizieren will, das zu kommunizieren und nicht mit dem Anspruch, dass das grammatikalisch korrekt ist. (Olli, F3:72)

Diese persönliche Erfahrung bringt Olli zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Sprachvarietäten und damit zusammenhängenden Vorstellungen von *korrekter* Sprache. Er thematisiert die Diskrepanz zwischen Alltagssprachlicher Mündlichkeit („wie die Leute auf der Straße reden“) und schulisch geforderter standardsprachlicher Schriftlichkeit. Er erkennt implizit die hegemoniale Funktion standardsprachlicher Normen im Bildungssystem, die bestimmte sprachliche Varietäten privilegiert und andere marginalisiert:

Oder auch zu verstehen, dass viel Fehler, die die Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache oder die die Kinder generell machen, nicht nur, das hat nicht was mit Muttersprache zu tun, sondern dass einfach Dialekt, wie die Leute auf der Straße reden und wie man schreibt, halt einfach hundert und oder nicht hundert und eins, aber halt einfach nicht zusammenpassen oft. (Olli F3:74)

Für sprachenbewusste Lehrer*innen ist das Reflektieren sprachnormativer Erwartungen im Unterrichtskontext unerlässlich. Ollis Selbstkorrektur „oder die die Kinder generell machen, nicht nur, das hat nicht was mit Muttersprache zu tun“ (ebd.) kann auch mit Hägi-Mead und Tajmel (2023) als eine Auseinandersetzung auf prozeduraler Machtebene gesehen werden: Seine Korrektur zeigt Einsicht, dass sprachliche Fehler nichts mit Muttersprache* zu tun haben, sondern an Fertigkeiten in der schul- und bildungsrelevanten Varietät gebunden sind. Damit greift Olli ein zentrales Thema im machtkritischen Bildungsdiskurs auf: nämlich den Zugang zur Bildungssprache. Dieser hat maßgeblichen Einfluss auf die Erfolgchancen im Verlauf der Schulkarriere aller Schüler*innen (Gogolin et al., 2005, 12). Olli erkennt also die problematischen Aspekte sprachlicher Normierung im Bildungssystem und entwickelt durch seine eigenen Sprach-lernerfahrungen eine kritische Position zur etablierten Fehlerkultur. Dies wird auch in seiner Dekonstruktion der *Gottgegebenheit* von Rechtschreibnormen und seiner Ablehnung der Stigmatisierung sprachlicher Abweichungen sichtbar:

Ich finde, Rechtschreibung ist schon wichtig. Es macht schon Sinn. Es ist natürlich, wenn man Bewerbungen schreibt, wichtig, dass die korrekt geschrieben ist. Aber auch in der Schule zu vermitteln, dass Rechtschreibung nicht was Gottgegebenes ist, sondern dass sie es einfach nur einfallen lassen und dass man nicht dumm ist, wenn man irgendwie was falsch schreibt. (Olli, F3: 73)

Derartige Reflexionen verdeutlichen ein Verständnis für die Komplexität und die selektive Normativität von Bildungssprache und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg der Schüler*innen. Die Ausschnitte aus dem Interview mit Olli wurde hier exemplarisch

analysiert, da sie besonders deutlich zeigen, wie persönliche Sprachlernerfahrungen zu einer Reflexion normativer Sprachvorstellungen im Unterrichtskontext führen können. Während zwar alle Forschungspartner*innen Aspekte sprachlicher Normen eher kurz thematisieren, verbindet Olli als einziger systematisch seine eigenen Lernerfahrungen mit einer machtkritischen Perspektive auf Sprachnormen im Unterricht. Seine Überlegungen erlauben damit einen Einblick in die Entwicklung von Sprachbewusstheit bei Lehrkräften auf hegemonialer Machtebene und zeigen exemplarisch, wie Sprachlernerfahrungen zur Sensibilisierung für sprachliche Machtverhältnisse beitragen können. Gleichzeitig ist jedoch anzumerken, dass Olli dabei nicht das grundlegende monolinguale Selbstverständnis des Bildungssystems thematisiert bzw. hinterfragt, wie es im Sinne von Mecheril und Quehl (2015) notwendig wäre, um die strukturellen Defizite der Institution Schule anstelle individueller Sprachdefizite in den Mittelpunkt zu stellen (s. Kap. 2.4.1.).

5.3.4.2. „Also es ist immer irgendwie schwierig“ – Sensibilität für Lernkontexte

Die im Kapitel 5.2. beschriebenen persönlichen Sprachlernerfahrungen der Forschungspartner*innen, die von Freuden und Krisen geprägt waren, können eine Grundlage für die Ausbildung von Empathie und Verständnis für Lernende darstellen. In ihren Reflexionen ziehen die befragten Personen häufig Parallelen zwischen ihren eigenen Sprachlernerfahrungen und den Situationen ihrer Schüler*innen in der Schule. Ein (macht-)kritischer Blick auf die Aussage „Ich hab es am eigenen Leib erfahren“ (Pat, F2:67) offenbart jedoch eine problematische Diskrepanz: Während oberflächlich Empathie und Verständnis geäußert werden, fehlt ein tieferes Verständnis für die strukturellen Besonderheiten verschiedener Sprachlernkontexte. Diese Diskrepanz wird besonders in der Aussage von Alex sichtbar, in der er sein freiwilliges Russischlernen mit dem migrationsbedingten Zweitspracherwerb* seiner ukrainischen Schüler*innen gleichsetzt: „Und dann schauen sie dich an und sagen: Deutsch ist so schwer. Sage ich: Russisch war für mich auch schwer. Also, es ist immer irgendwie schwierig“ (Alex, F5:43). Zwar unterscheiden Olli, Kim, Alex und Pat durchaus zwischen ihren eigenen Lernkontexten (Schule, Sprachkurs, etc.) und erkennen dabei jeweils spezifische Herausforderungen. Dennoch fehlt ihnen die explizite Reflexion der fundamentalen Unterschiede zwischen Fremdsprachen*- und Zweitsprachen*lernen, die beispielsweise von Springsits (2012) als notwendig erachtet wird.

Diese Gleichsetzung verschiedener Erwerbskontexte durch die Lehrkräfte verkennt die besonderen Herausforderungen und strukturellen Bedingungen des migrationsbedingten Zweitsprach*erwerbs. Einzig die Sprachlernerfahrungen von Sam in Damaskus und teilweise Ollis Erfahrungen mit Baskisch in Spanien weisen Merkmale einer Zweitsprach*erwerbssituation auf. Da ihre Auslandsaufenthalte jedoch zeitlich begrenzt waren, lassen sich ihre Erfahrungen nach Springsits (2012) eher dem typischen Fremdsprachenerwerb zuordnen (s. Kap. 2.1.). Besonders deutlich wird die fremdsprachlich geprägte Perspektive in der Empfehlung zum Sprachenlernen von Alex:

Ich würde jedem nur empfehlen, so viele Sprachen wie möglich zu lernen oder sich auch darauf einzulassen, auch wenn es nur auf einem niedrigen Niveau ist. Und wenn ich sehe, Tschechisch ist nichts für mich, dann höre ich halt wieder auf. Aber es kann ja meiner Meinung nach nur eine Bereicherung sein. (Alex, F5:31)

Diese Aussage spiegelt eine privilegierte Sicht auf Sprachenlernen als freiwillige, jederzeit abbrechbare Aktivität wider. Sie steht im Widerspruch zu Hägi-Mead und Tajmels (2023) Position, wonach Sprachbewusstheit über eine reine Freude an der Beschäftigung mit Sprachen hinausgehen muss. Stattdessen fordern die Autor*innen von Lehrpersonen, sich „im Sinne eines pädagogischen Anliegens aktiv mit Bildungsdisparitäten im eigenen Unterrichtsfach“ (ebd., S. 464) auseinanderzusetzen.

Die romantisierende Sichtweise von Alex – „Also ich glaube, dass es für niemanden eine Belastung ist, eine Sprache zu lernen, außer man hat jetzt vielleicht keine Zeit oder es ist irgendeine Pflicht“ (Alex, F5:31) – übersieht die strukturelle Dimension von Sprache im Bildungssystem. Wie im Kapitel 2.3. erläutert wurde mit der Einführung der Deutschförderklassen die Bildungssprache Deutsch in Österreich sogar zur Voraussetzung für Bildungsteilhabe erhoben. Die Bildungssprache Deutsch ist somit zu einem Instrument der Exklusion geworden (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 451). An dem Beispiel von Alex zeigt sich ganz deutlich, dass die hegemoniale Machtebene und ihre gesellschaftlichen Implikationen in den Überlegungen der meisten Befragten zum Sprachenlernen unbeachtet bleiben.

Einzig Sam zeigt nicht nur ein Bewusstsein für unterschiedliche Erwerbskontexte, sondern verknüpft diese auch mit Überlegungen zu Sprachenprestige und der gesellschaftlichen Bewertung von Sprachen. Er beobachtet kritisch: „Wenn ich zum Beispiel Arabisch lerne, dann sagen die Leute super. Wenn ich da jetzt jemanden hab, der arabischsprechend als Muttersprachler ist, ist es eher

nicht super, sondern wird eher abgewertet“ (Sam, F1:55). Sprachbewusstheit auf hegemonialer Machtebene umfasst neben dem Wissen um Sprachenprestige auch ein Verständnis für die Wirkmacht und Verwertbarkeit verschiedener Sprachen (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023, S. 455; s. Kap. 2.2.). Sam demonstriert diese Sprachbewusstheit, indem er die positive gesellschaftliche Bewertung seines Arabischlernens kritisch der gesellschaft-lichen Abwertung von Arabisch als Muttersprache* gegenüberstellt.

5.3.4.3. „Ich wollte nicht immer der Schwächere sein“ – Sprachen (-lernen) und Macht

Um die Analyse der hegemonialen Machtebene der Sprachbewusstheit darzustellen, bieten sich weitere Ausschnitte aus Sams Interview an, da seine Reflexionen besonders differenziert die Verflechtung von Sprachen(lernen) und Machtverhältnissen aufzeigen. Wie bereits im Kapitel 5.2. zum *Lernen* beschrieben, war sein eigener Sprachlernweg von einer Mischung aus Angst vor Fehlern, Sprechhemmungen aber auch Erfolgserlebnissen geprägt. Dies bildet die Grundlage für seine späteren differenzierten Reflexionen über sprachliche Machtverhältnisse. Auch seine persönlichen Erfahrungen beim Tandem-Lernen führen zu einer vielschichtigen Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Macht-hierarchien. Die Besonderheit in Sams Reflexionen zeigt sich zunächst in seiner Analyse der Lehr-Lernhierarchien im Tandem. Er beschreibt wiederholt das Gefühl, sich in der Lerner*innenrolle „unterlegen“ zu fühlen und erkennt in den Tandem-Erfahrungen die Dynamik wechselnder Machtverhältnisse:

Was ich aber gelernt habe ist, vor allem bei den Tandems, wenn der Rollenwechsel stattfindet, das heißt, wenn ich der Schüler bin, kehrt sich sofort auch das Machtverhältnis um, ja also das ist völlig umgekehrt, wenn ich Deutsch unterrichte oder beim Tandem da merke ich sofort, dass Machtverhältnisse eine große Rolle beim Sprachenlernen spielen. (Sam, F1:11)

Die Tandem Erfahrung war nicht nur positiv für ihn. Er erzählt, dass er es als unangenehm empfand, auf Arabisch zu sprechen und dabei „der Schwächere“ (ebd., F1:13) zu sein:

ich war an sich beim Tandem war immer froh, wenn sich das umgekehrt hat. Also wenn es ausgeglichen war (...) wenn ich nicht immer der Schwächere war und nicht der andere der Schwächere war. (Sam, F1:13)

In seinen Tandem-Erfahrungen erlebt Sam also zunächst unmittelbar die emotionale Dimension sprachlicher Machtverhältnisse – das Gefühl der Unterlegenheit und das Unbehagen, „der Schwächere“ zu sein. Sam geht dann von seiner persönlichen Sprachlernerfahrung im Tandem zu einer gesellschaftlichen Dimension über und

reflektiert am Beispiel von Arabisch über die Verbindung von Sprache und (Nicht-)Zugehörigkeit:

dass vor allem bei Arabisch (...) weniger bei anderen Sprachen, dass man die Sprache dessen spricht der hier zuhause ist und der dazugehört. Als Arabischsprechender ist man der, der dazugekommen ist und der nicht dazugehört und das spielt eine ziemliche Rolle für das Selbstbewusstsein oder für die Hemmungen, die man beim Lernen hat, weil das Sprachekönnen eben nicht nur die Sprache ist, sondern das bedeutet auch immer ich gehör dazu oder nicht dazu, Ich kann teilnehmen am Leben der Gesellschaft oder nicht, ich kann partizipieren oder ich kann mitdiskutieren (Sam, F1:47)

In Sams Beobachtung lässt sich ein geschärftes Bewusstsein für die Art und Weise, wie sprachliche Zuschreibungen soziale Positionen bestimmen, erkennen (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023). Interessant ist dabei, dass Sam in eine *Ich-Perspektive* wechselt, was darauf hindeutet, dass er sich mit der Frage auseinandersetzt, was es bedeutet ein*e sprachlich Andere*r zu sein (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, S. 466). Nach Hägi-Mead und Tajmel (2023) hat die Machtebene einen formalen Aspekt, der „*die Reflexion sachlich-formaler Zusammenhänge, durch welche Exklusion und Selektion im Bildungssystem legitimiert werden, beinhaltet*“ (ebd., S. 466). Ausgehend von den eigenen Erfahrungen analysiert Sam die Auswirkungen sprachlicher Machtverhältnisse auf mehreren Ebenen:

1. Auf persönlich-emotionaler Ebene die *Erlebenskomponente* des *sich-unpassend-Fühlens* und machtinformativer Angst bzw. Scham (vgl. ebd.)
2. die Bedeutung von Sprache für gesellschaftliche Teilhabe: „Ich kann teilnehmen am Leben der Gesellschaft oder nicht, ich kann partizipieren oder ich kann mitdiskutieren“ (Sam, F1:47)
3. gesellschaftliche Bewertung bzw. das Prestige von Sprachen: „Der Aspekt welchen Wert die Sprache in einer Gesellschaft hat, spielt immer eine Rolle finde ich“ (ebd., F1:48)

Sams Beobachtung korrespondiert mit Dirims (2016) Analyse, dass es im deutschsprachigen Raum Sprachen gibt, die als angesehen und legitim gelten, während andere ein „*subversives Prestige*“ (Dirim und Mecheril, 2010, S. 109) besitzen (s. Kap. 2.2.). Die Analyse von Sams Interview wurde hier exemplarisch dargestellt, weil es in besonderer Weise zeigt, wie persönliche Sprachlernerfahrungen zu einer differenzierten Reflexion sprachlicher Machtverhältnisse führen können.

5.4. Die Bedeutung institutioneller Reflexionsräume

Die Analyse hat gezeigt, dass die Entwicklung von Sprachbewusstheit eng mit den persönlichen Sprachlernerfahrungen der Lehrkräfte verknüpft ist. Jedoch führt eine Sprachlernerfahrung allein nicht zwangsläufig zu einem differenzierten Bewusstsein auf der Machtebene. Dazu gehört neben einem Wissen um Zuständigkeit auch eine kritische Reflexion der eigenen Rolle innerhalb eines monolingualen Systems, das Bildungsdisparitäten und Exklusionsmechanismen anhand der Differenzlinie Sprache (re-)produziert. Dies zeigt sich besonders im Kontrast zwischen Sam, der sich im Rahmen seines DaF*/DaZ*-Masterstudiums intensiv mit Fragen des Sprachenprestiges und machtvollen Sprachverhältnissen auseinandergesetzt hat, und den übrigen Interviewpartner*innen, die während ihres Studiums wenig (Pat, Kim, Olli) bis gar keine (Alex) Lehrveranstaltungen im Bereich sprachlicher und mehrsprachiger Bildung besuchten. Die Befunde deuten darauf hin, dass Sprachlernerfahrungen ohne begleitende Reflexion nicht hinreichend

sind, um Sprachbewusstheit auf allen Ebenen zu entwickeln. Diese unterschiedlichen Reflexionstiefen auf der hegemonialen Machtebene lassen sich also vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen verstehen. Sams vertiefte Analyse kann im Kontext seines DaF*/- DaZ*-Masterstudiums gesehen werden, das explizite Räume für solche Reflexionsprozesse bietet. Diese begrenzte Reichweite der Reflexion der anderen Forschungspartner*innen wirft wiederum auch neue Fragen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte auf: Was braucht es, um die gesellschaftspolitische Dimension von Sprache und deren Rolle bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit im professionellen Bewusstsein zu verankern (vgl. Hägi-Mead & Tajmel, 2023)?

Die Analyse der Äußerungen und (vor allem) Leerstellen auf Machtebene verdeutlichen zwei wichtige Aspekte: Zum einen lässt sich erkennen, dass das reine Erleben einer Sprachlernsituation nicht automatisch zu einer machtkritischen Professionalisierung führt. Zum anderen wird deutlich, dass der institutionelle Rahmen und die zur Verfügung stehenden Reflexionsräume eine entscheidende Rolle spielen. Die vertiefte Reflexion von Sam ist nicht nur Ergebnis seiner persönlichen Sprachlernerfahrung, sondern auch Produkt einer Ausbildung, die explizit Räume für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Machtverhältnissen schafft. Diese Erkenntnis ist bedeutsam für die Ausbildung angehender Lehrkräfte. Die Reflexion der eigenen Positionierung innerhalb

eines von Machtverhältnissen geprägten Bildungssystems ist zentral für die Ausbildung einer *involvierten Professionalität* (Messerschmidt, 2011 & 2016; Dirim & Pokitsch, 2018), die auf eine Reflexion der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse und Differenzierungs-praxen zielt. Lehrer*innen sind nicht nur Teil der Gesellschaft, sondern auch Teil des Systems Schule und darin positioniert:

*Eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit zeigt sich entsprechend in der expliziten Auseinandersetzung seitens der Lehrpersonen mit institutionell verursachten Bildungsdisparitäten, ihrer Betroffenheit davon und ihrer Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in diesen Prozessen. Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit ist damit ein wichtiger Aspekt der Lehrer*innenprofessionalisierung im Sinne einer Möglichkeit, die persönliche Involviertheit in Machtverhältnisse wahrzunehmen, bewusztzumachen, Handlungsspielräume zu erkennen und Mitverantwortungen zu übernehmen. (Hägi-Mead & Tajmel, 2023 S. 482f.)*

Dies führt zu der Forderung, auch im regulären Lehramtsstudium mehr Raum für die Reflexion von (sprachlichen) Machtverhältnissen zu schaffen. Die Analyse legt nahe, dass das Potential des Sprachenlernens für eine machtkritische Professionalisierung sich erst dann voll entfalten kann, wenn diese Erfahrung in einen institutionellen Rahmen eingebettet ist, der explizit Räume für theoretische Reflexion und kritische Auseinandersetzung bietet. Die persönliche Sprachlernerfahrung kann dann als wertvoller Impuls für diese Reflexionsprozesse dienen.

6. Conclusio

Mit der vorliegenden Untersuchung konnte ich aufzeigen, welchen Beitrag eigene Sprachlernerfahrungen mit nicht-lateinischen Schriftsprachen zur sprachenbewussten Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten können.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 dargestellten Spannungsfelder zwischen dem „*monolingualen Habitus*“ (Gogolin, 2008) und den faktischen Mehrsprachigkeiten des Alltags wurde deutlich, dass trotz eines wissenschaftlichen Paradigmenwechsels, der Mehrsprachigkeit als Normalfall betrachtet, dieser Wandel in Bildungseinrichtungen und der universitären Lehrer*innenbildung noch nicht vollständig angekommen ist. Wie aufgezeigt wurde, prägen defizitorientierte Perspektiven auf *lebensweltlich mehrsprachige* Schüler*innen nach wie vor den bildungspolitischen Diskurs, während im wissenschaftlichen Diskurs die Notwendigkeit einer sprachlichen Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer und der Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte betont wird, die die sprachlichen Ressourcen aller Schüler*innen miteinbeziehen. Diese diskrepanten Entwicklungen verdeutlichen die Leerstelle zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Umsetzung, die sich ebenso in der Lehrer*innenbildung manifestiert. Für eine machtkritisch-reflexive Professionalisierung erscheint daher die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit, die über ein rein linguistisches Verständnis hinausgeht und Schule als soziales Handlungsfeld begreift, in dem sprachliche Normen als Selektions- und Exklusionsinstrumente wirken können, als zentraler Ansatzpunkt. Das in Kapitel 3.6. dargestellte lehrer*innenbezogene Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Hägi-Mead und Tajmel (2023) stellt mit seinen vier Makroebenen – der affektiven, der kognitiv-linguistischen, der rechtlich-sozialen sowie der hegemonialen Machtebene – das theoretische Fundament für die Analyse dar und ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Sprachbewusstheit als kritisch-reflexive Kompetenz im Umgang mit sprachlichen Normen und Machtverhältnissen im Bildungskontext.

Auf Basis dieses theoretischen Fundaments wurden fünf problemzentrierte Interviews mit Lehramts- bzw. Master-DaF*/DaZ*-Studierenden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker codiert und analysiert. Dabei stand der Transfer vom eigenen *Lernen* (Kategorie 1) zum *Lehren* (Kategorie 2) auf verschiedenen Ebenen im Fokus. Als Analyseschema auf Ebene des *Lehrens* wurde das oben

beschriebene Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit für den Fachunterricht von Hägi-Mead und Tajmel (2023) herangezogen (s. Kap. 3.6.2.). Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und Schlussfolgerungen für die Lehrkräfte-(aus)bildung gezogen.

Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass Sprachlernerfahrungen mit nicht-lateinischen Schriftsystemen einen bedeutsamen, wenn auch begrenzten Beitrag zur sprachenbewussten Professionalisierung von Lehrkräften leisten können. Die Untersuchung machte sichtbar, dass die Sprachlernerfahrung vor allem zum Ausbau von Sprachbewusstheit auf affektiver und kognitiv-linguistischer Ebene führt. Auf der Ebene des Lernens ist besonders der emotionale Aspekt des Sprachlernens hervorzuheben. Vor allem die im Prozess erlebten Herausforderungen und Krisenmomente bzw. Irritationen können zu einer Transformation der Professionalität von Lehrpersonen beigetragen und sie im Sinne eines Bildungsprozesses nach Koller (2012) zu empathischeren, verständnisvolleren und geduldigeren Lehrer*innen gemacht haben. Die Forschungspartner*innen berichteten von eigenen Ängsten, Blockaden und Frustrationserfahrungen beim Sprachenlernen, die ihre pädagogische Haltung nachhaltig beeinflusst haben. Diese emotionalen Erfahrungen bilden auf affektiver Ebene die Grundlage für ein tieferes Verständnis der Herausforderungen, mit denen ihre Schüler*innen konfrontiert sind. Die affektive Dimension zeigt sich besonders deutlich in den Aussagen von Olli und Sam, die ihre eigenen Sprachängste als transformative Momente für ihre pädagogische Praxis beschreiben. Ollis Blockaden und Fehlerängste sensibilisierte ihn für die normierende Wirkung sprachlicher Korrektheitsvorstellungen und führte zu einer differenzierten Sicht auf Fehlerkultur und sprachliche Normen im Unterricht. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für eine empathische Haltung gegenüber den sprachbezogenen Herausforderungen ihrer Schüler*innen.

Auf kognitiv-linguistischer Ebene hat sich gezeigt, dass die Befragten sprachensible und teilweise auch mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsmethoden in ihre Praxis übernommen haben. Die Forschungspartner*innen blicken auf ihre eigenen Herausforderungen im Lernprozess und berichteten dadurch einen geschärften Blick für die Herausforderungen der Lernenden bekommen zu haben und entwickeln außerdem ein Bewusstsein für die Notwendigkeit sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen. Diese Transferleistungen von der eigenen Lernerfahrung zur Lehrpraxis stellen einen wesentlichen Mehrwert der Sprachlernerfahrung dar. Die eigenen Lernerfahrungen sowie

das Ausbilden von Empathie und Verständnis führten zu konkreten didaktischen Konsequenzen, wie beispielsweise zum Einbezug von Sprachvergleichen, zu einer differenzierten Fehlerkultur und einem bewussteren Umgang mit *Leichter Sprache*, Visualisierungen und Scaffolding-Methoden im Unterricht. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die Mehrheit der implementierten Methoden primär auf den Aufbau von Fertigkeiten in der bildungsrelevanten Sprache Deutsch zielen und bildungssprachliche Kompetenzen fördern, nicht aber im Sinne eines *translanguaging* (s. Kap. 2.4.2.) das gesamte mehr-sprachige Repertoire der Schülerinnen wertschätzend integrieren. Auf rechtlich-sozialer Ebene zeigen die Befragten teilweise eine Verantwortungsübernahme für sprachliche Bildung. Sie erkennen zum Teil ihre Zuständigkeit für Sprachbildung im eigenen Fach. Dennoch zeigen sich auf dieser Ebene bereits Grenzen einer bloßen Sprachlernerfahrung: Während alle Forschungspartner*innen die Bedeutung sprachlicher Bildung betonten, nehmen die Befragten diese Verantwortung nur teilweise (z.B. bei manchen Schüler*innen) wahr oder sehen die Verantwortung bei Lehrenden anderer Fächer.

Die deutlichsten Limitationen zeigten sich jedoch auf der machtkritischen Ebene. Die Analyse der Interviews verdeutlicht, dass eine Sprachlernerfahrung allein nicht ausreicht, um ein differenziertes Bewusstsein für sprachliche Machtverhältnisse zu entwickeln. Obwohl teilweise Ansätze machtkritischer Reflexion erkennbar waren, fehlte bei den meisten Forschungspartner*innen eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Dimension von Sprache und deren Rolle bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit. Besonders auffällig war die *Kontextblindheit* bei der Übertragung eigener Sprachlernerfahrungen, wie sie beispielsweise in der Aussage von Alex deutlich wurde, der sein freiwilliges Russischlernen mit dem migrationsbedingten Zweitsprach*erwerb seiner ukrainischen Schüler*innen gleichsetzte. Diese Gleichsetzung verkennt die fundamentalen Unterschiede zwischen Fremdsprachen*- und Zweitsprachen*lernen und die besonderen Herausforderungen und strukturellen Bedingungen des migrationsbedingten Zweitsprach*erwerbs.

Einzig Sam zeigte ein differenzierteres Verständnis für die Verflechtung von Sprachen(lernen) und Machtverhältnissen. Seine Reflexionen über die emotional-hierarchische Dimension von Tandem-Lernerfahrungen und seine Analyse der Verbindung von Sprache und gesellschaftlicher (Nicht-)Zugehörigkeit verdeutlichen ein tieferes Verständnis für sprachliche Machtverhältnisse. Der auffällige Unterschied in der

Reflexionstiefe zwischen Sam und den übrigen Forschungspartner*innen ist vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen zu interpretieren. Sams vertiefte Analyse ist dabei im Kontext seiner Sprachlernerfahrung in Kombination mit seinem DaF*/DaZ*-Masterstudium zu betrachten, das explizite Räume für solche Reflexionsprozesse bietet. Diese Beobachtung führt zu einer zentralen Erkenntnis der Untersuchung: Sprachlernerfahrungen ohne begleitende Reflexion sind nicht hinreichend, um Sprach-bewusstheit auf allen Ebenen zu entwickeln. Aber: das Potenzial des Sprachenlernens für eine machtkritische Professionalisierung kann sich dann voll entfalten, wenn diese Erfahrung in einen institutionellen Rahmen eingebettet ist, der explizit Räume für theoretische Reflexion und kritische Auseinandersetzung bietet. Die persönliche Sprach-lernerfahrung kann dann als wertvoller Impuls für diese Reflexionsprozesse dienen. Sie bedarf allerdings der theoretischen Einbettung und kritischen Begleitung, um zu einer umfassenden sprachbewussten Professionalisierung beizutragen. Dies unterstreicht die Bedeutung institutioneller Reflexionsräume für die Lehrkräftebildung in der Migrationsgesellschaft.

Einerseits bringt die Sprachlernerfahrung die Befragten durchaus dazu, sich in die Schüler*innenrolle zu versetzen und Empathie zu entwickeln. Andererseits scheint eine Auseinandersetzung (noch) nicht in der Tiefe stattzufinden, dass sie den oben erwähnten Ansprüchen einer kritisch-reflexiven sprachbewussten Professionalisierung entsprechen würden. Die Reflexion der eigenen Positionierung innerhalb eines von Machtverhältnissen geprägten Bildungssystems ist zentral für die Ausbildung einer *involvierten Professionalität* (Messerschmidt, 2011 & 2016; Dirim & Pokitsch, 2018), die auf eine Reflexion der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse und Differenzierungspraxen abzielt. Eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit zeigt sich entsprechend in der expliziten Auseinandersetzung seitens der Lehrpersonen mit institutionell verursachten Bildungsdisparitäten, ihrer Betroffenheit davon und ihrer Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in diesen Prozessen. Dies führt zu der Forderung, auch im regulären Lehramtsstudium mehr Raum für die Reflexion sprachlicher Machtverhältnisse zu schaffen.

Die Ergebnisse der Untersuchung haben wichtige Implikationen für die Ausbildung angehender Lehrkräfte. Sie verdeutlichen, dass Sprachlernerfahrungen ein wertvolles Element in der Professionalisierung von Lehrkräften, beispielsweise in der Hochschulbildung oder im Fortbildungsbereich darstellen können und durch explizite

Reflexionsangebote ergänzt werden müssen. An dieser Stelle bietet der bereits 1990 von Flowerdew entwickelte Ansatz zur Arbeit mit Sprachlernerfahrungen in der Ausbildung von Sprachlernenden wertvolle Impulse. Flowerdew kombiniert Sprachlernerfahrungen systematisch mit sogenannten *reflection sessions* und Lerntagebüchern:

At the beginning of each reflection session participants exchange diaries and review their latest entries. Although participants are encouraged to include a self-initiated part in each diary entry, each week they write on an assigned topic from the reflection sessions syllabus. This provides a certain amount of structure for reflection and diary writing and creates a specific focus for discussion in the reflection sessions." (vgl. ebd., S. 531)

Dieser strukturierte Reflexionsansatz könnte für die Lehramtsausbildung adaptiert werden, indem die persönlichen Sprachlernerfahrungen durch regelmäßige, thematisch fokussierte Reflexionssitzungen sowie die Lektüre kritischer Texte begleitet werden. Die Kombination aus selbstinitiiertem Reflexion, vorgegebenen Reflexionsthemen und eigenständiger Lektüre ermöglicht es, sowohl die persönliche Betroffenheit zu berücksichtigen als auch theoretische Aspekte sprachlicher Machtverhältnisse systematisch zu thematisieren. Ergänzt durch kritische Texte zu sprachlichen Machtverhältnissen und institutioneller Diskriminierung könnte dieser Ansatz dazu beitragen, dass Sprachlern-erfahrungen ihr volles Potenzial für eine machtkritische sprachbewusste Professionalisierung angehender Lehrkräfte entfalten. Als prägende Momente haben sich für die Professionalisierung vieler Befragter die krisenhaften Momente des *Nicht-Verstehens* und *Sich-nicht-ausdrücken-Könnens* herauskristallisiert. Dies war häufig einem einsprachigen Setting geschuldet, was bei der Konzeption von Sprachlernerfahrungen für die Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen ist.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Sprachlernerfahrungen mit nicht-lateinischen Schriftsystemen einen bedeutsamen, wenn auch begrenzten Beitrag zur sprachenbewussten Professionalisierung von Lehrkräften leisten können. Für die weitere Forschung ergeben sich daraus mehrere Desiderata:

1. Längsschnittstudien zur Begleitung von Studierenden während Kontrastsprachkursen könnten tiefere Einblicke in die Entwicklung von Sprachbewusstheit im Prozess geben.

2. Evaluationen von Vor- und Nach-Effekten der Sprachlernerfahrungen könnten die Wirksamkeit dieser Maßnahme für die Professionalisierung von Lehrkräften systematischer erfassen.
3. Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit begleitender Reflexionslehrveranstaltungen könnten Aufschluss darüber geben, welche Formate besonders geeignet sind, um die Verbindung von persönlicher Erfahrung und theoretischer Reflexion zu fördern.

An dieser Stelle muss mit Blick auf die Untersuchung außerdem auf die von Koller (2012) beschriebene methodologische Herausforderung verwiesen werden, dass empirische Studien zu transformatorischen Bildungsprozessen vielmehr „*Bildungsprobleme*“ oder „*Bildungspotentiale*“ (ebd., S. 120) identifizieren können, während die eigentlichen Transformationsprozesse oft verborgen bleiben (vgl. ebd.). Diese Perspektive kann aufzeigen, warum auch in der vorliegenden Untersuchung bestenfalls auf Potentiale einer (kritisch-reflexiv) sprachbewussten Professionalisierung und nicht auf abgeschlossene Transformationsprozesse bei den befragten Personen hingewiesen werden kann. Darüber hinaus ist grundsätzlich eine kritische Reflexion meiner eigenen Forschungsperspektive unabdingbar: Die vorliegende Untersuchung ist selbst in sprachliche und institutionelle Machtverhältnisse eingebettet, die sowohl die Datenerhebung als auch die Interpretation der Ergebnisse beeinflussen und meine eigene Positionierung als forschende Person unweigerlich prägen.

Dies Frage, ob eine Sprachlernerfahrung und deren curriculare Verankerung allein ausreicht, um Lehrkräfte optimal auf die Anforderungen einer migrationsgesellschaftlichen Schule vorzubereiten, kann mit einem klaren Nein beantwortet werden. Eine Sprachlernerfahrung muss durch explizite Reflexionsangebote zu macht- und diskriminierungskritischen Perspektiven ergänzt werden und kann lediglich als Impulsgeberin, (oder auch *Irritationsmoment*) fungieren und einen Ausgangspunkt für weitergehende machtkritische Professionalisierung bieten. Sprachlernerfahrungen können durchaus als produktive Irritationsmomente nach Koller (2012) verstanden werden, die wichtige Impulse für die Professionalisierung von Lehrkräften liefern. Sie sind jedoch keine hinreichende Bedingung für eine umfassende sprachbewusste Professionalisierung. Entscheidend ist vielmehr die systematische, machtkritische Reflexion im Sinne einer *involvierten Professionalität* (Messerschmidt, 2011), die institutionell verankert und durch geeignete Formate unterstützt werden muss. Die

Verbindung von persönlicher Erfahrung und institutioneller Reflexion bietet das größte Potenzial für eine reflexive, sprachenbewusste Professionalisierung.

Schlusswort

Die Inspiration für diese Arbeit entsprang einem persönlichen Krisenmoment in einem Arabischkurs in Tunesien, als ich hilflos vor einer mit mir unbekannten Schriftzeichen gefüllten Tafel saß. In diesem Moment absoluter Desorientierung, während ich unverständene Symbole in mein Heft kritzelte, musste ich unwillkürlich an meine eigenen Schüler*innen denken und daran, wie oft ich selbst chaotische Tafelbilder erstellt hatte, die für manche im Raum möglicherweise ähnlich unzugänglich waren. Auch der Forschungsprozess selbst war geprägt von Krisen und Transformationen – von der Überarbeitung meiner Struktur über die wiederholte Reformulierung meiner Kategorien. Jede dieser Phasen stellte eine eigene kleine Krise dar, die mich zwang, meine Perspektive zu erweitern und meine Vorannahmen kritisch zu hinterfragen. Wie Koller (2012) es formuliert, muss aber empirische Bildungsforschung *"selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein"* (ebd., S. 118) und so muss ich auch stets einen kritischen Blick auf meine Ergebnisse bewahren.

Ein Widerspruch, den ich am Ende dieses Prozesses außerdem nicht aufzulösen vermag, soll dahingehend nicht unerwähnt bleiben: Während ich mich aus einer machtkritisch-reflexiven Perspektive mit Mehrsprachigkeit und sprachlichen Machtverhältnissen auseinandersetze, habe ich selbst eine deutschsprachige Arbeit verfasst, deren akademische Sprache Zugangshürden schafft. Meine Forschung ist eingebettet in ein System universitärer Wissensproduktion, das von eben jenen Machtverhältnissen durchdrungen ist, die Gegenstand meiner Kritik sind. Ich verstehe diese Arbeit jedoch keinesfalls als Endpunkt, sondern als Ausgangspunkt für weitere Gespräche, Diskussionen und (Forschungs-)Projekte für eine sprachbewusste, kritisch-reflexive und bestenfalls auch mehrsprachige Lehrer*innenausbildung.

Literaturverzeichnis

- Abels, S., & Leonhard, T. (2017). Der "reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven (S. 46-55). Verlag Julius Klinkhardt.
- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34(1), 78-97.
- Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke, & W. Ulrich (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache (S. 3-21). Schneider Verlag.
- Akaba, Y., & Wagner, C. (2022). Pädagogische Reflexivität innerhalb migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In Y. Akaba & C. Wagner (Hrsg.), Die Schule der Migrationsgesellschaft (S. 3-22). Springer VS.
- Akbulut, M. (2023). Sprachentwicklung und Sprachbewusstheit. In L. Bien-Miller & A. Wildemann (Hrsg.), Sprachbewusstheit (S. 41-82). Springer VS.
- Altmayer, C. (2022). Deutsch als Fremdsprache vs. Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu einer bislang ausgebliebenen, aber notwendigen Debatte. Deutsch als Fremdsprache, 1, 16-26.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Habertzettl, S., & Heine, A. (2021). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Springer VS.
- Association for Language Awareness [ALA]. (o. J.). About. https://www.languageawareness.org/?page_id=48. Zugegriffen: 22. Juni 2022.
- Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2(1), 144–159.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, & W. Sting (Hrsg.), Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken. Springer VS.
- Beigy, A., & Hyatt, D. F. (1999). Making the most of the unknown language experience: Pathways for reflective teacher development. Journal of Education for Teaching, 15(1), 31-40.
- Bernstein, B., & Henderson, D. (2003 [1973]). Social class differences in the relevance of language to socialization . In B. Bernstein (Hrsg.), Class, Codes and Control. Volume II. Applied Studies Towards a Sociology of Language (S. 22-33).
- Bjegač, V. (2020). Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Schüler*innen im Bildungskontext. Barbara Budrich.
- Bjegač, V., & Holzmayer, M. (2022). Bildungssprache in Differenz – Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch, & N. Thoma (Hrsg.), Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen (S. 299-321). Springer VS.
- BMBWF (2017). Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass 2017 <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- BMBWF (2024). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, Leitfaden für Schulleite- rinnen und Schulleiter. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Bolitho, R. & Tomlinson, B. (2008). Discover English: Language Analysis for Teachers. Macmillan.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, 3-13.
- Bredthauer, E., & Goltsev, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, 6, 18-34.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen. Eine Zwischenbilanz. Die Deutsche Schule, 110(3), 275-286.
- Bredthauer, S., Kaleta, M., & Triulz, M. (2021). Mehrsprachige Unterrichtselemente - eine Handreichung für Lehrkräfte. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/210517_Basiswissen_Mehrsprachige_Unterrichtselemente.pdf. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Brendthauer, S., Gantefort, C., Wörfel, T., & Marx, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut->

- sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/individuelle-mehrsprachigkeit/. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Breyer, T. (2020). Parameter und Reichweite der Empathie. In J. Katharina, K.-P. Konerding, & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms* (S. 13-34). De Gruyter.
- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitende Praktika. In S. Barsch, & N. M. Glutsch, *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 34-50). Waxmann Verlag GmbH.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel University Press.
- Budde, M., & Martinez, H. (2023). Sprachbewusstheit aus der Sicht von Fremd-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Bien-Miller & A. Wildemann (Hrsg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 83-114). Springer VS.
- Bunch, G. (2013). Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Extraordinary Pedagogies for Working Within School Settings Serving Nondominant Students*, 37, 298-341.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Uni-Taschenbücher GmbH (UTB).
- Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, *Migrationspädagogik. Eine Hinführung*. In ders., M. d. M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.) (S. 23-53). Weinheim, Basel: Beltz.
- Chlosta, C., & Fürstenau, S. (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 102(4), 301-314.
- Cohen, D., & Crabtree, B. (2006, Juli). Qualitative Research Guidelines Project. <http://www.qualres.org/HomeCrit-3814.html>. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 549–571.
- da Silva, A. (2022). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen. *Migrationspädagogische Zweisprachendidaktik*, 1, 39-63.
- de Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/Mehrsprachigkeit_in_FS_Wodak_de_Cillia.pdf. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(3). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs1303131>. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Dirim, İ., Döll, M., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2009). *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung*.
- Dirim, İ. (2015). 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 M. Paul, D. İnci, M. Gomolla, & e. al., *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-112). Waxmann.
- Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201-225). UTB GmbH.
- Dirim, İ., & Pokitsch, D. (2018). Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In R. Mattig, M. Mathias, & K. Zehbe (Hrsg.), *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (S. 59-80). transcript.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu-Aydın, Y., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 732-733). Springer VS.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Eigenverlag.
- Ehmke, T., Gantefort, C., & Göbel, K. (2023). Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, P. Stanat, & H.-J. Roth (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 219-232). Waxmann.
- El Zarka, D. (2025). *Sprachensteckbrief Arabisch*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: https://www.oesz.at/fileadmin/user_upload/sprachensteckbrief_arabisch_web.pdf Zugegriffen am: 2. April 2025.

- Fabel-Lama, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Faber, L. (2022). Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(1), 121–135.
- Fereidooni, K., & Massumi, M. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Barsch, N. Glutsch, & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 50-75). Waxmann.
- Flowerdew, J. (1998). Language Learning Experience in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32, 529-536.
- Garcia, O. (2015). Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In J. Cenoz et al. (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education* (S. 1-17).
- Genkova, P. (2019). Interkulturelle Kompetenz: Kritische Betrachtung eines Konstrukts. In P. Genkova & A. Riecken (Hrsg.), *Handbuch Migration und Erfolg*. Springer VS.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (08. 08 2024). BiSS Sprachbildung: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/scaffolding-scaffolding-im-fachunterricht-nach-gibbons/>. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-61). Narr.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Springer VS.
- Goltsev, E., & Brendthauer, S. (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Redder, A., & Roth, H.-J. (2023). Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Traditionslinien vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart -. In Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J. , & Stanat , P., *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 27-51). Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Springer VS.
- Grein, M. (2010). Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 15(1), 70-79.
- Groh, O., Böttger, L., & Niederhaus, C. (2021). Einflüsse einer Sprachlernerfahrung auf die Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte. Ergebnisse einer Analyse von Portfolioeinträgen und Ableitung eines Modells. In J. Asmacher, C. Serrand, & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld Deutsch als Zweitsprache* (S. 171-196). Waxmann.
- Gudjons, H., Pieper, M., & Wagoner, B. (1992). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Bergmann und Helbig.
- Hägi-Mead, S., & Tajmel, T. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Hägi-Mead, S., & Tajmel, T. (2023). Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit* (S. 451-490). Springer VS.
- Hägi-Mead, S., Heller, V., Messerschmidt, A., & Molzberger, G. (2021). Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In J. Asmacher, C. Serrand, & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 17-35). Waxmann.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Springer VS
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669-686). Springer VS.

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1, 3, 7-15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 64-102). Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Springer VS.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255-270). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 253-273.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *bildungsforschung*, 5, 2.
- Hirt, K. (2024). Sprach(en)sensibel Unterrichten in allen Fächern – Konzept eines interdisziplinären Seminars für die Vorbereitung von Lehramtsstudierenden aller Fächer auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Bildungskontexten. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 8, 179-196.
- Hollick, D., & Kasberger, G. (2017). Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf „DaZ“: Eine Pilotstudie zum Umgang mit DaZ, Sprachbewusstheit und Diversität in der Lehramtsausbildung. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 211-230.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 349-359). Rowohlt.
- Jung, M., Middeke, A., & Panferov, J. (2017). Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Deutschen Hochschulen - eine quantitative Studie 2014/15 bis 2016/17. https://www.fadaf.de/de/aktuelles/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_ften_daf-daz_an_deutschen_hochschulen_fadaf_2017_.pdf. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Khakpour, N. (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel »Native Speaker«. In M. Hummrich, N. Pfaff, İ. Dirim, & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209-220). Springer VS.
- Knappik, M. (2016). Disinventing "Muttersprache". Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und 'Perfektion'. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–240). Springer VS.
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZKom-Projekt - ein Überblick. In U. Ohm, T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7-37). Waxmann.
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 57–71). Waxmann.
- Koller, H.-C. (2011). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?. In: Verständig, D., Holze, J., Biermann, R. (Hrsg.) *Von der Bildung zur Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft*, 31. Springer VS.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Kropp, A. (2022). Migrations- und mehrsprachigkeitssensible Professionalisierung. Neue Überlegungen zum Professionswissen von Fremdsprachenlehrkräften für den Umgang mit herkunftssprachlichem Transfer. In J. Kainhofer & M. Rückl (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 231-248). De Gruyter.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Waxmann.
- Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armuts mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In Wegner, A. & Vetter, E. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 23-40). Budrich UniPress.
- Krumm, H.-J., & Reich, H. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Beltz.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (S. 231-262). Springer VS.
- Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Klett-Sprachen.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254.
- Lucas, T., & Villegas, A. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109.
- Lütke, B., & Rödel, L. (2023). Fachunterricht und Sprachbewusstheit. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik (S. 395-450). Springer VS.
- Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft (S. 215-230). Leske + Budrich.
- Mai, H. (2020). Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Beltz.
- Markert, J. (2019). Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8, 118-132.
- Mayer, H. (2013). Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden Empirischer Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 601-613). Springer VS.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 543-556). Springer VS.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In I. Dirim, M. do Mar Varela Castro, & P. Mecheril (Hrsg.), Migrationspädagogik (S. 179-191). Beltz.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis (S. 151-177). transcript.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In E. Werlen & R. Weskamp (Hrsg.), Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte (S. 81-101). Schneider Hohengehren.
- Melhorn, G. (2015). Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(2), 60-72.
- Messerschmidt, A. (2011). Involviertes Forschen. Re. In M. Breinbauer, & G. Weiß (Hrsg.), Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II (S. 81-95). Königshausen & Neumann.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril, Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft (S. 59-70). Springer VS.
- Möller, J., Fleckenstein, J., Hohenstein, F., Köller, O., & Baumert, J. (2017). Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin.
- Müller, M. (2017). Sprache in der Lehre – Sprache für die Lehre Sprachbewusstheit und sprachliche Kompetenzen in der Hochschullehre. *Pädagogische Horizonte* 1, 1, 231-249.
- Neuweg, G. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459-474.
- Nguyen, Q., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176-1189.
- Niermann, A. (2017). Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts „...man muss schon von der Sache wissen“. Verlag Julius Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2021). Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In R. Casale, M. Ferrari, M. Morandi, & J. Windheuser (Hrsg.), Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘ (S. 258-275). Verlag Julius Klinkhardt.
- ÖFEB. (2020). Stellungnahme – Deutschförderklasse. Kurzfassung. https://oefeb.at/wp-content/uploads/docs/%C3%96FEB_Stellungnahme_Deutsch%C3%B6rderklassen_12%202020.pdf. Zugriffen: 19. März. 2025.
- Paschelke, S. (2013). Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit. Möglichkeiten einer konstruktiven pädagogischen Biographiearbeit. Verlag Julius Klinkhardt.

- Pokitsch, D. (2022). Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Springer VS.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2008). Qualitative Sozialforschung. Oldenbourg.
- Putaja, G., Olfert, H., & Romano, S. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Möglichkeiten und Grenzen des Moduls »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« in Nordrhein-Westfalen. *ÖDaF Mitteilungen*, 32(1), 34-44.
- Quehl, T. (2010). Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 183-208). transcript.
- Reinders, H. (2015). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 93-108). Springer VS.
- Rieder, K. (2002). Sprachbewusstes Handeln: eine Schlüsselqualifikation für LehrerInnen. *SWS-Rundschau*, 42(4), 449-463.
- Riehl, C., & Wagner, K. (2013). Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In H. Brandl, E. Arslan, E. Langelahn, & C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund* (S. 1-8). transcript.
- Rothstein, B. (2011). Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? In B. Rothstein, *Sprachvergleich in der Schule* (S. 9-26). Schneider.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Schöpp, F. (2015). Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. In E. Fernández Ammann, A. Kropp, & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 159-183). Frank und Timme.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Springsits, B. (2012). Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache. (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 28(1), 93-103.
- Tajmel, T. (2017a). Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele (Förmig 9). Waxmann.
- Tajmel, T. (2017b). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Beltz.
- Thoma, N. (2018). Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudentinnen*. transcript.
- Waters, A., Sunderland, J., Bray, T., & Allwright, J. (1990). Getting the best out of 'the language-learning experience'. *ELT Journal*, 44(4), 305-315.
- Weger, D. (2024, 01). Sprachbewusster Unterricht. From Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit: <https://www.bimm.at/themenplattform/wpcontent/uploads/2016/10/sprachbewussterunterrichtmodul2a.pdf>. Zugegriffen: 19. März. 2025.
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-)Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. W. & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur: Mentale Modelle und kulturelle Prägungen* (S. 167–189). Springer VS.
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Verlag Julius Klinkhardt.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1, 25 Absätze: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>. Zugegriffen: 19. März. 2025.

Anhang

A. Zustimmungserklärung & Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Forschungspartner*in für ein Gespräch für die für die Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen in der wissenschaftlichen Masterarbeit verwendet (zitiert) werden. Die Inhalte des Interviews werden im Zuge der wissenschaftlichen Auswertung in verschrifteter Form verwendet. Alle persönlichen Daten, sowie die Audioaufnahme, die Rückschlüsse auf Ihre Person zuließen, werden nicht an Dritte weitergegeben und pseudonymisiert verarbeitet. Diese Daten können von dem*der Betreuer*in bzw. Begutachter*in der wissenschaftlichen Arbeit für die Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden. Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den*die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die Verantwortliche dieser Untersuchung: Schütter Elisabeth (a1163532@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum

Unterschrift

Name

B. Interviewleitfaden

Themenblock	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check-Liste Erwähnung, wenn nicht von selbst angesprochen	Konkrete Fragen	Steuerungsfragen
Einstieg demografischen Informationen des/der Interviewten erfassen Sprachlernbiographie/ bisherigen Erfahrungshorizont mit Sprachlernen	(1) Was studierst du? Berichte von deiner Studienlaufbahn. (2) Welche Sprachen sprichst du bzw. lernst du? (3) Welche Kontrastsprache hast du gelernt/lernst du?	Studium Ausbildung Erst-/Zweit-/Fremdsprachen Sprachlernbiographie	-Welche Sprachen hast du in der Schule gelernt? -Welche Erfahrungen hast du mit dem Lernen von Sprachen?	
LVs Kontrastsprache, Mehrsprachigkeit	(4) Hast du im Rahmen deiner Ausbildung eine Sprache gelernt? (5) Hast du LVs besucht, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen?			
Erzählimpuls	(6) Kannst du mir ein bisschen darüber erzählen, wie diese Lernerfahrung für dich war?			-Kannst du darauf noch ein bisschen genauer eingehen?
Nachfragen Kat 1: Beweggründe und Setting	(7) Du hast <i>Sprache X</i> gelernt. Können Sie mir erzählen, wie es dazu gekommen ist? (8) In welchem Setting hat du <i>Sprache X</i> gelernt ?	Beweggründe Anlass Kurs/Tandem Organisation Häufigkeit, Dauer	- Wieso hast du <i>Sprache X</i> gelernt? - In welchem Zusammenhang bist du mit <i>Sprache X</i> in Kontakt gekommen? - Kannst du mir einige Beweggründe für das Erlernen der Sprache nennen? - Wie war der Kurs/das Tandem organisiert? Wie oft fand das statt? - In welchem Format hast du gelernt? Wie lange?	- Könntest du darauf noch detaillierter eingehen?
Kat 2: Einstellung und persönliche Erfahrung	(9) Gab es auch Herausforderungen in diesem Prozess? Welche? (10) Glaubst du, hat diese Erfahrung deine Einstellung zu Mehrsprachigkeit/zum Sprachenlernen beeinflusst. Inwieweit?	Lernstrategien / Methoden Herausforderungen Aspekte: Grammatik, Alphabetisierung Aussprache, Lesen/Schreiben, Hören/Verstehen	- Welche neuen Sprachlernstrategien und Sprachlernmethoden hast du kennengelernt/für dich entdeckt? - Was war besonders herausfordernd für dich? - Welcher Aspekt beim Lernen ist dir leichtgefallen?	- Kannst du mir weitere Beispiele nennen? - Kannst du darauf noch detaillierter eingehen?
Kat 2.1.: Alphabetisierung	(11) Du hast ja das Schriftsystem gelernt. Wie bist du vorgegangen?	Alphabetisierung	- Welche Strategien hast du verwendet, um die Schrift zu lernen? Mit welchen Methoden, hat die Lehrperson die Schrift eingeführt? - Wo lagen da die Herausforderungen für dich?	
Kat 2.2.: Aussprache	(12) Wie ist es dir mit der Aussprache gegangen ?	Aussprache	- Wie hast du die Aussprache geübt? Wie habt ihr das im Unterricht/im tandem gelernt/geübt?	
Kat 3: Perspektivenwechsel	(13) Magst du mir erzählen, wie es war, wieder einmal in der Rolle der Lernenden Person zu sein?	Macht Dynamik	- Wie war die Interaktion mit Kursleitung/Tandempartner*in - Wie war die Dynamik zwischen euch?	- Kannst du darauf noch detaillierter eingehen?
Kat. 4: Bedeutung für Professionalisierung und Reflexion	(14) Welchen Einfluss hat diese Erfahrung glaubst du auf die Entwicklung deiner beruflichen Kompetenzen gehabt? (15) Wenn du an deine Lehrtätigkeit denkst – glaubst du, du wirst nach dieser Erfahrung beim Unterrichten etwas anders machen? Was denn?	Sprachsensibilität Sprachreflexivität Reflektieren Strategien	- Welche weiteren Folgerungen, hast du für dein zukünftiges Handeln als Lehrperson gezogen? - Hast du weitere Erkenntnisse gewonnen, wenn du an deinen zukünftigen Unterricht denkst?	- Könnten Sie diesbezüglich noch detaillierter eingehen? - Kannst du mir weitere Beispiele nennen?
Abschlussphase Selbstreflexive Abschlussäußerung		- weitere Eindrücke - Ergänzungen	- Möchtest du noch etwas hinzufügen, wonach ich noch nicht gefragt habe?	

C. Abstract (English)

This study investigates the contribution of language learning experiences with non-Latin writing systems to the language-aware professionalization of prospective teachers. Five problem-centered interviews with students studying to become teachers or Master's students in *German as a Foreign/Second Language* were analyzed using qualitative content analysis according to Kuckartz and Rädiker (2022). The analysis focused on the transfer from personal learning experiences to teaching practices across different dimensions, using the model of *critical-reflexive language awareness* for subject teaching by Hägi-Mead and Tajmel (2023) as an analytical framework.

The findings reveal that language learning experiences with non-Latin writing systems make a significant but limited contribution to teachers' language-aware professionalization. These experiences primarily enhance language awareness on affective and cognitive-linguistic levels, fostering empathy, understanding, and patience. The emotional challenges encountered during language learning—including anxiety, frustration, and moments of crisis—transformed participants' pedagogical attitudes and increased their sensitivity to students' linguistic difficulties.

However, limitations became evident at the hegemonic level, where language learning experiences alone proved insufficient for developing critical awareness of linguistic power relations. Only one participant demonstrated a deeper understanding of the interconnection between language (learning) and power dynamics, which can be attributed to the combination of language learning experience with specialized academic study offering explicit spaces for such reflection.

The study concludes that language learning experiences can serve as valuable starting points for teacher professionalization but must be complemented by institutionalized reflection opportunities that explicitly address power-critical perspectives. The combination of personal experience and institutional reflection offers the greatest potential for developing critical-reflexive language awareness in teacher education for a multilingual educational context.

D. Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Beitrag von Sprachlernerfahrungen mit Sprachen mit nicht-lateinischem Schriftsystem zur sprachbewussten Professionalisierung angehender Lehrkräfte für die Schule der Migrationsgesellschaft. Vor dem Hintergrund der Diskrepanz zwischen der faktischen Mehrsprachigkeit im Bildungsalltag und dem nach wie vor dominanten "monolingualen Habitus" (Gogolin, 2008) wird der Frage nachgegangen, inwiefern eigene Sprachlernerfahrungen zur Entwicklung einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit beitragen können. Als theoretischer Rahmen dient das professionalitätsbezogene Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Hägi-Mead und Tajmel (2023) mit seinen vier Makroebenen: der affektiven, der kognitiv-linguistischen, der rechtlich-sozialen und der hegemonialen Machtebene. Die empirische Untersuchung basiert auf problemzentrierten Interviews mit fünf Lehramts- bzw. DaF*/DaZ*-Studierenden, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass Sprachlernerfahrungen besonders zur Professionalisierung auf affektiver und kognitiv-linguistischer Ebene beitragen. Auf affektiver Ebene berichten die Befragten von transformativen Erfahrungen durch selbst erlebte Ängste, Blockaden und Frustrationen beim Sprachenlernen, die zu einer empathischeren und geduldigeren Haltung gegenüber sprachbezogenen Herausforderungen ihrer Schüler*innen führten. Ausgehend von diesem geschärften Bewusstsein konnte auf kognitiv-linguistischer Ebene dargestellt werden, dass die Befragten entsprechende Unterstützungsmaßnahmen wie differenzierte Visualisierungen und Scaffolding-Methoden im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts in ihre Unterrichtspraxis integrierten, weniger jedoch mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze, die auf eine Integration des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden abzielen. Auf rechtlich-sozialer Ebene wurde teilweise eine Verantwortungsübernahme für sprachliche Bildung, jedoch mit Einschränkungen hinsichtlich der Zielgruppen oder der Zuständigkeit festgestellt.

Deutliche Limitationen wurden auf der hegemonialen Machtebene identifiziert: Die meisten Befragten zeigten eine Kontextblindheit bei der Übertragung eigener Sprachlernerfahrungen auf den migrationsgesellschaftlichen Kontext und reflektierten kaum die strukturellen Unterschiede zwischen freiwilligem Fremdsprachenlernen und migrationsbedingtem Zweitspracherwerb. Lediglich der Forschungspartner im DaF*/DaZ*-Masterstudium entwickelte ein differenzierteres Verständnis für sprachliche Machtverhältnisse und deren

Rolle bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit. Diese Beobachtung verdeutlicht, dass das Potenzial von Sprachlernerfahrungen für eine machtkritische Professionalisierung sich erst in Kombination mit institutionellen Reflexionsräumen voll entfalten kann. Eine Verbindung von persönlicher Erfahrung mit theoretisch fundierter, machtkritischer Reflexion ist für eine sprachbewusste Professionalisierung also unabdingbar.