Journal for Educational Research Online
Journal für Bildungsforschung Online
https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.04
Volume 16 (2024), No. 1, S. 58–75
CC BY-NC-SA 4.0 Waxmann

Imke Lange & Drorit Lengyel

Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität: Einblicke in Texte von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

In dem Artikel steht die Frage im Zentrum, wie sich die Bezeichnungspraxen von Lehramtsstudierenden in Seminarveranstaltungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität darstellen. Beleuchtet wird das Spannungsfeld, einerseits Differenzen zu benennen und pädagogisch-didaktisch aufzugreifen und andererseits durch die Benennung Differenzen zu reproduzieren und aufrechtzuerhalten. Dazu wurden mittels einer für die Fragestellung adaptierten funktional-semantischen Analyse Textbeiträge von Studierenden aus einer Lehrveranstaltung des integrierten Modells zu „Sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ an der Universität Hamburg empirisch untersucht. Der Artikel zeigt beispielhaft an einer Aufgabenstellung aus dem Feld der Sprachdiagnostik, wo kritische Aspekte der Sprachsensibilität (i. S. von Sprache als Instrument) in der Lehrkräftebildung liegen. Davon ausgehend werden hochschuldidaktische Perspektiven zu einem reflexiven Umgang mit Differenzmarkierungen und Formen des Otherings entwickelt.

Schlagworte

Sprachliche Heterogenität, Differenzmarkierung, Adressierung, Sprachdiagnostik

Dr. Imke Lange, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Bildungsforschung, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: imke.lange@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Drorit Lengyel, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Erziehungswissenschaft in multilingualen Kontexten, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: drorit.lengyel@uni-hamburg.de

Addressing and Attributions in Dealing With Linguistic Heterogeneity: Insights Into Texts by Student Teachers

Abstract

The article focuses on the question of how the naming practices of student teachers in seminars on dealing with linguistic heterogeneity are presented. The tension between naming differences and addressing them pedagogically and didactically on the one hand and re-producing and maintaining differences through naming on the other hand is examined. For this purpose, text contributions of students from a course of the integrated model on "Linguistic Heterogeneity and German as a Second Language (DaZ)" at the University of Hamburg were empirically examined by means of a functional-semantic analysis adapted to the research question. The article uses an assignment from the field of language diagnostics as an example to show where critical aspects of language sensitivity (in the sense of language as an instrument) lie in teacher training. Based on this, perspectives on the reflexive handling of markers of difference and forms of othering are developed.

Keywords

linguistic heterogeneity, difference marking, addressing, language diagnostics

1. Einleitung

Die Diskussion um Etikettierungen und Bezeichnungspraxen, die dem Ein- und/oder Ausschluss bestimmter Menschen oder Gruppen dienen oder diese als bildungsfern, förderbedürftig o. ä. konstruieren, betrifft die Bildungspraxis in den Einrichtungen selbst, aber auch die Theoriebildung und Forschung in der (Interkulturellen) Erziehungswissenschaft. Die Bezeichnung *doppelt halbsprachig* beispielsweise, die zuerst in Skandinavien in den 1970er Jahren in die wissenschaftliche Diskussion um die Beschulung zweisprachiger Kinder eingeführt wurde, wird inzwischen von linguistischer und erziehungswissenschaftlicher Seite abgelehnt, weil sie „irreführend" (Fürstenau, 2020, S. 88) ist und von Einsprachigkeit als Normalfall ausgeht. Dennoch wird der Begriff in der Bildungspraxis weiterhin gebraucht (z. B. lehrer nrw, 2010, S. 26) wie auch in den Medien (z. B. Sammann, 2020). Ähnlich verhält es sich auch mit der Etikettierung *Nullsprachler* für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse, die sich in der Bildungspraxis verbreitet hat und mit der auf diese Weise negiert wird, dass die Kinder und Jugendlichen über bildungsrelevante Fähigkeiten in einer anderen Sprache verfügen (Dewitz, Grießbach, Titz & Geyer, 2016, S. 11). Diese Beispiele zeigen, wie sich ausschließende und gruppenkonstruierende Bezeichnungen in Bildungszusammenhängen etablieren und verselbstständigen, ohne dass die damit transportierten Bedeutungen kritisch hinterfragt werden.

Die mit Migration und Mehrsprachigkeit befassten wissenschaftlichen Disziplinen sind ebenfalls an der defizitorientierten Konstruktion von Gruppen und Reproduktion damit einhergehender stereotyper Bilder und Zugehörigkeitsordnungen beteiligt. Diehm, Kuhn und Machold (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von Reifizierung von (ethnischer) Differenz durch Forschung: Infolge der Hervorbringung des Untersuchungsgegenstandes (hier Ethnizität) durch die Forschung selbst, werde die *„soziale Wirkmächtigkeit"* (Diehm, Kuhn & Machold, 2010, S. 79) des Konstrukts reifiziert. Denn das Dilemma sei (unabhängig vom wissenschafts- und methodologischen Paradigma), dass Bezeichnungen verwendet würden (wie z. B. Migrationshintergrund), „die gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln" (Diehm et al., 2010, S. 79).

Wenig untersucht ist dieses Dilemma in der Lehrkräftebildung, einerseits im Hinblick darauf, wie die an der Lehrkräftebildung beteiligten Fächer zum unreflektierten Gebrauch solcher Bezeichnungen im Studium beitragen und wie angehende Lehrkräfte hierfür sensibilisiert werden können. Auch stellt sich die Frage, wie Studierende mit Bezeichnungen und Etikettierungen in diesem Spannungsfeld umgehen.

An diese Frage knüpft der vorliegende Beitrag an. Untersucht werden Bezeichnungspraxen angehender Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehramtsausbildung im Rahmen eines Seminars zur sprachlichen Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

2. Hintergrund und theoretische Rahmung

Die Sensibilisierung von angehenden Lehrkräften für sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren zu einem relevanten und integralen Schwerpunkt in der Lehrkräftebildung geworden. Im Zentrum steht neben dem Thema DaZ besonders die sog. „Durchgängige Sprachbildung" (vgl. Gogolin et al., 2011) und hier insbesondere die explizite Herstellung von Beziehungen zwischen dem Sprach- und dem Fachlernen im Fachunterricht. Im Jahr 2016 stellte der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) anhand einer Überblicksstudie fest, dass zwölf Bundesländer Regelungen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung aufgesetzt haben, um Studierende für sprachliche Bildung im Fachunterricht vorzubereiten (SVR, 2016). In sieben dieser Bundesländer gibt es eine gesetzliche Verpflichtung, mindestens eine Veranstaltung hierzu zu absolvieren. Insgesamt zeichnet sich ab, dass über alle 70 lehramtsausbildenden Hochschulen Deutschlands hinweg große Unterschiede systemischer und inhaltlicher Art in der Umsetzung der Lehrangebote zur sprachlichen Bildung bestehen (vgl. Schroedler & Lengyel, 2018, S. 11f.). Diese Unterschiede zeigen sich auch in den Bezeichnungen, die entweder der Gesetzgeber oder die Hochschulen selbst gewählt haben. So heißt ein entsprechendes Modul in Berlin „Deutsch als Zweitsprache", in NRW „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsge-

schichte“, in Hamburg spricht man von „Heterogenität“, in Rheinland-Pfalz von „Mehrsprachigkeit“. Diese unterschiedlichen Modulbezeichnungen verweisen bereits auf die Herausforderungen, die sich in der ersten Phase der Lehrkräftebildung stellen: Einerseits soll die Notwendigkeit der sprachlichen Bildung ins Bewusstsein der Studierenden gerückt werden ebenso wie ihre diesbezügliche Zuständigkeit. Andererseits werden gruppenkonstruierende Bezeichnungen (wie im Beispiel NRW) verwendet, die es erfordern, die damit einhergehenden Zuschreibungen zu erkennen, zu hinterfragen und in der Lehre zu adressieren. Denn Ziel ist es, dass angehende Lehrkräfte sensibel und reflektiert mit Differenzen umzugehen lernen, die sich z. B. aufgrund der jeweiligen sprachlichen und sozialen Konstellationen sowie den familialen Lernumgebungen ergeben. Winter, Maahs und Goltsev (2021) verweisen auf einen weiteren Aspekt:

> Es scheint beinahe unmöglich, spezifische Bedürfnisse von Lerngruppen zu erkennen, zu benennen und zu berücksichtigen, ohne der Gefahr der Etikettierung von einzelnen Individuen zu begegnen, denen ggf. aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten (z. B. ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘, ‚Mädchen‘, ‚Lernende mit Deutsch als Zweitsprache‘) pauschal bestimmte Merkmale, Lerngewohnheiten oder Förderbedarfe zugeschrieben werden. (Winter, Maahs & Goltsev, 2021, S. 216)

Die Frage nach dem „Differenzdilemma“ (Kuhn, 2013, S. 214), also weder differenzfixiert noch differenzblind zu sein, wurde im akademischen Diskurs der Interkulturellen Pädagogik in den 1990er Jahren zunächst noch verhalten und vereinzelt in Bezug auf den „Kulturbegriff“ und das Problem der „Kulturalisierung“ behandelt (z. B. Diehm & Radtke, 1999). Im Zuge der Ausformulierung einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung sowie einer migrationspädagogischen Perspektive als eigenständige Perspektive auf Migration, Erziehung und Bildung wie sie von Mecheril, do Mar Castro Varela, Dirim, Kalpaka und Melter (2010) dargelegt wurde, ist das angedeutete Spannungsfeld ausdifferenziert und umfassend beleuchtet worden. Betrachtet werden gesellschaftliche Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft und die diskursive Hervorbringung und Reproduktion von Unterscheidungen, also *des Anderen* bzw. *der Anderen* und des bzw. der *Nicht-Anderen*: „Durch Migration wird die Frage der Zugehörigkeit – nicht nur die der sogenannten Migrant/innen – individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema, da durch Migration eine Differenzlinie befragt wird, die zu den grundlegendsten gesellschaftlichen Unterscheidungen gehört“ (Mecheril et al., 2010, S. 12). Diese (Re-) Produktion erzeugt also einerseits eine Normalisierung der *Nicht-Anderen*, indem ihnen Zugehörigkeit zur (nationalstaatlichen) Gemeinschaft automatisch zugesprochen wird, während andererseits der bzw. die Andere als nichtzugehörig markiert wird. Die migrationspädagogische Analyse arbeitet dabei heraus, dass (a) solche Unterscheidungspraxen keineswegs natürlichen Ursprungs sind, sondern in Diskursen immer wieder (neu) hergestellt werden; (b) die auf diese Weise konstruierten Zugehörigkeitsordnungen entlang der nationalen, ethnischen, kulturellen Herkunft

mit der gesellschaftlichen Positionierung von Menschen einhergehen und „ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“ (Mecheril et al., 2010, S. 15). Unterscheidungen und ihre Bezeichnungen sind im Kontext von Migration also mit Hierarchisierungen von Menschen, Sprachen, Kulturen usw. und somit auch mit Auf- und Abwertungen verbunden. Solche Hierarchisierungsprozesse sind auch in pädagogischen Kontexten bedeutsam, bspw. wenn Sprachförderangebote für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert oder Verfahren der Sprachstandsdiagnostik sich an monolingualen Normalitätsvorstellungen orientieren und/oder nur bei mehrsprachigen, deutschlernenden Schüler:innen eingesetzt werden. Damit werden Grenzen zwischen Wir und Ihr im schulischen Kontext gezogen, gleichzeitig wird pauschalisierend das Bild des förderbedürftigen Kindes gezeichnet, das von den Lehrkräften (überwiegend aus der Gruppe der Nicht-Anderen kommend) Unterstützung erhält.

Neben der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Forschung hat sich auch die (Zweit-)Sprachdidaktik und die angewandte Linguistik mit der begrifflichen Erzeugung von Differenz im Kontext von Migration befasst (z. B. zu Integrationsdiskursen Wodak, 2017; zu DaZ als heterogenes begriffliches Konstrukt Winter et al., 2021). Eine aktuelle Studie von Wiese, Alexiadou, Scarvaglieri und Schroeder (2022, S. 2) untersucht darüber hinaus Muster des Ausschlusses von mehrsprachigen Personen und der monolingualen, nationalen „in-group“ in verschiedenen linguistischen Subdisziplinen anhand von Veröffentlichungen. Auch hier kann nachgewiesen werden, dass Ausschlusspraxen sich in der Terminologie widerspiegeln und eine Vorstellung von Monolingualität als Norm und Mehrsprachigkeit als Abweichung reproduziert wird.

Eine für unseren Zusammenhang relevante Studie ist die von Scarvaglieri und Zech (2013). Mittels einer funktional-semantischen Analyse im Sinne der Funktionalen Pragmatik (Ehlich & Rehbein, 1979) untersuchen die Autor:innen die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ näher, u. a. indem sie die begrifflichen Konstituenten einer semantischen Analyse unterziehen und mittels eines bestehenden Korpus von Zeitungsartikeln des Instituts für Deutsche Sprache die Verwendungsweisen und -zusammenhänge des Begriffs (das Symbolfeld des Begriffs, sein synsemantisches Umfeld, vgl. Bühler, 1982/1934) herausarbeiten. Zum einen zeigt sich, dass der Konstituent (eine Einheit, die Teil eines sprachlichen Ausdrucks ist) *Migration* im Neologismus Migrationshintergrund, der erstmals im Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 1998 verwendet wurde, Wissen über „Prozesse des Übergangs, des Wechselns bzw. Verlassens auf[ruft]“ (Scarvaglieri & Zech, 2013, S. 207). Zum anderen knüpft der Konstituent *Hintergrund* an verschiedene Wissensbestände der Interaktionsbeteiligten an: So wird einerseits Wissen aufgerufen, aus einer Beobachterperspektive zu adressieren, also eine Fremdbezeichnung zu vollziehen. „Wer ein Bild oder Schauspiel betrachtet, unterscheidet den Hinter- vom Vordergrund, für die beobachteten Akteure selbst dagegen ist das, was der Beobachter im Hintergrund sieht, Teil ihrer Lebenswelt“ (Scarvaglieri & Zech, 2013, S. 208). Andererseits verweist *Hintergrund* auf etwas Bedeutsames und Tieferge-

hendes, wie z. B. in Komposita Hintergrundbericht oder Hintergrundanalyse deutlich wird (Scarvaglieri & Zech, 2013, S. 208). Die Analyse fördert weiter zutage, dass die Bezeichnung im begrifflichen Umfeld von Problemorientierungen und Herausforderungen (z. B. auf die soziale Integration, Förderbedürftigkeit usw. bezogen) angesiedelt ist und insbesondere eine Verbesonderung im Sinne eines Fremdmachens (Othering, vgl. Said, 1978) hervorruft. Die ursprüngliche Bedeutung von Migration als Wanderungsgeschehen und das damit verbundene Wissen zur Prozesshaftigkeit wird also dementsprechend nicht aktualisiert, stattdessen kommt vor allem die Bedeutung der Zuschreibung des Anders-Seins und der Nicht-Zugehörigkeit verbunden mit Eigenschaften wie (Förder-)Bedürftigkeit zum Ausdruck.

Vor dem Hintergrund der hier knapp skizzierten theoretischen Perspektiven zur Bearbeitung des Differenzdilemmas und der beispielhaft dargelegten Ergebnisse der funktional-semantischen Analyse zum Begriff Migrationshintergrund richten wir nun den Blick auf die universitäre Lehrkräftebildung und die Frage, wie sich die Bezeichnungspraxen Studierender in Veranstaltungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität darstellen.

3. Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität im Rahmen des Lehramtsstudiums

Aktuell werden sog. DaZ-Module und heterogenitätssensible Lehrangebote zum Thema Sprache(n) dahingehend kritisch reflektiert, wie Facetten von Sprachsensibilität in der Lehrkräftebildung thematisiert werden (z. B. Binanzer, Blell, Oldendörp & Seifert, 2023; Knappik, Peschel, Hägi-Mead, Ayten & Atanasoska, 2020; Skintey, 2023). Winter et al. (2021, S. 222) unterscheiden zwei Perspektiven der Sprachsensibilität in der Lehrkräftebildung, und „zwar der Fokus auf Sprache in allen Bereichen des Lehrens“ (Sprache als Objekt) und „der umsichtige Umgang mit dem Differenzierungs- und Diskriminierungspotenzial von Sprache“ (Sprache als Instrument). Die Autorinnen identifizieren als Stellen des Zusammentreffens dieser beiden Perspektiven u. a. Hochschulmodule, die sich schwerpunktmäßig mit sprachlicher Heterogenität befassen (Winter et al., 2021, S. 222). Dazu gehört auch die Lehrveranstaltung, aus der die vorliegenden Daten stammen.

Alle Studierenden im Lehramt für allgemeinbildende Schulen absolvieren an der Universität Hamburg im Master zwei Schulpraktika in Modulform, die sogenannten Kernpraktika (KP I und KP II). In beiden Modulen ist jeweils neben fachdidaktischen Begleitseminaren und fachgebundenen Reflexionsseminaren ein verpflichtender Leistungspunkt (LP) für die Auseinandersetzung mit „Sprachlicher Heterogenität und DaZ“ vorgesehen. Diese beiden LP erhalten die Studierenden durch ein Seminarangebot, das im Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“ entwickelt wurde (Bührig, Grommes, Lengyel, Schroedler & Stangen, 2020; Lange, Lehmann, Bührig & Lengyel, 2024b). Beide Seminare werden digital

und überwiegend asynchron auf einer Lernplattform angeboten (Lange, Lehmann, Bührig & Lengyel, 2024b). Alle Aufgabenstellungen und Beiträge der Studierenden werden in schriftlicher Form kommuniziert und bieten deshalb vielfältige Möglichkeiten, um kritische und gelingende Aspekte von Sprachsensibilität im Lehramtstudium zu erfassen (vgl. Knappik et al., 2020, S. 169).

Im ersten Seminar *„Ansatzpunkte der Sprachbildung für den Fachunterricht"* analysieren die Studierenden u. a. Schulbuchtexte und Unterrichtsmaterial aus ihren Fächern und lernen Konzepte und Methoden kennen, wie Sprachbildung im Fach im Regelunterricht umgesetzt werden kann. Die Studierenden entwickeln zudem Ideen, wie sich Mehrsprachigkeit als Ressource im eigenen Fachunterricht nutzen und einbinden lässt. Diese Inhalte eröffnen den Studierenden Zugänge zum sprach(en)sensiblen Fachunterricht (i. S. von Sprache als Objekt). Ein weiterer Themenstrang ist die Auseinandersetzung mit Sprachbiografien. In diesem Zusammenhang werden Konzepte und Verständnisse von Mehrsprachigkeit diskutiert und Bezeichnungspraktiken problematisiert (i. S. von Sprache als Instrument). Im Seminar wird ein weites Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt (Wandruszka, 1979), das auch Sprachkontaktphänomene und innersprachliche Variation im Dialekt-Standard-Spektrum sowie spezifische Register wie Bildungs- und Fachsprache umfasst. Die Zielrichtung der Sprachbildung in diesem Seminar liegt insgesamt auf fachspezifischen sprachlichen Herausforderungen, die grundsätzlich alle Schüler:innen betreffen.

Die in diesem Artikel analysierten Daten stammen aus dem zweiten Seminar *„Sprachbildender Unterricht in actu"*. Die Studierenden wählen hier zwischen den Themenschwerpunkten Unterrichtsinteraktion oder Sprachdiagnostik, bekommen aber auch Einblick in den jeweils anderen Schwerpunkt. Übergeordnetes Ziel des Seminars ist es, den Studierenden Bausteine einer begründeten Entscheidungsfindung für sprachdiagnostisches und sprachbildendes Handeln im Unterricht zu vermitteln i. S. von Sprache als Objekt (Lange et al., 2024a). Mit allen Einheiten ist immer auch die Frage verbunden, auf welche einzelnen Schüler:innen oder Schüler:innengruppen sich der alltägliche diagnostische Blick (Gogolin, 1989) und ein daran anschließendes sprachbildendes Handeln ausrichtet. Im Schwerpunkt Sprachdiagnostik steht ausgehend von der Rezeption des Modells der sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich, 2009) die Aneignung einer sprachhandlungsbezogenen Beobachtungsfähigkeit mittels praktischer Übungen im Mittelpunkt, ergänzt um die Reflexion über Herausforderungen (in) der Sprachdiagnostik u. a. auch zu Problemen bei Bezugsnormorientierungen und Gruppenvergleichen. Die Bedeutung der Perspektive *Sprache als Instrument* in Bezug auf Sprachsensibilität wird hier deutlich: „Den Dozierenden kommt dabei die besondere Aufgabe zu, die Bedürfnislage nicht zu verallgemeinern und den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache oder einem Migrationshintergrund keine pauschale Förderbedürftigkeit zu attestieren." (Winter et al., 2021, S. 227)

Die Umsetzung dieser Aufgabe reflektieren wir im Folgenden exemplarisch an einem Arbeitsauftrag aus dem Seminar. Zum einen geht es darum, aus den Texten

der Studierenden Erkenntnisse zu den verwendeten Bezeichnungspraxen zu gewinnen, zum anderen nutzen wir die Erkenntnisse, um eine Heuristik zu entwickeln, wie wir in unseren eigenen Lehrveranstaltungen Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität immer wieder kritisch hinterfragen und Rückschlüsse für zukünftige Aufgabenstellungen und didaktische Begleitung ziehen können (Perspektive *Sprache als Instrument*). Ausgehend von der übergeordneten explorativen Forschungsfrage, wie Lehramtsstudierende Schüler:innen in sprachlich heterogenen Konstellationen bezeichnen, sind folgende Fragen leitend:

1. Wo und wie werden sprachliche Defizite und Förderbedürftigkeit implizit auf *Mehrsprachigkeit* zurückgeführt?
2. Wo und wie werden Dichotomien konstruiert, die implizit eine Gruppe von *Mehrsprachigen*, *Migrierten* den *Anderen* gegenüberstellen?

Wir gehen auf Basis der theoretischen Überlegungen in Abschnitt 2 davon aus, dass die Studierenden alltägliche Bezeichnungen (wie *Migrationshintergrund*) nutzen, mit denen die gesellschaftlich und diskursiv hergestellten Hierarchisierungen von ein- und ausgeschlossenen Gruppen reproduziert werden. Wir nehmen aber gleichzeitig an, dass sie – im Sinne unserer (eher implizit vorhandenen) Bemühungen, über den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren – Ansätze einer Bewusstheit für die Problematik der Reifizierung entwickelt haben und bemüht sind, nominale Adressierungen, die Schüler:innen als Inferiore positionieren, zu vermeiden, indem sie *neutrale* Bezeichnungen wählen.

4. Vorstellung der Aufgabe im Schwerpunkt „Sprachdiagnostik“ und methodisches Vorgehen

Anknüpfend an die theoretische Rahmung sind unseres Erachtens besonders die Texte von Studierenden für die Untersuchung unserer Frage relevant, in denen die Studierenden mit Beobachtungen aus ihren Kernpraktikumsschulen arbeiten. Das Material kann gezielt danach befragt werden, welche Schüler:innen von den Studierenden zur Beobachtung ausgewählt, wie Differenzen im Vergleich zu anderen Schüler:innen konstruiert und benannt werden und ob Fragen von Adressierungen eine Rolle spielen. Die dritte der insgesamt vier Einheiten im Seminar trägt den Titel „Herausforderungen in der Sprachdiagnostik“. Zum Abschluss dieser Einheit verfassen die Studierenden einen Text, in dem sie ihre Überlegungen zu einem selbstgewählten Aspekt vorstellen. Dabei haben sie mehrere Optionen zur Auswahl, u. a. können sie sich mit einem Text zur lernprozessbegleitenden Diagnostik auseinandersetzen (Lengyel, 2020), erste Ideen für ein informelles Diagnoseverfahren zu fachspezifischen Sprachhandlungen entwickeln – oder sie können mit Beobachtungen arbeiten. Der Arbeitsauftrag für die Option *Arbeit mit Beobachtungen* lautet:

Option „Am Anfang ist die Beobachtung …" – für alle, die den ‚alltäglichen diagnostischen Blick' ausbauen wollen

Stöbern Sie in den Beiträgen im Forum „Meine Beobachtung" (Einheit 1)[2]. Gibt es eine Beobachtung oder eine Szene, bei der Sie denken: Hier gibt es einen Ansatzpunkt für die Arbeit an Sprache? Wie könnte der Ansatzpunkt gestaltet werden? Oder Sie führen in Ihrer Praktikumsschule eine weitere Beobachtung eines Schülers/einer Schülerin/einer Klasse durch. Orientieren Sie sich an einer der Basisqualifikationen: Was gelingt sprachlich gut? Woran muss noch gearbeitet werden? Wie könnte ich als Lehrer:in dabei unterstützen?

Unser methodisches Vorgehen umfasst drei Schritte:

Schritt 1: Zunächst wurden aus den Textbeiträgen der Studierenden ($N = 82$)[3] diejenigen Texte ausgewählt, in denen die Überschrift auf die Auseinandersetzung mit einer Beobachtung hinwies (T01–T32). Anknüpfend an die funktional-semantische Analyse in der Untersuchung von Scarvaglieri und Zech (2013) haben wir in diesen 32 Texten nach Bezeichnungen für die beobachteten Akteur:innen und dazugehörigen Aussagen gesucht, die die Studierenden über die adressierten Schüler:innen treffen. Dabei haben wir die vielfältigen Möglichkeiten der Bezeichnung erfasst. Auf dieser Basis wurde eine Zusammenschau von Verwendungsweisen sowie -zusammenhängen zusammengestellt.

Schritt 2: Aus den 32 Texten wurden jene aussortiert, denen trotz vergebener Überschrift keine konkrete Beobachtung eines Schülers oder einer Schülerin zugrunde lag und in denen die Studierenden andere Themen verfolgt haben. Es blieben 24 Texte für die weitere Analyse.[4] Diese Texte weisen entsprechend der Aufgabenstellung mindestens folgende Textelemente auf: die Beobachtung selbst sowie daraus abgeleitete Ansatzpunkte für die Arbeit an Sprache und Möglichkeiten als Lehrkraft, den/die Schüler:in zu unterstützen. In den 24 Texten wurde zunächst nach Formulierungen gesucht, wie die *Hauptpersonen*, die im jeweiligen Text im Mittelpunkt der Beobachtung stehen, von den Studierenden eingeführt werden.

Schritt 3: Zwei Texte wurden ausgewählt, die nach den Ergebnissen aus Schritt 1 und Schritt 2 besonders geeignet waren, um erste Antworten auf die beiden Fra-

2 Auszug aus der Aufgabenstellung „Meine Beobachtung": „Führen Sie in Ihrer Praktikumsschule oder in einem anderen unterrichtlichen Kontext eine Beobachtung durch. Konzentrieren Sie sich entweder auf (a) einen Schüler/eine Schülerin oder (b) auf die Lehrkraft. Was lässt sich in Bezug auf das sprachliche Handeln Ihrer ausgewählten Person beobachten? […]"

3 In dem hier betrachteten Seminardurchlauf im Wintersemester 2021/2022 hatten insgesamt ca. 170 Studierende teilgenommen. Infolge einer Aktualisierung der Lernplattform waren zum Zeitpunkt der Erstellung des Ausgangskorpus nicht mehr alle Texte der Studierenden vorhanden. Die Gesamtanzahl der erhaltenen Texte beträgt daher $N = 82$.

4 Von diesen 24 Texten haben 15 Studierende eine eigene Beobachtung und neun Studierende die Beobachtung einer Kommilitonin bzw. eines Kommilitonen aus Einheit 1 als Ausgangspunkt gewählt.

gen hinsichtlich der Konstruktion von Förderbedürftigkeit und der Herstellung von Dichotomien zu finden. Dazu haben wir das synsemantische Umfeld (Bühler, 1982/1934) des Ausdrucks zur Bezeichnung der beobachteten Schüler:innen, also den Verwendungszusammenhang und die Argumentationsstruktur, in die der Ausdruck eingebettet ist, betrachtet. Unser Fokus lag dabei auf der Rekonstruktion impliziter Begründungslinien für Zusammenhänge zwischen Beobachtungen zum sprachlichen Handeln und Adressierungen.

5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei Schritte kurz dargestellt.

5.1 Schritt 1: Bezeichnungen in den Texten und Verwendungszusammenhänge

Eine erste Zusammenschau der verwendeten Begriffe zeigt, dass die Studierenden vor allem die Bezeichnungen „Schüler", „Schülerin" und für den Plural unterschiedliche Formen gendergerechter Sprache verwenden. Damit greifen die Studierenden die in der Aufgabenstellung verwendete Bezeichnung auf, die den Ort der Wissensvermittlung in den Mittelpunkt rückt und die die Personen in ihrer Rolle adressiert, die sie an diesem Ort erfüllen bzw. ausüben. In Beobachtungen, die in der Grundschule gemacht wurden, verwenden die Studierenden ausschließlich oder zusätzlich die Bezeichnung „Kind" bzw. „Kinder". In lediglich fünf Texten verbinden die Studierenden die Bezeichnungen mit *DaZ*, und zwar bis auf eine Ausnahme im Plural („DaZ-Kinder", „DaZ-SchülerInnen").

In den 32 Texten wurde daraufhin überprüft, in welchem synsemantischen Umfeld die zunächst neutral wirkenden Bezeichnungen „Kind", „Schülerin" stehen. Vier Gruppen lassen sich beschreiben, die hier mit Beispielen illustriert sind:

1. Bezugnahme auf *Mehrsprachigkeit*: „eine Schülerin mit fremdsprachigem Hintergrund" (T24); „die […] Schülerin, deren Erstsprache Hindi ist" (T13); „mehrsprachige Kinder" (T08). Dieser Verwendungszusammenhang ist mit Abstand der häufigste in den Texten.
2. Bezugnahme auf die *nicht-deutsche Herkunft*: „ein Junge syrischer Herkunft" (T02); „ein Schüler, der erst seit kurzem in Deutschland ist" (T06); „eine Schülerin, die aus der Ukraine kam" (T05).
3. Bezugnahme auf *sprachbezogenes Verhalten*: „ein Schüler, der mündlich eher weniger am Unterricht teilnimmt" (T28); ein Kind, das „Probleme mit dem Textschreiben hatte" (T03).
4. Bezugnahme auf einen *Migrationshintergrund*: „das Kind ist in Deutschland geboren worden, jedoch kommen die Eltern aus Portugal" (T27); „SuS mit Migrationshintergrund" (T15). Dieser Zusammenhang wird am seltensten verwendet.

Die in Abschnitt 3 formulierte Annahme, dass die Studierenden sich gängiger Bezeichnungen wie *Migrationshintergrund*, *DaZ-Schüler* etc. bedienen und auf diese Weise an der Reproduktion und Aufrechterhaltung der Position marginalisierter Gruppen mitwirken, kann in unserem Analysekorpus insgesamt nicht bestätigt werden: Die überwiegende Anzahl der Texte beinhaltet keine dieser Bezeichnungen. Offensichtlich sind die Studierenden bemüht, nominale Bezeichnungen zu verwenden, die kein Othering implizieren. Die vielfältigen erweiterten Bezeichnungen legen jedoch nahe, dass hier sprachliche Markierungen angelegt sind, die potenziell zur Differenz zwischen Schüler:innen bzw. Schüler:innengruppen oder auch zur Konstruktion von Andersheit beitragen.

5.2 Schritt 2: Vorkommen der im Feld der sprachlichen Bildung auftretenden Ausdrücke in Beobachtungen

In den 24 Texten, in denen sich die Studierenden mit Beobachtungen beschäftigen, sind die Bezeichnungen für die Akteur:innen selbst weitestgehend unspezifisch: „Junge“, „Mädchen“, „Kind“, „Kinder“, „Schüler“, „Schülerin“, „Schüler*innen“. In 18 Texten werden die Bezeichnungen durch die Verwendung von Adjektiven, Attribuierungen, Adverbien bzw. Adverbialgruppen erweitert. Der häufigste Bezugsrahmen ist ‚Mehrsprachigkeit‘. Hier lassen sich drei Untergruppen ausmachen:

1. Deutsch als Zweitsprache, z. B. „Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ (T24); „Kinder, die einen DaZ-Hintergrund aufweisen“ (T23),
2. in Verbindung mit Formulierungen *mehrsprachig**, z. B. „Schüler*innen, welche zweisprachig oder sogar mehrsprachig aufwachsen“ (T26); „Schüler*innen mit Mehrsprachigkeit“ (T26),
3. benannte Einzelsprachen, die das Kind spricht, z. B. ein „Junge, der mit Deutsch und Spanisch als Muttersprache aufwächst“ (T03).

Ein besonderes Augenmerk wurde in diesem Schritt auf die Einführung der beobachteten Hauptperson gelegt. Zwei Beispiele zeigen typische Einführungen, wie die Studierenden ihre *Hauptperson* vorstellen:

> [Name] ist ein 10-jähriger Junge syrischer Herkunft, der in die fünfte Klasse des bereits beschriebenen Gymnasiums geht. Er ist eher ein stiller Junge, der einige Zeit benötigt, um sich anderen Menschen gegenüber zu öffnen. (T02)

> Vorweg sollte gesagt werden, dass in dieser Klasse 6 Schüler und Schülerinnen mit inklusiven Förderschwerpunkten sind und 5 (andere) Kinder einen DaZ-Hintergrund aufweisen. Eines von diesen DaZ-Kindern ist erst vor wenigen Wochen nach Deutschland gekommen und kommuniziert hauptsächlich über Mimik und Gestik. (T23)

In den Texten werden bereits bei der Vorstellung der beobachteten Schüler:innen unterschiedliche Bezugsrahmen (vgl. Schritt 1) aktiviert: Es gibt den Bezug auf sprachbezogenes Verhalten, das im weitesten Sinne als problematisch bewertet wird („ein stiller Junge"; „kommuniziert hauptsächlich über Mimik und Gestik"). Kombiniert werden weitere Bezugsrahmen, wie hier auf eine nicht-deutsche Herkunft („Junge syrischer Herkunft"; „erst vor wenigen Wochen nach Deutschland gekommen") sowie auf Mehrsprachigkeit („eines von diesen DaZ-Kindern"). Damit betten die Studierenden die Einführung der Schüler:innen in semantische Verwendungszusammenhänge, die ihnen vermutlich wichtig sind, um den Hintergrund und Erklärungen für die Ansatzpunkte der Sprachbildung zu schaffen. Diese Verwendungszusammenhänge können jedoch auch die Konstruktion einer „clientele in need of support" (Wiese et al., 2022, S. 12) argumentativ vorbereiten. Dies wird augenscheinlich im zweiten Beispiel (T23), wenn gleich zu Beginn auf einen Teil der Klassenzusammensetzung rekurriert wird. Zwar werden DaZ-Kinder von förderbedürftigen Kindern unterschieden, aber die unmittelbare Einführung der einen nach der anderen Gruppe impliziert eine Nähe der beiden Gruppen zueinander, was durch den Konnektor *und* markiert wird. Aufgerufen und aktualisiert wird somit ein Wissen um *Problemgruppen*, die im Unterricht herausfordernd sind.

5.3 Schritt 3: Qualitative Untersuchung: Einblick in zwei Texte

Für die beiden ausgewählten Texte (T16 und T17) wurden Textabschnitte ausgewählt, in denen (a) die beobachtete Schülerin vorgestellt wird und (b) ein Ansatzpunkt für die Arbeit an Sprache vorgeschlagen wird. In T16 geht es um eine Schülerin der dritten Klasse; hier arbeitet die Autorin mit eigenen Beobachtungen. In T17 geht es um eine Schülerin der zweiten Klasse; die Autorin setzt sich mit der Beobachtung einer Kommilitonin auseinander. Die Autorin von T17 bezeichnet sich in ihrem Text selber als deutsch- und türkischsprachig.

5.3.1 Vorstellung der Schülerin bzw. des Schülers zu Beginn der Beobachtung

In T16 wird die Schülerin am Anfang des Textes folgendermaßen vorgestellt:

> Die [beobachteten] Situationen betreffen eine Schülerin der dritten Klasse, welche kurz nach Beginn des Schuljahres neu in die Klasse gekommen ist und erst seit knapp zwei Jahren in Deutschland ist und seitdem Deutsch lernt. Zuvor war sie in einer internationalen Vorbereitungsklasse an einer anderen Schule. (T16, Z. 2–5)

Die Studentin bezieht sich bei der Einführung der Schülerin auf die nicht-deutsche Herkunft der Schülerin und damit als Deutschlernende. Dabei kennzeichnet sie

zweifach, dass die Schülerin sich in neuen Situationen befindet („neu in die Klasse gekommen"; „erst seit knapp zwei Jahren in Deutschland"). Die Verfasserin von T17 greift die Beobachtung einer Kommilitonin auf. In der zitierten Beobachtung wird das Kind folgendermaßen vorgestellt:

> In dieser Klasse ist ein Kind, welches kaum Deutsch spricht. Das Kind spricht hauptsächlich Türkisch, kommt trotzdem mit dem Bearbeiten von Aufgaben ziemlich zügig voran. Sie ist gut darin, Satzbausteine richtig zu sortieren und kann Sätze ordentlich und korrekt abschreiben. Wenn sie sich jedoch mitteilen möchte und viel erzählen [möchte], springt sie ins Türkische über. Die Klassenlehrerin und ebenfalls die Deutschlehrerin dieser Klasse spricht ebenfalls auch Türkisch. Sie spricht zum Teil mit dem Kind auf Türkisch oder lässt sich von dem Kind etwas auf Türkisch erzählen, und übersetzt es anschließend für die gesamte Klasse. Sie spricht jedoch nicht ausschließlich mit ihr Türkisch, sondern hauptsächlich Deutsch. (T17, Z. 3–12)

In der Einführung in T17 ordnet die Studentin das Kind mittels des Relativsatzes im Hinblick auf seine Deutschkompetenz (vage) ein. Die Studentin könnte damit aber auch Auskunft geben wollen über die Häufigkeit des Deutschgebrauchs, denn im Folgesatz beschreibt sie, dass es hauptsächlich Türkisch spricht. Allerdings ließe sich die Häufigkeit des Deutschgebrauchs mit anderen Adverbien wie z. B. *selten* zielgerichteter ausdrücken. Insgesamt liegt der Fokus bei der Einführung in dieser Beobachtung auf dem mehrsprachigen Sprachgebrauch des Kindes in der Klasse. Dabei wird durch die Verwendung der Konjunktionen „trotzdem" (trotz des Vorhergesagten, vgl. DWDS) und „jedoch" (Gegensatz, vgl. DWDS) im ersten Absatz ein Spannungsfeld zwischen den beiden Sprachen und den angenommenen Kompetenzen in diesen Sprachen angelegt.

Sowohl in T16 wie auch in T17 wird auf den Kenntnisstand in der deutschen Sprache bei den beobachteten Kindern Bezug genommen. Beide Beobachtungen beschreiben die Deutschkenntnisse der Kinder im schulischen Kontext unspezifisch und als (noch) nicht genügend („und seitdem Deutsch lernt"; „welches kaum Deutsch spricht").

5.3.2 Ansatzpunkte für die Arbeit an Sprache und Unterstützung durch Lehrkräfte

Direkt im Anschluss an die Vorstellung der Schülerin legt die Studentin in T16 ihren Beobachtungsfokus an:

> Die Schülerin scheint im Allgemeinen gut in die Klasse integriert zu sein und sich wohlzufühlen. […] Betrachtet man die Schülerin allerdings genauer in verschiedenen Situationen, wird deutlich, dass die Sprache eine Herausforderung für sie zu sein scheint und sie sich in diesen Situationen teilweise nicht wohlzufühlen scheint. (T16, Z. 5–11)

Durch den Gebrauch des Verbs *scheinen* zeigt die Studentin an, dass ihre Schlussfolgerung, die Schülerin sei gut integriert und fühle sich wohl, auf dem von ihr wahrgenommenen Verhalten der Schülerin und der Mitschüler:innen ihr gegenüber beruht. Das Verb *scheinen* steht im Bedeutungszusammenhang damit, den Eindruck bei jemanden hervorzurufen oder zu erwecken, etwas bzw. jemand sei gut (vgl. DWDS). Dieser Eindruck erfährt von der Studentin im zweiten Satz eine Einschränkung durch den Gebrauch des Adverbs „allerdings" im Kontext einer spezifischeren und umfänglicheren Betrachtung von Situationen. Der zweimalige Gebrauch von *scheinen* wiederum signalisiert das Bemühen der Studentin, keine voreiligen Interpretationen aus ihren Wahrnehmungen abzuleiten. Es folgen vielfältige Beobachtungen von Situationen sowohl im Unterricht als auch im Umgang mit Mitschüler:innen. Etwa zur Mitte des Textes schreibt die Studentin:

> Im Vergleich zu der Schülerin sind alle anderen Kinder in der Klasse Muttersprachler:innen in Deutsch und scheinen sprachliche Herausforderungen unterbewusst ohne Probleme zu meistern. Sie scheint dies mehr als die anderen Kinder zu registrieren, da sie häufig auf deren Bestätigung wartet, ob ihre Aussage korrekt war. (T16, Z. 54–57)

Hier baut die Studentin eine Dichotomie auf, bei der die beobachtete Schülerin der gesamten Klasse gegenübergestellt wird. Diese Dichotomie wird zusätzlich verstärkt, indem die Studentin das Pronomen „alle" verwendet, mit dem die Gesamtheit aller Kinder der Klasse als „Muttersprachler:innen in Deutsch" ausdrücklich indiziert wird. Der Kern der Begründung, warum die Schülerin sprachlicher Unterstützung bedarf, ist die Problemlosigkeit, die „Muttersprachler:innen in Deutsch" im Umgang mit sprachlichen Herausforderungen an den Tag legen, von der die Schülerin aber ausgeschlossen sei. Implizit geht es hier um Normalitätsvorstellungen eines Sprachgebrauchs von „Muttersprachler:innen", an die die Schülerin herangeführt werden und teilhaben soll. Mit dem Begriff „Herausforderungen" wird ein Bedeutungswissen aufgerufen, das in diesem konkreten Verwendungszusammenhang eine Situation, eine Aufgabe o. ä. als schwierige, kaum lösbare Aufgabe begreift, die ggf. auch Überforderung mit sich bringt (vgl. DWDS), allerdings nicht für „Muttersprachler:innen". In T17 formuliert die Studentin direkt im Anschluss an die zitierte Beobachtung, wo ihrer Ansicht nach ein Ansatzpunkt für die Arbeit an Sprache liegt:

> Wie wir in der Einheit III zum Verstehen und den Verstehensprozessen erlernt haben, spielt die Muttersprache bei Zweitsprachenkindern bzw. Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Verstehensprozessen eine entscheidende Rolle. Umso wichtiger ist es, auf die Kenntnisse und individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Dies tut die Lehrerin, indem sie dem Kind die Freiheit gibt, in ihrer Muttersprache zu sprechen und das Übersetzen ins Deutsche für sie übernimmt. Dennoch ist ersichtlich, dass dieses Vorgehen keine dauerhafte Lösung für das Verhalten sein kann […]. (T17, Z. 15–21)

Die Studentin konzentriert sich auf den beschriebenen mehrsprachigen Sprachgebrauch zwischen Lehrerin und Kind. Zur Einordnung dieser Situation verwendet sie die Bezeichnungen „Zweitsprachenkinder[ ]“ und „Schüler:innen mit Migrationshintergrund“ – obwohl diese in der zitierten Beobachtung nicht verwendet werden. Deutlich formuliert die Studentin ihre Bewertung bezüglich des Sprachgebrauchs der Klassenlehrerin von Türkisch und Deutsch in der Kommunikation mit dem Kind: Dieses Vorgehen sei „keine dauerhafte Lösung“. Die Begründung formuliert die Studentin etwas später in ihrem Text: „dass sie nun in der Schule ist und sie deutsch sprechen sollte, wenn sie möchte, dass ihre Mitschüler:innen sie verstehen“ (T17, Z. 45f.). Hier geht es um die Normalitätsvorstellung eines monolingual deutschen Sprachgebrauchs in der Schule, in der der Gebrauch von *Muttersprachen* nur eine Übergangslösung ist.

Die Einblicke in die beiden Texte zeigen beispielhaft, dass die Lehramtsstudierenden für ihre Beobachtungen Schüler:innen auswählen, deren Deutschkenntnisse im schulischen Kontext (noch) nicht genügend seien. Als Bezugsrahmen wird hier von den meisten Studierenden *Mehrsprachigkeit* aktiviert. Die Zusammenhänge und Begründungslinien bleiben allerdings häufig vage. An diesen Stellen werden in den Texten Dichotomien konstruiert, die diese Schüler:innen als Zugehörige zur Gruppe der *Mehrsprachigen* einer Gruppe von Schüler:innen gegenüberstellen, die den Normalitätsvorstellungen *monolingual Deutsch* entsprechen.

6. Konsequenzen und kritische Betrachtung: Hochschuldidaktische Perspektiven

Die explorative Untersuchung von Textbeiträgen Studierender in der Auseinandersetzung mit sprachdiagnostischen und sprachbildungsbezogenen Inhalten verweist auf drei Ansatzpunkte zu einem reflexiven Umgang mit Adressierungen, Differenzmarkierungen und Formen des Othering im Sinne von „Sprache als Instrument“ (Winter et al., 2021), die in der Gestaltung von Seminaren verstärkt werden können: Erstens implizieren Aufgabenstellungen zu sprachbezogenen Beobachtungen eine Begründung, warum eine bestimmte Schülerin, ein bestimmter Schüler oder eine Schüler:innengruppe in den Blick genommen wird. Aus hochschuldidaktischer Perspektive sollten die Studierenden dafür sensibilisiert werden, auf welchen diskursiven Ebenen diese Begründungen liegen können und inwiefern damit auf- und abwertende Hierarchisierungen angelegt werden. Mit der Verwendung eines weiten Verständnisses von Mehrsprachigkeit (vgl. Abschnitt 2) haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden zwar nicht mehr nur den Fokus auf bezeichnete *DaZ-Kinder* legen, allerdings bleiben Verwendungsweisen und Begründungslinien bestehen, in denen *Förderbedürftigkeit* in Verbindung zu *Mehrsprachigkeit* gesetzt werden. Diese Begründungslinien müssten explizit gemacht und im Seminarkontext gezielt bearbeitet werden. Dazu gehört auch die selbstkritische Frage, die wir uns

als Lehrende stellen müssen: Wie gehen wir eigentlich mit der Mehrsprachigkeit unserer Studierenden um?

Zweitens bringt die Einführung der Hauptpersonen in schriftlich formulierten Beobachtungen Adressierungen mit sich, die die weitere Beobachtung, Interpretation und das Entwickeln von unterstützenden Handlungen der Lehrkraft beeinflussen. Dies zeigt sich in unserem Korpus nicht auf der Ebene von Bezeichnungen, sondern in der Verwendung von Adjektiven, Attribuierungen, Adverbien und Adverbialgruppen.

Für Seminarkontexte wäre es sinnvoll, mit den Studierenden besonders bei der schriftlichen Einführung der beobachteten Hauptperson darauf zu achten, welche Bezugsrahmen verwendet werden – sowohl in studentischen als auch in wissenschaftlichen Texten. In unserem Korpus konnten wir zunächst vier Gruppen von Bezugsrahmen identifizieren (nicht-deutsche Herkunft, sprachliches Verhalten, Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund). Diese Gruppen lassen sich erweitern bzw. differenzieren. Aus hochschuldidaktischer Perspektive bietet es sich ebenfalls an, mit Studierenden deren Texte gemeinsam auf implizite Begründungslinien zur Herstellung von Nicht-Zugehörigkeit durch Sprache hin zu überprüfen, die sich aus der beobachteten Ausgangssituation ergeben.

Ein dritter Ansatzpunkt ist die sprachliche Konstruktion und Begründung von (Förder)bedürftigkeit. In zwei Texten konnte beispielhaft gezeigt werden, an welche (impliziten) Normalitätserwartungen die Förderungs- und Bildungsausrichtungen geknüpft sind. Die Argumentationslinien und damit verbundenen Normalitätserwartungen könnten im Seminarkontext im Vorfeld von Beobachtungsaufträgen thematisiert werden oder anhand der Texte selbst, z. B. in Form von Peer-Rückmeldungen.

Ein grundlegender Ansatz, um Zuschreibungsmustern und Diskursverfestigungen zu begegnen, ist die Stärkung einer kompetenz- und ressourcenorientierten Wahrnehmung von Schüler:innen auf Seiten der Studierenden. Im aktuellen Durchgang des Seminars haben wir bewusst diesen Aspekt im Vorfeld der Beobachtungsaufträge stärker betont. Wir erstellen nun größere Textkorpora, um für unterschiedliche Aufgabenstellungen bzw. Beobachtungsaufträge herauszufinden, wie und wo genau diese mit den Bezeichnungen und ihren semantischen Verwendungszusammenhängen ineinandergreifen. Auf diese Weise möchten wir dem bereits skizzierten Dilemma in der Lehrkräftebildung begegnen.

Literatur

Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J. & Seifert, H. (2023). Mehrsprachigkeit(en) verbinden. Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 6*(1), 235–251. https://doi.org/10.11576/hlz-5165

Bührig, K., Grommes, P., Lengyel, D., Schroedler, T. & Stangen, I. (2020). Die Chancen eines Punkts: Grundlagen DaZ für Lehramtsstudierende in Hamburg. In B. Ahrenholz, B. Geist & B. Lütke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule, Erwerb und Didaktik* (S. 195–209). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Bühler, K. (1982/1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, New York: Gustav Fischer.

Dewitz, N. von, Grießbach, J., Titz, C. & Geyer, S. (2016). Sprachliche Heterogenität in Kita und Schule. *BiSS-Journal, 5,* 4–11. Verfügbar unter: https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-5-november-2016-2.pdf

Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren. Ethnographie im Kindergarten. In U. Carle, I. Esslinger-Hinz, H. Hahn & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik* (S. 78–92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

[DWDS] Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.). (o.J.). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. Verfügbar unter: www.dwds.de

Ehlich, K. (2009). Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In D. Lengyel, H.H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Bd. 5* (S. 15–24). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Ehlich, K., & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_14

Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12

Gogolin, I. (1989). Lehrer als Tester. In I. Gogolin, A. Goll & H.H. Reich, *Unterricht für ausländische Schüler. Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler* (S. 95–114). Soest: Soester Verlagskontor.

Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D. & Michel, U. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FÖRMIG-Edition Bd. 7*. Münster: Waxmann.

Knappik, M., Peschel, C., Hägi-Mead, S., Ayten, A.C. & Atanasoska, T. (2020). Reflecting Lingualities and Positionalities for a Changing Education System. In J.A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Hrsg.), *Inclusion, Education and Translanguaging. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_10

Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19158-4

Lange, I., Lehmann, G., Bührig, K., & Lengyel, D. (2024a). Sprachbildender Unterricht in actu: Eine Lerngelegenheit zu Unterrichtsinteraktion und Sprachdiagnostik. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 7*(2), 135–151. https://doi.org/10.11576/hlz-5372.

Lange, I., Lehmann, G., Bührig, K. & Lengyel, D. (2024b). Die Chancen zweier Punkte. Das Lehrangebot zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität für Lehramtsstudierende in Hamburg. In G. Kaiser, E. Arnold & J. Doll (Hrsg.), *Innovative Ansätze zur Veränderung zur Veränderung der Lehrkräfteausbildung* (S. 235–255). Münster, New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998785

lehrer nrw (2010): Doppelte Halbsprachigkeit stört Sozialverhalten von Kindern. *Lehrer nrw – Verband für den Sekundarbereich, 4*, 26.

Lengyel, D. (2020). Lernprozessbegleitende Diagnostik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 315–319). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_46

Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Bachelor | Master. Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Said, E.W. (1978). *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. New York: Pantheon Books.

Sammann, L. (2020): *Zweisprachigkeit. Muttersprachen im Klassenzimmer*. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/zweisprachigkeit-muttersprachen-im-klassenzimmer-100.html

Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund. Eine funktional-semantische Analyse von Migrationshintergrund". *Zeitschrift für angewandte Linguistik, 58*, 201–227. https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0008

Schroedler, T. & Lengyel, D. (2018). Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fachunterricht – Was kann die erste Phase der Lehrerbildung leisten? *Seminar, 24*(4), 6–20.

Skintey, L. (2023). Dilemma-Situationsanalyse. Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen für den Umgang mit sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 6*(1), 1–17. https://doi.org/10.11576/hlz-5427

[SVR] Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (Hrsg.). (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, gefördert von der Stiftung Mercator. Berlin: SVR GmbH.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: Piper.

Wiese, H., Alexiadou, A., Scarvaglieri, C. & Schroeder, C. (2022). *Multilinguals as Others in society & academia. Challenges of belonging under a monolingual habitus* (Working Papers in Urban Language & Literacies, 302). Verfügbar unter: https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/10/WP302-Wiese-et-al-2022-Multilinguals-as-others.pdf

Winter, C., Maahs, I.-M. & Goltsev, E. (2021). Dinge beim Namen nennen? Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3*(1), 213–234. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10

Wodak, R. (2017). Wie über Integration in Bezug auf Migrant_innen und Flüchtlinge gesprochen wird. In L. Karasz (Hrsg.), *Migration und die Macht der Forschung. Kritische Wissenschaft in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–61). Wien: OGB Verlag.