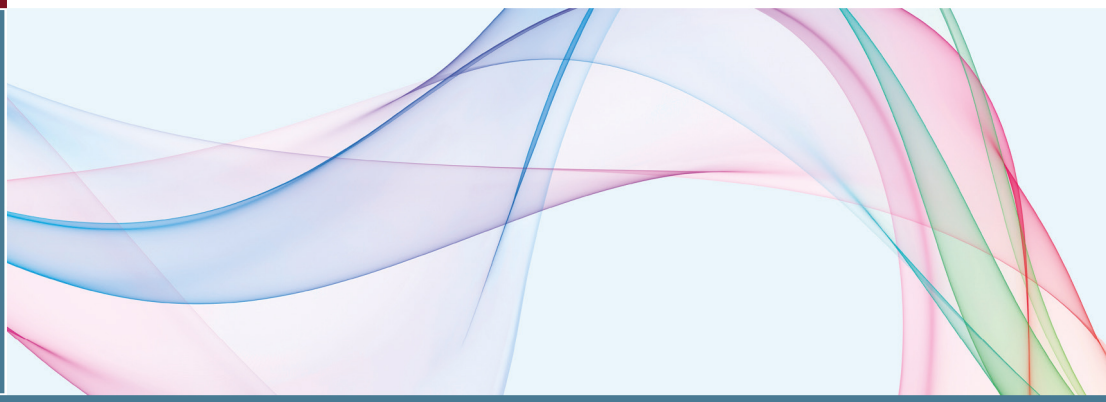
12

Sprachliche Bildung

MERCATOR INSTITUT
für Mehrsprachigkeit
und sprachliche
Bildung



Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi, Christina Winter (Hrsg.)

Sprache – Macht – Diversität

Zur (Re-)Produktion von Differenz und Zugehörigkeit durch Sprache

WAXMANN

Sprachliche Bildung

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung
der Universität zu Köln

Band 12

Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi, Christina Winter (Hrsg.)

Sprache – Macht – Diversität

Zur (Re-)Produktion von Differenz und Zugehörigkeit durch Sprache

Waxmann 2026
Münster • New York

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

Sprachliche Bildung, Bd. 12

ISSN 2510–4519
Print-ISBN 978-3-8188-0162-5
E-Book-ISBN 978-3-8188-5162-0
https://doi.org/10.31244/9783818851620

Waxmann Verlag GmbH, 2026
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © yangguoquan – Shutterstock.com
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht: Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de

Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Editorial 7
Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi & Christina Winter

I. Medien – Sprache – Dokumente

Diversität und Sprache in den deutschen Schulgesetzen
Kritische Perspektiven auf die Machtwirksamkeit von Sprache im Rahmen schulrechtlicher Vorgaben aus rassismuskritischer Perspektive 17
René Breiwe & Sarah Theermann

Wer ist Line? Wer ist Otto?
Zur intersektionalen Abbildung von *class*, *gender* und *race* in aktuellen DaF-Lehrwerken – ein korpusanalytischer Querschnitt 35
Caren Brendel & Annalena Messner

Hassrede im digitalen Zeitalter
Wie Soziale Medien und Künstliche Intelligenz Macht und Diskriminierung reproduzieren 53
Josephine B. Schmitt, Ahrabhi Kathirgamalingam & Sarah Y. Akyürek

II. Macht – Perspektiven – Reflexion

Adressierung als zurückweisende Hinwendung
Sprachliche Bildung im Fokus der Diskriminierungskritik 75
Anke Redecker

Zwischen „Wir“ und „Ihr“
Die Macht der Sprache im Kontext interreligiösen Lernens 95
Luisa Wellems

Integration mit Widersprüchen?
Bedingungen kritischer Artikulation im Integrationsdispositiv 113
Cristina Raffaele & Alexander Böttcher

Die Zentrierung des Individuums als Dimension epistemischer Gewalt
Eine suchende Kritik am Begriff der Sprachaneignung 131
M Knappik

Unbewusstes Sprachwissen und die Fallstricke des Sprachgebrauchs
Ein Essay vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus dem Programm „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern“ am Standort Köln 151
Petr Frantik

III. Mehrsprachigkeit – Diversität – Bildung

Mehrsprachige Kinder, monolinguale Schulen?
Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Mehrsprachigkeit 163
Anna Plohmer, Sarah Désirée Lange & Maike Lüssenhop

„Während des Praxissemesters ist klar geworden, dass Sprachsensibilität in unterschiedlichen Kontexten und Rahmenbedingungen stattfinden kann“
Analyse eines Fallbeispiels zu Reflexionen praktischer Erfahrungen im Lehramtsstudium mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 185
Ina-Maria Maahs, Christina Winter & Marco Triulzi

Machtkritische Perspektiven auf den Diskurs um „herkunftssprachlichen Unterricht“ als marginalisiertes Fach 205
Erkan Gürsoy, Helena Olfert & Till Woerfel

IV. Empowerment – Transformation – Innovation

Stimmen ermächtigen und Hierarchien durchbrechen
Die Rolle von Sprache für Inklusion in der Forschung 219
Sophie Costanza Bleuel

Nicht der Zauberstab zählt, sondern wer ihn wie hält
Design Thinking und Transformative Facilitation als Ansätze inklusiven, diversitätssensiblen Innovierens in Bildung und Hochschullehre 239
Samuel T. Simon

Die Sprache Sozialer Innovation, oder: How to improve society with words? 253
Tamara Freis & Friederike Schütz-Penth

(Nicht-)Sprechen über Klasse und Macht an Hochschulen
Perspektiven aus der Antidiskriminierungsarbeit 271
Michalina Trompeta & Fotini Kouneli

Autor:innen 279

Editorial

Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi & Christina Winter

Sprache konstruiert Wirklichkeit. Sie transportiert Informationen und Emotionen, lenkt Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, eröffnet oder begrenzt Deutungsräume und wirkt als Instrument sozialer Ordnung, Grenzziehung und Subjektivierung (Butler, 1998; Gümüşay, 2020). In ihrer Performativität stabilisiert Sprache die Wissensordnungen, die bestimmen, was als sagbar gilt, welche Subjektpositionen hervorgebracht werden und welche Handlungsmöglichkeiten Menschen zugeschrieben oder vorenthalten werden (Austin, 2010; Hall, 1997; Roth, 2013). Sie kann dabei versöhnen, aber ebenso verletzen und diskriminieren, indem sie bestehende Macht- und Hierarchieverhältnisse reproduziert (Gümüşay, 2020). Gleichzeitig unterliegt Sprache historischen und sozialen Wandlungsprozessen, kann hegemoniale Strukturen infrage stellen und Räume für Selbstbestimmung, Sichtbarkeit und Empowerment eröffnen (Butler, 1998).

Fachdisziplinen, die sich mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen beschäftigen, stehen also vor der Herausforderung, sprachliche Mittel so zu wählen, dass Ungleichheitsbedingungen präzise beschrieben werden, ohne stigmatisierende Differenz- und Normalitätsannahmen zu reproduzieren. Kategoriale Zuschreibungen beispielsweise erzeugen nicht selten stereotypisierte Bilder hilfsbedürftiger „Anderer", indem bestimmte Gruppen als abweichend, benachteiligt oder förderbedürftig markiert werden (Krüger-Potratz, 1999; Powell et al., 2022). Das wiederum führt zu einer Stabilisierung paternalistischer Differenzordnungen. Diese Spannung zwischen dem Ziel, Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen, und der Herausforderung, dabei nicht gleichzeitig marginalisierende Kategorien zu reproduzieren, wird in Konzepten wie der Dialektik der Differenz (Edelmann, 2006), dem Differenzdilemma (Kuhn, 2014) oder dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Powell & Pfahl, 2012) reflektiert.

Insbesondere in der Sonderpädagogik hat diese Debatte eine lange Tradition, betrifft aber auch die sprachliche Bildung, die empirische Bildungsforschung sowie die Kultur- und Sozialwissenschaften insgesamt (Akbaba et al., 2025). Groß angelegte Bildungsstudien müssen beispielsweise Kategorien wie „Migrationshintergrund" oder „Familiensprache" definieren, operationalisieren und kommunizieren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; 2024), wobei sich unweigerlich Fragen nach Macht, Normierung und Deutungsrahmen entfalten. Gerade die

soziolinguistischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven betonen, dass jede Wahl sprachlicher Bezeichnungen soziale Grenzziehungen mitproduziert und damit immer auch in Machtprozesse eingebettet ist, weshalb sie Phänomene wie sprachbedingte Diskriminierungen und Otheringprozesse, (Neo-)Linguizismus oder diversitätsbewusste Sprache untersuchen. In diesem Kontext genutzte Bezeichnungspraktiken entlang von Differenzlinien wie *Migration* und *natio-ethno-kultureller* Identität führen aber beispielsweise auch zu Arbeitsfeldern der Migrationspädagogik, der interkulturellen Bildung sowie den Post-Colonial-Studies, entlang der Differenzlinien von *Sex* und *Gender* wiederum zu den Gender- und Queer-Studies und mit Bezug auf die Differenzlinie *Behinderung* zu den Disability-Studies.

Aus einer intersektionalen Perspektive zeigt sich zudem, dass Ungleichheitsmechanismen oft nicht nur isoliert entlang eines Differenzmerkmals wirksam werden, sondern vor allem in einer komplexen Verschränkung und wechselseitigen Verstärkung emergieren, wie z. B. *Gender* und *Migration* (z. B. Bonefeld et al., 2019; Farrokhzad, 2020; Huxel, 2014), *Migration* und *Behinderung* (z. B. Amirpur, 2016; Amirpur & Doğmuş, 2022), *Behinderung* und *Klasse* (z. B. Merl, 2019; Schulz, 2017), *Mehrsprachigkeit*, *Migration* und *Klasse* (z. B. Lorenz et al., 2016; Tobisch & Dresel, 2017) sowie *Alter* und *Migration* (z. B. de Boer & Vogel, 2024; Vogel, 2024). Infolgedessen ist es relevant, nicht nur eine interdisziplinäre Diskussion zu führen, sondern sich auch intersektional mit dem Thema Sprachsensibilität auseinanderzusetzen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Bedürfnisse spezifischer Zielgruppen benannt werden können, ohne generalisierende Gruppenzuschreibungen zu erzeugen oder Prozesse der VerAnderung (Reuter, 2002) bzw. Besonderung (Kuhn, 2013) zu verstärken. Wie können wir diskriminierungssensibel miteinander sprechen? Welche Assoziationen wecken Begriffe und welche Grenzen setzen sie? Welche politischen, pädagogisch-didaktischen und wissenschaftlichen Innovationsansätze braucht es, um Sprache zu transformieren oder durch Sprache ermächtigt zu werden?

Der vorliegende Sammelband mit dem Titel „Sprache – Macht – Diversität" versammelt, anknüpfend an eine gleichnamige Online-Vorlesungsreihe und ein anschließendes Symposium[1] aus dem Wintersemester 2023/24, Beiträge, die diese zentralen Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven aufgreifen. Er versteht sich sowohl als Fortführung bestehender Debatten als auch als Impulsgeber für neue Perspektiven auf Sprachsensibilität. Dabei vereinen wir in diesem Band unterschiedliche Perspektiven, um zu zeigen, wie vielfältig Bezeichnungspraktiken Machtverhältnisse, Teilhabe und Zugehörigkeit beeinflussen und wie potenzielle Lösungsansätze aussehen können. Im Mittelpunkt steht demnach nicht die Umsetzung sprachförderlicher Maßnahmen in allen Unterrichtsfächern, sondern vielmehr der sensible und reflektierte Umgang mit Sprache in Bildungs- und Kommunikationsprozessen.

1 Weitere Informationen zum Projekt unter: https://mercator-institut.uni-koeln.de/forschung-entwicklung/abgeschlossene-projekte/sprache-macht-diversitaet

Ziel ist es, für oftmals unbewusste diskriminierende Effekte vermeintlich neutraler Begriffsnutzungen zu sensibilisieren und Wege aufzuzeigen, wie Sprache dazu beitragen kann, Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

I. Medien – Sprache – Dokumente

René Breiwe und Sarah Theermann untersuchen in ihrem Beitrag die 16 deutschen Schulgesetze inhaltsanalytisch aus einer rassismuskritischen Perspektive und hinterfragen die dort sprachlich determinierten Machtstrukturen. Ihre Analyseergebnisse zeigen, dass viele Regelungen binäre und essentialisierende Kategorien verfestigen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autor:innen die performative Wirkung solcher Gesetzestexte und fordern, diese zukünftig nach postkategorialen Logiken zu konzipieren, um diversitätssensible und rassismuskritische Ausdrucks- sowie Handlungsweisen zu unterstützen.

Caren Brendel und Annalena Messner analysieren drei aktuelle DaF-Lehrwerke mittels einer dreistufigen Kodierung nach der Multimodalen Kritischen Diskursanalyse hinsichtlich der intersektionalen Darstellung von *class*, *gender* und *race*. Die Ergebnisse zeigen, dass die dargestellte Sprachgemeinschaft überwiegend weiß, jung bis mittelalt und in privilegierten Situationen ist; nicht-weiße Figuren oder prekäre Lebensrealitäten sind hingegen unterrepräsentiert. Die Studie betont die Notwendigkeit eines diskriminierungskritischen Umgangs mit Lehrmaterialien im Unterricht und in der Lehrkräftebildung.

Josephine B. Schmitt, Ahrabhi Kathirgamalingam und Sarah Y. Akyürek fokussieren in ihrem Beitrag das mediale Phänomen der Hassrede als Beispiel digitaler Diskriminierung in sozialen Medien. Dabei werden Motive und Wirkung der digitalen Hassrede anhand konkreter Beispiele illustriert und untersucht, wie die zunehmende Nutzung von KI zur Verbreitung des Phänomens, aber auch zu seiner Bekämpfung beitragen kann. Abschließend werden Lösungsansätze formuliert, bei denen technologische, rechtliche, politische und gesellschaftliche Maßnahmen zusammengedacht werden, um Diversität in sozialen Medien zu erhöhen, Medienkompetenz zu fördern, strukturelle Ungleichheiten abzubauen und marginalisierte Gruppen zu empowern.

II. Macht – Perspektiven – Reflexion

Anke Redecker fragt in ihrem Beitrag vor dem Hintergrund anerkennungs- und subjekttheoretischer Ansätze danach, wie Zweitsprachlernende in der Sprachbildung adressiert werden und in welchem Zusammenhang Sprachbildung und Diskriminierung stehen. Dafür werden Anerkennungs- und Subjekttheorien gegenübergestellt und Adressierungspraktiken im Kontext von Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung exemplarisch und analytisch dargestellt, um so Handlungsansätze für pädagogische Praktiken zu verdeutlichen.

Luisa Wellems geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Sprache die Wahrnehmung religiöser Vielfalt im Kontext interreligiösen Lernens beeinflusst und welche Rolle sie bei der Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz spielt. Weiterhin wird diskutiert, wie ein reflektiertes Sprechen über Religion(en) zu einem sensibleren Umgang mit religiöser Vielfalt beitragen kann.

Cristina Raffaele und Alexander Böttcher untersuchen in ihrem Beitrag, wie Integrationskurse als institutionelle Räume das Verhältnis von Teilhabe, Positionierung und Kritik beeinflussen. Anhand von zwei teilnarrativen Interviews mit ehemaligen Sprachkursteilnehmern wird aufgezeigt, dass Kritik am Integrationsdispositiv meist erst mit räumlicher und zeitlicher Distanz artikuliert werden kann, wohingegen institutionelle Einbindung eher zu affirmativen, jedoch widersprüchlichen Haltungen führt. Die Studie verdeutlicht, dass Integrationspraktiken einerseits Teilhabe ermöglichen, andererseits jedoch neue Abhängigkeiten und Exklusionen erzeugen.

M Knappik analysiert drei Modelle der Sprachaneignung und zeigt, dass der Fokus auf das Individuum in Forschungs- und Lehrkonzepten dazu führt, dass zentrale interaktionale und gesellschaftliche Dimensionen der Sprachaneignung ausgeblendet werden. Aus der Perspektive epistemischer Gewalt werden die Folgen dieser Individualisierung des Aneignungsprozesses für Lernende herausgestellt. Plädiert wird für einen alternativen Begriff, der Sprachaneignung als interaktionalen, interdependenten Prozess abbildet, der die Verantwortung aller Beteiligten sichtbar macht und gleichzeitig Raum für die Widerstandsfähigkeit der Lernenden berücksichtigt.

Petr Frantik diskutiert in seinem Essay anhand von berichteten Erfahrungen von internationalen Lehrkräften und der Reflexion über Sprache nach Wittgenstein, inwiefern kontextbezogenes Wissen Einfluss auf den Sprachgebrauch hat und wie Missverständnisse aufgrund unterschiedlicher Annahmen unterschiedlich sozialisierter Akteur:innen entstehen. Abgeleitet werden Handlungsoptionen für Bildungsprozesse innerhalb von Qualifizierungsprogrammen von internationalen Lehrkräften.

III. Mehrsprachigkeit – Diversität – Bildung

Anna Plohmer, Sarah Désirée Lange und Maike Lüssenhop beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit Perspektiven von Lehrpersonen auf Mehrsprachigkeit. Sie rekonstruieren mittels qualitativer Inhaltsanalyse anhand von 43 Interviews das Mehrsprachigkeitsverständnis von Grundschullehrkräften. Sie stellen heraus, dass Mehrsprachigkeit vor allem als Folge von Migrationsprozessen aufgefasst wird. Trotz grundlegender positiver Haltung lassen sich verschiedene potenziell benachteiligende Zuschreibungen im Hinblick auf sprachliche Kompetenz sowie eine verandernde Nicht-Zugehörigkeit rekonstruieren.

Ina-Maria Maahs, Christina Winter und Marco Triulzi stellen aus einer praxisreflexiven Perspektive anhand eines Beispiels schriftlicher Reflexionen zu sprach-

licher Heterogenität aus dem DaZ-Modul dar, inwiefern eine Gleichzeitigkeit von defizit- und ressourcenorientierten Perspektiven auf Mehrsprachigkeit aus studentischer Sicht rekonstruiert werden kann. Dabei wird herausgestellt, wie Studierende das Dilemma bearbeiten, Mehrsprachigkeit anzuerkennen und zu fördern, ohne sie gleichzeitig zu besondern. Daraus leiten sie mögliche hochschuldidaktische Implikationen ab.

Erkan Gürsoy, Helena Olfert und Till Woerfel diskutieren in ihrem Essay die Entwicklung des Mutter-/Herkunfts-/Erstsprachenunterrichts in Deutschland und setzen sich kritisch mit der historischen Kontinuität und institutionellen Einbettung auseinander. Trotz funktionaler Anpassungen ist dieser Unterricht nach wie vor marginalisiert und schwach institutionell verankert. Es werden Reformansätze vorgestellt, die den Unterricht stärken sollen, darunter mehrsprachige Diagnostik, mutter-/herkunfts-/erstsprachlicher Unterricht als reguläres Schulfach und die Einrichtung entsprechender Lehramtsstudiengänge.

IV. Empowerment – Transformation – Innovation

Sophie Costanza Bleuel zeigt in ihrem Beitrag anhand eines partizipativ gestalteten Forschungsansatzes auf, welche Bedeutung verwendete Begriffe im Kontext von Behinderung für die wahrgenommene Inklusion von Personen mit Behinderungserfahrungen haben und wie ihre Perspektiven gestärkt und Forschungshierarchien aufgebrochen werden können. Auf dieser Basis werden Handlungsempfehlungen für eine inklusive Sprache in Forschung und Hochschule formuliert.

Samuel T. Simon präsentiert und diskutiert in seinem Praxisbeitrag, inwiefern Design Thinking als methodischer Ansatz in hochschulischen Lehr- und Lernkontexten genutzt werden kann, um sich kritisch und zugleich konstruktiv mit Fragen nach Diversität, Sprache und Macht auseinanderzusetzen. Anhand theoretischer Fundierungen sowie konkreter Beispiele aus Schule und Hochschule wird deutlich, dass gemeinsames Lernen, machtkritische Reflexionen und transformatives Handeln dann durch Design-Thinking-Räume ermöglicht werden, wenn Lehrende ihre eigene Rolle vor allem als die der strukturellen Prozessbegleitung verstehen.

Tamara Freis und Friederike Schütz-Penth stellen in ihrem Beitrag anhand von Workshops und begleitenden Untersuchungen dar, wie Sprache in Sozialen Innovationslaboren methodisch mit Teilnehmenden verhandelt und geformt wird, um Akzeptanz für soziale Innovationen zu fördern. Anhand von Design-Thinking-Methoden und Fallbeispielen wird gezeigt, wie sprachliche Defizit- und Ressourcenorientierungen verändert und ein Bewusstsein für das Veränderungspotenzial von Sprache geschaffen werden. Eingrenzend wird diskutiert, dass solche Labore trotz ihrer innovativen Ansätze bestehende gesellschaftliche Ungleichverhältnisse auch reproduzieren.

Michalina Trompeta und Fotini Kouneli diskutieren in ihrem Essay, ausgehend von Erfahrungen aus der Antidiskriminierungsarbeit an einer Hochschule, welche

Rolle Klasse und Macht beim Studieren spielen und inwiefern Lehrende und Hochschulverantwortliche auf ungleiche Studier- und Rahmenbedingungen wie z. B. den sozioökonomischen Status von Studierenden eingehen. Auf dieser Basis werden Hinweise zur Reflexion und Handlungsoptionen formuliert.

Literatur

Akbaba, Yalız, Boger, Mai-Anh, Buchner, Tobias, Niggemann, Jan & Windheuser, Jeannette (2025). Erfahrungen der Exklusion – Ein Dialog zwischen den Forschungsfeldern zu class, disability, gender und race. In Anja Hackbarth, Anne V. Häseker, Saskia Bender, Mai-Anh Boger, Karin Bräu & Panagiotopoulou, Julie (Hrsg.), *Erfahrungen von Exklusion – Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder* (S. 125–141). Budrich. https://doi. org/10.3224/84743016

Amirpur, Donja (2016). *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839434079

Amirpur, Donja & Doğmuş, Aysun (2022). „Der ist nichts" – Die Praxis der Verunfähigung des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In Claudia Machold & Raphael Bak (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 41–57). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_3

Austin, John L. (2010). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)* (2. Aufl.). Reclam.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* wbv. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* wbv. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Bonefeld, Meike, Dickhäuser, Oliver & Karst, Karina (2019). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education, 23*(1), 189–216. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09533-2

Butler, Judith (1998). *Hass spricht: Zur Politik des Performativen.* Berlin Verlag.

de Boer, Heike & Vogel, Cathrin (2024). Subjektivierungsprozesse in dyadischen Gesprächssituationen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden. In Charlotte Röhner, Jessica Schwittek & Antoanneta Potsi (Hrsg.), *Transmigration und Place-making junger Geflüchteter* (S. 276–291). Barbara Budrich. https://shop.budrich.de/produkt/transmigration-und-place-making-gefluechteter-kinder-und-jugendlicher/

Edelmann, Doris (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In Cristina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 235–249). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7380

Farrokhzad, Schahrzad (2020). Dis-Qualifiziert? Frauen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt in Deutschland. *Migration und Soziale Arbeit, 42*(3), 230–242. https://doi.org/10.3262/MIG2003230

Gümüşay, Kübra (2020). *Sprache und Sein.* Hansa Verlag.

Hall, Stuart (1997). The work of representation. In Stuart Hall (Hrsg.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (S. 13–58). Sage in association with The Open University.

Huxel, Katrin (2014). *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06096-1

Krüger-Potratz, Marianne (1999). Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2(2),* 149–165. https://doi.org/10.25656/01:4517

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

Kuhn, Melanie (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Tanja Betz & Peter Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Beltz Juventa.

Lorenz, Georg, Gentrup, Sarah, Kristen, Cornelia, Stanat, Petra & Kogan, Irena (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *68*, 89–111. https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3

Merl, Thorsten (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen.* Julius Klinkhardt.

Powell, Justin J. W. & Pfahl, Lisa (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–739). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_43

Powell, Justin J. W., Pfahl, Lisa & Blanck, Jonna M. (2022). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (2. Aufl., S. 939–960). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_53

Reuter, Julia (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839400845

Roth, Hans-Joachim (2013). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In Hans-Joachim Roth, Henrike Terhart & Charis Anastasopoulos (Hrsg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 13–42). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00380-7

Schulz, Miklas (2017). Intersektionalität im Widerstand. Mehrfachpositioniertheit am Beispiel des Zusammenspiels von sozialer Herkunft und Behinderung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 2*(1), 22–34. https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i1.03

Tobisch, Anita & Dresel, Markus (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education, 20*, 731–752. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z

Vogel, Cathrin (2024). Adressierungsprozesse in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Studierenden. In Alexandra Flügel, Annika Gruhn, Irina Landrock, Jochen Lange, Barbara Müller-Naendrup, Jutta Wiesemann, Petra Büker & Astrid Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 296–307). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6111-26

I.
Medien – Sprache – Dokumente

Diversität und Sprache in den deutschen Schulgesetzen

Kritische Perspektiven auf die Machtwirksamkeit von Sprache im Rahmen schulrechtlicher Vorgaben aus rassismuskritischer Perspektive

René Breiwe & Sarah Theermann

Abstract: Der Beitrag untersucht die 16 deutschen Schulgesetze inhaltsanalytisch aus einer rassismuskritischen Perspektive und hinterfragt dabei die dort sprachlich determinierten Machtstrukturen. Dabei wird insbesondere die doppelte Funktion von Sprache innerhalb solcher Regelwerke herausgestellt: Einerseits werden gesellschaftliche Vorstellungen von Diversität und Gleichberechtigung rechtlich-normativ verankert, andererseits verstärken bestimmte dort genutzte Begriffe und Formulierungen bestehende Machtverhältnisse. So zeigen die Analyseergebnisse, dass viele Regelungen binäre und essentialisierende Kategorien verfestigen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autor:innen die performative Wirkung solcher Gesetzestexte und fordern, diese zukünftig nach postkategorialen Logiken zu konzipieren, um diversitätssensible und rassismuskritische Ausdrucks- sowie Handlungsweisen zu unterstützen.

Schlagwörter: Rassismuskritik, Schule, Macht, Diversität, Inhaltsanalyse

1. Einleitung

Die Analyse von Sprache und Macht in den Schulgesetzen der deutschen Bundesländer eröffnet einen kritischen Zugang zu den Mechanismen, die durch gesellschaftliche Normen, Ungleichheitsstrukturen und Diskriminierungslogiken reproduziert und gleichzeitig transformiert werden können. In den 16 deutschen länderspezifischen Schulgesetzen zeigt sich eine doppelte Funktion von Sprache: Einerseits werden gesellschaftliche Vorstellungen von Diversität und Gleichberechtigung rechtlich-normativ verankert, andererseits schreiben sprachliche Setzungen dieser Gesetze bestehende Machtverhältnisse fort bzw. verstärken diese gar. Dieser Spannungsbogen zwischen der Normalisierung hegemonialer Diskurse und der Öffnung für differenzkritische Perspektiven bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Ausführungen (vgl. Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Beitrag die sprachlichen und strukturellen Dimensionen der Thematisierung von Diversitätsreflexivität und Diskriminierungsschutz in den Schulgesetzen insbesondere aus rassismuskritischer Perspektive (vgl. Abschnitt 4). Unter Rückgriff auf

die inhaltsanalytische Methodik werden die Formulierungen der Gesetze in ihrer normativen und diskursiven Wirkung analysiert (vgl. Abschnitt 5). Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der sprachlichen Reproduktion und Verfestigung binär-differenzierender Kategorien im Feld natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen, d. h. Ordnungen, in denen zweiteilig beispielsweise zwischen Menschen ‚ohne Migrationshintergrund' und Menschen ‚mit Migrationshintergrund' unterschieden wird, verbunden mit der Dethematisierung struktureller Formen von Rassismus.

Ziel des Beitrags ist es, die sprachlichen Machtstrukturen dieser rechtlichen Regelwerke offenzulegen und kritisch zu hinterfragen, inwieweit sie beispielsweise den Übergang von einem *kategorialen* (Aussagen zum Diskriminierungsschutz aufgrund von (vermeintlichen) Differenzkategorien der diskriminierten Person, z. B. Herkunft) hin zu einem *postkategorialen* (Aussagen zum Diskriminierungsschutz aufgrund bestimmter diskriminierender Logiken auf Seiten der diskriminierenden Seite, z. B. aus rassistischen Gründen) Antidiskriminierungsrecht fördern können. Hierbei wird insbesondere auf die Bedeutung veränderter Ausdrucksformen zugunsten einer diversitäts- bzw. rassismusreflexiver Sprachverwendung eingegangen, wie sie beispielsweise im Berliner Schulgesetz durch die Ersetzung biologistisch aufgeladener Begriffe („Abstammung") durch differenzkritischere Zuschreibungen („rassistische oder antisemitische Zuschreibung") umgesetzt wurden. Diese diskursiven Veränderungen sind nicht nur Ausdruck rechtlicher Anpassungen, sondern markieren auch einen paradigmatischen Wandel in der Auseinandersetzung mit Diversität und Machtverhältnissen. Der vorliegende Beitrag positioniert sich somit an der Schnittstelle von Sprachkritik, Rechtsanalyse und rassismuskritischer Gesellschaftstheorie. Er zeigt schließlich auf, wie Schulgesetze als normative und zugleich performative Dokumente im Spannungsfeld zwischen Machtwirksamkeit und Differenzkritik operieren (vgl. Abschnitt 5).

2. Schulgesetze als Steuerungsinstrument zwischen Diskurs und Norm

Die Gestaltung der rechtlichen Grundlagen für Schule und Unterricht fällt in den Bereich der landesspezifischen Gesetzgebungskompetenz, die auf Basis des Grundgesetzes weitreichende Gestaltungsfreiheit genießt. In diesem Kontext nehmen die Schulgesetze der Länder eine zentrale Position ein: Sie sind die tragenden rechtlichen Instanzen sowie das „wichtigste Gestaltungs- und Steuerungsinstrument der Länder" (Hepp, 2011, S. 171) mit besonderer Bedeutung für die Kontextualisierung von Diversität und den Schutz vor Diskriminierung. Indem die Schulgesetze gesellschaftliche Norm- und Wertevorstellungen kodifizieren, fungieren sie als normative Wegweiser, die durch rechtliche Festlegungen einen Orientierungsrahmen für pädagogische Praxis und die „Steuerung der eigentlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit" (van Ackeren-Mindl et al., 2024, S. 109) schaffen. Gemäß dem Educational Governance Ansatz (Rürup, 2022) wird die Schulgesetzgebung nicht nur als ein

derartiges Instrument hierarchischer Machtausübung, sondern aufgrund der Eigenständigkeit der Akteur*innen in den Schulen auch lediglich als *ein* Akteur im multiakteurialen Geflecht verstanden. Dieser eröffnet (und begrenzt) gewissermaßen (rechtlich bindende) Handlungsoptionen (Rürup & Heinrich, 2007). So werden die Vorgaben nicht einfach übernommen, sondern adaptiert und interpretiert bzw. nach Fend (2008) rekontextualisiert. In diesem Kontext zeigt sich die Verknüpfung von Sprache und Macht auf besonders prägnante Weise: Die Schulgesetze verkörpern das rechtliche Instrument des institutionellen Sollens (ebd.) und bilden entsprechend ihrer Ausprägung den Maßstab für diversitätsbezogene und diskriminierungskritische Standards (Liebscher, 2016). Die Formulierungen dieser Gesetze haben jedoch nicht nur reglementierende, sondern auch machtvolle normative Funktionen. Sie reproduzieren und prägen gesellschaftliche Diskurse – insbesondere im Hinblick auf Diversität –, indem sie eine spezifische Sprache und Ordnung der Wirklichkeit durchsetzen. Die Kraft der Sprache in rechtlichen Festschreibungen liegt demnach in ihrer Fähigkeit, gesellschaftliche Realitäten zu formieren und zugleich durch diese geprägt zu werden (vgl. Oberlies, 2015). Aussagen, die im Gesetz verankert sind, gewinnen durch diese duale Wirkmacht eine besondere Relevanz: Sie sind Träger machtvoller Diskurse, die gesellschaftliche Vorstellungen nicht nur widerspiegeln, sondern auch aktiv zur Herausbildung und Stabilisierung von Normalitätsvorstellungen und daraus entstehenden entsprechenden (unkritischen) Handlungsformen beitragen.

Die theoretischen Grundlagen für die Thematisierungen von Vielfalt und Diskriminierungskritik werden im Folgenden unter dem Begriff der Diversitätsreflexivität konzeptionell charakterisiert und anhand eines Beispiels ausgeführt.

3. Diversitätsreflexivität und Rassismuskritik

Aufgrund globaler Migration, der Vervielfältigung gesellschaftlicher Bewegungen und der Individualisierung bzw. Pluralisierung von Lebensweisen sowie der insbesondere durch Social Media unmittelbarer verfügbaren Repräsentanz dieser Pluralisierung ist die Gesellschaft zunehmend von (sicht- und lebbar gewordenen) Diversifizierung geprägt. Dabei wird Sprache als machtwirksam verstanden und Differenzen mit Mecheril und Melter (2010) als „Effekte sozialer Unterscheidungspraktiken, die innerhalb der jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Verhältnisse bestimmte Funktionen erfüllen" (S. 128). Indem Differenzen somit als soziale Konstrukte bzw. Erfindungen betrachtet werden können, steht das Konzept der Diversitätsreflexivität in unmittelbarer Nähe zum Poststrukturalismus. Verbunden damit ist die grundlegende Kritik an bzw. Auflösung von vermeintlich existierenden ‚Strukturen', hier z. B. in Form von Differenzen (vgl. Breiwe, 2020). So werden mit Blick auf Differenzen Formen der Pluralität, Intersektionalität und Hybridität betont (Budde, 2021). Sprache und symbolische Ordnung (Bourdieu & Passeron, 1971) wirken dabei als machtkonstituierende Kräfte, durch die Differenzen als Resultate

sozialer Praktiken der Differenzierung sowie als konstruktivistischer Akt der Erzeugung eines ‚Anderen' zu begreifen sind (Riegel, 2016). So ist Diversitätsreflexivität programmatisch von Prozessen der Dekonstruktion geprägt, die an kategorialen (gruppenbezogenen, binär bzw. biologistisch orientierten) Zuschreibungen und oftmals ungenauen und selbst in der Kritik stehenden Differenzordnungen (z. B. ‚mit bzw. ohne Migrationshintergrund') im Kontext von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen geübt werden (vgl. Plößer, 2010). Indem dabei ein (selbst-)reflexiver Umgang mit Norm(-alität), Positionierungen, Repräsentationen, Hierarchisierungen und der (De-)Thematisierung von Differenz erfolgt, wird die Bedeutung der (Selbst-)Reflexion im Programm der Diversität deutlich (vgl. Breiwe, 2020). Im Folgenden wird der differenzkritische und dekonstruktivistische Charakter von Diversitätsreflexivität am Beispiel natio-ethno-kultureller Aspekte und rassismuskritischen Perspektiven konkretisiert.[1]

Natio-ethno-kulturelle Dimensionen rücken Mehrsprachigkeit sowie transnationale Zugehörigkeitsempfindungen in den Vordergrund, welche durch Mehrfachzugehörigkeiten sowie durch hybride Identitäts- und Zugehörigkeitsformen geprägt sind (Mecheril et al., 2010). In diesem Zusammenhang wird Kritik an statischen kulturellen Zuschreibungen geübt, die Kulturen als unveränderlich und abgeschlossen konzipieren (z. B. „die deutsche Kultur") und auf rassistisch motivierten Unterscheidungen im Rahmen von Othering[2]-Prozessen (Spivak, 1985) zwischen einem imaginären, machtdurchdrungenen ‚Wir' und den als ‚Migrationsandere' klassifizierten Gruppen basieren. Sprache erweist sich dazu als machtvolles Instrument, das kulturell verfasste Grenzen markiert und Hierarchien schafft: Indem Differenz durch sprachliche Kategorisierungen konstruiert und naturalisiert wird, wird eine machtvolle, wenn auch fiktive Opposition zwischen Zugehörigkeit und Fremdheit inszeniert. Solche sprachlich erzeugten Dichotomien übersetzen migrationsgesell-

1 Zur Analyse weiterer Differenzdimensionen und ihrer Implementation in die deutschen Schulgesetze vgl. Breiwe, 2020. Hier werden neben natio-ethno-kulturellen Aspekten sozioökonomische, geschlechts- und sexualitätsbezogene, altersbezogene, körperbezogene und lernbezogene Differenzdimensionen untersucht, So lassen beispielsweise *geschlechtsbezogene* Befunde die (implizite)Reproduktion hegemonialer Männlichkeit bzw. heterosexistischer Vorstellungen mit einem biologistischen Verständnis von ‚Geschlecht' in den Schulgesetzen erkennen, während *körper- und geistbezogen* ein binärer Orientierungsrahmen mit einem biologistischen Verständnis von ‚Behinderung' festzustellen ist, durch den ableistische Machtstrukturen verfestigt werden. Neben inkludierenden Angaben erfolgen häufig exkludierende (v. a. Förderschulen, Extraklassen, Rückstellung).

2 Othering bezeichnet einen Prozess der sozialen Abgrenzung, bei dem durch ‚Wir'-‚Ihr'-Konstruktionen bestimmte Gruppen als grundlegend anders und minderwertig dargestellt werden, wobei die Differenz hierarchisch – offen abwertend oder scheinbar positiv – bewertet wird (Spivak, 1985). Diese Fremdzuschreibungen können von den Betroffenen verinnerlicht werden, sodass sie sich unbewusst dem Bild des „Anderen" anpassen und das stereotype Fremdbild letztlich selbst bestätigen.

schaftliche Realitäten in normative Schemata, die gesellschaftliche Vielfalt reduzieren und ungleichwertige Identitätskategorien festschreiben. Insofern gilt es, sowohl wissenschaftlich-theoretische Analysen, die migrationsgesellschaftliche Konstellationen als durch Hybridität geprägt verstehen, als auch gesellschaftliche Bedingungen natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit zu berücksichtigen, welche die Lebensrealität vieler Menschen in dieser Gesellschaft kennzeichnen.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Blick auf migrationsbezogene Diskurse aus dem Feld der *Rassismuskritik* geworfen (vgl. Scharathow & Leiprecht, 2011). In Abgrenzung zur bis in die 2000er Jahre vorherrschenden Interkulturellen Pädagogik und der damit weiter fortbestehenden Reproduktion von Machtverhältnissen und monoperspektivischer *weißer* Deutungshoheit von Kultur hat sich in den letzten beiden Dekaden der deutschsprachige rassismuskritische (erziehungs-) wissenschaftliche Diskurs grundlegend weiterentwickelt (vgl. z. B. Mecheril, 2004; Scharathow & Leiprecht, 2011). Dabei wurde insbesondere hervorgehoben, dass Rassismus tief in institutionellen Logiken, alltäglichen Praktiken und den Strukturen des Bildungssystems verankert ist (vgl. Alkis et al., 2023; Steinbach et al., 2020; Gomolla & Radtke, 2009). Dabei wird Sprache als machtvolles Instrument deutlich, das rassistische Strukturen schafft und aufrechterhält, indem sie bestimmte Differenzierungen als selbstverständlich und „natürlich" erscheinen lässt. Rassismus wird als „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen'" (Hormel, 2018, S. 84) verstanden, das – getragen durch eine spezifische Sprache und diskursive Ordnung – soziale Ungleichheitsverhältnisse festigt und verstärkt. Sprache prägt dabei das Verständnis und die Wahrnehmung von Differenz, indem sie soziale oder kulturelle Unterschiede nicht nur beschreibt, sondern auch naturalisiert, homogenisiert, polarisiert und hierarchisiert, wie Rommelspacher (2011) aufzeigt. Demnach hat Sprache die Macht, soziale Konstruktionen als unveränderlich darzustellen (Naturalisierung), Menschen entlang vermeintlich starrer Kategorien zu ordnen (Homogenisierung), Unterschiede zwischen diesen Kategorien zu verabsolutieren (Polarisierung) und schließlich eine Hierarchisierung zu etablieren, die ungleiche Macht- und Privilegienverteilung rechtfertigt (Hierarchisierung und Legitimation) (ebd.). Rassismus und seine sprachlichen Ausdrucksformen zeichnen sich durch historische Wandelbarkeit aus: Eng mit Kolonialismus und Nationalsozialismus verbunden, hat sich Rassismus in seiner sprachlichen und kulturellen Ausprägung fortlaufend verändert. Gemäß Konzepten wie „Neo-Rassismus" (Balibar, 1990) fungieren Kategorien wie „Kultur", „Ethnizität", „Religion" oder „Sprache" als subtile Träger rassistischer Bedeutungen, bei der Rassismus ohne explizite Bezugnahme auf „Rasse" sprachlich inszeniert wird und dabei dieselbe gesellschaftliche Ausgrenzung und Diskriminierung reproduziert. Somit wird Sprache zu einem machtvollen Medium, das rassistische Strukturen nicht nur beschreibt bzw. verschleiert, sondern aktiv (re-)produziert und legitimiert, indem es Differenzen in einer Weise konstruiert, die tief in gesellschaftlichen Machtverhältnissen verankert ist.

Anhand der o. g. Konkretisierung zu natio-ethno-kulturellen Aspekten und der Perspektive der Rassismuskritik ist deutlich geworden, dass Diversitätsreflexivität als ein multi- bzw. transdisziplinärer Ansatz begriffen wird, der die Macht der Sprache als zentrales Element zur Konstruktion und Aufrechterhaltung von Differenzordnungen erkennt. Dieser Ansatz thematisiert kategorial übergreifende, binäre und biologistische Systeme, welche durch sprachliche Normsetzungen persönliche, institutionelle und strukturelle Formen von Ausgrenzung und Unterordnung verfestigen. Diese ließen sich beispielsweise auch auf geschlechtsbezogene Differenzordnungen (queer statt binär) oder körper-geistbezogene (z. B. neurodivers statt binär) etc. verbinden (vgl. Breiwe, 2020). Im Rahmen der Diversitätsreflexivität steht jedoch die bewusste Dekonstruktion dieser sprachlichen Normierungen im Vordergrund. Durch die kritische Reflexion und Umgestaltung sprachlicher Kategorien werden traditionelle Machtverhältnisse hinterfragt und alternative, inklusivere Ausdrucksweisen gefördert. Dies ermöglicht eine Neubewertung sozialer Identitäten und Zugehörigkeiten, die jenseits restriktiver sprachlicher Dichotomien wie „normal vs. abweichend" oder „wir vs. die Anderen" angesiedelt sind. Die Sprache wird damit nicht nur als Spiegel gesellschaftlicher Machtstrukturen sichtbar, sondern auch als Schlüssel zur Transformation und Erweiterung des gesellschaftlichen Diskurses über Vielfalt und Inklusion, wie er sich beispielsweise im Bemühen und diversitäts- bzw. geschlechtssensible Schreibweisen offenbart.

4. Empirische Einblicke

Die nachstehenden empirischen Einblicke nehmen Anschluss an vorherige Untersuchungen (Breiwe, 2020, 2021, 2024) und werden ergänzt durch aktuelle Untersuchungen mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2022), die im Rahmen des Projekts RAISE[3] vorgenommen werden. Zunächst wird kurz auf das grundlegende Verständnis von Differenz(en) verwiesen, das in den Schulgesetzen deutlich wird (vgl. Abschnitt 4.1), ehe anschließend eine Fokussierung aus rassismuskritischer Perspektive erfolgt, indem der Blick auf natio-ethno-kulturelle Aspekte als eine Oberkategorie der vorgenommenen Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Breiwe, 2020) gerichtet wird (vgl. Abschnitt 4.2). Diese wird wiederum anhand der Unterkategorien Sprache, Kultur, Religion sowie Identität und Zugehörigkeit ausdifferenziert und in Bezug zu rassismuskritischen Perspektivierungen gesetzt. Zuletzt werden diskriminierungsschutzbezogene Aussagen aus rassismuskritischer Perspektive in den Blick genommen (vgl. Abschnitt 4.3).

3 Das Projekt wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF Plus) und aus nationalen öffentlichen Mitteln des Bundes (Bundesministerium für Bildung und Forschung) finanziert.

4.1 Das Verständnis von Differenz(en)

Anhand des Auszugs aus dem Schulgesetz Hamburgs werden exemplarisch zentrale kategorien- und bundesländerübergreifende Befunde dargelegt, die sich auf das primäre zugrunde liegende Verständnis von Differenz(en) beziehen (vgl. Breiwe, 2024):

> „Zu den Festlegungen des Schulprogramms können gehören […]:
>
> - besondere Maßnahmen zur Förderung spezifischer Schülergruppen, insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen, von behinderten oder von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern und von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern." (§51 Abs. 1 HmbSG)

In der Regel werden individuelle Subjektorientierungen durch homogenitätsorientierte Gruppenperspektiven ersetzt, die sich durch statische und häufig defizitorientierte Ausrichtungen an einem idealisierten „Normschüler" charakterisieren. Abweichungen werden in diesem Kontext zumeist in Kategorien wie „Lernschwierigkeiten" oder „besondere Begabungen" eingeordnet, wodurch normative Differenzierungen reproduziert werden. Zusätzlich treten essentialisierende, als unveränderlich konstruierte Zuschreibungen – beispielsweise „behindert" – hervor, die den diskursiven Raum weiter einengen (vgl. auch „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma", Supik, 2018, S. 108). Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit bleibt unklar, ob entsprechende Kompetenzen als potenzielle Bildungsressourcen oder als Risiko interpretiert werden. Die Fokussierung auf den „Normschüler" marginalisiert kritische Auseinandersetzungen mit der sozialen Konstruktion von Ordnungskategorien und erschwert die Reflexion sowie die Dekonstruktion intersektionaler und multidimensionaler Identitäten, die in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse – etwa in Form von Ableismus oder Rassismus – eingebettet sind. Diese Ausrichtung trägt wesentlich zur konstitutiven Herstellung und Stabilisierung machtvoller gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen sowie zur Konstruktion von „abweichender" Diversität bei, wie es im Konzept des *Doing Difference* (vgl. West & Fenstermaker, 1995) beschrieben wird. Ihre Wirksamkeit entfaltet sich insbesondere dadurch, dass solche gesetzlich festgelegten Logiken die schulische Praxis tiefgreifend strukturieren und legitimieren, wodurch herrschaftsaffirmative Prozesse perpetuiert werden.

4.2 Natio-ethno-kulturelle Aspekte

Ein vertiefender Blick in das Bezugsfeld *natio-ethno-kulturelle* Aspekte zeigt, dass sich die hier ermittelten Aussagen auf sprach-, kultur-, religions- sowie identitäts- bzw. zugehörigkeitsbezogene Elemente beziehen (vgl. Breiwe, 2020). Daher werden diese Bereiche aus rassismuskritischer Perspektive näher betrachtet.

Sprache

Es zeigt sich eine primäre monolinguale Ausrichtung der Schulgesetze, etwa in der Verwendung der Begriffe „Sprachstandserhebung" oder „Sprachförderung" die sich in der Regel nicht auf Sprache im Allgemeinen bzw. auf ‚migrationsbedinge' Familiensprachen, sondern auf die deutsche Sprache beziehen. Familiensprachen werden in der Regel in additivem Sinne angeführt, d. h. in Form von ‚Herkunftssprachlichem Unterricht' als potentielle Ergänzung zum ‚Regelunterricht'. Sprachliche Diversität im Sinne gleichwertiger Wertschätzung aller Sprachen bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit finden bislang nur vereinzelt Einzug in die Schulgesetze. So wurde 2021 der bisherige §15 im Berliner Schulgesetz zu „Unterricht für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache" überarbeitet und trägt nun den Titel „Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit". Geregelt wird dort der grundsätzlich gemeinsame Unterricht von Schüler*innen, „deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist" mit allen anderen Schüler*innen. Die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung erhebt zu diesem Zweck landesweit die von den Schüler*innen gesprochenen Sprachen als Grundlage für eine datenbasierte wissenschaftlich begleitete Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit. Gleichwohl wird Schulen die optionale Einrichtung von „besonderen Lerngruppen" erlaubt um Schüler*innen auf den Übergang in Regelklassen vorzubereiten. Das Schulgesetz sieht außerdem für Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, die Option eines ergänzenden Unterrichts in ihrer Erstsprache vor. Unter einem nicht klar definierten Ressourcenvorbehalt („nach Maßgabe des Haushaltsplanes") erhalten alle Schüler*innen Angebote zur Entwicklung von Zwei- und Mehrsprachigkeit, in Form von immersiven Sprachlernmethoden und von Sachfachunterricht in einer Zweit- bzw. Fremdsprache. Auch wird die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung ermächtigt, Näheres hierzu zu regeln, insbesondere die Anerkennung einer Erstsprache, die eine andere als Deutsch ist, als zweite Fremdsprache sowie das zeitweise Abweichen von den Maßstäben der Leistungsbewertung beim Fehlen hinreichender deutscher Sprachkenntnisse (§15 Abs. 4 SchulG BE). Eine Definition, die der Bewertung im Rahmen der Anwendung dieses Paragraphen zugrunde zu legen ist, wird nicht gegeben, so dass „hinreichend" individuell interpretierbar ist.[4]

4 Am Beispiel des Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2020), den die KMK für die schulische Fremdsprachenbildung zugrunde legt, kann „hinreichend" sowohl so definiert werden, dass ein Kind „Bereiche von unmittelbarer Bedeutung […] (z. B. persönliche Informationen, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung und […] auch einfache Fragen beantworten und sich auf einfache Art mit anderen verständigen [kann], wenn diese langsam und deutlich sprechen." (Stufe A2 GER) oder, wenn ein Kind „die Fähigkeit besitzt, sich in den meisten Alltagsituationen verständlich zu äußern und zu verstehen […] sowie einfache, zusammenhängende Sätze bilden, über vertraute Themen sprechen und die Hauptpunkte von Standardtexten verstehen kann" (Stufe B1/B2 GER). Konkret: Die selbständige Sprachverwendung und die Rezeption von Standardtexten, beides zentrale

Kultur

Den Schulgesetzen liegt oftmals ein statisches Kulturverständnis zugrunde, das sich an der Verwendung von Begriffen wie „eigene Kultur", „andere Kultur", „andere Herkunft", „Kulturen" zeigt (z. B. §3 Abs. 3 SchulG BE, §2 Abs. 6 SchulG NW). Exemplarisch sei der Auszug aus dem Schulgesetz Berlins angeführt:

> „Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen, […] 3. die eigene Kultur sowie andere Kulturen und Sprachen kennen zu lernen und zu verstehen Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten" (§3 Abs. 3 SchulG BE)

Die verbindliche Anforderung, interkulturelle Kompetenz in den Schulen zu vermitteln, identifiziert das Berliner Schulgesetz an dieser Stelle als dem Konzept Klassischer Interkultureller Bildung angehörig. Dies erscheint nicht überraschend, entspricht Berlin damit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 2013 sowie dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), der insbesondere in den erlernbaren Fremdsprachen eine Rolle spielt. Die Zuordnung zur klassischen Interkulturellen Bildung ist aber insofern bedeutsam, als dass alle Schulen in Berlin demnach gehalten sind, sich an einem Konzept zu orientieren, das seit den frühen 2000er Jahren in deutlicher Kritik (Prengel, 2006) steht und aufgrund der zugrundeliegenden binären Logik (‚eigene Kultur' vs. ‚andere Kulturen') und (statischen) Einwertigkeit von Kultur insbesondere im Konzept der Migrationspädagogik (Mecheril et al., 2010) erweitert bzw. partiell korrigiert wurde. In der schulischen Praxis erzeugen erzeugen und rechtfertigen derartige gesetzliche Formulierungen machtwirksam mögliche Kulturalisierungen sowie Dichotomisierungen, die in ein weißes, ‚nicht-migrantisches' ‚Wir' und ‚Migrationsandere' unterscheiden auch wenn diese unter einer positiv intendierten Perspektive ausgeführt wird. Sowohl die selbstverständliche Nutzung des Konzeptes in der Implementation im Schulgesetz als auch die im allgemeine widerspruchslose Verarbeitung der damit verbundenen Ansprüche durch die Schulen (z. B. in den schulinternen Curricula oder dem Leitbild der Schulen) zeigt das Nicht-Bewusstsein aktueller Forschungsperspektiven der Bildungswissenschaften, der Soziologie oder der Kulturanthropologie im Bildungssystem. Mehr noch, es weist die Transition von Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Entwicklungen in die Schulentwicklung als zentrale Leerstelle aus. Forschungsbeobachtungen des BMBF-geförderten Verbundprojekts RAISE lassen eine Übertragbarkeit dieser auf andere Schulgesetze zu und bestätigen frühere Untersuchungen (z. B. Breiwe, 2020), die die Verwendung derartiger aus rassismuskri-

---

Voraussetzungen für den Bildungserfolg, wird an den Schulen nicht automatisch sichergestellt, während es in beruflichen Bewerbungsprozessen einen verbindlichen Standard darstellt.

tischer Perspektive problematischer Formulierungen, etwa durch die semantische Verknüpfung von Interkultureller Kompetenz und ‚Schüler*innen mit Migrationshintergrund' identifiziert.

Religion

Im Rahmen *religionsbezogener* Aussagen ist zunächst festzustellen, dass religiöse Vielfalt lediglich vereinzelt (z. B. §4 Abs. 3 BremSchulG), atheistische bzw. areligiöse sowie religionskritische Elemente nicht aufgegriffen werden. Es erfolgt eine Priorisierung christlicher Bezugnahmen, vgl. was sich in besonderer Weise in der gesetzlichen Vorgabe im Schulgesetz Bayerns zum Anbringen eines Kreuzes in jedem Klassenraum der Grundschule zeigt. Dabei erfolgen durch die Formulierung „christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte" (§38 Abs. 2 SchG BW) (implizit) dichotome Gegenüberstellungen von Abendland und Morgenland. Diese kulturalisierende Dichotomisierung eines ‚vernünftigen, gerechten, zivilisierten, demokratischen, fortschrittlichen und emanzipierten christlichen Abendlandes' gegenüber einem vom Gegenteil geprägten ‚islamistischen Morgenland' basiert auf einer rassistischen Logik (Attia, 2009). So basieren die Aussagen auf dem Verständnis einer *weißen*, europäischen bzw. deutschen, christlichen Dominanzkultur, die im Sinne rassistisch strukturierter Machtverhältnisse zwischen einem konstruierten ‚Wir' und ‚Sie' unterscheiden. Bemerkenswert ist hierbei der Kontext, da die Ausführungen im Schulgesetz Baden-Württembergs religionsbezogene Neutralitätsausnahmen für eben „christlich-abendländische Bildungs- und Kulturwerte" anführen – ein Umstand, der aufgrund des Urteils des Bundesverfassungsgerichts (1 BvR 471/10 – 1 BvR 1181/10) von 2015 im 12. Schulrechtsänderungsgesetz in NRW mit der Begründung der Ungleichbehandlung von Religionen geändert werden musste. In den Schulgesetzen Bayerns und Nordrhein-Westfalens wird zudem Ehrfurcht vor Gott als Bildungsziel formuliert, was als hoch umstritten gilt (vgl. Möstl, 2009) formuliert. Im Schulgesetz ist gefordert, die Schüler*innen „in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe" zu erziehen. Dies ist aus diversitätsreflexiver Perspektive zu problematisieren, da hiermit nicht nur das Neutralitätsgebot des Staates in Frage gestellt wird, sondern auch „neben polytheistischen Glaubensrichtungen auch atheistische und agnostizistische Weltanschauungen" (S. 53) ausgeschlossen werden. Niendorf und Reitz (2016) betonen, dass die Erwähnung des (europäischen) Humanismus im weiteren Gesetzesverlauf diese Formulierung zwar abschwäche, dennoch eine Ausblendung von Schüler*innen, „deren Herkunft nicht europäisch geprägt ist" (ebd.), erfolgt. Ähnlich deutet auch das bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Ehrfurcht vor Gott als „eine Formulierung, die auf eine tiefe Verwurzelung des Landes in der christlich-abendländischen Tradition verweist" (ISB, 2016, S. 25).

Identität und Zugehörigkeit

Mit Blick auf natio-ethno-kulturelle Identität(en) und Zugehörigkeit(en) ist aus rassimuskritischer Perspektive zu konstatieren, dass Begriffe wie ‚Heimat' und ‚Volk' zum einem ein nicht transnationales, mobiles, dynamisches und plural gedachtes Verständnis zugrunde liegt und zum anderen eine Verwendung v. a. in Formulierungen auftritt, die „Liebe" (z. B. §2 Abs. 1 SchulG NW) – als eigentlich intrinsische Emotion – zu diesen Konstrukten fordert (Reimann et al., 2019; Niendorf & Reitz, 2016). So kann dies ausgrenzend wirken, wenn Heimat bzw. Volk als ausschließlich durch den Geburtsort oder gar den Geburtsort voriger Generationen bestimmt verstanden werden. Gleiches gilt, wenn – wie in Bayern und Thüringen – Heimat enger gefasst wird als bayerische beziehungsweise thüringische Heimat. Hinzu kommt ein einseitiges (dominanzgesellschaftliches) Integrationsverständnis, das machtwirksam einseitig ‚Migrationsandere' fokussiert: „Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe, […] die Integrationsbemühungen von Migrantinnen und Migranten sowie die interkulturelle Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen" (BayEUG Art. 2 Abs. 1). Dieser binär-einheitlich konstruierten Gruppe der „Migrantinnen und Migranten" werden lediglich Bemühungen um Integration zugeschrieben, die durch das machtvollere imaginäre ‚Wir' zu unterstützen sei. Gleichzeitig gilt die implizite Gruppe der ‚Nicht-Migrantinnen und -Migranten' per se als integriert. Die formal-rechtliche Anordnung der Förderung der Integration von „Migrantinnen und Migranten" einerseits und der interkulturellen Kompetenz aller andererseits stabilisiert die kategoriale Zuschreibung und bestärkt inhärente dichotome Denkweisen, die eine alleinige Aufforderung zur Förderung interkultureller Kompetenz aller Schüler*innen nicht hätte.

4.3 Diskriminierungsschutzbezogene Aspekte

Die folgenden Betrachtungen beziehen sich auf diskriminierungsschutzbezogene Aussagen, die sich gegenwärtig in einem dynamischen Entwicklungsprozess befinden und für den Schutz vor Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Sexismus bedeutsam sind (vgl. Breiwe, 2021). So zeigt die folgende Übersicht (vgl. Abb. 1) den quantitativen Ausbau der diskriminierungsschutzbezogenen Kategorien, die zwischen 2014 und 2020 erfolgt sind.

Ein Beispiel für ein derartiges kategoriales Antidiskriminierungsrecht bildet §1 Abs. 1 aus dem Schulgesetz Hamburgs:

> „Jeder junge Mensch hat das Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung und ist gehalten, sich nach seinen Möglichkeiten zu bilden. Dies gilt ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen oder einer Behinderung."

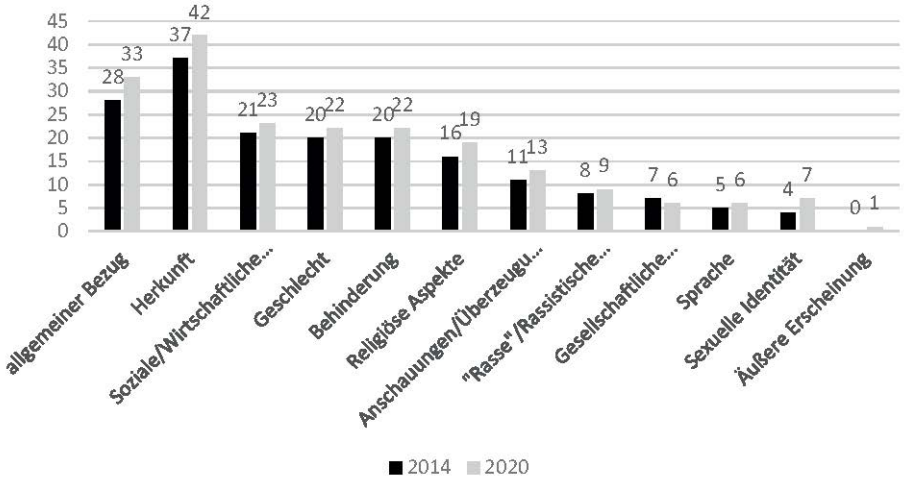


Abb. 1: Diskriminierungskategorien in allen Schulgesetzen (aus: Breiwe, 2021, S. 198)

In dieser Form erfolgt eine Verfestigung vorhandener Differenzziehungen. So spricht Naguib (2012) von einem „wirkmächtigen ‚antidiskriminierungsrechtlichen' essentialistischen Fehlschluss" (S. 180). Denn bei Diskriminierungen geht es weniger um die tatsächliche „Abstammung" oder „Heimat" der Diskriminierten, sondern um rassifizierende Zuschreibungen der Diskriminierenden auf Basis binärer Logiken (‚Wir' – ‚Die Anderen'). So basieren auch derartige kategoriale Orientierungen im Rahmen des Diskriminierungsschutzes, die zudem uneinheitlich sind, auf binären, statisch-biologistischen Differenzordnungen. Gleichwohl – und dies zeigt die gegenwärtigen Veränderungsprozesse im Antidiskriminierungsrecht exemplarisch – wurde 2023 die Antidiskriminierungskategorie „seiner Rasse" aus diesem Abschnitt gestrichen und folgender Satz eingefügt: „Zum Anspruch auf Bildung und Erziehung gehört auch ein Schulwesen, das frei von rassistischer Diskriminierung ist." (HmbGVBl. Nr. 20, S. 193). Damit wird explizit auf die institutionelle und strukturelle Ebene („Schulwesen") Bezug genommen. Demgegenüber können Aussagen wie die Folgende aus dem Schulgesetz Nordrhein-Westfalens als Ausdruck eines illusorischen meritokratischen Verständnisses gedeutet werden:

> „Das Recht auf schulische Bildung ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft, die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen bestimmen seinen Bildungsweg, der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen." (§1 Abs. 2 SchulG NW)

Hier wird ausgeblendet, dass empirische Studien belegen, dass Chancengleichheit im deutschen Schulsystem als Illusion betrachtet werden muss. So steht der Zugang zu bestimmten Formen schulischer Bildung (z. B. am Gymnasium) eben nicht allen Schüler*innen auf Basis der Leistungseinschätzung gleichermaßen offen, sondern

wird von institutionell (rassistisch) diskriminierenden Phänomenen beeinflusst (vgl. z. B. Gomolla & Radtke, 2009). Auch wird der Bildungsweg nicht ausschließlich durch die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen bestimmt (ebd.). Anders ausgedrückt kann mit Rühle konstatiert werden, dass der allgemein in deutschen Schulgesetzen „formulierte Anspruch auf Chancengleichheit […] als Grundlage für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten unter dem Deckmantel der formalen Chancengleichheit interpretiert werden" (Rühle, 2015, S. 68) kann.

Gleichwohl gibt es in einigen Bundesländern progressive Bewegungen im Rahmen der antidiskriminierungsbezogenen Schulgesetzgebung (vgl. Breiwe, 2024). Die Änderungen von 2018 bzw. 2021 der entsprechenden Passage im Schulgesetz Berlins zeigen eine zunehmende Orientierung an einem postkategorialem Antidiskriminierungsrecht. Dies zeigt sich in der Verwendung des Ausdrucks „rassistische oder antisemitische Zuschreibung" anstelle der Verwendung von Begriffen wie „Abstammung". So sieht das Konzept des „postkategorialen Diskriminierungsrechts" vor, von „stigmatisierender bzw. sozialer Diskriminierung" (Naguib, 2012, S. 194) anstelle von Kategorien zu sprechen. In diesem Sinne schlagen Liebscher et al. (2012) Formulierungen wie „Diskriminierung, insbesondere rassistische, sexistische, ableistische, heterosexistische, linguizistische, genetische Diskriminierung und Diskriminierung anknüpfend an Lebensalter und Religion (etc.) ist unzulässig" vor (S. 218).

Vereinzelt wurden zudem in anderen Schulgesetzen, z. B. in Nordrhein-Westfalen oder Sachsen, Aussagen zu einem diskriminierungsfreien Miteinander eingefügt. So sollen gemäß dem Schulgesetz Nordrhein-Westfalens Schüler*innen lernen, „für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen" (§2 Abs. 6). Es wäre konsequenterweise notwendig, dies nicht nur von den Schüler*innen zu fordern, sondern eine rechtliche Garantie in allen Bundesländern zu gewährleisten, was (im Sinne der Eigenverantwortlichkeit der Schule) bedeutet, in diesem Zusammenhang jeder schulischen Institution, im Besonderen ihrer Schulleitung, die verbindliche Festschreibung einer Umsetzung zu überantworten, die ganzheitlich gedacht wird und damit alle Einflüsse auf das System Schule enthält (wie z. B. diskriminierungsbewusste Einflüsse durch adäquate Personal(weiter)bildung und damit einhergehende chancengerecht(er)e Leistungs- und Testverfahren, Lehr- und Lernmittelauswahl und einer dahingehend modifizierten Ausgestaltung der Curricula). Das hieße, ein solches Zusammenleben gesetzlich abzusichern und die verantwortungsvolle Aufgabe in die professionellen Strukturen zu geben, in denen dann wiederum die Schüler*innen gemäß des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages angemessen unterstützt ausgebildet würden. Eine solche Vorgabe findet sich im Schulgesetz Berlins, indem die Schulen verpflichtet werden, die Schüler*innen vor Diskriminierungen zu schützen (§4 Abs. 2 SchulG BE).

5. Fazit

Die Schulgesetze nehmen als Steuerungsinstrument eine Schlüsselrolle im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem Diskurs und normativer Vorgabe ein. Sie kodifizieren gesellschaftliche Norm- und Wertevorstellungen, wodurch sie nicht nur die pädagogische Praxis steuern, sondern auch gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduzieren. Als Träger machtvoller Diskurse prägen die Formulierungen dieser Gesetze die gesellschaftliche Wahrnehmung von Differenz, Zugehörigkeit und Normalität. Die theoretischen Grundlagen der Diversitätsreflexivität verdeutlichen die Notwendigkeit einer kritischen Perspektive, die statische Differenzordnungen dekonstruiert und hybride Identitätsformen anerkennt. Sprache fungiert dabei als zentrale Kraft zur Konstruktion und Stabilisierung von Differenz und Zugehörigkeit. Indem sie Unterschiede naturalisiert, homogenisiert und hierarchisiert, schafft sie normative Ordnungen, die soziale Ungleichheiten rechtfertigen und reproduzieren. Diese Perspektive wird durch rassismuskritische Ansätze gestützt, die die tief in institutionellen Logiken und alltäglichen Praktiken verankerten rassistisch geprägten Machtverhältnisse aufzeigen. Rassismus zeigt sich dabei als flexibel und wandelbar, wobei Kategorien wie „Kultur“ oder „Religion“ subtil rassistische Bedeutungen transportieren.

So verdeutlichen die vorgenommenen Analysen der deutschen Schulgesetze unter rassismuskritischen Perspektiven die tiefgreifende Machtwirksamkeit von Sprache im schulrechtlichen Kontext. Die Gesetzestexte offenbaren ein Verständnis von Diversität, das häufig homogenitäts- und defizitorientierte Kategorien reproduziert. Statt Subjektorientierungen dominieren statische Gruppenzuschreibungen, die den Diskurs über Differenzen einschränken und soziale Machtverhältnisse, die von Rassismus, aber auch beispielsweise von Heteronormativität und Ableismus geprägt sind (vgl. Breiwe, 2024), stabilisieren. Die Ausrichtung an einem normativen „Normschüler“ marginalisiert intersektionale und dynamische Identitäten und perpetuiert eine herrschaftsaffirmative Ordnung. Mit Blick auf die sprachlichen Formulierungen hinsichtlich der Akteur*innen in Schule wird deutlich, dass einerseits konkret die Schüler*innen angeführt werden und ausgeführt wird, was diese lernen sollen bzw. wie sie sich verhalten sollten. Demgegenüber werden die Lehrkräfte gewissermaßen entpersonalisiert, indem von „Schule“ allgemein gesprochen wird, z. B. indem ausgeführt wird, wozu „Schule“ als Institution befähigen soll. Die natio-ethno-kulturellen Aspekte, insbesondere in den Bereichen Sprache, Kultur, Religion und Identität bzw. Zugehörigkeit, zeigen eine weitgehend monolinguale und kulturell essentialisierende Perspektive. Sprachliche Diversität wird primär additiv und defizitorientiert adressiert, während migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nur punktuell anerkannt wird. Ein statisches Kulturverständnis in den Gesetzen führt im Sinne der klassischen Interkulturellen Pädagogik zu Dichotomien und Kulturalisierungen, die aktuelle wissenschaftliche Diskurse zur Migrationspädagogik weitgehend ignorieren. Trotz der expliziten (z. B. §2 Abs. 8 SchulG NW) implizi-

ten Bezugnahme aller Schulgesetze auf Artikel 3 (Abs. 3) des Grundgesetzes finden sich religionsbezogene Vorgaben in Schulgesetzen unterschiedlicher Bundesländer, die christliche Werte priorisieren und andere Weltanschauungen marginalisieren, wodurch Machtverhältnisse reproduziert werden. Begriffe wie „Heimat" und „Volk" bleiben problematisch, da sie statischen Konzepten folgend eine exklusive Zugehörigkeit konstruieren und transnationale Identitäten ausgrenzen. Im Bereich des Diskriminierungsschutzes gibt es aus diversitätsreflexiver bzw. rassismuskritischer Perspektive zwar Fortschritte, wie die vereinzelte Entwicklung hin zu postkategorialen Ansätzen zeigt, doch dominieren weiterhin binäre, statisch-biologistische Logiken. Strukturelle und institutionelle Diskriminierungsformen bleiben unzureichend thematisiert, was die Illusion einer meritokratischen Chancengleichheit aufrechterhält (vgl. Breiwe, 2024, 2021). Die Gesetze delegieren Verantwortung für ein diskriminierungsfreies Zusammenleben häufig auf Schüler*innen, ohne diese institutionell abzusichern.

Zusammenfassend bleibt die Sprache der Schulgesetze ein machtvolles Instrument, das bestehende soziale Hierarchien und Machtverhältnisse stabilisiert, statt eine kritische Reflexion und Dekonstruktion von Differenzkategorien zu ermöglichen. Eine tiefgreifende Revision hin zu inklusiven, dynamischen und diversitätsreflexiven bzw. rassismuskritischen Formulierungen ist notwendig, um die institutionellen Rahmenbedingungen für ein gerechteres Bildungssystem zu schaffen. Diversitätsreflexivität als transdisziplinärer Ansatz bietet das theoretische Fundament, um sprachliche Normsetzungen kritisch zu hinterfragen, soziale Hierarchien zu dekodieren und alternative Ausdrucksweisen zu fördern, die soziale Gerechtigkeit und Inklusion nachhaltig stärken.

Literatur

Ackeren-Mindl, Isabell van, Klemm, Klaus & Schmid-Kühn, Svenja M. (2024). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (4., akt. u. erw. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43348-2

Alkis, Soniya, Frank, Magnus, Steinbach, Anja & Tilch, Andreas (2023). Schule im Rassismus. *Praxis Politik & Wirtschaft, 6*, 4–7.

Attia, Iman (2009). *Die ‚westliche Kultur' und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischen Rassismus*. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839410813

Balibar, Étienne (1990). Gibt es einen ‚Neo-Rassismus'? In Étienne Balibar & Immanuel M. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten* (S. 23–38). Argument. https://doi.org/10.3917/dec.balib.2007.01

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Klett.

Breiwe, René (2020). *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1

Breiwe, René (2021). Die deutschen Schulgesetze als Mittel der Steuerung im Bildungswesen. Kritische Perspektiven auf die Thematisierung von Diversität und (Anti-)Diskriminie-

rung in den deutschen Schulgesetzen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 69*(2), 183–207. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2021-2

Breiwe, René (2024). Vielfalt und Diskriminierungskritik im Rahmen rechtlicher Vorgaben. Spannungsfelder (in) der deutschen Schulgesetzgebung. In Karin Bräu, Jürgen Budde, Merle Hummrich & Florian C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 17–32). Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743037

Budde, Jürgen (2021). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4

Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen.* Begleitband. Langenscheidt.

Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung. In Mechthild Gomolla & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz* (S. 35–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_2

Hepp, Gerd F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung*. Springer VS https://doi.org/10.1007/978-3-531-93122-7

Hormel, Ulrike (2018). Rassismus und Diskriminierung. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 81–86). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838586977

Liebscher, Doris (2016). Recht als Türöffner für gleiche Freiheit? Eine Zwischenbilanz nach zehn Jahren AGG. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 66*(9), 17–22. https://doi.org/10.5771/0023-4834-2012-2-204

Liebscher, Doris, Naguib, Tarek, Plümecke, Tino & Remus, Juana (2012). Wege aus der Essentialismusfalle. Überlegungen zu einem postkategorialen Antidiskriminierungsrecht. *Kritische Justiz 24*(2), 204–218. https://doi.org/10.5771/0023-4834-2012-2-204

Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., akt. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43

Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik.* Beltz.

Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In Fabian Kessl & Melanie Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit* (S. 117–131). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_8

Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, İnci, Kalpaka, Anita & Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.

Möstl, Markus (2009). Art. 131 [Bildungsziele]. In Josef Franz Lindner, J. F., Markus Möstl & Heinrich Wolff (Hrsg.), *Verfassung des Freistaates Bayern. Kommentar* (S. 964–972). C. H. Beck Verlag.

Naguib, Tarek (2012). Postkategoriale ‚Gleichheit und Differenz'. Antidiskriminierungsrecht ohne Kategorien denken!? In Stephan Ast, Julia Hänni, Klaus Mathis & Benno Zabel (Hrsg.), *Gleichheit und Universalität* (S. 179–194). Franz Steiner Verlag. https://doi.org/10.25162/9783515105408

Niendorf, Mareike & Reitz, Sandra (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Druckteam.

Oberlies, Dagmar (2015). Recht im Kontext von Inklusion und Exklusion. In Bettina Bretländer, Michaela Köttig & Thomas Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 48–59). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-026811-1

Plößer, Melanie (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In Fabian Kessl & Melanie Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen* (S. 218–232). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_14

Prengel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6

Reimann, Gregor, Seher, Sophie & Wermke, Michael (2019). Die Schule „pflegt die Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland": Der Heimatbegriff im Bildungsauftrag des modernen Schulwesens. In Edoardo Costadura, Klaus Ries & Christiane Wiesenfeldt (Hrsg.), *Heimat global: Modelle, Praxen und Medien der Heimatkonstruktion* (S. 237–280). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839445884-013

Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839434581

Rommelspacher, Birgit (2011). Was ist eigentlich Rassismus. In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd 1.: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/562

Rühle, Sarah (2015). *Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland*. Waxmann.

Rürup, Matthias (2022). Educational Governance. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 706–711). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838588049

Rürup, Matthias & Heinrich, Matthias (2007). Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister & Jochen Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 157–184). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_6

Scharathow, Wiebke & Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011). *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/563

Spivak, Gayatari Chakravorty (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory 24*(3), 247–272. https://doi.org/10.2307/2505169

Steinbach, Anja, Shure, Saphira & Mecheril, Paul (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In Juliane Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Beltz Juventa.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2016). Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS. Appel & Klinger Druck und Medien GmbH.

Supik, Linda (2018). Praktische De/Kategorisierung: Kinder Sortieren. In Oliver Musenberg, Judith Riegert & Teresa Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 104–111). Klinkhardt.

West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender & Society 9*(1), 8–37. https://doi.org/10.1177/089124395009001002

Wer ist Line? Wer ist Otto?

Zur intersektionalen Abbildung von *class*, *gender* und *race* in aktuellen DaF-Lehrwerken – ein korpusanalytischer Querschnitt

Caren Brendel & Annalena Messner

Abstract: Differenzverhältnisse wie *class*, *gender* und *race* und deren Ineinanderwirken rücken im DaFZ-Kontext im Sinne einer diskriminierungskritischen Fremdsprachenlehre immer mehr in den Fokus. Trotz fachtheoretischer Auseinandersetzungen stellt sich dabei weiterhin die Frage, wie diese in der Unterrichtspraxis wirken und welche Rolle sie in Lehrwerken spielen. Anhand eines korpusanalytischen Querschnitts durch aktuelle DaF-Lehrwerke angelehnt an die Multimodale Kritische Diskursanalyse (MKDA) zeigt dieser Beitrag auf, wie Personen in Bild und Schrift und somit *class*, *gender* und *race* dargestellt werden. Festgestellt wird, dass die in den Lehrwerken imaginierte Sprachgemeinschaft vorrangig ‚stereotyp' und die imaginierten Lernenden überwiegend ‚tokenistisch' dargestellt sind. Dies wird exemplarisch an einer diskriminierungskritischen Einordnung eines Lehrwerksauszugs aufgezeigt.

Schlagwörter: class, gender, race, Intersektionalität, Lehrwerke, DaF, MKDA

1. Einleitung

Dass „Sprache nie losgelöst von politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden kann und faktisch sowie symbolisch für die Regulierung von Zugehörigkeiten benutzt wird" (Dirim, 2015, S. 310), gilt auch für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ)[1] und Sprachbildungskon-

1 Die aktuelle Tendenz in DaFZ geht dahin, die strikte Trennung dieser Begriffe und Kontexte als kritisch zu betrachten und DaFZ vielmehr in einem Mehrsprachigkeitskontext zu denken, in dem traditionelle Grenzen verschwimmen, sodass die Trennung zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) allenfalls eine ‚prototypische' sein kann (Riehl & Schroeder, 2022, S. 74). Da sich die analysierten Lehrwerke im DaF-Kontext verorten, wird an diesen Stellen lediglich auf DaF referiert. *DaF* bezieht sich im herkömmlichen Sinne auf „den Erwerb des Deutschen [in] einem Kontext, in dem der Input und die kommunikativen Sprachanlässe ausschließlich unterrichtlich vermittelt stattfinden" (ebd., S. 69), während *DaZ* Kontexte beschreibt, in denen Deutsch die hegemoniale Sprache der sozialen Umgebung der Lernenden ist (ebd.).

texte. So ist Sprache kein neutrales Werkzeug, weswegen auch ihre Vermittlung mit einem Bewusstsein für diskursive Einschreibungen einhergehen sollte, die auch in DaFZ-Lehrwerken präsent sind. Im Fachdiskurs werden in den letzten Jahren vermehrt Differenzverhältnisse wie *class*, *gender* und *race*,[2] deren intersektionale Verwobenheit und deren Fortwirken in Sprache und damit in Sprachbildungskontexten diskursiv ausgehandelt (z. B. Akbaba et al., 2022; Criser & Malakaj, 2020; Diehm & Messerschmidt, 2013; Peuschel & Dirim, 2019; Rommelspacher, 2015; Tuider & Trzeciak, 2015). Dennoch bleibt die Frage offen, wie diese wissenschaftlichen Aushandlungen sich in der Unterrichtspraxis und insbesondere in aktuellen Lehrwerken abzeichnen. Daran anknüpfend wird in diesem Beitrag ein korpusanalytischer Querschnitt mit 839 analysierten Personen durch die DaF-Lehrwerke *Begegnungen* (Buscha & Szita, 2021), *Das Leben* (Funk et al., 2020) und *Momente* (Evans et al., 2020; 2021) auf Niveau A1 mit Blick auf die Intersektionen der Differenzverhältnisse *class*, *gender* und *race* angelehnt an die Multimodale Kritische Diskursanalyse (MKDA) (Machin & Mayr, 2012) vorgenommen. Dafür werden alle abgebildeten Personen kodiert, analysiert und die (Un-)Sichtbarkeit von Lebensrealitäten anhand eines Lehrwerksauszugs exemplarisch sichtbar gemacht.

2. Betrachtung von *class, gender* und *race* in DaF

Eine diskriminierungskritische Betrachtung von Differenzverhältnissen wie *class*, *gender* und *race* gründet auf der Prämisse, dass Sprache und Wirklichkeit und damit auch die Repräsentation dieser Differenzverhältnisse in Sprache mit der Wirklichkeit in Wechselwirkung stehen. Daran anschließend wird nun erläutert, inwiefern Differenzverhältnisse in Sprache (un-)sichtbar werden und welche intersektionale Verwobenheit dabei besteht.

2.1 Die Differenzverhältnisse *class, gender* und *race*

Differenzverhältnisse bilden die Grundlage gesellschaftlicher Ordnungen und strukturieren diese (Heinemann & Khakpour, 2019, S. 2; Simon & Fereidooni, 2018, S. 19). Auch innerhalb einer Migrationsgesellschaft werden dabei entlang von Differenzlinien „einander diametral gegenüberstehende Positionen konstruiert" (Heinemann & Khakpour, 2019, S. 3), die eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität repräsentieren und „gleichzeitig als (naturalisierte oder kulturalisierte)

2 Differenzverhältnisse und damit verbundene Beschreibungen von Machtverhältnissen sind nicht auf diese Trias zu beschränken; dieser Beitrag fokussiert vorrangig *class*, *gender* und *race*. Dabei werden diese in der englischsprachigen Tradition der Cultural Studies als sozial konstruiert und diskursiv ausgehandelte Konstruktionen verstanden und aufgrund dessen kursiv gesetzt.

soziale Konstruktion Einfluss auf das gesellschaftliche Leben [haben]" (Leiprecht & Lutz, 2015, S. 286).

Class bezieht sich auf soziale Herkunft, „sozioökonomische Ungleichheit und d[ie] Differenzordnung, in der Klassenunterschiede hergestellt werden" (Khakpour & Mecheril, 2018, S. 134), die mit Bildungsungerechtigkeit und -benachteiligung einhergehen. Das Konstrukt *race* geht auf rassistische Strukturen im Rahmen der „‚Theorie' der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen' aufgrund biologischer Merkmale" (Rommelspacher, 2009, S. 29) zurück. Diese biologistischen Unterschiede werden im Rahmen neo- oder kulturrassistischer Strömungen um Aspekte ‚kultureller' Identität wie bspw. Kleidung oder Sprache(-n)[3] erweitert, sodass „mit der Unterscheidungskategorie höher- bzw. minderwertiger Kulturen sowie der Unvereinbarkeit von Kulturen […] argumentiert [wird]" (Simon & Fereidooni, 2018, S. 19). *Gender* nimmt ebenso Bezug auf ‚natürliche' Unterschiede zwischen Menschen aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität, wobei „alltagsweltlich die Unterscheidung zwischen (zwei) Geschlechtern an sich als stabile und natürliche Größe [gilt]" (Mecheril & Thoma, 2015, S. 115) und die Macht von Geschlechterdichotomien aufgrund einer Naturalisierung von Ordnungen offenlegt. Somit verweisen sowohl *class* als auch *gender* und *race* auf „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren" (Rommelspacher, 2009, S. 29).

Bei diesen Reproduktionen spielt Sprachgebrauch eine wesentliche Rolle, denn Sprache ist Mittel zur Herstellung von Wirklichkeit, indem Bedeutung in sprachlichen Äußerungen konstruiert und somit fortwährend (re-)produziert wird (Hornscheidt, 2005, S. 229; Knappik & Thoma, 2015, S. 10–11). Sprachliche Benennungen ‚naturalisieren' symbolische Ordnungen als kollektiv angenommene Wissensbestände und wirken in ihrer Verwendung Autorität und Hierarchien herstellend (Hornscheidt, 2005, S. 230–231). Sprache als soziale Praxis konstruiert somit nicht nur unsere Wahrnehmung, sondern auch unsere Vorstellungen davon, welche „Praktiken, Ideen, Werte und Identitäten als ‚normal' gelten" (Ruck, 2022, S. 72–73). Mit Blick auf Sprache muss somit gefragt werden, was wie benannt wird, aber auch, was nicht benannt wird und unsichtbar bleibt (Hornscheidt, 2005, S. 231). Übertragen auf Differenzverhältnisse bedeutet das, dass ‚Normalitäten' oftmals nicht benannt werden und dennoch als Bezugsgrößen dienen (Hornscheidt, 2012, S. 41). Dies schlägt sich in DaFZ bereits mit dem Verweis auf *DaF* oder *DaZ* für den Sprachenbesitz einer Person nieder, während Personen mit Erstsprache Deutsch als ‚Norm' gesetzt werden, ohne explizit benannt zu werden bzw. gerade indem sie nicht explizit benannt werden (Dirim, 2015, S. 310). Ein solches Othering lässt sich auch auf Konstruktionen von *class*, *gender* und *race* übertragen, indem Gesellschaften konst-

3 Mit Blick auf Sprache(-n) werden in diesem Zusammenhang auch auf koloniale Art und Weise markierte Hierarchisierungen von Sprachen relevant, die (neo-)linguizistische Praktiken im Kontext von Rassismus offengelegen (Dirim, 2010).

ruiert werden, die als hegemoniale ‚Norm' und damit als ‚überlegen' gelten, während ‚Andere' als Abweichung entworfen werden und als ‚unterlegen' gelten (Auma, 2018, S. 1). Davon ausgehend stellen sich gesellschaftlich wie auch in DaFZ die Fragen, wer „wichtig und anerkannt [ist], wer […] Prestige [oder] das Sagen [hat], wessen Stimme […] gehört [wird]" (Rommelspacher, 2009, S. 30–31).

2.2 Intersektionalität

Intersektionalität beschreibt eine Analyseperspektive, „die systematisch das Zusammenwirken verschiedener Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick nimmt und nach deren ein- und ausgrenzenden sowie bestehende Differenzordnungen reproduzierenden Effekten fragt" (Riegel, 2022, S. 4). Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass sich verschiedene Differenzverhältnisse „in ihren jeweiligen Dimensionen und konkreten Ausprägungen empirisch überlagern" (ebd.) und sich „wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können" (Winker & Degele, 2009, S. 10). So ergibt sich einerseits eine Abhängigkeit zwischen Differenzverhältnissen, andererseits spiegelt Intersektionalität aber auch deren komplexe Beziehung und Interdependenz wider. Beispielhaft genannt seien hier Kontexte, in denen ausschließlich marginalisierte Perspektiven hervorgehoben und „komplexere Beziehungen ignoriert [werden], bei denen Diskriminierung und Privilegierung zusammenwirken wie z. B. Behinderung und Männlichkeit" (Walgenbach, 2011, S. 117). Denn durch Fokussierungen auf privilegierte Mitglieder einer Gruppe, „werden diejenigen, die in mehrerer Hinsicht benachteiligt sind, marginalisiert; Diskriminierungen, die sich nicht auf eine einzelne […] Ursache zurückführen lassen, werden verschleiert" (Crenshaw, 2010, S. 36). Im Rahmen dieses Beitrags soll daran anknüpfend versucht werden, der komplexen Genese der intersektionalen Betrachtung von Differenzverhältnissen in DaFZ insofern gerecht zu werden, als der Versuch unternommen wird, die Differenzverhältnisse *class*, *gender* und *race* als ineinander verwoben zu betrachten und zu analysieren. Dabei gilt es zu beachten, dass „das Zusammenspiel der unterschiedlichen Kategorien nur in ihrem jeweiligen Kontext zu verstehen [ist] […], denn je nach Kontext können die Relationen zwischen den Kategorien höchst unterschiedlich ausgeprägt sein" (Budde, 2013, S. 246–247), sodass weiterführende Betrachtungen wünschenswert sind, die möglicherweise mit Blick auf dieselben Differenzverhältnisse auch zu anderen Antworten kommen könnten (Leiprecht & Lutz, 2015, S. 292).

2.3 Differenzverhältnisse und Intersektionalität in DaFZ

Übertragen auf Sprachbildungs- und DaFZ-Kontexte machen die vorangegangenen Ausführungen deutlich, dass diese keineswegs frei von Zuschreibungen sind, sondern fortwährend Bestehendes (re-)produzieren und (implizit) ‚Normalität' vermitteln (Knappik & Thoma, 2015, S. 10–11). So werden „Bildungsteilnehmer_innen,

die die Normalitätserwartungen nicht voraussetzungslos erfüllen, […] als *defizitäre Andere* hervorgebracht und als solche in ausgrenzender Weise ins Bildungssystem einbezogen" (Mecheril et al., 2013, S. 13). Klassenräume sind demnach nicht frei von bestehenden Diskursen zu Differenz, denn Äußerungen und Handlungen transportieren implizite Machtstrukturen und „kein Mensch [kann sich] aus der [differenz] relevanten Matrix exkludieren […] oder für sich in Anspruch nehmen […], in [diskriminierungs]freien Räumen zu leben und zu arbeiten" (Simon & Fereidooni, 2018, S. 19). Folglich sollte eine diskriminierungskritische Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen und deren Wirken in DaFZ Teil des forschenden und pädagogischen Diskurses sein und hinterfragen, wie gesellschaftliche Realitäten dargestellt und dadurch (re-)produziert werden.

Ausgehend vom anglophonen Raum und zunächst in angrenzenden Disziplinen wie der quantitativen Bildungsforschung zeigt sich ein Zuwachs an Auseinandersetzungen mit Differenzverhältnissen und ihrem intersektionalen Zusammenwirken in Bildungskontexten (z. B. Criser & Malakaj, 2020; Bonefeld et al., 2020). In DaFZ sind diese insbesondere an der interdisziplinären Schnittstelle zu Migrationspädagogik und Erziehungswissenschaft sowie im Zuge einer disziplinären Weiterentwicklung im Sinne eines Verständnisses von DaFZ als Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit zu verzeichnen. Mit Blick auf intersektionale Handlungsfelder fokussieren bspw. die Betrachtungen von Diehm und Messerschmidt (2013), Peuschel und Dirim (2019), Rommelspacher (2015) sowie Tuider und Trzeciak (2015) Intersektionen der Differenzverhältnisse *gender* und *race* in DaFZ. Bei Akbaba et al. (2022) sowie Criser und Malakaj (2020) finden sich darüber hinaus weitere intersektionale Betrachtungen von DaFZ im Kontext von Mehrsprachigkeit und Differenzverhältnissen. Gleichermaßen findet auch in Lehrwerkanalysen eine diskriminierungskritische Auseinandersetzung mit der Abbildung von Differenzverhältnissen wie *class*, *gender* und *race* – teilweise als Betrachtung der Abbildung von Diversität[4] – statt (Ruck, 2022; Uzum et al., 2021; Döll et al., 2015): Dabei zeigt sich, dass die deutschsprachige Gesellschaft „oft homogenisierend, essentialisierend und ethnonational orientiert" (Ruck, 2022, S. 66) dargestellt wird, während komplexe Lebensrealitäten nur marginal, trivial und dekontextualisiert vertreten sind (Uzum et al., 2021; Döll et al., 2015). Zudem sind Differenzverhältnisse wie *gender* und *race* häufiger im Fokus von Untersuchungen als bspw. *class* und *ableism*, sodass kritische Zugänge weiterhin die Ausnahme bilden und intersektionale Betrachtungen rar sind (Ruck, 2022, S. 71).

4 Ein ausschließlich affirmatives Sprechen über Differenzen im Kontext von Diversität und Vielfalt ist kritisch zu betrachten, da damit gesellschaftliche Machtasymmetrien außer Acht gelassen werden, indem Differenzen unhinterfragt angenommen, positiv geframt und nicht kritisch reflektiert werden (müssen); „[d]ies wird besonders durch die Formel klar, für Diversity oder Vielfalt zu sein, statt sich gegen Rassismus oder Sexismus zu positionieren" (Boulila, 2021, S. 85).

3. Korpusanalytischer Querschnitt: *Begegnungen, Das Leben* und *Momente*

Lehrwerke dienen häufig als kursstrukturierendes Element, sind jedoch in Bildungskontexten – wie diese selbst – keine neutralen Vermittlungsinstrumente, sondern vermitteln implizit ‚Normalitäten'. Zudem zeigen sie Lernenden ein mutmaßlich authentisches Bild der deutschsprachigen Gesellschaft (Uzum et al., 2021, S. 2), welches tendenziell homogenisiert und idealisiert ist. Inwiefern dies auch mit Blick auf die Differenzverhältnisse *class*, *gender* und *race* und in deren intersektionaler Verwobenheit gegeben ist, wird im Folgenden anhand eines korpusanalytischen Querschnitts durch aktuelle DaF-Lehrwerke aufgezeigt. Bei den untersuchten Lehrwerken handelt es sich um *Begegnungen* (B) A1+ (Buscha & Szita, 2021), *Das Leben* (L) A1 (Funk et al., 2020) sowie *Momente* A1.1 (M1) und A1.2 (M2) (Evans et al., 2020; 2021); es werden jeweils die Kursbücher analysiert. Die Auswahl der Lehrwerke erfolgte aufgrund ihrer Aktualität.[5] Zudem stellen A1-Lehrwerke einen „entry point to a language and culture" (Uzum et al., 2021, S. 4) dar und sind somit jene Lehrwerke, mit denen die meisten Lernenden im Unterrichtskontext in Berührung kommen; auch wenn sie das Deutschlernen später abbrechen.

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, inwiefern intersektionale Perspektiven und Differenzverhältnisse in DaF-Lehrwerken sichtbar sind und/oder darin ein Realitätsanspruch für nationale ‚kulturelle' Repräsentationen[6] hergestellt wird (Ruck, 2022, S. 72). Um Intersektionalität als Analyseparadigma nutzbar zu machen[7] und unter der Annahme, dass nicht nur Sprache, sondern auch etwa Bilder zur sozialen Konstruktion beitragen, wurden die Darstellungen von Personen in Bild und Schrift in den Lehrwerken angelehnt an die MKDA (Machin & Mayr, 2012) in einem dreistufigen Kodierprozess untersucht. Dabei wurden multimodale Daten (Texte und Bilder, exkl. Zeichnungen) angelehnt an die Analyse von Uzum et al. (2021) dahingehend kodiert, ob die abgebildeten Personen imaginierte DaF-Lernende oder Teil der imaginierten deutschsprachigen Gemeinschaft sind. Weiterhin erfolgten thematische Analysen des Datenmaterials, dabei wurden für alle abgebildeten Personen folgende Aspekte festgehalten, wobei diesen jeweils mehrere der folgenden Codes zugeordnet wurden: Name, geschlechtsspezifische sprachliche Referenz

5 Im Juni 2025 sind die genannten Lehrwerke die aktuellsten auf dem Markt.

6 Unter nationalen ‚kulturellen' Repräsentationen werden Zuschreibungen von Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen nationalen und/oder ethnisch definierten Gruppen gefasst, für die eine innere Homogenität und eine Abgegrenztheit nach außen proklamiert wird.

7 Zur detaillierten Analyse von Intersektionalität sind umfassende Mehrebenenanalysen gängige Praxis (Winker & Degele, 2009), die bei der Analyse von Lehrwerken und im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden können.

(z. B. verwendete Pronomen oder Anrede), *gender* (weiblich, männlich, divers), Aussehen (nicht-*weiß* vs. *weiß*),[8] Herkunft (Nationalität), Sprache(n), Beruf, (Aus-) Bildung (mit Hochschulabschluss, mit Ausbildung, ohne Qualifikation, in Ausbildung), Anzahl des Vorkommens in Bild und Text sowie besondere Merkmale (z. B. Tracht, Tattoos).[9] Dadurch wurden die Differenzverhältnisse *class* (Beruf, (Aus-) Bildung), *gender* (Name, Pronomen/Anrede, ggf. Aussehen) und *race* (Nationalität, Sprache(n), ggf. Aussehen) operationalisiert. Daran anknüpfend wurde im letzten Schritt kodiert, ob den abgebildeten Personen eine ‚komplexe Identität'[10], oder eine ‚kulturell diverse'[11], ‚stereotypische' oder ‚tokenistische'[12] (Uzum et al. 2021) Repräsentation der Sprachgemeinschaft oder der Lernenden zuzuordnen ist. Im Fokus

8 Die Kodierung von *gender* und *race* anhand äußerlicher Merkmale (insb. Aussehen) unterliegen mitunter einer subjektiven Lesart der Autor:innen, die in einem Umfeld sozialisiert wurden, in dem Personen, deren Aussehen auf koloniale Art und Weise markiert ist, tendenziell als nicht-*weiß* gelesen werden und Geschlechtszuweisungen anhand des äußeren Erscheinungsbilds erfolgen. Während des Kodierprozesses wurde deutlich, dass diese subjektive Lesart des Geschlechts mit den im Lehrwerk verwendeten sprachlichen Referenzen auf diese Personen übereinstimmte. Bezüglich der sprachlichen Referenz auf *gender* machen Kotthoff und Nübling (2018, S. 112) zudem deutlich, dass eine historisch gewachsene Tendenz zu einem männlichen/binären Geschlechterbias umso größer ist, wenn keine explizite Sichtbarmachung anderer Geschlechtsidentitäten erfolgt. Im Rahmen der zunehmend zu beobachtenden Strategie der ‚Diversifizierung' von Lehrwerken, indem in diesen bewusst ‚diverse' Identitäten (über-)repräsentiert werden, ist zudem anzunehmen, dass nicht-binäre Geschlechtsidentitäten auch als solche markiert wären.

9 Zur Sicherstellung der Intercoder-Reliabilität wurden die Datensätze von den Autor:innen jeweils individuell ausgewertet, wobei der Kodierprozess durch regelmäßige Datensitzungen begleitet wurde, um Zweifelsfälle zu besprechen. Auch hier muss selbstkritisch angemerkt werden, dass die Kodierungen aus Konstruktionen der sozialen Wirklichkeit der Autor:innen hervorgehen, denen diese sich nicht entziehen können und in deren Rahmen Zuschreibungen erfolgen. So muss anerkannt werden, dass einer destruktiven Praxis der Kritik zwangläufig das Dilemma innewohnt, jene Kategorien zu (re-)produzieren, „die sie selbst zu kritisieren vorgibt" (Dirim et al., 2016, S. 89).

10 Eine Person wurde als ‚komplex' kodiert, wenn sie nicht auf wenige Aspekte ihrer Identität reduziert wird.

11 Eine Person wurde als ‚kulturell divers' kodiert, wenn ihre Identität sich über Einflüsse von mindestens zwei ‚Kulturen' konstituiert. Dabei bezieht sich ‚Kultur' nicht ausschließlich auf die Zugehörigkeit zu einer nationalen oder ethnischen Bevölkerungsgruppe, sondern auf soziale Gruppen, denen Menschen sich zugehörig fühlen bzw. denen sie zugehörig gemacht werden.

12 Eine Person wurde als ‚tokenistisch' kodiert, wenn sie als Mitglied einer nicht-mehrheitsgesellschaftlichen Gruppe zwar genannt wird, aber tiefergehende Auseinandersetzungen mit damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht stattfinden. So werden explizite ‚kulturelle' Zuschreibungen zwar aus Lehrwerken entfernt, jedoch keine impliziten und mit Differenzsetzungen einhergehenden hierarchischen Positionierungen thematisiert oder kritisch hinterfragt (Gray, 2013, S. 7; Uzum et al., 2021, S. 2).

stehen die Fragen, wie *class*, *gender* und *race* in den Lehrwerken sprachlich und bildlich dargestellt werden und welche Perspektiven dadurch (un-)sichtbar sind. Die Analyse zielt auch darauf ab, in Text und Bild diskursiv hergestellte Machtverhältnisse offenzulegen (Machin & Mayr, 2012, S. 29). Demnach ist es das Ziel, nicht nur „Positionierungsprozesse entlang der Überschneidung sozialer Kategorien (wie *gender*, *race* und *class*) zu dokumentieren, sondern es geht um die Sichtbarmachung der darin eingelassenen Machtverhältnisse" (Budde, 2013, S. 247), um sowohl machtvolle Strukturen aufzudecken als auch dazu beizutragen, eine „exklusive Bearbeitung von Differenzlinien [zu überwinden]" (Leiprecht & Lutz, 2015, S. 285).

Die Analyseergebnisse werden als Querschnitt durch alle drei Lehrwerke präsentiert. Es erfolgt bewusst keine Aufschlüsselung der Befunde für einzelne Lehrwerke.

3.2 Ergebnisse

In den drei Lehrwerken wurden in Text und Bild insgesamt 839 Personen identifiziert und nach den in Kapitel 3.1 erläuterten Kategorien kodiert (vgl. Tabelle 1)[13].

Tab. 1: Überblick über die Kodierung aller Personen

	Lernende	Sprachgemeinschaft	nicht zugeordnet	absolute Häufigkeit (von 839)	relative Häufigkeit (in Prozent)
Name(n)	53	447	0	500	60,0
weiblich	29	220	181	430	51,3
männlich	24	220	157	401	47,8
divers	0	0	0	0	0,0
weiß	6	206	275	487	58,0
nicht-*weiß*	10	31	56	97	11,6
Hochschulabschluss	2	27	12	41	4,9
mit Ausbildung	4	34	22	60	7,1
ohne Qualifikation	0	7	7	14	1,7
in Ausbildung	7	32	3	42	5,0

Im ersten Schritt wurden die Personen der Gruppe der imaginierten Lernenden oder der imaginierten Sprachgemeinschaft zugeteilt. Dabei gab es Fälle, in denen nicht eindeutig zugeordnet werden konnte, etwa bei Personen ohne Namen (z. B. Bildlexika) oder Personen, die außerhalb dieser Gruppen stehen (z. B. Repräsentierende der Nachbarländer Deutschlands (L, S. 18) und historische/kulturelle Persönlichkeiten (B, S. 9)). Aus Tabelle 1 wird auf den ersten Blick deutlich, dass Lernende

13 Nicht alle der 839 analysierten Personen konnten in allen Kategorien kodiert werden, da teilweise Informationen fehlen; z. B. konnten Personen ohne Namen oftmals nicht mit Blick auf den Komplexitätsgrad der Identität und jene ohne Abbildung nicht als *weiß* bzw. nicht-*weiß* kodiert werden.

(n = 53) in den Lehrwerken im Gegensatz zur Sprachgemeinschaft (n = 447) deutlich unterrepräsentiert sind. Im Folgenden werden beide Gruppen näher betrachtet.

Imaginierte Sprachgemeinschaft

Für die imaginierte Sprachgemeinschaft ist das Geschlechterverhältnis dahingehend ausgewogen, dass weibliche und männliche Personen gleich häufig genannt werden, andere Geschlechtsidentitäten (divers) sind nicht sichtbar (vgl. Tabelle 1). Die dargestellten Paare sind heterosexuell und i. d. R. verheiratet oder ihr Beziehungsstatus wird nicht spezifiziert. Nur Arno und Lydia (‚tokenistisch', M1, S. 13), werden explizit als „nicht verheiratet" benannt. In den Lehrwerken wird nur eine homosexuelle Person abgebildet, Onkel Otto (‚tokenistisch', M1, S. 17). Alle Personen, die der Sprachgemeinschaft zugeordnet werden konnten, haben einen Namen und jeweils die Hälfte wird auch durch ein Bild repräsentiert (weiblich n = 111; männlich n = 110). Auch in Bezug auf die Verteilung der Geschlechter in Bildungs-/Berufskontexten sind die Lehrwerke ausgewogen (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Die imaginierte Sprachgemeinschaft in Bildungs- und Berufskontexten

Bildungsgrad	weiblich	männlich	nicht-weiß	weiß
in Ausbildung	15	17	3	18
mit Ausbildung	14	20	5	22
mit Hochschulabschluss	15	12	3	16
ohne Qualifikation	3	4	1	5

Die sich in Ausbildung befindenden Personen sind dabei v. a. Studierende (n = 29), wovon vier zusätzlich einen Nebenjob haben, z. B. auch Elli (‚komplexe Identität', B, S. 112), deren „Eltern […] das Studium nicht bezahlen" (ebd.) können. Außerdem sind eine Schülerin und ein Schüler sowie eine angehende Mechatronikerin abgebildet. Diese Person ist eine der wenigen, die mit typischen ‚Frauen-' bzw. ‚Männerberufen' bricht – neben zwei Chefinnen (M2, S. 49; B, S. 114), einer Managerin (B, S. 18), einer Entwicklerin (L, S. 97), einer Maurerin (L, S. 150), einem Altenpfleger (L, S. 150) und einem Assistenten (L, S. 97). Ansonsten bewegen sich die Geschlechter in stereotypen Berufsfeldern: Männer sind Ingenieure (M2, S. 21; B, S. 17, S. 112), Berater (L, S. 190 ff.; M2, S. 49; B, S. 172), Kaufmänner (M1, S. 47; L, S. 31, S. 148) oder arbeiten im IT-Bereich (L, S. 95; B, S. 8), während Frauen im Mode- und Lifestyle-Marketing (M2, S. 32), als Bloggerin (L, S. 138) und als Assistentinnen (B, S. 36, S. 201; L, S. 12, S. 95) arbeiten. Wenige Berufe werden von zwei Geschlechtern bespielt, dazu gehören Ärzt:innen, Lehrpersonen, Physiotherapeut:innen und Trainer:innen.

Die Sprachgemeinschaft (n = 447) wird als überwiegend *weiß* dargestellt; von den 237 bildlich dargestellten Personen sind 31 nicht-*weiß* und 206 *weiß*. Sowohl weibliche als auch männliche Personen sind dabei überwiegend *weiß* (weiblich n = 94;

männlich n = 110), die dargestellten nicht-*weißen* Personen der Sprachgemeinschaft sind aber doppelt so häufig weiblich wie männlich (weiblich n = 21; männlich n = 10). Nicht-*weiße* Personen der Sprachgemeinschaft sind z. B. Shirin Hansen aus Hamburg, eine BIPoC, die in Schweden studiert (‚kulturell divers', M1, S. 21 f.), oder Frau Kühn, ebenfalls eine BIPoC, die ein Zugticket kauft (‚tokenistisch', B, S. 152). Personen, die nicht aus DACH-Ländern kommen, werden nur am Rande thematisiert; so stammen nur 5 der 51 Personen, welche ihre ‚Herkunft' benennen, nicht aus amtlich deutschsprachigen Ländern (Italien, Kamerun, Polen, Slowakei, Spanien).

Die Fremdsprachenkenntnisse der Sprachgemeinschaft rücken *westlich*-privilegierte Sprachen in den Vordergrund: Englisch (n = 17), Französisch (n = 8), Spanisch (n = 5) und Italienisch (n = 4) sind die häufigsten Fremdsprachen. Japanisch und Schwedisch werden von je zwei Personen sowie Kamtok, Polnisch und Russisch von je einer Person gesprochen. In den Lehrwerken üben 12 nicht-*weiße* und 61 *weiße* Personen einen Beruf aus bzw. sind in Ausbildung. Auffällig ist, dass Berufe mit Hochschulabschluss fast ausnahmslos den *weißen* Personen der Sprachgemeinschaft vorbehalten sind – nicht-*weiße* Personen mit Hochschulabschluss sind lediglich zwei Projektmanagerinnen (M2, S. 49; L, S. 191) und eine Psychologin (M2, S. 49; vgl. Tabelle 2).

Insgesamt werden die meisten Personen ‚stereotyp' dargestellt (vgl. Tabelle 3), so auch die Sprachgemeinschaft; sei es bei Hobbys (in Innsbruck wird gewandert und Ski gefahren; L, S. 106), bei Geschlechterbildern (weibliche Personen essen vegetarisch, männliche Fleisch; L, S. 55, S. 62; M2, S. 54), oder bei Familienkonstellationen (i. d. R. traditionelle Kernfamilien, bestehend aus einem heterosexuellen Paar mit Kindern; B, S. 18; M1, S. 17; L, S. 136).

Tab. 3: Personen in den Lehrwerken nach Komplexitätsgrad der Identität

Identität	Lernende	Sprachgemeinschaft	insgesamt
‚komplexe Identität'	0	5	4
‚kulturell divers'	10	11	21
‚stereotyp'	13	389	402
‚tokenistisch'	30	36	66

Personen, die nicht der imaginierten ‚Norm' entsprechen, werden diskriminierungsunkritisch und ‚tokenistisch' dargestellt, das sind z. B. alte (i. d. R. Großeltern oder Rentner:innen, M1, S. 23; S. 47), übergewichtige (M1, S. 53) oder tätowierte Personen (M1, S. 13). Personen, die ‚kulturell divers' kodiert wurden, leben häufig im Ausland wie Josef Landthaler (M1, S. 21), sind Personen aus der Schweiz wie Dorli Jaeger und Enrico Battelli (L, S. 19) oder nicht-*weiße* Personen, die im deutschsprachigen Raum leben wie Joana (L, S. 141) und Sofia (M2, S. 9). ‚Komplexe' Identitäten finden sich in den Lehrwerken kaum; stellvertretend soll hier Lena (L, S. 150) genannt werden, die sich – zunächst gelernte Kosmetikerin – beruflich umorientiert, um nun Maurerin zu werden.

Imaginierte Lernende

Auch in der Gruppe der 53 imaginierten DaF-Lernenden ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen (weiblich n = 29; männlich n = 24), auch unter ihnen gibt es keine Personen anderer Geschlechtsidentitäten (vgl. Tabelle 1). Alle Lernenden haben einen Namen und 16 werden durch eine Abbildung dargestellt – jeweils zur Hälfte weibliche und männliche Personen. Auch in der Gruppe der Lernenden ist die Verteilung der Geschlechter in Bildungs- und Berufskontexten ausgewogen (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Die imaginierten Lernenden in Bildungs- und Berufskontexten

Bildungsgrad	**weiblich**	**männlich**	**nicht-weiß**	**weiß**
in Ausbildung	4	3	5	1
mit Ausbildung	0	4	2	2
mit Hochschulabschluss	1	1	0	1
ohne Qualifikation	0	0	0	0

Die Gruppe der Lernenden wird überwiegend als nicht-*weiß* dargestellt, wobei weibliche Personen gleich häufig nicht-*weiß* und *weiß* (je n = 4), männliche Personen jedoch häufiger nicht-*weiß* (n = 6) als *weiß* (n = 2) sind (ohne Zuordnung n = 37). Das meistgenannte Herkunftsland der Lernenden ist Spanien (n = 3), weitere europäische Länder sind ebenfalls stark vertreten (Bulgarien, Frankreich, Italien, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz und die Slowakei), 3 Personen kommen aus dem südostasiatischen Raum (Indonesien, Thailand, Vietnam), 2 aus Nahost (Iran, Syrien) und je eine Person aus Brasilien, Eritrea, Kanada und Neuseeland. Auch unter den Lernenden werden vorrangig *westlich*-privilegierte Sprachen gesprochen: Englisch (n = 11), Französisch (n = 5), Spanisch (n = 4) und Italienisch (n = 2). Je eine Person spricht außerdem Farsi, Portugiesisch, Thai und Türkisch. Von den imaginierten Lernenden üben 7 nicht-*weiße* und 4 *weiße* Personen einen Beruf aus oder sind in Ausbildung (vgl. Tabelle 4); Cluster lassen sich auch hier nicht erkennen.

In Bezug auf die Komplexität der Identität (vgl. Tabelle 3) werden über die Hälfte der Lernenden (n = 30) ‚tokenistisch' als Platzhalter für Lernende im Kurs abgebildet, z. B. wenn bei Übungen Sprachbausteine vorgegeben werden, die die realen Lernenden dann mit eigenen Namen ersetzen sollen. Weiterhin werden imaginierte Lernende häufig ‚stereotyp' als junge, gut situierte Personen und häufig als Studierende dargestellt, wie Zoe aus Neuseeland, die in Leipzig einen Sommerkurs macht (M1, S. 18) oder die Studentin Sarah Mounier aus Paris (B, S. 8). Als ‚kulturell divers' werden Personen dargestellt, die sich im deutschen Sprachraum angesiedelt haben, wie die internationalen Fußballspieler des BVB[14] (L, S. 32) oder Saliha, die in der

14 Die internationalen Fußballspieler des BVB werden im Lehrwerk explizit als DaF-Lernende dargestellt.

Schweiz lebt und arbeitet (M1, S. 21). ‚Komplexe Identitäten' finden sich unter den Lernenden keine.

Ein diskriminierungskritischer Blick in *Momente*

Das Thema Familie wird in jedem A1-Lehrwerk thematisiert und im Folgenden anhand eines Auszugs aus *Momente* A1.1, Lektion „Das ist meine Schwester" (Evans et al., 2020, S. 17–20), exemplarisch besprochen. Ausgangspunkt der Betrachtung sind folgende Leitfragen: „[W]er spricht? Was/Wer wird als ‚anders' bzw. als ‚normal' dargestellt? Wer wird komplex beschrieben und wer auf einzelne Aspekte […] reduziert? […] Wie werden die Personen bildlich dargestellt?" (Simon, 2018, S. 8).

Die Lernenden werden in dieser Lektion in eine Familie mitgenommen, die als visuell homogene, *weiße*, biologisch verwandte, sechsköpfige Familie mit einer Kernfamilie aus Mutter Aleksandra (aus Polen), Vater Frank (Arzt) und zwei Kindern (Jan, Schüler, und Line, angehende Mechatronikerin) dargestellt wird. Ergänzt werden sie durch Onkel Otto (homosexuell, wohnt in Berlin) und Großmutter Dorothea (spricht sechs Sprachen). Alle Teile der Familie haben eine Stimme (in Text oder Hörtext), wobei die Perspektive von Sohn Jan quantitativ (n = 9, ohne Hörtexte) am häufigsten eingenommen (die restlichen Familienmitglieder werden drei-/viermal genannt) und die Familie aus seiner Sicht beschrieben wird. Das dargestellte Familienbild folgt weitgehend einem heteronormativen Narrativ, auch wenn zwei Personen in Bezug auf *gender* mit ‚Normen' brechen: Tochter Line durch ihre Berufswahl Mechatronikerin sowie Onkel Otto, der eine gleichgeschlechtliche Beziehung führt. Trotzdem bleiben diese Perspektiven marginalisiert, da Lines Berufswahl nicht weiter narrativ eingebettet wird und Ottos Partner nur auditiv Erwähnung findet. Die queere Lebensrealität wird zwar erwähnt, aber durch ihre visuelle Abwesenheit auch marginalisiert.

Darüber hinaus wird auch das Differenzverhältnis *class* in der ausgewählten Lektion angeschnitten, insbesondere über die Bildsprache und die Berufe (hier in Kombination mit *gender*). Während der Vater Frank als Arzt einen angesehenen und einkommensstarken Beruf ausübt, wird der Beruf der Mutter Aleksandra nicht genannt, nur ihre nationale Herkunft „aus Polen" (ebd.) hervorgehoben. Durch diese Reduktion sowie die Unsichtbarkeit ihrer Erwerbstätigkeit wird sie im Familiengefüge als ‚anders' markiert und reproduziert zugleich eine traditionelle Rolle als ‚Mutter', die eine ökonomische Abhängigkeit von ihrem Mann suggeriert. Die gutbürgerliche Inszenierung der Familie wird sowohl bildlich durch die Aufnahme in einem geräumigen Wohnraum in schöner Lage – Blick ins Grüne –, als auch bei den Sprachenkenntnissen von Dorothea deutlich, die v. a. *westlich*-privilegierte Sprachen spricht (ebd., S. 20). Ansonsten werden keine Sprachkenntnisse genannt, weswegen impliziert werden kann, dass die Familie monolingual deutschsprachig ist – auch bei Aleksandra wird nicht auf ihre Sprachkenntnisse verwiesen. Diese Darstellung

könnte auch suggerieren, dass weitere Sprachen neben den genannten im deutschsprachigen Raum keine Relevanz bzw. nicht denselben Stellenwert haben.

Diese Familie ist die einzige im Lehrwerk porträtierte; weitere Familienkonstellationen wie z. B. Patchwork-Familien, alleinerziehende Elternteile oder Familien, die nicht in derselben Region leben, finden keine Abbildung. Der Einbezug weiterer familiärer Lebensrealitäten – wenn das Lehrwerk kurstragend verwendet wird –, kann folglich nur durch ergänzende Materialien der Lehrperson oder über den Input der Lernenden Teil des Unterrichts werden, da diese in Transferaufgaben dazu angeregt werden, über ihre eigenen Familien zu sprechen (ebd., S. 18–19). Dadurch, dass im Lehrwerk nur eine Familie abgebildet ist, wird auch eine Praxis der Exklusion und Nicht-Zugehörigkeit verstärkt, indem die Lebensrealität der Lernenden möglicherweise nicht abgebildet wird.

3.3 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt lässt sich für das analysierte Korpus festhalten, dass die dargestellten Personen unterkomplex abgebildet werden, dies gilt für die Sprachgemeinschaft sowie für die Lernenden. Dabei wird die Sprachgemeinschaft durchwegs homogen dargestellt; sie ist mehrheitlich *weiß* und weist traditionelle Rollenbilder auf. Es wird grundsätzlich angenommen, dass Mitglieder der Sprachgemeinschaft *weiß* sind und aus Deutschland kommen, es sei denn ihre Herkunft wird explizit benannt. Nicht-*weiße* Personen werden zwar als Teil der Sprachgemeinschaft abgebildet, bekommen aber weit seltener eine Stimme. Auch Berufe mit Hochschulabschluss werden häufiger von *weißen* Personen (n = 16; nicht-*weiß* n = 3) ausgeübt. Die Sprachgemeinschaft wird meist in privilegierten Situationen dargestellt und es wird ein idealisiertes Bild des deutschen Sprachraums präsentiert, in dem sich auch die imaginierten Lernenden wohlfühlen. Dabei werden diese zwar tendenziell heterogener als die Sprachgemeinschaft dargestellt, bleiben aber ebenfalls unterkomplex, insbesondere da mehr als die Hälfte der Vorkommen lediglich als Platzhalter dient. Hierdurch wird eine Unsichtbarkeit deutlich, die wiederum auf machtvolle symbolische Ordnungen verweist. Auch die imaginierten Lernenden werden in privilegierten Situationen dargestellt. Offensichtlich wird das u. a. darin, dass keine Person einer Arbeit ohne Qualifikation nachgeht; dies verschleiert die tatsächliche und oftmals prekäre(re) Situation von Deutschlernenden im deutschsprachigen Raum.

Die Lehrwerke haben zwar nicht den Anspruch, Realitäten darzustellen, transportieren jedoch ein bestimmtes Bild einer deutschen Sprachgemeinschaft und der darin imaginierten Lernenden, in dem wenig Raum für (diskriminierungs-) kritische Perspektiven bleibt. Aktuell liegt die Verantwortung für einen diskriminierungskritischen Umgang mit Lehrwerken und eine Thematisierung von sozialer Heterogenität durch das Einbeziehen zusätzlicher authentischer(er) Materialien im Unterricht bei den Lehrenden. Dies stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, die bereits im Kontext der Lehrkräftebildung bedacht werden muss (Leiprecht &

Lutz, 2015, S. 302), um angehende Lehrpersonen dazu zu befähigen, abgebildete Lebensrealitäten – im Idealfall gemeinsam mit den Lernenden – kritisch zu hinterfragen, durch weitere zu ergänzen und dadurch zugleich einen Anknüpfungspunkt für DaFZ-Lernende zu schaffen. Am Beispiel der Familie in *Momente* (Evans et al., 2020, S. 17–20) können Lehrende die (re-)produzierte Ungleichheit und implizite ‚Normalität' erkennen und sich einen diskriminierungskritischen Umgang mit dem Material aneignen, um Wissen kritisch zu hinterfragen (Messerschmidt, 2016, S. 62). Ein solcher Prozess kann auch ausgehend vom Lehrwerk dazu anregen, Darstellungen zu hinterfragen, sodass die „Erfahrungswirklichkeit der Setzung von kultureller Einheit, Monolingualität und einheitlicher Identität entgegengehalten wird" (Leiprecht & Lutz, 2015, S. 285). Auch (diskriminierungs-)kritischere Lehrwerke können dem entgegenwirken; es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass DaFZ-Lehrwerke kommerzielle Produkte sind, die in einem globalisierten Markt verkaufbar und einsetzbar sein müssen, sodass die Tatsache, „[d]ass deutschsprachige Gesellschaften als wenig divers dargestellt werden, […] wohl auch dem Druck [unterliegt], die Erwartungen des Marktes zu erfüllen" (Ruck, 2022, S. 79).

4. Fazit

Aus der Querschnittsanalyse folgt, dass die untersuchten DaF-Lehrwerke mit Blick auf die Differenzverhältnise *class*, *gender* und *race* auf den ersten Blick zahlenmäßig sehr ausgewogen wirken. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass sowohl die imaginierte Sprachgemeinschaft als auch die imaginierten Lernenden homogenisierte Gruppen bilden. Sichtbar werden vor allem junge bis mittelalte *weiße* Personen mit privilegierten Wohn- und Arbeitsverhältnissen und einem sorgenfreien Leben im deutschsprachigen Raum. Unsichtbar bleiben dabei heterogene soziale Verhältnisse (auch wenn z. B. viele verschiedene Berufe abgebildet werden), nicht-privilegierte Lebensrealitäten, Migrationsbiographien und der demographische Wandel, die Teil von tatsächlichen deutschsprachigen Lebensrealitäten sind. Sichtbar wird somit ein weichgezeichnetes Bild vom deutschsprachigen Raum und insbesondere von Deutschland, in dem gesellschaftliche Diskurse und Herausforderungen unsichtbar bleiben. Der differenzierte Blick in Lehrwerke legt offen, dass *class*, *gender* und *race* vorrangig oberflächlich und affirmativ verhandelt werden und zeigt die Notwendigkeit eines diskriminierungskritischen Umgangs auf. Dafür nötig wären breiter gefächerte Betrachtungen von Intersektionalität in Lehrwerken, die auch weitere Differenzverhältnisse (z. B. *ableism*, *age*, *sexual orientation*) einbeziehen, sowie eine differenzierte Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen und ihrem Wirken im Rahmen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung und folglich auch im DaFZ-Unterricht.

Analysierte Lehrwerke

Buscha, Anne & Szita, Szilvia (2021). *Begegnungen A1+. Deutsch als Fremdsprache* (Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch, 3. Aufl.). Schubert.

Evans, Sandra, Pude, Angela & Specht, Franz (2020). *Momente A1.1. Deutsch als Fremdsprache* (Kursbuch). Hueber.

Evans, Sandra, Pude, Angela & Specht, Franz (2021). *Momente A1.2. Deutsch als Fremdsprache* (Kursbuch). Hueber.

Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Nielsen, Laura & van Eggeling, Rita (2020). *Das Leben A1. Deutsch als Fremdsprache* (Kurs- und Übungsbuch). Cornelsen.

Literatur

Akbaba, Yalız, Buchner, Tobias, Heinemann, Alisha, Pokitsch, Doris & Thoma, Nadja (Hrsg.:innen) (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3.

Auma, Maureen Maisha (2018). Rassismus: *Eine Definition für die Alltagspraxis*. Verfügbar unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/raaberlindorassismuseinedefinitionfrdiealltagspraxis_vielfalt_mediathek.pdf [16.06.2025].

Bonefeld, Meike, Kleen, Hannah & Glock, Sabine (2020). The effect of the interplay of gender and ethnicity on teachers judgements: Does the school subject matter? *Journal of Experimental Education*, *90*(4), 818–838. https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1878991.

Boulila, Stefanie Claudine (2021). Ist Diversity antirassistisch? Ein Kommentar zum Verhältnis von Diversity Politics und den Politics of Diversity aus der Perspektive der Race Critical Theory. In Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky & George Prfuender (Hrsg.:innen), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 79–90). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839458266-006.

Budde, Jürgen (2013). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In Susanne Siebholz, Edina Schneide, Susann Busse, Sabine Sandring & Anne Schippling (Hrsg.:innen), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (S. 245–258). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_21.

Crenshaw, Kimberlé W. (2010). Die Intersektion von „Rasse" und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar & Linda Supik (Hrsg.:innen), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts* (S. 33–58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92555-4_2.

Criser, Regine & Malakaj, Ervin (Hrsg.:innen). (2020). *Diversity and decolonization in German studies*. Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34342-2.

Diehm, Isabell & Messerschmidt, Astrid (2013). Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. In Isabell Diehm & Astrid Messerschmidt (Hrsg.:innen), *Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen* (S. 9–19). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvm201vq.3.

Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die

Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla; Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.:innen), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.

Dirim, İnci (2015). Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In Nadja Thoma & M Knappik (Hrsg.:innen), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 299–316). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839427071-014.

Dirim, İnci, Castro Varela, María do Mar, Heinemann, Alisha, Khakpour, Natascha, Pokitsch, Doris & Schweiger, Hannes (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hrsg:innen), *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 85–96). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839436387-006.

Döll, Marion, Fröhlich, Lisanne & Hägi, Sara (2015). Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von „Essen und Trinken in Deutschland". *Fremdsprache Deutsch*, *52*, 16–21. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2015.52.05.

Gray, John (2013). *Critical perspectives on language teaching materials*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137384263.

Heinemann, Alisha & Khakpour, Natascha (2019). Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Eine Einleitung. In Alisha Heinemann & Natascha Khakpour (Hrsg:innen), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–9). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6_1

Hornscheidt, Antje (2005). Sprache/Semiotik. In Christina von Braun & Inge Stephan (Hrsg.:innen), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien* (S. 220–238). Böhlau.

Hornscheidt, Lann (2012). *Feministische W_orte: Ein Denk- und Handlungsbuch zu Sprache und Diskriminierung, Gender Studies und feministischer Linguistik*. Brandes & Apsel.

Khakpour, Natascha & Mecheril, Paul (2018). Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.:innen), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 133–158). Klinkhardt.

Knappik, M & Thoma, Nadja (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In M Knappik & Nadja Thoma (Hrsg.:innen), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 9–23). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839427071-intro.

Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Narr. https://doi.org/10.24053/9783381105922.

Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In Rudolf Leiprecht & Anna Steinbach (Hrsg.:innen), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 283–302). Debus Pädagogik.

Machin, David & Mayr, Andrea (2012). *How to do critical discourse analysis: A multimodal introduction*. Sage.

Mecheril, Paul, Arens, Susanne, Fegter, Susann, Hoffarth, Britta, Klingler, Birte & Machold, Claudia (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In Paul Mecheril, Susanne Arens, Su-

sann Fegter, Britta Hoffarth, Claudia Machold, Margarete Menz, Melanie Plößer & Nadine Rose (Hrsg:innen), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_1.

Mecheril, Paul & Thoma, Nadja (2015). Gender oder die Dichotomisierung der Menschheit. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.:innen), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 113–132). Klinkhardt.

Messerschmidt, Astrid (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.:innen), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4.

Peuschel, Kristina & Dirim, İnci (2019). Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung. In Alisha Heinemann & Natascha Khakpour (Hrsg.:innen), *Pädagogik sprechen* (S. 153–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6_10.

Riegel, Christine (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen, In Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.:innen), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 3–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_1.

Riehl, Claudia Maria & Schroeder, Christoph (2022). DaF/DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Deutsch als Fremdsprache, 59*(2), 67–76. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.02.02.

Rommelspacher, Birgit (2009). *Was ist eigentlich Rassismus*, http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2017/11/Rommelspacher-Was-ist-Rassismus.pdf [16.06.2025].

Rommelspacher, Birgit (2015). Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau. In Sabine Berghahn & Petra Rostock (Hrsg.:innen), *Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 395–411). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839409596-015.

Ruck, Julia (2022). Konstruktionen von Diversität in Deutsch als Fremdsprache Lehrwerken. *ÖDaF-Mitteilungen*, *38*(1–2), 66–82. https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.66.

Simon, Nina (2018). Unterschiedliche (?) Unterschiede. Zur Darstellung von Diversität in Schulbüchern. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern (Hrsg.:in), *DSS Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Bayern*, März 2018, 7–8.

Simon, Nina & Fereidooni, Karim (2018). Rassismuskritische Fachdidaktik. In Karim Fereidooni, Kerstin Hein & Katharina Kraus (Hrsg.:innen), *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung* (S. 17–30). Waxmann.

Tuider, Elisabeth & Trzeciak, Miriam (2015). Migration, Doing difference und Geschlecht. In Julia Reuter & Paul Mecheril (Hrsg.:innen), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (S. 361–378). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_22.

Uzum, Baburhan, Yazan, Bedrettin, Zahrawi, Samar, Bouamer, Siham & Malakaj, Ervin (2021). A comparative analysis of cultural representations in collegiate world language textbooks (Arabic, French, and German). *Linguistics and Education*, *61*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100901.

Walgenbach, Katharina (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In Johannes Bilstein, Jutta Ecarius & Edwin Keiner (Hrsg.:innen),

Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung (S. 113–132). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92859-3_7.

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839411490.

Hassrede im digitalen Zeitalter

Wie Soziale Medien und Künstliche Intelligenz Macht und Diskriminierung reproduzieren

Josephine B. Schmitt, Ahrabhi Kathirgamalingam & Sarah Y. Akyürek

Abstract: Der Artikel fokussiert das mediale Phänomen der Hassrede als Beispiel digitaler Diskriminierung in sozialen Medien. Dabei werden Motive und Wirkung der digitalen Hassrede anhand konkreter Beispiele illustriert und untersucht, wie die zunehmende Nutzung von KI zur Verbreitung des Phänomens, aber auch zu seiner Bekämpfung beitragen kann. Abschließend werden konstruktive Lösungsansätze formuliert, bei denen technologische, rechtliche, politische und gesellschaftliche Maßnahmen zusammengedacht werden, um Diversität in Sozialen Medien zu erhöhen, Medienkompetenz zu fördern, strukturelle Ungleichheiten abzubauen und marginalisierte Gruppen zu empowern. Das langfristige Ziel solcher Maßnahmen stellt nach Position der Autor:innen die Schaffung eines diskriminierungsfreien und demokratischen digitalen Raums dar, der nur durch das Zusammenspiel von Plattformverantwortung, digitaler Zivilcourage der Nutzer:innen und systemischen Reformen zur Regulierung der Plattformen entstehen kann.

Schlagwörter: Digitale Hassrede, Machtverhältnisse, Künstliche Intelligenz, Diskriminierung, Demokratie

1. Einleitung

Ständig begegnen Menschen medienvermittelten Inhalten, die darauf abzielen, bestimmte gesellschaftliche Gruppen abzuwerten, Ängste zu schüren und Stereotype zu festigen. Digitale Medien spielen dabei eine zentrale Rolle. Plattformen wie soziale Netzwerke bieten nicht nur eine immense Reichweite, sondern schaffen Räume, in denen die Sichtbarkeit diskriminierender (Bild-)Sprache und Hassbotschaften durch sozio-technische Infrastrukturen algorithmisch verstärkt werden können.

Mit der zunehmenden Verbreitung KI-gestützter Technologien zur Generierung von Texten und Bildern wie zum Beispiel *ChatGPT* wird die Palette um weitere Tools ergänzt. Aufgrund ihrer Datenbasis können solche Systeme stereotype Darstellungen marginalisierter Gruppen stützen, Diskriminierung stärken und bestehende

Machtverhältnisse reproduzieren. Rechtspopulistische und extremistische Akteur:innen profitieren von diesen Entwicklungen, da sie KI-gestützte Technologien gezielt zur Produktion und Verbreitung ideologisch aufgeladener Hassbotschaften nutzen können. Gleichzeitig birgt KI auch das Potential, diskriminierende Inhalte zu erkennen, bei der Moderation zu unterstützen und so auch zur Eindämmung von Hassrede beizutragen.

Das vorliegende Kapitel untersucht, wie (Bild-)Sprache in und durch digitale Medien zur Reproduktion von Diskriminierung beiträgt. Wir gehen einerseits von einem sehr konkreten Sprachbegriff aus und fokussieren Hassrede (engl. Hate Speech) im digitalen Raum und ihre Konsequenzen für die Ausgrenzung und Abwertung von bestimmten Bevölkerungsgruppen. Weiterhin wenden wir uns der Bedeutung von KI-Systemen in diesem Kontext zu. Dabei unterscheiden wir zwischen vier möglichen Rollen: 1) KI als potentieller Verstärker von Diskriminierung und Marginalisierung aufgrund der inhärenten Verzerrungen der Trainingsdaten, 2) KI als Tool zur Produktion von Hass und Diskriminierung, 3) KI als Tool zur Verbreitung von Hass und Diskriminierung und 4) KI als Tool im Rahmen der Bekämpfung von Hassrede. Wir diskutieren Möglichkeiten, wie Diskriminierung im digitalen Raum entgegengewirkt werden kann.

2. Definition, Motive und Wirkung von Hassrede

2.1 Was ist Hassrede?

Hassrede kann verstanden werden als die gezielte verbale oder nonverbale Herabwürdigung, Ausgrenzung oder Bedrohung marginalisierter Gruppen. Bisher gibt es keine einheitliche Definition dieses Phänomens (Hietanen & Eddebo, 2023). Noch dazu unterscheidet sich die Auffassung darüber, was Hassrede genau ist, vor dem Hintergrund politischer Rahmenbedingungen. Das erschwert den Umgang damit in einem globalisierten digitalen Raum, insbesondere hinsichtlich Regulation und Fakt Checking, erheblich. So hat neben Elon Musk (*X*) im Januar 2025 auch Mark Zuckerberg mit Blick auf die Wiederernennung von Donald Trump zum US-Präsidenten verkündet, dass kontroverse Inhalte, politische Themen und Hassrede auf *Instagram, Facebook* und *Threads* künftig weniger moderiert und reguliert werden sollen, um wieder „mehr Meinungsäußerungen" zuzulassen und sich gegen eine vermeintliche Zensur aus Europa zu richten (Leisegang & Rudl, 2025). Mit Zensur meint er den Digital Services Act (DSA), ein EU-Gesetz, welches große Social Media-Plattformen wie *Facebook* und *X* dazu verpflichtet, gegen illegale Inhalte vorzugehen und die Grundrechte der Nutzer:innen zu schützen (Europäische Kommission, o. D.). Wie bei *X* wird das auch bei Plattformen von *Meta* voraussichtlich dazu führen, dass mehr diskriminierende, menschenverachtende und extremistische Inhalte verbreitet werden (Biddle, 2025).

Hassrede kann als eine der gravierendsten Formen sprachlicher Gewalt beschrieben werden. Ihr zugrunde liegt Hass als zentrale Emotion. Es lassen sich zwei Formen von Hass unterscheiden: Rationaler Hass und irrationaler Hass (Schafer & Navarro, 2003). *Rationaler Hass* basiert auf tatsächlichen negativen Erfahrungen mit Einzelpersonen. Er richtet sich spezifisch gegen diese Personen und wird nicht generalisiert. Ein Beispiel ist Hass auf jemanden, der einen persönlich verletzt hat. *Irrationaler Hass* beschreibt Hass, der auf Vorurteilen gegenüber Gruppen beruht (z. B. basierend auf ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion oder sexueller Orientierung) und ist eine wichtige Ausdrucksform von Diskriminierung und extremistischer Ideologien. Dieser Hass fußt nicht auf persönlichen Erfahrungen, sondern auf sozialen Einflüssen, Erziehung und einer empfundenen Gruppenzugehörigkeit.

Hassrede ist oft nicht direkt als solche erkennbar, sondern arbeitet mit Mehrdeutigkeit und strategischer Ambiguität, um straf- oder gesellschaftliche Konsequenzen zu vermeiden (Baden, 2023). Viele Formen von Hassrede nutzen Ironie, Sarkasmus oder Codewörter. Diese verschleierte Kommunikation ermöglicht eine plausible Abstreitbarkeit etwa im Sinne eines „Das war doch nur ein Spaß". Täter:innen können behaupten, dass ihre Aussagen missverstanden wurden oder eine andere Interpretation zulassen, selbst wenn die Intention klar war (Whitten, 2019).

Insbesondere Humor kann eine effektive Strategie im Rahmen von politischen Angriffen sein. So können Witze schädliche Gegenreaktionen gegen die Angreifer:innen reduzieren (Verhulsdonk et al., 2022). Gleichzeitig werden humoristische Inhalte von Rezipient:innen eher geteilt und kognitiv besser verarbeitet (Coronel et al., 2021; Heiss & Matthes, 2021). Das kann zu einer besseren Erinnerung und stärkeren politischen Mobilisierung im Sinne der Inhalte führen. In diesem Zusammenhang spielen auch visuelle Phänomene (z. B. Memes, Bildmakros) eine Rolle (Schmitt et al., 2020). Besonders in politischen und extremistischen Kontexten wird zudem mit Chiffren (z. B. Zahlencodes: 14, 88) oder Insider-Codes gearbeitet. Dies ermöglicht radikale Äußerungen, Gruppenbildung und Abgrenzung gegenüber einem generalisierten „Establishment", ohne dass Außenstehende notwendigerweise direkt erkennen, was gemeint ist. Gleichzeitig wird durch die Integration entsprechender Codes und Formulierungen in Mainstream-Diskurse die Normalisierung extremer Ideen gefördert (Åkerlund, 2022). Solche Codes sind verschleierte Begriffe, die von extremistischen Gruppen genutzt werden, um Hassrede zu verbreiten. Dazu gehören Rechtschreibveränderungen („h8" statt „hate"), Sonderzeichen („h@te"), mehrsprachige Code-Mischungen sowie die Nutzung von Synonymen und Euphemismen (Gröndahl et al., 2018). Da die Akteur:innen diese Codes ständig weiterentwickeln, bleiben herkömmliche Filter oft wirkungslos, weshalb KI-gestützte Analysen und kontextbasierte Erkennungsmethoden notwendig sind, um Hassrede effektiver zu identifizieren (Elisabeth et al., 2020; Kikkisetti et al., 2024). Warum aber wird Hassrede verbreitet?

2.2 Motivation für Hassrede

Die Motivation hinter der Verbreitung von Hassrede ist komplex und wird durch eine Kombination aus sozialen, psychologischen und situativen Faktoren beeinflusst. Hassrede kann für Täter:innen ein Mittel sein, ihre *Zugehörigkeit* zu bestimmten sozialen Gruppen zu definieren und/oder zu stärken (Erentzen et al., 2021). Täter:innen und ideologisch nahe Personen fühlen sich durch die Hassrede in ihren Überzeugungen bestätigt (Soral et al., 2018). Hassrede begünstigt zudem die soziale Bestätigung innerhalb der Hass verbreitenden Gruppe (Mohseni, 2023). Damit einher geht die *Ausgrenzung* von anderen Gruppen. Durch die sprachliche Dehumanisierung sinkt auch die Hemmschwelle für physische Gewalt gegenüber Angehörigen dieser Gruppen (Kteily & Bruneau, 2017; Wahlström et al., 2021)[1].

Ein weiteres Motiv für die Verbreitung von Hassrede ist *Emotionalisierung* von gesellschaftlichen Diskursen und das Lenken dieser in Richtung menschenfeindlicher Positionen. Diese Emotionalisierung verstärkt Polarisierung in der Gesellschaft, indem Feindbilder gefestigt und menschenfeindliche Positionen in den gesellschaftlichen Diskurs integriert werden. Ein Beispiel ist die politische Instrumentalisierung von Hassrede gegen Migrant:innen, um soziale Ängste zu verstärken und Zustimmung für restriktive Maßnahmen zu generieren (Aldamen, 2023; Schneider et al., 2019).

Täter:innen nutzen Hassrede auch, um soziale Hierarchien zu festigen oder Macht gegenüber marginalisierten Gruppen auszuüben. In diesem Zusammenhang steht das Motiv der *Einschüchterung*. Gefühle von Wut oder Bedrohung werden dazu als Legitimation der Hassrede herangezogen (Hoover et al., 2021).

Hassrede wird auch gezielt eingesetzt, um politische sowie soziale Diskurse zu dominieren und damit *gesellschaftliche Deutungshoheit* zu erlangen. Ein zentrales Element dieser Strategie ist die sprachliche Rahmung (Framing) gesellschaftlicher Debatten. Begriffe wie „Flüchtlingswelle", „Umvolkung" und „Sozialtourismus" sind Beispiele für die bewusste Einbindung von Hassnarrativen in den gesellschaftlichen Mainstream. Solche Begriffe suggerieren Bedrohung und Kontrollverlust. Sie werden eingesetzt, um Ängste in der Gesellschaft zu schüren. Durch die häufige Wiederholung bestimmter Schlagwörter in politischen Reden, sozialen Medien und Nachrichten werden radikale Positionen normalisiert und zunehmend als legitime Perspektiven wahrgenommen.

Hassrede wird jedoch nicht immer aus ideologischer Überzeugung oder tiefer Feindseligkeit heraus genutzt. Für einige Täter:innen ist der *Nervenkitzel* der Provokation ein Antrieb. Eine zentrale Erscheinungsform dieses Motivs ist Trolling (Navarro-Carrillo et al., 2021). Dabei wird Hassrede eingesetzt, um Empörung, Reak-

1 Steht eine spezifische Person – nicht zwingend als Vertreter:in einer Gruppe – im Fokus, dann spricht man von (Cyber-)Bullying. (Cyber-)Bullying bezeichnet eine Form von psychischer Gewalt, bei der ausgewählte Personen (über digitale Kommunikationsmittel) gezielt, wiederholt und absichtlich beleidigt, bedroht, bloßgestellt oder ausgegrenzt werden.

tionen oder Verwirrung auszulösen. Trolls inszenieren sich als Provokateur:innen, ohne notwendigerweise hinter den geäußerten Aussagen zu stehen. Der Spaßfaktor liegt dabei in der sozialen Dynamik: Täter:innen erleben Gruppenzugehörigkeit oder Anerkennung innerhalb digitaler Communities, in denen die gezielte Provokation gefeiert wird (Golf-Papez & Veer, 2022).

2.3 Wirkung von Hassrede

Neben den Täter:innen und ihnen ideologisch nahestehenden Personen wirkt Hassrede im digitalen Raum vor allem auf die Betroffenen. Darüber hinaus sind auch die gesellschaftlichen Auswirkungen nicht zu unterschätzen.

2.3.1 Bedeutung von Hassrede für Betroffene

Die Wirkung von Hassrede kann für Betroffene der von traumatischen Erlebnissen und körperlicher Gewalt ähneln. So finden sich bei Betroffenen Gefühle von Stress, Angst und Unruhe (Geschke et al., 2019); geschildert werden auch Probleme mit dem eigenen Selbstbild (20 %) sowie Depressionen (14 %) (ebd.). Betroffene von digitaler Hassrede zeigen außerhalb des Internets ein stärker ausgeprägtes Gefühl der Unsicherheit (Dreißigacker et al., 2024). Eine repräsentative Schweizer Umfrage zeigt, dass Opfer von Hassrede eine geringere Lebenszufriedenheit und ein höheres Gefühl von Einsamkeit aufweisen (Stahel & Baier, 2023).

Hassrede kann dazu führen, dass sich betroffene Personen aus Diskursen und der Öffentlichkeit zurückziehen (sog. *Silencing*). Empirische Studien zeigen zudem, dass Hassrede Gefühle sozialer Bedrohung und Isolation hervorrufen kann, wodurch sich Betroffene seltener an Diskussionen beteiligen oder öffentliche Plattformen meiden (Aldamen, 2023; Wachs & Wright, 2018). Oft bleibt es nicht bei sprachlicher Gewalt. Laut einer aktuellen, für Deutschland repräsentativen Studie erleben 71 Prozent derjenigen, die mit digitaler Hassrede konfrontiert sind, auch analoge Gewalt (HateAiD & TU München, 2025).

Betroffene von Hassrede befinden sich aber nicht nur in einer passiven Rolle. Obermaier et al. (2023) zeigen in ihrer Studie zur Wirkung von islamophober Hassrede auf muslimische Personen, dass durch Hassrede das Gefühl einer Bedrohung der eigenen religiösen Identität verstärkt wird. Das wiederum erhöht die persönliche Verantwortung zum Eingreifen und die Absicht Gegenrede zu äußern. Opfer von Hassrede können jedoch unter bestimmten Bedingungen selbst zu Täter:innen werden. Faktoren wie moralisches Disengagement und verringerte Empathie spielen eine zentrale Rolle für die Wahrscheinlichkeit, selbst Hassrede zu verbreiten (Wachs et al., 2022).

2.3.2 Gesellschaftliche Bedeutung von Hassrede

Hassrede hat tiefgreifende Auswirkungen auf die Gesellschaft, da sie nicht nur diskriminierende Einstellungen verstärkt, sondern auch die Art beeinflusst, wie Menschen über bestimmte Themen und Gruppen denken. Auf einer gesellschaftlichen Ebene streben z. B. rechte Akteur:innen seit Jahren an, die Grenzen des Sagbaren zu verschieben (Eppelsheim, 2018). Ziel ist ein Mainstreaming extremistischer Diskurse. Damit ist ein Prozess gemeint, bei dem eine langsame Verlagerung des öffentlichen Diskurses in Richtung radikalerer Positionen geschieht – ohne, dass notwendigerweise eine Assoziation dieser Positionen mit denen radikaler Sender:innen entsteht. Themen und Formulierungen, die früher als rechtsextrem galten, sollen als politisch mittig bzw. konservativ wahrgenommen werden (Kallis, 2013).

Neben dem Mainstreaming extremistischer Diskurse geht es um die strategische Verschiebung von Deutungsrahmen (Jäger & Dittrich, 2020): Je häufiger bestimmte Begriffe gemeinsam auftauchen, desto stärker verankern sich entsprechende Assoziationen (Calvert, 1997; Dolinsky & Barbarosh, 1967). Wird etwa in sozialen Medien Migration wiederholt mit Kriminalität verknüpft, erscheint diese Verbindung für Rezipient:innen zunehmend selbstverständlich. In rechtsextremen Milieus dienen biologistische Metaphern dazu, Minderheiten oder politische Gegner:innen zu entmenschlichen und als „fremd" oder „bedrohlich" darzustellen. Solche reduktiven Narrative verdichten komplexe Sachverhalte zu eingängigen Botschaften, die durch Wiederholung Normalität erlangen. Ihre Wirkung ist erheblich: Sie prägen gesellschaftliche Wahrnehmungen und fördern Diskriminierung sowie Polarisierung (Schäfer et al., 2021).

Die Wirkung von Hassrede ist umso stärker, wenn sie unwidersprochen bleibt. Das gilt sowohl im analogen als auch im digitalen Raum. Menschen neigen dazu, eine ausbleibende Reaktion anderer als Zustimmung zu den Hassäußerungen zu interpretieren und sich selbst zurückzuziehen (Leonhard et al., 2018). Sich einzubringen und Hassrede zu widersprechen, ist dabei mit hohen Kosten verbunden (Hansen et al., 2024). So fürchten Personen Gegenangriffe. Der Eindruck, dass Gegenrede wenig Wirkung zeigt, verstärkt den Rückzug. Hohes Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeit und Aufklärung über die negativen Konsequenzen von Hassrede kann hingegen die Wahrscheinlichkeit einer Intervention erhöhen (Obermaier, 2024).

Wiederholte Exposition mit unwidersprochener Hassrede wiederum kann zu Desensibilisierung und erhöhten Vorurteilen gegenüber betroffenen Gruppen führen (Soral et al., 2018; Weber et al., 2020). Schäfer et al. (2024) finden in einem Online-Experiment[2] zwar keinen Einfluss von Hassrede auf Vorurteile der Proband:in-

2 Die Proband:innen sahen einen simulierten Social-Media-Feed mit zwei Nachrichtenbeiträgen. Darunter befanden sich Kommentarspalten, die im Tonfall (neutral, Hassrede, Hassrede mit Gegenrede) und in der adressierten Gruppe (Chines:innen oder Transgender-Personen) variierten.

nen gegenüber Minoritäten. Ihre Ergebnisse weisen aber auf eine polarisierende Wirkung von Gegenrede hin. So verstärkt diese Vorurteile bei Personen mit entsprechenden Voreinstellungen.

Zudem kann die mediale Berichterstattung über extremistische Gewalt zu einer Zunahme von Hassrede im digitalen Raum beitragen (Olteanu et al., 2018). Ähnliche Effekte zeigen Studien, welche Hassrede von Politiker:innen gegenüber bestimmten Gruppen (z. B. im Rahmen von offiziellen Kampagnen) in den Fokus nehmen. Diese kann dazu führen, dass Hassreden als gesellschaftlich akzeptabler wahrgenommen werden und Hasskriminalität ansteigt (Perry et al., 2020). Das unterstreicht die zentrale Rolle der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Hassrede für das Vorhandensein von Hassrede im digitalen und analogen Raum und Hasskriminalität: Es ist die Gesellschaft, die den Rahmen dafür schafft, ob Hassrede gedeihen kann oder nicht – und ob sie überhaupt als solche erkannt wird.

3. KI und Reproduktion von Diskriminierung und Hass

Mit der Verbreitung diverser KI-Modelle und -Anwendungen ist ein neuer Faktor entstanden, der in vielfältiger Weise mit Marginalisierung und Diskriminierung zusammenhängt. Dabei können drei Rollen unterschieden werden: 1) kann KI Marginalisierung und Diskriminierung verstärken und reproduzieren; 2) kann der Einsatz von KI zur Produktion und 3) Verbreitung von Hass und Diskriminierung beitragen; 4) kann KI gezielt zur Bekämpfung dieser Phänomene eingesetzt werden? Während der erste Aspekt die inhärenten Verzerrungen von KI-Systemen thematisiert, beziehen sich die drei zuletzt genannten Aspekte auf KI-Angebote als Werkzeuge. Bevor wir detaillierter auf diese vier Rollen eingehen, führen wir aus, was wir unter KI verstehen.

3.1 Was ist KI?

Künstliche Intelligenz (KI), ein Teilbereich der Informatik, hat sich zu einem zentralen Bestandteil diverser gesellschaftlicher Bereiche entwickelt (Dethmann & Spiekermann, 2024). Ob in der Gesundheitsversorgung, Bildung, Justiz oder Wissenschaft – KI verspricht Effizienzsteigerungen, einfache Lösungen und Entscheidungshilfen.

Es gibt jedoch gar nicht *die* eine KI. Seit der Einführung von ChatGPT im November 2022 meinen viele Menschen, wenn sie von KI sprechen, generative KI – also KI-Modelle, die in der Lage sind, Aufgaben durchzuführen, die normalerweise Kreativität und menschliches Verständnis oder *Intelligenz* erfordern (Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik, o. J.). Dazu gehört beispielsweise, synthetische Texte- und Bilder zu erstellen und Unterhaltungen zu führen, die den Unterhaltungen mit Menschen täuschend ähnlich sind. Dabei sind diese Technologien

weit davon entfernt, *intelligent* oder *kreativ* im engen, auf Menschen bezogenen Wortsinn zu sein.

Bei den Outputs einer KI-Anwendung handelt es sich um statistische Vorhersagen basierend auf tiefgreifenden Analysen von großen Datenmengen, sogenannten Trainingsdaten. Die Analysen sagen vorher, wie die wahrscheinlichste Wort- oder Pixelkombination aussieht, die eine Antwort auf eine bestimmte Aufforderung (Prompt) darstellt. Ähnlich verhält es sich bei so-genannten Recommendation-Systemen, die darauf abzielen, vorzuschlagen, welche Inhalte Nutzer:innen von *Spotify, Amazon* oder *Youtube* wahrscheinlich als nächstes sehen möchten. In beiden Fällen beruhen die statistischen Vorhersagen unter anderem auf latenten Mustern in den Trainingsdaten und den Eingaben und Interaktionen der Nutzer:innen auf den Plattformen selbst.

Mit der wachsenden Bedeutung von KI rückt auch die Frage nach ihrer ethischen Nutzung in den Fokus. Dabei stellen die Vorurteilsfreiheit, Aktualität und Qualität der zugrunde liegenden Daten und Ergebnisse zentrale Kriterien dar (Langer & Weyerer, 2020). Dieses Ideal kann in der Praxis bisher nicht gewährleistet werden. Es steht im direkten Konflikt damit, dass Daten (und Menschen) weder objektiv noch neutral sein können (Adeoso et al., 2024; Hovy & Prabhumoye, 2021).

3.2 KI und systematische Diskriminierung

Die Datensätze spiegeln die gesellschaftlichen Bedingungen wider, aus denen sie stammen. Strukturelle Ungleichheiten sind historisch tief verwurzelt und finden sich in den Datensätzen wieder, die zum Training von KI-Systemen genutzt werden (Bender et al., 2021; Hovy & Prabhumoye, 2021). Wenn Datensätze diskriminierende Muster enthalten, übernimmt die KI die Verzerrungen und verstärkt sie in ihren Ergebnissen (Langer & Weyerer, 2020; Leavy et al., 2021). Dadurch können bestehende Ungleichheiten reproduziert werden und spezifische Gruppen noch mehr Diskriminierung erfahren. Diese Verzerrung kann besonders im Hinblick auf Merkmale wie Geschlecht, Alter, Herkunft oder den sozioökonomischen Status vorherrschen (Bender et al., 2021). Dadurch wird nicht nur die Ausgrenzung spezifischer Personengruppen gefördert, sondern auch die abwertende Ansprache dieser Gruppen verstärkt (Mandl, 2023).

Es gibt eine Vielzahl von Beispielen, die die systematische Diskriminierung von selbstlernenden Systemen verdeutlichen. Gesichtserkennungssysteme tendieren z. B. dazu, Menschen mit dunkler Hautfarbe oder weiblich gelesene Personen zu diskriminieren (Buolamwini & Gebru, 2018; Cherepanova et al., 2023). Die zugrunde liegenden Datensätze enthalten bisher überwiegend weiße und männliche Gesichter. Das bedeutet: die Fehlerquote der Technologien beim Erkennen von weißen Männern ist mit Abstand am geringsten. Auch im behördlichen Kontext gibt es Beispiele: Die niederländischen Steuerbehörden nutzten mindestens bis 2019 einen Algorithmus, um Betrugsrisiken beim Kindergeld zu identifizieren. Viele Familien

mit geringem Einkommen oder Migrationsgeschichte wurden basierend darauf fälschlich des Betrugs verdächtigt und zur Rückzahlung des Kindergeldes gezwungen. In Österreich wird seit Jahren über ein automatisiertes System des dortigen Arbeitsmarktservices gestritten, welches die Vermittlungschancen von Arbeitssuchenden vorhersagen soll (Pflügl, 2024). Es benachteiligt systematisch Frauen und alte Menschen.

Auch generative KI-Modelle reproduzieren Datenstrukturen, die in stereotype Darstellungen und der Weiterverbreitung diskriminierender Narrative münden. So finden Zhou und Kolleg:innen (2024) bei einer Analyse von synthetisch erzeugten Bildern von *Midjourney* und *Dall:e 2*, dass weiblich gelesene Personen und Schwarze Personen systematisch unterrepräsentiert sind. Die Befunde von Sandoval-Martin und Martínez-Sanzo (2024) verweisen auf eine Sexualisierung von Frauen und stereotype Darstellungen von Kindern bei Bildgenerierungstools. AIDahoul et al. (2024) finden bei dem Deep-Learning-Text-zu-Bild-Generator *Stable Diffusion* eine ethnische Homogenisierung. So werden Männer aus dem Nahen Osten als bärtig, braunhäutig und in traditioneller Kleidung dargestellt. Bemühungen solche Verzerrungen zu reduzieren oder zu bereinigen, sogenanntes *Debiasing*, sind Teil der wissenschaftlichen und privatwirtschaftlichen Praxis (Lin et al., 2024), müssen aber in den kommenden Jahren im Angesicht der Durchdringung von automatisierten Systemen noch stärker ausgebaut werden.

Abgesehen von systematischer Diskriminierung, die sich aus Verzerrungen in den Trainingsdaten ergeben, wird KI auch als Werkzeug eingesetzt. KI findet sich als Tool für die Gestaltung extremistischer Ansprachen, als Tool, um Reproduktion extremistischer Ansprachen in den sozialen Medien zu fördern, sowie als Anwendung, um Hassrede in den sozialen Medien aufzudecken. Auf diese Perspektiven wollen wir im Folgenden detaillierter eingehen.

3.3 KI als Werkzeug extremistischer Ansprachen

Die technologischen Fortschritte stehen auch extremistischen Akteur:innen als Werkzeugkasten zur Verfügung. Mithilfe generativer KI-Modelle können kostengünstig und schnell hochwertige Inhalte erzeugt werden, die die eigenen Überzeugungen stützen. Die Beispiele sind vielfältig. Sie reichen von KI-generierten Memes wie die, die über den Instagram-Account „Wilhelm Kachel“[3] verbreitet werden (Ayyadi, 2024) über gefälschte Audio- und Videoinhalte (deutschlandfunk.de, 2023) bis

3 Der Account zielt auf ein junges Publikum, reagiert schnell auf aktuelle Debatten und verbreitet rechte Propaganda in leicht teilbaren Meme-Formaten. Durch regelmäßige, modern inszenierte Inhalte inszeniert er rechte Ideologien als cool und rebellisch. Bildsprache und Inhalte greifen dabei bewusst Ästhetiken der NS-Propaganda auf: etwa idealisierte, muskulöse Männer, schlanke Frauen mit glattem Haar, die Diffamierung politischer Gegner:innen sowie Anspielungen auf klassische und zeitgenössische Verschwörungsnarrative.

hin zu Text- und Bildmaterial, welches alternative Realitäten konstruiert, bedrohliche Zukunftsszenarien zeichnet und mit den Emotionen der Rezipient:innen spielt.

Durch die fortschreitende Technologie sind KI-generierte Inhalte immer schwieriger als solche zu identifizieren, was sie auch für die Erzeugung von gezielter Desinformation zu einem geeigneten Werkzeug macht. Für diese Zwecke profitieren Verwender:innen sogar von den Verzerrungen in den KI-Modellen.

Die diskriminierende Verwendung von KI-Anwendungen versuchen große Unternehmen wie *OpenAI* durch strenge Regulierungen und regelmäßige Updates zu erschweren (OpenAI, 2023). Als Reaktion darauf versuchen extremistische Akteur:innen Wege zu finden, Restriktionen zu umgehen – ergo ein „Jailbreaken" von KI zu erreichen (Molas & Lopes, 2024). Auch das Ausweichen auf alternative und weniger regulierte Modelle oder das Programmieren eigener Modelle sind Strategien, stärker regulierte Modelle zu umgehen. So bietet beispielsweise *Gab*, ein bei Rechtsextremist:innen beliebter Kurznachrichtendienst, Chatbots an, die sich nach eigenen Angaben von „woken" und „stark zensierten" KI-Modellen unterscheiden (Gab News, 2024). Ähnlich wurde auch der Chatbot von *X, Grok*, im November 2023 als eine KI angekündigt, die „spicy" Fragen beantworte, die andere KI-Systeme verwehren würden (x.ai, 2023). Diese KI lernt basierend auf den Daten der User:innen von *X*. Im Vergleich zu *Dall:e*, beispielsweise, ist die Bilderzeugung bei *Grok* weitgehend unreguliert. So lassen sich, Stand Januar 2025, Bilder von bekannten Personen in kompromittierenden Posen erzeugen (z. B. Olaf Scholz mit einem Maschinengewehr).

Bei der Reproduktion und Verstärkung der generierten Inhalte profitieren extremistische Akteur:innen von den Strukturbedingungen der Plattformen (e. g. Empfehlungssysteme, Kommentarfunktion) (z. B. Schmitt et al., 2018), zudem können eigens programmierte Bots in den sozialen Medien zur Vervielfältigung der Inhalte eingesetzt werden.

3.4 Reproduktion und Verstärkung von Hassrede durch Algorithmen und Bots

Viele digitale Plattformen verfügen über Empfehlungsalgorithmen, welche die Auswahl und Relevanz von Inhalten steuern. Zentrales Ziel der Algorithmen besteht darin, die Nutzer:innen so lange wie möglich auf den Plattformen zu halten, Interaktionen und Konsum anzuregen. Dafür werden solche Empfehlungsalgorithmen auf die Nutzenden personalisiert. In den sozialen Medien fördern Algorithmen oft emotionalisierende und polarisierende Inhalte, weil diese höhere Interaktionen unter den Nutzenden erzeugen (McLoughlin et al., 2024). Dies kann u. a. dazu führen, dass die Verbreitung von Hassrede durch Algorithmen verstärkt wird. Das machen sich Personen aktiv zu Nutze, die Hassrede in den Umlauf bringen, indem sie Inhalte gestalten, die explizit emotionalisieren, polarisieren und zu Interaktionen (z. B. Diskussionen) unter den Nutzenden anregen.

In den sozialen Medien werden außerdem zunehmend mehr gezielt KI-gestützte Technologien, wie Social Bots, dafür eingesetzt, extremistische Positionen zu verstärken und eine gesellschaftliche Spaltung voranzutreiben. Social Bots sind automatisierte Dialogsysteme. Sie teilen, liken oder kommentieren Postings. Sie können als Akteure in den sozialen Medien Diskurse befeuern und steuern, indem sie Meinungen verstärken, und gegensätzliche Stimmen unterdrücken.

Ein altes, aber prominentes Beispiel für einen Social Bot ist *Microsofts* Chatbot Tay. Dieser wurde 2016 veröffentlicht, um als lernfähige Gesprächspartnerin auf *Twitter* zu agieren. Tay sollte durch Interaktionen mit Nutzer:innen intelligenter werden, nahm jedoch auch hasserfüllte und menschenverachtende Äußerungen auf. Darüber hinaus gibt es unzählige weitere Beispiele wie Bots Online-Diskurse lenken und prägen, wie etwa die pro-russische Desinformationskampagne „Doppelgänger" (Auswärtiges Amt, 2024) oder die Bots, die im Jahr 2024 dafür verantwortlich waren, die rechte Gewalt in Groß-Britannien anzufeuern (Quinn & Milmo, 2024).

3.5 KI im Einsatz gegen Hassrede und Diskriminierung

KI-Systeme für die Erkennung und Bekämpfung von Hassrede stehen sowohl in der kommerziellen Praxis als auch als wissenschaftlicher Forschungsgegenstand im Fokus (Kathirgamalingam et al., 2025). Hierunter fallen Algorithmen zur Erkennung von Hassrede und Diskriminierung, aber auch die Erkennung von Bots und automatisierten koordinierten Verhaltensweisen. Darüber hinaus wird an der Automatisierung von Interventionsmaßnahmen (z. B. Gegenrede) geforscht. Als hochskalierbare und effiziente Werkzeuge werden diese oft als Alternative oder Ergänzung zu Menschen genutzt, die Inhalte manuell überprüfen. Auch die Tatsache, dass menschliche Content-Moderator:innen durch eine erhöhte Exposition gegenüber Hassbotschaften in einem gesundheitsschädlichen Kontext arbeiten spricht für eine (Teil-)Automatisierung der Inhalte-Moderation (Spence et al., 2023). Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen bieten prominente Tech-Unternehmen wie *Google*, *Microsoft* oder *OpenAI* inzwischen kommerzielle skalierbare Lösungen für diese Herausforderung an.

KI-Systeme, die Plattformen regulieren und moderieren sollen, basieren jedoch ebenfalls auf Datensätzen, die bestehende soziale Strukturen und Machtverhältnisse reproduzieren. Auch wenn die automatisierte Erkennung in den letzten Jahren qualitativ besser geworden ist, erkennen KI-basierte Anwendungen Hassrede oder Bots nicht in allen Fällen zuverlässig. Das ist besonders bei der Content Moderation von Sozialen Medien eine Herausforderung. Verzerrungen in Trainingsdaten führen nachweislich dazu, dass manche Formen von Hassrede (z. B. subtiler oder kulturell kodierter Hass) ignoriert werden, während andere fälschlicherweise zensiert werden (z. B. angeeignete Fremdbezeichnungen) (Sap et al., 2019). In diesen Fällen verstärken automatisierte Erkennungsalgorithmen Diskriminierung, statt ihr effektiv entgegenzuwirken.

Eine sensiblere Erkennung von Hassrede bleibt somit eine Herausforderung, in die weiterhin investiert werden muss. Dabei spielen Debiasing-Methoden eine Rolle ebenso wie Ansätze, die manuelle (menschliche) Moderation in Ergänzung zu algorithmischer Moderation heranziehen. Aber auch, wenn rein technisch eine effiziente Hassrede Erkennung und Bekämpfung möglich wäre, kann diese ihr Potential nur entfalten, wenn in der Praxis und im gesellschaftlichen Diskurs Diskriminierung und Hassrede als Probleme anerkannt und technologische Ansätze zum Zweck der angemessenen Erkennung und Bekämpfung eingesetzt werden.

4. Lösungsansätze und Ausblick

Die Bekämpfung von Diskriminierung und Hassrede im digitalen Raum erfordert eine vielschichtige Herangehensweise. Da Hassrede und digitale Diskriminierung nicht isoliert existieren, sondern Ausdruck tieferliegender gesellschaftlicher Ungleichheiten sind, bedarf es sowohl technologischer als auch sozialer, politischer und rechtlicher Maßnahmen. Erst durch eine umfassende Strategie, die diese verschiedenen Dimensionen berücksichtigt, lassen sich langfristig wirksame Lösungen entwickeln.

Ein zentraler Ausgangspunkt ist die Anerkennung der strukturellen Ursachen von Hassrede und Diskriminierung. Bestehende soziale, politische und wirtschaftliche Machtverhältnisse bestimmen, wie viel Hassrede entsteht, gegen wen sie sich richtet, wie weit sie sich verbreitet und in welchem Umfang sie sanktioniert wird. Ohne eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Mechanismen bleibt die Regulierung digitaler Plattformen unzureichend und die Bekämpfung von Hassrede wirkungslos. Gesellschaftliche Debatten über Diskriminierung und Hass durch eine Förderung von Diversität und Inklusion in unterschiedlichen Arenen, sind notwendig, um Bewusstsein für die Problematik zu schaffen und solidarische Gegenstrategien zu entwickeln.

In diesem Sinne ist auch die Vermittlung von Medienkompetenz und KI-Literacy[4] wichtig und sollte stärker in allen Ebenen der Bildungskette integriert werden.[5] Um Hassrede, Desinformation und extremistische Propaganda zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und aktiv zu widersprechen, braucht es umfassende Aufklärung, Bildungsangebote und Ressourcen wie jene, die zivilgesellschaftliche Akteure

4 KI-Literacy bezeichnet die Fähigkeit, künstliche Intelligenz zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und verantwortungsvoll zu nutzen – sowohl im Alltag als auch im beruflichen oder gesellschaftlichen Kontext.

5 Empfehlungen zum Umgang mit KI entlang der Bildungskette formuliert beispielsweise dieses Taskforce-Papier: https://www.cais-research.de/wp-content/uploads/Taskforce-KI-im-Bildungswesen-Empfehlungen-fuer-NRW.pdf (Stand 27.01.2025).

bereits anbieten, um Hassrede effektiv entgegenzutreten;[6] ähnlich verhält es sich mit Diskriminierung durch automatisierte Systeme.[7]

Eine enge Zusammenarbeit mit von Diskriminierung betroffenen Gruppen muss in die Entwicklung von Richtlinien und Gegenstrategien einfließen, um Erfahrungen und Bedürfnissen marginalisierter Personen gerecht zu werden. Besondere Bedeutung kommt dem Empowerment marginalisierter Gruppen zu, etwa durch gerichtete Ansprache und Aufklärung oder durch die Bereitstellung digitaler Schutzräume, in denen sich Betroffene sicherer austauschen und organisieren können.

Auch wenn strukturelle Probleme vorrangig durch systemische Maßnahmen gelöst werden müssen, können Nutzer:innen eine aktive Rolle in der Bekämpfung von Diskriminierung und Hassrede übernehmen. Ein wirksamer Ansatz zur Bekämpfung von Hassrede ist die digitale Zivilcourage. Nutzer:innen können durch couragiertes Handeln dazu beitragen, digitale Diskurse demokratischer und respektvoller zu gestalten. Frühes Eingreifen, etwa durch Gegenrede, kann potenziell eskalierende Hassrede verhindern (Windisch et al., 2021) und Mitlesende sensibilisieren. Auch das Melden von Inhalten und Konten kann ein Instrument sein, solange Plattformbetreibende Meldungen konsequent prüfen und bearbeiten.

In besonderer und ausdrücklicher Verantwortung in der Gestaltung digitaler Räume stehen Plattformenbetreibende und Entwickler:innen. Eine perspektivenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Technik, Politik, Gesellschaft, Recht und Industrie ist notwendig, um die gesellschaftlichen und ethischen Implikationen digitaler Technologien angemessen zu berücksichtigen. In der Realität aber weichen gesellschaftliche Interessen den wirtschaftlichen. Bestehende und empfohlene Richtlinien wie zum Beispiel zu Content-Moderation oder Kennzeichnungen werden selten und oft intransparent umgesetzt. Dezentrale Plattformstrukturen könnten dazu beitragen, monopolistische Kontrolle über Algorithmen und Plattformen zu vermeiden und alternative Modelle der Plattformregulierung zu ermöglichen. Transparenz muss sowohl bei Social Media als auch bei KI-Anwendungen einen deutlich höheren Stellenwert erhalten.

Um Diskriminierung langfristig zu minimieren und entsprechende Maßnahmen abzuleiten, sind umfassende Analysen zu Verzerrungen in KI-Algorithmen notwendig, die systematische Probleme in den Datensätzen und KI-Systemen aufzeigen. Die Förderung von Diversität sowohl in den Datensätzen (Kathirgamalingam et al., 2024) als auch in den Entwickler:innen-Teams kann helfen, Verzerrungen zu reduzieren. Allerdings weisen aktuelle politische Entwicklungen insbesondere in den USA daraufhin, dass derzeit relevante Unternehmen wie *Meta* eher ihre Maßnahmen zur Förderung von Diversität zurückfahren als ausbauen (ZDFheute, 2025).

---

6 z. B. https://hass-im-netz.gmk-net.de/good-practice-sammlung/ (Stand 27.01.2025).

7 z. B. https://algorithmwatch.org/de/autocheck-ratgeber-diskriminierung/ (Stand 27.01.2025).

Langfristig wird die Bekämpfung von Hassrede und digitaler Diskriminierung nur dann erfolgreich sein, wenn technologische, individuelle und gesellschaftliche Maßnahmen ineinandergreifen. Plattformen müssen Verantwortung übernehmen, Nutzer:innen sollten aktiv für digitale Zivilcourage eintreten, und die Gesellschaft als Ganzes muss strukturelle Veränderungen anstreben. Nur durch dieses Zusammenspiel lässt sich ein digitales Umfeld schaffen, das demokratische Werte stärkt und diskriminierende Mechanismen konsequent zurückdrängt.

Literatur

Adeoso, Marie-Sophie, Berendsen, Eva, Fischer, Leo & Schnabel, Deborah. (Hrsg.) (2024). *Code & Vorurteil: Über Künstliche Intelligenz, Rassismus und Antisemitismus*. Verbrecher Verlag.

Åkerlund, Mathilda (2022). Dog whistling far-right code words: The case of ‚culture enricher' on the Swedish web. *Information, Communication & Society*, *25*(12), 1808–1825. https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1889639

AlDahoul, Nouar, Rahwan, Talal & Zaki, Yasir (2024). *AI-generated faces influence gender stereotypes and racial homogenization* (No. arXiv:2402.01002). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01002

Aldamen, Yasmin (2023). Xenophobia and Hate Speech towards Refugees on Social Media: Reinforcing Causes, Negative Effects, Defense and Response Mechanisms against That Speech. *Societies*, *13*(4), Article 4. https://doi.org/10.3390/soc13040083

Auswärtiges Amt. (2024). *Deutschland im Fokus der pro-russischen Desinformationskampagne „Doppelgänger"*. Auswärtiges Amt. https://www.auswaertiges-amt.de/resource/blob/2660362/73bcc0184167b438173e554ba2be2636/technischer-bericht-desinformationskampagne-doppelgaenger-data.pdf

Ayyadi, Kira (2024, Dezember 18). *Tannwald Media und Wilhelm Kachel: AfD setzt im Wahlkampf auf KI*. Belltower.News. https://www.belltower.news/tannwald-media-afd-beauftragt-rechtsextremen-mit-ki-wahlkampf-157509/

Baden, Christian (2023). Evasive offenses: Linguistic limits to the detection of hate speech. In Christian Strippel, Sünje Paasch-Colberg, Martin Emmer & Joachim Trebbe (Hrsg.), *Challenges and perspectives of hate speech research* (S. 319–332). Social Science Open Access Repository. https://doi.org/10.48541/dcr.v12.19

Bender, Emily M., Gebru, Timnit, McMillan-Major, Angelina & Shmitchell, Shmargaret (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Biddle, Sam (2025, Januar 10). Leaked Meta Rules: Users Are Free to Post „Mexican Immigrants Are Trash!" or „Trans People Are Immoral". *The Intercept*. https://theintercept.com/2025/01/09/facebook-instagram-meta-hate-speech-content-moderation/

Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik. (o. J.). *Künstliche Intelligenz*. Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik. Abgerufen 10. Januar 2025, von https://www.bsi.bund.de/DE/Themen/Unternehmen-und-Organisationen/Informationen-und-Empfehlungen/Kuenstliche-Intelligenz/KI.html?nn=129146

Buolamwini, Joy & Gebru, Timnit (2018). Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. *Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 77–91. https://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a.html

Calvert, Clay (1997). Hate Speech and Its Harms: A Communication Theory Perspective. *Journal of Communication*, *47*(1), 4–19. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1997.tb02690.x

Cherepanova, Valeriia, Reich, Stiven, Dooley, Samuel, Souri, Hossein, Dickerson, John, Goldblum, Micah & Goldstein, Tom (2023). A Deep Dive into Dataset Imbalance and Bias in Face Identification. *Proceedings of the 2023 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 229–247. https://doi.org/10.1145/3600211.3604691

Coronel, Jason C., O'Donnell, Matthew B., Pandey, Prateekshit, Delli Carpini, Michael X. & Falk, Emily B. (2021). Political Humor, Sharing, and Remembering: Insights from Neuroimaging. *Journal of Communication*, *71*(1), 129–161. https://doi.org/10.1093/joc/jqaa041

Dethmann, Thomas & Spiekermann, Jannis (2024). *Ethischer Umgang mit Trainingsdaten: Für Fairness und Datenschutz in KI-Systemen*. https://lamarr-institute.org/de/blog/ki-trainingsdaten-bias/

deutschlandfunk.de. (2023, November 13). *Künstliche Intelligenz – Tagesschau warnt vor gefälschten Audiodateien*. Die Nachrichten. https://www.deutschlandfunk.de/tagesschau-warnt-vor-gefaelschten-audiodateien-100.html

Dolinsky, Richard & Barbarosh, Georg M. (1967). Changes in the dominance of word associations following verbal repetition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *6*(6), 827–831. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80144-0

Dreißigacker, Arne, Müller, Philipp, Isenhardt, Anna & Schemmel, Jonas (2024). Online hate speech victimization: Consequences for victims' feelings of insecurity. *Crime Science*, *13*(1), 4. https://doi.org/10.1186/s40163-024-00204-y

Elisabeth, Damayanti, Budi, Indra & Ibrohim, Muhammad Okky (2020). Hate Code Detection in Indonesian Tweets using Machine Learning Approach: A Dataset and Preliminary Study. *2020 8th International Conference on Information and Communication Technology (ICoICT)*, 1–6. https://doi.org/10.1109/ICoICT49345.2020.9166251

Eppelsheim, Philip (2018, Juni 7). *Gauland-Interview: AfD will Grenzen des Sagbaren ausweiten*. FAZ.NET. https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gauland-interview-afd-will-grenzen-des-sagbaren-ausweiten-15627982.html

Erentzen, Caroline, Schuller, Regina A. & Gardner, Robert C. (2021). Model Victims of Hate: Victim Blaming in the Context of Islamophobic Hate Crime. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(11–12), 5422–5445. https://doi.org/10.1177/0886260518805097

Europäische Kommission. (o. D.). *DSA: Die Online-Welt sicherer machen | Gestaltung der digitalen Zukunft Europas*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/de/policies/safer-online

Gab News. (2024). *Gab's Bold Vision for 2024: An Uncensored AI Platform*. https://news.gab.com/2024/01/gabs-vision-for-2024-an-uncensored-ai-platform/

Geschke, Daniel, Klaßen, Anja, Quent, Matthias & Richter, Christoph (2019). *#Hass Im Netz – Der schleichende Angriff auf unsere Demokratie*. Das Nettz. https://www.das-nettz.de/publikationen/hass-im-netz-der-schleichende-angriff-auf-unsere-demokratie

Golf-Papez, Maja & Veer, Ekant (2022). Feeding the Trolling: Understanding and Mitigating Online Trolling Behavior as an Unintended Consequence. *Journal of Interactive Marketing*, *57*(1), 90–114. https://doi.org/10.1177/10949968221075315

Gröndahl, Tommi, Pajola, Luca, Juuti, Mika, Conti, Mauro & Asokan, N. (2018). All You Need is „Love": Evading Hate Speech Detection. *Proceedings of the 11th ACM Workshop on Artificial Intelligence and Security*, 2–12. https://doi.org/10.1145/3270101.3270103

Hansen, Tanja Marie, Lindekilde, Lasse, Karg, Simon Tobias, Petersen, Michael Bang & Rasmussen, Stig Hebbelstrup Rye (2024). Combatting online hate: Crowd moderation and the public goods problem. *Communications*, *49*(3), 444–467. https://doi.org/10.1515/commun-2023-0109

HateAid & TU München. (2025). *Angegriffen & alleingelassen. Wie sich digitale Gewalt auf politisches Engagement auswirkt. Ein Lagebild.* HateAid. https://hateaid.org/hass-hetze-politisch-engagierte-safe-to-engage/

Heiss, Raffael & Matthes, Jörg (2021). Funny Cats and Politics: Do Humorous Context Posts Impede or Foster the Elaboration of News Posts on Social Media? *Communication Research*, *48*(1), 100–124. https://doi.org/10.1177/0093650219826006

Hietanen, Mika & Eddebo, Johan (2023). Towards a Definition of Hate Speech – With a Focus on Online Contexts. *Journal of Communication Inquiry*, *47*(4), 440–458. https://doi.org/10.1177/01968599221124309

Hoover, Joe, Atari, Mohammad, Davani, Aida Mostafazadeh, Kennedy, Brendan, Portillo-Wightman, Gwenyth, Yeh, Leigh & Dehghani, Morteza (2021). Investigating the role of group-based morality in extreme behavioral expressions of prejudice. *Nature Communications*, *12*(1), 4585. https://doi.org/10.1038/s41467-021-24786-2

Hovy, Dirk & Prabhumoye, Shrimai (2021). Five sources of bias in natural language processing. *Language and Linguistics Compass*, *15*(8), e12432. https://doi.org/10.1111/lnc3.12432

Jäger, Lucas & Dittrich, Miro (2020, Mai 7). *Medienstrategien rechts-alternativer Akteur*innen: Die Grenzen des Sagbaren verschieben*. Belltower.News. https://www.belltower.news/medienstrategien-rechts-alternativer-akteurinnen-die-grenzen-des-sagbaren-verschieben-99111/

Kallis, Aristotle (2013). Far-Right „Contagion" or a Failing „Mainstream"? How Dangerous Ideas Cross Borders and Blur Boundaries. *Democracy and Security*, *9*(3), 221–246. https://doi.org/10.1080/17419166.2013.792251

Kathirgamalingam, Ahrabhi, Lind, Fabienne & Boomgaarden, Hajo G. (2025). Measuring racism and related concepts using computational text-as-data approaches: a systematic literature review. *Annals of the International Communication Association*, wlaf013. https://doi.org/10.1093/anncom/wlaf013

Kathirgamalingam, Ahrabhi, Lind, Fabienne, Bernhard-Harer Jana & Boomgaarden, Hajo G. (2024). *Agree to Disagree? Human and LLM coder bias for constructs of marginalization*. SocArXiv. https://doi.org/10.31235/osf.io/agpyr

Kikkisetti, Dhanush, Mustafa, Raza, Melillo, Wendy, Corizzo, Roberto, Boukouvalas, Zios, Gill, Jeff & Japkowicz, Nathalie (2024). Coded Term Discovery for Online Hate Speech Detection. *2024 IEEE 11th International Conference on Data Science and Advanced Analytics (DSAA)*, 1–10. https://doi.org/10.1109/DSAA61799.2024.10722816

Kteily, Nour & Bruneau, Emile (2017). Backlash: The Politics and Real-World Consequences of Minority Group Dehumanization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *43*(1), 87–104. https://doi.org/10.1177/0146167216675334

Langer, Paul F. & Weyerer, Jan C. (2020). Diskriminierungen und Verzerrungen durch Künstliche Intelligenz. Entstehung und Wirkung im gesellschaftlichen Kontext. In Michael Os-

wald & Isabelle Borucki (Hrsg.), *Demokratietheorie im Zeitalter der Frühdigitalisierung* (S. 219–240). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30997-8_11

Leavy, Susan, Siapera, Eugenia & O'Sullivan, Barry (2021). Ethical Data Curation for AI: An Approach based on Feminist Epistemology and Critical Theories of Race. *Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 695–703. https://doi.org/10.1145/3461702.3462598

Leisegang, Daniel & Rudl, Tomas (2025, Januar 8). Zuckerbergs Kehrtwende: Meta goes MAGA. *netzpolitik.org*. https://netzpolitik.org/2025/zuckerbergs-kehrtwende-meta-goes-maga/

Leonhard, Larissa, Rueß, Christina, Obermaier, Magdalena & Reinemann, Carsten (2018). Perceiving threat and feeling responsible. How severity of hate speech, number of bystanders, and prior reactions of others affect bystanders' intention to counterargue against hate speech on Facebook. *SCM Studies in Communication and Media*, *7*(4), 555–579. https://doi.org/10.5771/2192-4007-2018-4-555

Lin, Zichao, Guan, Shuyan, Zhang, Wending, Zhang, Huiyan, Li, Yugang & Zhang, Huaping (2024). Towards trustworthy LLMs: A review on debiasing and dehallucinating in large language models. *Artificial Intelligence Review*, *57*(9), 243. https://doi.org/10.1007/s10462-024-10896-y

Mandl, Thomas (2023). KI-Verfahren für die Hate Speech Erkennung: Die Gestaltung von Ressourcen für das maschinelle Lernen und ihre Zuverlässigkeit. In Sylvia Jaki & Stefan Steiger (Hrsg.), *Digitale Hate Speech* (S. 111–130). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65964-9_6

McLoughlin, Killian L., Brady, William J., Goolsbee, Aden, Kaiser, Ben, Klonick, Kate & Crockett, M. J. (2024). Misinformation exploits outrage to spread online. *Science*, *386*(6725), 991–996. https://doi.org/10.1126/science.adl2829

Mohseni, M. Rohangis (2023). Motives of Online Hate Speech: Results from a Quota Sample Online Survey. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *26*(7), 499–506. https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0188

Molas, Bárbara & Lopes, Heron (2024). *„Say it's only fictional": How the Far-Right is Jailbreaking AI and What Can Be Done About It*. International Centre for Counter Terrorism. https://doi.org/10.19165/2024.5816

Navarro-Carrillo, Ginés, Torres-Marín, Jorge & Carretero-Dios, Hugo (2021). Do trolls just want to have fun? Assessing the role of humor-related traits in online trolling behavior. *Computers in Human Behavior*, *114*, 106551. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106551

Obermaier, Magdalena (2024). Youth on standby? Explaining adolescent and young adult bystanders' intervention against online hate speech. *New Media & Society*, *26*(8), 4785–4807. https://doi.org/10.1177/14614448221125417

Obermaier, Magdalena, Schmuck, Desirée & Saleem, Muniba (2023). I'll be there for you? Effects of Islamophobic online hate speech and counter speech on Muslim in-group bystanders' intention to intervene. *New Media & Society*, *25*(9), 2339–2358. https://doi.org/10.1177/14614448211017527

Olteanu, Alexandra, Castillo, Carlos, Boy, Jeremy & Varshney, Kush (2018). The Effect of Extremist Violence on Hateful Speech Online. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, *12*(1), Article 1. https://doi.org/10.1609/icwsm.v12i1.15040

OpenAI. (2023). *OpenAI Red Teaming Network*. https://openai.com/index/red-teaming-network/

Perry, Barbara, Akca, Davut, Karakus, Fatih & Bastug, Mehmet Fatih (2020). Planting Hate Speech to Harvest Hatred: How Does Political Hate Speech Fuel Hate Crimes in Turkey? *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, *9*(4), 195–211.

Pflügl, Jakob (2024, Februar 10). *Entscheidet die KI über Jobs? Höchstgericht lässt AMS-Algorithmus erneut prüfen*. DER STANDARD. https://www.derstandard.at/story/3000000206845/entscheidet-die-ki-ueber-jobs-hoechstgericht-laesst-ams-algorithmus-erneut-pruefen

Quinn, Ben & Milmo, Dan (2024, August 2). How TikTok bots and AI have powered a resurgence in UK far-right violence. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/politics/article/2024/aug/02/how-tiktok-bots-and-ai-have-powered-a-resurgence-in-uk-far-right-violence

Sandoval-Martin, Teresa & Martínez-Sanzo, Ester (2024). Perpetuation of Gender Bias in Visual Representation of Professions in the Generative AI Tools DALL·E and Bing Image Creator. *Social Sciences*, *13*(5), Article 5. https://doi.org/10.3390/socsci13050250

Sap, Maarten, Card, Dallas, Gabriel, Saadia, Choi, Yejin & Smith, Noah A. (2019). The Risk of Racial Bias in Hate Speech Detection. In Anna Korhonen, David Traum & LIuís Màrquez (Hrsg.), *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (S. 1668–1678). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/P19-1163

Schafer, John R. & Navarro, Joe (2003). The Seven-Stage Hate Model: The Psychopathology of Hate Groups. *FBI Law Enforcement Bulletin*, *72*, 1.

Schäfer, Svenja, Rebasso, Isabella, Boyer, Ming Manuel & Planitzer, Anna Maria (2024). Can We Counteract Hate? Effects of Online Hate Speech and Counter Speech on the Perception of Social Groups. *Communication Research*, *51*(5), 553–579. https://doi.org/10.1177/00936502231201091

Schäfer, Svenja, Sülflow, Michael & Reiners, Liane (2021). Hate Speech as an Indicator for the State of the Society. *Journal of Media Psychology*. https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1864-1105/a000294

Schmitt, Josephine B., Harles, Danilo & Rieger, Diana (2020). Themen, Motive und Mainstreaming in rechtsextremen Online-Memes. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, *68*(1–2), 73–93. https://doi.org/10.5771/1615-634X-2020-1-2-73

Schmitt, Josephine B., Rieger, Diana, Rutkowski, Olivia & Ernst, Julian (2018). Counter-messages as Prevention or Promotion of Extremism?! The Potential Role of YouTube: Recommendation Algorithms. *Journal of Communication*, *68*(4), 780–808. https://doi.org/10.1093/joc/jqy029

Schneider, Jana, Schmitt, Josephine B., Ernst, Julian & Rieger, Diana (2019). Verschwörungstheorien und Kriminalitätsfurcht in rechtsextremen und islamistischen YouTube-Videos. *Praxis der Rechtspsychologie*, *1*, Article 1.

Soral, Wiktor, Bilewicz, Michał & Winiewski, Mikołaj (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, *44*(2), 136–146. https://doi.org/10.1002/ab.21737

Spence, Ruth, Bifulco, Antonia, Bradbury, Paula, Martellozzo, Elena & DeMarco, Jeffrey (2023). The psychological impacts of content moderation on content moderators: A qualitative study. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *17*(4), Article 4. https://doi.org/10.5817/CP2023-4-8

Stahel, Lea & Baier, Dirk (2023). Digital Hate Speech Experiences Across Age Groups and Their Impact on Well-Being: A Nationally Representative Survey in Switzerland. *Cyber-*

psychology, Behavior, and Social Networking, *26*(7), 519–526. https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0185

Verhulsdonk, Iris, Nai, Alessandro & Karp, Jeffrey A. (2022). Are Political Attacks a Laughing Matter? Three Experiments on Political Humor and the Effectiveness of Negative Campaigning. *Political Research Quarterly*, *75*(3), 720–737. https://doi.org/10.1177/10659129211023590

Wachs, Sebastian, Bilz, Ludwig, Wettstein, Alexander, Wright, Michelle F., Krause, Norman, Ballaschk, Cindy & Kansok-Dusche, Julia (2022). The Online Hate Speech Cycle of Violence: Moderating Effects of Moral Disengagement and Empathy in the Victim-to-Perpetrator Relationship. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *25*(4), 223–229. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0159

Wachs, Sebastian & Wright, Michelle F. (2018). Associations between Bystanders and Perpetrators of Online Hate: The Moderating Role of Toxic Online Disinhibition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(9), Article 9. https://doi.org/10.3390/ijerph15092030

Wahlström, Mattias, Törnberg, Anton & Ekbrand, Hans (2021). Dynamics of violent and dehumanizing rhetoric in far-right social media. *New Media & Society*, *23*(11), 3290–3311. https://doi.org/10.1177/1461444820952795

Weber, Mathias, Viehmann, Christina, Ziegele, Marc & Schemer, Christian (2020). Online Hate Does Not Stay Online – How Implicit and Explicit Attitudes Mediate the Effect of Civil Negativity and Hate in User Comments on Prosocial Behavior. *Computers in Human Behavior*, *104*, 106192. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106192

Whitten, Suzanne (2019). Recognition, Authority Relations, and Rejecting Hate Speech. *Ethical Theory and Moral Practice*, *22*(3), 555–571. https://doi.org/10.1007/s10677-019-10003-z

Windisch, Steven, Wiedlitzka, Susann & Olaghere, Ajima (2021). PROTOCOL: Online interventions for reducing hate speech and cyberhate: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *17*(1), e1133. https://doi.org/10.1002/cl2.1133

x.ai. (2023). *Announcing Grok*. https://x.ai/blog/grok

ZDFheute. (2025, Januar 11). *Facebook-Konzern Meta fährt Maßnahmen für Diversität zurück*. ZDFheute. https://www.zdf.de/nachrichten/wirtschaft/unternehmen/facebook-meta-massnahmen-stopp-diversitaet-inklusion-100.html

Zhou, Mi, Abhishek, Vibhanshu, Derdenger, Timothy, Kim, Jaymo & Srinivasan, Kannan (2024). *Bias in Generative AI* (No. arXiv:2403.02726). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.02726

II.
Macht – Perspektiven – Reflexion

Adressierung als zurückweisende Hinwendung

Sprachliche Bildung im Fokus der Diskriminierungskritik

Anke Redecker

Abstract: Der Beitrag untersucht sprachliche Bildung aus anerkennungstheoretischer Perspektive und problematisiert diskriminierende Adressierungspraktiken in mehrsprachigen Bildungssettings. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen sprachlicher Bildung und sprachlicher Förderung wird gezeigt, wie defizitorientierte Zuschreibungen insbesondere Lernende mit Deutsch als Zweitsprache marginalisieren. Unter Rückgriff auf subjekttheoretische und subjektivierungstheoretische Ansätze analysiert der Artikel die Ambivalenzen von Anerkennung als zugleich ermöglichende und verkennende Praxis. Sprachliche Bildung wird als Medium einer machtkritischen Diskriminierungskritik profiliert, die pädagogische Professionalität, reflexive Adressierungen und sprachliches Empowerment in den Mittelpunkt stellt.

Schlagwörter: Sprachliche Bildung, Anerkennungstheorie, Diskriminierungskritik, Adressierung, Subjektivierung

1. Sprachliche Bildung und Rhetorik-Kritik – Zur Einführung

Richtet sich sprachliche Bildung im Elementarbereich und Schulunterricht an alle Kinder und Jugendliche (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 17), kann sie Fächer übergreifend eingesetzt und zum Signum einer inklusiven Lernkultur avancieren. Der in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung positionierte Begriff der sprachlichen Förderung findet sich hingegen als Akzentuierung einer in erster Linie als defizitorientiert markierten Bildungsferne, die als vorherrschendes Pauschalprofil den auf diese Weise adressierten nicht-muttersprachlich Lernenden mit Migrationsgeschichte wohl kaum gerecht werden kann (Stojanov, 2011a). Unter Berufung auf die begriffliche Unterscheidung zwischen (sprachlicher) Bildung und Förderung lassen sich Machtdifferenzen zwischen Lernenden mit Deutsch als Erstsprache und denjenigen mit Deutsch als Zweitsprache markieren (Knappik, 2016). Während jene bevorzugt als Bildungssubjekte anerkannt werden, erfahren diese im Schulsystem eine Adressierung als nachholbedürftige ‚Enkulturationsanwärter:innen'. Als solchen wird ihnen die Aufgabe zugeschrieben, als sprachlich Nicht-Etablierte erst noch in einem Bil-

dungskontext anzukommen, der bereits von Erstsprachler:innen dominiert wird. Die Nicht-Zugehörigen gelte es nun für diesen Kontext zu fördern.

Angesichts der damit verbundenen Positionierungen und Zuweisungen stellt sich die Frage, wie die hier angesprochenen Zweitsprachler:innen in pädagogischen Szenarien adressiert werden (sollten). Diese Frage findet im Folgenden eine anerkennungstheoretische Untersuchung. Im Ausgang von subjekttheoretischen Ansätzen (Kapitel 2) lässt sich Anerkennung zunächst als ein gezielt auszurichtender Akt positiver Hinwendung betrachten (Honneth, 1992; Stojanov, 2011a), der für pädagogische Anregungs- und Begleitungsprozesse in der sprachlichen Bildung relevant werden kann. Im Blick auf ein diversitätsübergreifendes Verständnis von Bildsamkeit im Sinne eines – immer auch in je verschiedener Weise eingeschränkten – Potenzials der Selbstgestaltung markiert sprachliche Bildung ein weitreichendes Feld sprachlicher Auseinandersetzung, durch die stigmatisierungsanfällige Förder-Rhetoriken und die mit ihnen einhergehenden Diskriminierungspraktiken (Dirim, 2010; Gomolla, 2011) zurückgewiesen werden. Sprachliche Bildung kann dann geradezu zum Medium einer Diskriminierungskritik werden, die rhetorische Konstruktionen auf den Prüfstand stellt.

Wendet sich subjekttheoretische Anerkennungstheorie der Frage nach einer Adressierungsausrichtung zu (Kapitel 2.1), kann sie in der positiven Bestärkung von in der Zweitsprache Lernenden einer Stigmatisierung entgegenarbeiten (Kapitel 2.2), die sich wiederum im Blick auf subjektivierungstheoretische Anerkennungstheorie (Kapitel 3) als eine Thematik zeigt, deren Problematisierung über den Fokus auf adressierende und adressierte Subjekte weit hinaus geht (Butler, 2001). Beide erscheinen in Praktiken verwickelt, durch die sie determiniert werden, während sie diese Praktiken zugleich (mit-)gestalten. In praxeologischer Perspektive (Kapitel 3.1) zeigen sich Subjekte der Anerkennung nicht nur als Akteur:innen, sondern auch als Diskurseffekte. In dieser Ambivalenz werden sie durch sprachlich sedimentierte und gestaltete Machtpraktiken dominiert und können ebenso mit deren Hervorbringung, Umgestaltung und Kritik befasst sein. Als Reflektierende, Kritisierende und Transformierende setzen sie sich zu ihrer Verhältnishaftigkeit ins Verhältnis und gestalten als sprachlich Be- und Ermächtigte Ambivalenzen einer heteronom-autonomen Situiertheit (Kapitel 3.2), die gerade aufgrund ihrer Uneindeutigkeit (Redecker 2022) eines Einsatzes für Verständigungsbemühungen jenseits von Verkennungsfatalismen bedarf (Kapitel 4.). Ein abschließendes Plädoyer für sprachliche Bildung in diversitätssensibler Anerkennung nutzt sowohl Momente subjekttheoretischer als auch subjektivierungstheoretischer Ansätze, um sprachliches Empowerment als machtkritische Bildungsaufgabe zu markieren.

2. Anerkennung und Subjekttheorie

Als einer der prominentesten Protagonist:innen in der Anerkennungstheorie hat Axel Honneth den Anerkennungsbegriff zunächst sozialphilosophisch konturiert.

„Die Anerkennung" – so Honneth – „sollte als Genus von verschiedenen Formen einer praktischen Einstellung begriffen werden, in der sich jeweils die primäre Absicht einer bestimmten Affirmierung des Gegenübers spiegelt" (Honneth, 2010, S. 111). Nach Honneth „besitzen solche affirmierenden Haltungen einen eindeutig positiven Charakter, weil sie es den Adressaten erlauben, sich mit den eigenen Eigenschaften zu identifizieren und daher zu größerer Autonomie zu gelangen" (ebd.) Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung einer solchen positiven Bestärkung in Kontexten sprachlicher Bildung beigemessen werden kann.

2.1 Zur Ausrichtung von Adressierung in der sprachlichen Bildung

Gilt Anerkennung als „die intersubjektive Voraussetzung für die Fähigkeit, autonom eigene Lebensziele zu verwirklichen" (Honneth, 2010, S. 111), kann sie zu einer bildungstheoretisch fundierten (Sprach-)Didaktik ins Verhältnis gesetzt werden, die sich mit den Bildungszielen der Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit auch gesellschaftskritisch konturieren lässt (Klafki, 1985/2007). Hierzu kann ein Transfer von Honneths ursprünglich sozialtheoretischen Argumentationskontexten zu pädagogischen Problembereichen versucht werden, der sprachliches Lernen als bildsames und dabei zugleich gestaltendes und gesellschaftlich geprägtes in den Blick nimmt. Sprache ermöglicht damit eine Auseinandersetzung Lernender mit ihrer Lebenswelt, dies jedoch in einem bestimmten Sprachsystem, das als ein vorgegebenes zu bewältigende Leistungsanforderungen stellt, die nicht von allen in gleicher Weise erfüllt werden können. In seinem sozialtheoretischen Ansatz differenziert Honneth zunächst im Blick auf Liebe, rechtsrelevante Adressierung und Solidarität zwischen drei Anerkennungsstufen und akzentuiert damit den

> „Zusammenhang, der zwischen der Erfahrung von Anerkennung und dem Sichzusichverhalten besteht, […] auf der intersubjektiven Struktur der persönlichen Identität: […] so ist in der Erfahrung von Liebe die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung von rechtlicher Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt." (Honneth, 1992, S. 277 f.)

Krassimir Stojanov transferiert diesen Dreischritt der liebenden, rechtlichen und solidarischen Anerkennung in einen dialogischen Bildungskontext und fokussiert „die Bestimmung von Bildungsgerechtigkeit als Institutionalisierung von solchen Interaktionsstrukturen im Bildungswesen, welche die Überschreitung der Herkunftslimitierungen aller daran beteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Es handelt sich hierbei um Strukturen, die die Anerkennungsformen der Empathie, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung verkörpern" (Stojanov, 2011a, S. 44). Eine solche Anerkennung berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen, (Minder-)Privilegierungen und Machtdifferenzen in Kontexten sprachlicher Bildung. „Herkunftslimitierungen" können sich dabei z. B. auf sozioökonomisch prekäre Lebensverhältnisse oder Zuwanderungserfahrungen bezie-

hen, aufgrund derer geforderte sprachliche Leistungen nicht in der Weise erbracht werden, wie sie normativ vorgegeben sind. Durch das Überdenken und die gezielte (Um-)Gestaltung von „Interaktionsstrukturen im Bildungswesen" können die unter diesen Voraussetzungen Lernenden in ihren sozial präfigurierten und zugleich singulären Situiertheiten wertgeschätzt und ermutigt werden, um ihnen im Bemühen um Bildungsgerechtigkeit zugewandt und empowernd zu begegnen.

In einem Interview mit Stojanov aus dem Jahr 2020 akzentuiert auch Honneth deutlich und eingehend die pädagogische Relevanz seines Ansatzes, indem er die emanzipatorische Ausrichtung von Anerkennung in kooperativer Interaktion als bildungsrelevant kennzeichnet. In diesem Verständnis zielt Bildung auf eine Selbstbestimmung, die der Anregung und Begleitung durch andere bedarf, um eine eigenständige und selbstverantwortliche Lebensführung erlernen zu können (Honneth, 2020).

Bildung lässt sich dabei in Anknüpfung an die aufklärerisch-humanistische Denktradition als eine sinn- und verantwortungsvolle Auseinandersetzung des lernenden Menschen mit anderen, anderem und sich selbst verstehen (Humboldt, 2007). Im Versuch, sich verstehend und verständigend mit anderen (Menschen und weiteren Lebewesen), anderem (z. B. Gegenständen, Emotionen, Sinnkontexten) und sich selbst (z. B. in biografischer und/oder professionsorientierter Reflexion) auseinanderzusetzen, lernen Menschen grundsätzlich anders als der Pawlowsche Hund, dem durch Konditionierung lediglich Verhaltensweisen andressiert werden. Die Bildungsrelevanz des Sich-Auseinandersetzens mit anderen, andrem und sich selbst kann darin gesehen werden, dass in der Konfrontation mit dem Anderen und bisher nicht Bekannten qualitativ neue Erfahrungen ermöglicht werden. Im Gegensatz zu einem lediglich kumulativen *Dazu-Lernen* wird ein *Umlernen* (Meyer-Drawe, 1996) möglich, ohne dass eine kritische Begegnung mit dem Gelernten nicht denkbar und realisierbar sein kann. In pädagogischer Interaktion zeigt sich eine rege und dynamische Auseinandersetzung mit anderen, anderem und sich selbst. In Interaktion mit Lehrenden und Mitlernenden kann diese Auseinandersetzung angebahnt, aufgegriffen und bearbeitet werden, um über Irritationen, Umbrüche und Neuorientierungen (Platon, 1988) transformatorische Anderen-, Welt- und Selbstverhältnisse (Koller, 2012; Waldenfels, 2010) zu gestalten.

Dies lässt sich im Rekurs auf einen anerkennungstheoretischen Ansatz aufnehmen, der – gerade wegen problematisierbarer Ambivalenzen, Verstrickungen und Bemächtigungen – die Reflexion einer sinn- und verantwortungsvollen Ausrichtung von Adressierungen in den Blick nimmt (Honneth, 1992; Stojanov, 2011a). Zugleich unterstreicht Honneth den ‚Kampf um Anerkennung' (Honneth, 1992), der jenseits harmonistischer Unterstützungsfantasien und Selbstverwirklichungsutopien Spannungen und Hindernisse in der Interaktion berücksichtigt. Diese lassen sich – z. B. im Blick auf KiTa und Schule (Redecker, 2025) – vielfältig charakterisieren – von der Interaktion Lernender mit ihren Lehrenden und Mitlernenden über professionelle Team- und Leitungskontexte, familiäre Einbindungen der Kinder, organisations-

übergreifende Kontakte der Bildungsinstitution in den Sozialraum hinein bis hin zu makrogesellschaftlichen Einflüssen auf alle beteiligten Bildungsakteur:innen, die auf rechtlicher, politischer und ethischer Ebene relevant werden. Ob hierbei mit Honneth eine auf drei Anerkennungsschritte festgelegte Stufung propagiert werden sollte, weitere Zwischen- und Unterstufen etabliert oder auf ein Stufenschema komplett verzichtet werden sollte, bleibt diskussionswürdig. Zu honorieren ist Honneths Bemühen um eine konsistente und humane Ausrichtung von Anerkennungsverhältnissen angesichts gesellschaftlicher Miseren und Herausforderungen, die im Blick auf menschliche Gestaltungspotenziale und deren Grenzen in Unterordnungsszenarien bildungsrelevant werden und einer lernenden Bearbeitung in persönlichkeitsstärkender Interaktion bedürfen.

Eine Bildung für Alle, die die Anerkennung menschlicher Diversität in den Fokus stellt, kann auch sprachliche Differenzen und die damit verbundenen Hegemonialdiskurse problematisieren. In einer Argumentationsbewegung von der sprachlichen Bildung zur Bildungssprache lässt sich fragen, inwieweit diese gerade bei in der Zweitsprache Lernenden zu unterstützen ist, um ihnen eine angemessene Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Der Diskurs um die Relevanz von Bildungssprache (Habermas, 1977) in migrationsrelevanten Bildungskontexten (Gogolin, 2006) hat eine fortgesetzte Auseinandersetzung um Chancen und Herausforderungen bildungssprachlicher Kommunikation ausgelöst, die kontinuierlich fortgeschrieben und transformiert wird (Ahrenholz, 2017), kann doch Bildungssprache für Lernende nicht nur als Erfahrungen eröffnende Bereicherung, sondern auch als Erfüllungsnormen aufoktroyierende Bürde erscheinen. In der Reflexion dieser Ambivalenz lassen sich bildungssprachliche Anforderungen überdenken und umgestalten. Hier handelt es sich um einen Sprachgebrauch, durch den nicht nur fachsprachliche Ausdrücke fokussiert, sondern auch Ausdrucksformen bereitgestellt werden sollen, die ein eigenständiges Erschließen und Weiterdenken von Sinnkontexten ermöglichen. Indem in differenzierter sprachlicher Bearbeitung eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten möglich wird, handelt es sich um ein bildungsrelevantes Lernen, das sich zugleich in Szenarien der Deprivilegierung und Stigmatisierung zeigen und darum anerkennungsrelevant werden kann.

2.2 Positive Bestärkung und Diskriminierungskritik

Während Bildungssprache bildungsrelevantes Lernen ermöglichen und voranbringen kann, wird sie zugleich zum Kernpunkt eines Diskurses um Bildungsgerechtigkeit in einer Migrationsgesellschaft, die im Fokus auf einen ‚monolingualen Habitus' (Rommelspacher, 1995) denjenigen Lernenden deutliche Privilegien einräumen kann, die die geforderte Bildungssprache im Kontext ihrer Erstsprache erfahren. Sind sie mit der relevanten Bildungssprache weitgehend schon vertraut und können sie häufig ohne große Mühe in ihr weiterlernen, begegnen Lernenden mit Migrationsgeschichte, aber z. B. auch denjenigen mit bestimmten Behinderungen

und/oder sozio-ökonomischen bzw. genderrelevanten Minderprivilegierungen, eventuell erhebliche Bewährungshürden. Lehrende, die die Anerkennung Lernender pauschal an Leistungsnormen knüpfen und hierbei zudem entsprechende Gruppenzugehörigkeiten als leistungsmindernd voraussetzen, verwehren den auf diese Weise Adressierten Lernchancen und Bildungsgerechtigkeit. Anerkennungstheorie hat sich hier in Kontexten sprachlicher Bildung gezielt mit diversitätsrelevanten Diskriminierungsszenarien auseinanderzusetzen, um ableistische und klassistische Stigmatisierungen in den Blick zu nehmen.

Die Anerkennung eines migrantisch markierten Kindes aus armem Elternhaus weist diesem Kind eine intersektional charakterisierbare Position zu, indem zwei Diversitätslinien (*Race* und *Class*) gleichzeitig angesprochen werden. Dadurch lässt sich einerseits eine gezielte Lernunterstützung diagnostisch anbahnen, andererseits jedoch auch eine herabwürdigende Stigmatisierung platzieren (Foucault, 1992; Bourdieu, 1990; Hummrich, 2022). So kann z. B. eine Lehrkraft diesem Kind signalisieren, sie kenne dessen sowohl ethnisch-kulturellen als auch sozio-ökonomischen Hintergrund, seine mündliche Leistung im Unterricht rechtfertige jedoch allenfalls eine unterdurchschnittliche Fachnote. In intersektional relevanter Adressierung (als armes migrantisches Kind) prägt die Lehrkraft Praktiken des Othering (Spivak, 1985), die das Mädchen dem stereotype threat und der self fulfilling prophecy unterwerfen (Breidenstein & Thompson, 2014; Marten & Walgenbach, 2017), indem Lernleistungsbeurteilungen und -erwartungen eine stereotypisierende Fixierung und Kanalisierung erfahren. Durch den *stereotype threat* erfährt das Kind pauschale Gruppenzuordnungen (als arm und migrantisch), mit denen ebenso stereotype Abwertungen (in Bezug auf die erwartete Nichterfüllung einer Leistungsnorm) verbunden werden. In der Folge ist ein entmutigter Rückzug des Kindes zu erwarten. Die Prophezeiung der Lehrkraft (unzureichende Schulleistung) kann sich leicht bewahrheiten, wenn das demotivierte und diskriminierte Kind kaum noch Lernbereitschaft zeigt. Dessen zukünftig prekäre Bildungs- und Erwerbsbiografie wird durch Lehrende vorgezeichnet, die auf weiterführende Schulen vorbereiten und in erster Linie diejenigen im Lernprozess unterstützen, die vorgefertigten Leistungskriterien entsprechen (Bonefelder & Dickhäuser, 2018; Foitzik et al., 2019), indem z. B. bildungssprachliche Anforderungen normgerecht erfüllt werden. Markante Folgen für die fortgesetzte Biografie des hier intersektional stigmatisierend adressierten Kindes sind absehbar, wenn etwa bei Empfehlungen für weiterführende Schulen durch Lehrkräfte eine Gymnasialbildung pauschal ausgeschossen wird (Richter-Kornweitz, 2022).

Intersektional relevante Partizipations- und Bildungsbarrieren, die im Zusammentreffen verschiedener Diversitätsrelevanzen Diskriminierungsrisiken nicht lediglich Kategorie übergreifend summieren, sondern wechselseitig aufladen und über sich hinausgreifend verstärken (Crenshaw, 1989; Hark & Villa, 2017), bedeuten ein potenziertes Exklusionsrisiko. Im Rekurs auf Bourdieus soziale Kapitalformen (Bourdieu, 1990) lässt sich aufgreifen, wie ökonomische, soziale und kulturelle Ka-

pitalausstattungen ineinandergreifen und bei jeweiligen Defiziten zu wechselseitig aufgeladenen Miseren führen. Wer arm ist und die herrschende Sprache weder gut verstehen noch sprechen kann, droht, exkludiert zu werden. Die betreffenden Kinder erfahren im Vergleich zu ihren gesellschaftlich etablierten Mitschüler:innen oft nicht nur eine Etikettierung als ‚anders', sondern werden hierdurch stigmatisiert und disqualifiziert. Indem Unterscheidungen mit Abwertungen und Benachteiligung einhergehen, wird die Differenzierung zur Diskriminierung.

Zugleich können sich die stigmatisierend Adressierten nicht nur als pathisch Verfügte, sondern auch als Akteur:innen zeigen, indem sie ungerechtfertigt normierende Zumutungen entlarven, sprachliche Praktiken durchbrechen und hierzu durch kritische Pädagog:innen und Mitlernende ermutigt werden. Damit stellt sich zugleich die Frage, ob nicht bereits elementare und vorsprachliche Momente des Staunens, Stutzens und Sich-Wunderns Bildungsprozesse jenseits vordefinierter sprachlicher Fertigkeiten auslösen können, die sich diversitätsübergreifend würdigen lassen. Problematisiert werden kann, wie sich in sprachlich heterogenen Lerngruppen solche Momente für die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen nutzen lassen. Bleibt die erwünschte Bildungssprache in ihrer vorherrschenden Bedeutung im Fokus, kann nach Mitteln und Wegen gesucht werden, allen Lernenden angemessene Zugänge zu ihr zu gewähren.

3. Subjektivierungstheoretische Anerkennung

Stehen bei einer sprachlichen Bildung in mehrsprachigen Kontexten wertschätzende und ermöglichungsorientierte Interaktionen im Fokus, kann auf eine subjekttheoretische Anerkennungstheorie zurückgegriffen werden, wie sie in Anlehnung an Honneth und Stojanov vorgestellt wurde. Dass hier sowohl die adressierenden als auch die adressierten Subjekte nicht nur in vielfältigen Relationen des eigenständigen Konstituierens, sondern auch des Konstituiert-Werdens stehen, dass sie in Kontexte präreflexiver und gesellschaftlich sedimentierter Konstellationen eingebunden sind, zeigt sie nicht nur als (selbst-)mächtige Akteur:innen, sondern auch als Unterworfene in Prozessen der Subjektivierung. Der Begriff der Subjektivierung soll darauf verweisen, „dass das Subjekt nicht als ‚vorhanden' zu betrachten ist, sondern immer im Prozess seiner permanenten kulturellen Produktion" (Reckwitz, 2008, S. 10). In dieser formen sich Subjekte, indem sie zugleich geformt werden. Damit rückt nicht in erster Linie das Ziel der Autonomie in den Fokus der Anerkennungstheorie. Vielmehr liegt der Schwerpunkt im Gegensatz zum subjekttheoretischen Ansatz auf einer Beschreibung von Praktiken des Anerkennens und Anerkannt-Werdens (Butler, 2001).

3.1 Praxeologische Annäherungen

Einer vermeintlichen subjekttheoretischen Autonomiefixierung der Anerkennungstheorie Honneths lastet Nobert Ricken als Vertreter des subjektivierungstheoretischen Ansatzes einen problemverkürzenden Reduktionismus an. Anerkennung sei „aus mancherlei theoretischer Verkürzung und zu harmonischer wie bisweilen erhabener Aufladung herauszulösen und als ein in sich selbst ebenso paradoxes wie ambivalentes Geschehen zu beschreiben" (Ricken, 2009, S. 83). Auf diese Weise werde

> „Anerkennung weniger eine Frage der Affirmation, sondern vielmehr der Sichtbarkeit für andere und des Wahrgenommenwerdens durch andere, so dass neben Lob und Wertschätzung auch Missbilligung und Entwertung sowie Gleichgültigkeit und Unsichtbarkeit in den Blick kommen und den Phänomenbereich des Anerkennens doch erheblich erweitern" (Ricken, 2012, S. 345).

Dass Honneth die Vielfalt und Komplexität möglicher Phänomenbereiche der Anerkennung abstreitet, bleibt fraglich, fokussiert er doch einen ‚Kampf um Anerkennung', der sich erübrigte, wenn sich die Gewährung von Wertschätzung einerseits und ihr Entzug andererseits lediglich statisch oppositional denken ließen. Gäbe es – auch im Kampf um Sprachmacht – nur total souveräne und komplett unterworfene Subjekte, wäre eine kämpferische Dynamik im Einsatz für Empowerment und wertschätzende Anerkennung obsolet. Mit Rickens Ansatz kommt jedoch eine andere Argumentationsrichtung auf der Vorderbühne des Anerkennungsdiskurses zum Vorschein, deren Relevanz auch ohne Diskreditierungsversuche in Bezug auf die Honnethsche Herangehensweise ins Licht gerückt werden kann: Was den ‚Kampf um Anerkennung' im Ringen um die Wertschätzung des So-Seins jedes einzelnen Menschen auszeichnet und antreibt, spielt sich in ambivalenten Verschränkungsszenarien von sowohl heteronomie- als auch autonomierelevanten Unter- und Überordnungsverhältnissen ab. Im Fokus steht damit nicht mehr die Ausrichtung, sondern die Umschreibung von Anerkennungspraktiken, in denen und durch die Anerkennende und Anerkannte in aktivisch-passivischer Ambivalenz subjektivieren, indem sie sich formen, geformt werden und auf dieses Geformt-Werden wieder im Rahmen ihrer Machtmöglichkeiten antworten (Butler, 2001).

Sowohl die hier angesprochenen Ambivalenzen als auch die Positionierung zu diesen können als sprachliche verstanden werden. Menschen zeigen sich als durch sprachliche Praktiken beeinflusste und sich aktiv artikulierende. Damit gewinnt Anerkennungstheorie eine diskurstheoretische Bedeutung (Foucault, 1978). Anerkennende und Anerkannte subjektivieren in präfigurierten Diskursen, die sie selbst mitgestalten.

Wird „Rassismus in sozialen Praxen produziert" (Hall, 2000, S. 7), so zeigen sich diese Praxen nicht zuletzt als sprachlich-diskursive. In ihnen können sowohl Adressierende als auch Adressierte nicht als uneingeschränkt autonome Akteur:innen

auftreten. Vielmehr erfahren sie sich in (sprachlichen) Determinationen, zu denen sie sich bedingt wieder in ein (z. B. problematisierendes und wertendes) Verhältnis setzen können. So subjektivieren sie pathisch-produktiv in Subjektivierungsprozessen der Einschränkung und Ermöglichung, des Bemächtigt-Werdens und der Ermächtigung, des Beschränkt-Werdens und Überschreitens. Geprägt von diskursiven Vorbedingungen, gesellschaftlichen und sprachlichen Determinationen und Erfahrungen, begeben sie sich in sprachliche Interaktionen, deren Argumentationen und Atmosphären sie mitbestimmen, ohne sie zuverlässig steuern zu können. Sprache fungiert damit als ermächtigend und unterdrückend zugleich, denn „mein Sprechen ist auch eine Art des Handelns, ein Tun, das sich innerhalb des Feldes der Macht vollzieht und das selbst einen Akt der Macht darstellt" (Butler, 2007, S. 166; vgl. Redecker, 2016).

Ein humanistischer Appell an die Autonomisierung des sich kommunikativ bildenden Individuums greift damit zu kurz, um diskriminierenden Anerkennungshürden in Kontexten sprachlicher Bildung zu begegnen. Die Stärkung der Selbstbestimmung diskriminierend Adressierter kann als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung einer Anerkennung verstanden werden, die sich um Partizipation und Bildungsgerechtigkeit bemüht. Insofern lenkt die subjektivierungstheoretische Anerkennungstheorie den Blick auf in sich komplexe und opake Stigmatisierungs- und Einschreitungsszenarien, in denen nicht an Diskriminierte zu appellieren ist, um sie in einer Täter-Opfer-Umkehr zu denjenigen Handlungsverantwortlichen zu stilisieren, die – obwohl (sprachlich) prädeterminiert – dennoch zu ethisch vertretbaren Handlungen aufgerufen sind, da sie der selbst erlittenen Diskriminierung durch andere entgegenzuwirken hätten. Im Blick auf die Honnethsche Betonung pädagogischer Interaktion rücken damit nicht die Lernenden, sondern die diese Interaktion vorbereitenden und weitgehend konturierenden Pädagog:innen als Gestaltungsverantwortliche in den Fokus.

3.2 Zurückweisende Hinwendung – Ambivalente Herausforderungen

Anerkennungstheoretisch werden Subjektivierungspraktiken relevant, wo Angesprochene nicht nur adressiert werden, sondern hierauf antworten (Althusser, 1977; Butler, 2001). Das Wie der Adressierung wird von den Angesprochenen aufgenommen, indem sie dieses als Adressierte sich selbst zuordnen. Ausgehend von einer deskriptiven Anerkennungstheorie, die Adressierungsverhältnisse als stiftend und zugleich verkennend konturiert (Bedorf, 2014; Reh & Ricken, 2012), lässt sich konstatieren, dass ein Mensch von einem anderen Menschen immer als ein bestimmter Mensch anerkannt wird. Ausdrückbar wird dies in der dreistelligen Formel ‚x erkennt y als z an'. Adressierungen sind damit in ungerechtfertigter, aber konstitutiver Weise fixierend, denn die Anerkennung des anderen erfolgt immer als Anerkennung ‚als ein bestimmter Anderer', ohne diesen Anderen jedoch jemals in treffender Weise auf den Begriff bringen zu können.

Wird z. B. ein Kind, das sich sprachlich nicht normgerecht ausdrückt, als arm und migrantisch adressiert, kann dies sowohl einer diskriminierenden Stigmatisierung als auch einer bildungsorientierten und wertschätzenden Unterstützung dienen und in ambivalenten Adressierungen einer zurückweisenden Hinwendung zum Ausdruck kommen, die in der zugewandten Ansprache zugleich Missbilligung und Verachtung transportiert. Das Kind wird dann z. B. nicht nur in seinen Potenzialen wertgeschätzt, sondern zugleich als hilfsbedürftige:r Unterstützungsempfänger:in abgewertet. Kategorisierungen können sich hierbei als verfänglich und vernünftig zugleich zeigen. Sie helfen, Lernvoraussetzungen zu verstehen und können zugleich durch Festschreibungen Lernchancen mindern. Verfänglich werden sie u. a. dort, wo sie essentialisierend, naturalisierend und damit nicht als sprachliche Zuschreibungen deklariert werden. Sprache kann dabei sowohl als Diskriminierungsmedium als auch als Mittel zum Reflektieren und Aufbrechen entsprechender Zuschreibungen fungieren, sind es doch gerade sprachliche Praktiken, durch die und in denen essentialisierende Klassifizierungen metareflexiv problematisiert werden können. Diskriminierungskritisch kann Sprache in der Überschreitung von Adressierungsfixierungen fokussiert werden, die zugleich Ambivalenzen anerkennender Subjektivierungspraktiken berücksichtigt.

Denn allzu oft müssen sich in der Zweitsprache Lernende mit sowohl be- als auch ermächtigenden, einschränkenden und ermöglichenden, beschämenden und bestärkenden Adressierungen auseinandersetzen, wenn z. B. eine betont deutliche Aussprache der Lehrperson einerseits ein hilfreiches Verstehen ermöglicht, andererseits aber auch die lernende Person auf den Platz der unterstützungsbedürftigen Minderleistenden zurückweist. Lernende könne zudem dadurch stigmatisierend exponiert werden, dass ihre sprachlichen Äußerungen nicht hilfreich korrigiert, sondern überhört und übersehen werden. Verbaler und nonverbaler Ausdruck Lehrender bleiben – auch transportiert über verschiedene Sinneskanäle – in der zurückweisenden Hinwendung bisweilen inkongruent, wenn etwa eine freundlich ausgesprochene Formulierung von einem abschätzig-anklagenden Blick begleitet wird. Zudem lassen sich über Varianzen von Sprechrhythmik und Wortwahl ambivalente Eindrücke hervorrufen, die Lernende einer erniedrigenden und Orientierung einbüßenden Double-Bind-Erfahrung ausliefern. „Durch das Sprechen verletzt zu werden bedeutet, daß man Kontext verliert, also buchstäblich nicht weiß, wo man ist“ (Butler, 2006, S. 13) – und dies in einer Sprache, die durch Fremdheit zusätzliche Verunsicherungspotenziale aufbietet.

Lehrende haben die Aufgabe, Lernende in ermutigenden Anerkennungsprozessen so zu unterstützen, dass unabwendbare Ambivalenzen ausgehalten, schädigende so weit als möglich abgewendet werden und ertragene nicht in *double-bind*-Situationen der Halt- und Mutlosigkeit führen, so dass sich Lernende als widerständig erweisen können, ohne machtvergessen der Illusion utopischer Realitätsverleugnung zu unterliegen. Stattdessen können sie ihre Fortschritte in der Bildungssprache nutzen, um sich selbst und ihre Belange effektiver zu artikulieren und durchzusetzen.

So erlernen sie sich nicht nur als Bemächtigte, sondern auch Machthabende, die sich dem herrschenden Sprachspiel nicht verweigern, sondern es widerständig modifizierend aufnehmen – stets unter Berücksichtigung des von Foucault kritisierten Irrglaubens, „daß das Wissen sich nur außerhalb der Befehle, Anforderungen, Interessen der Macht entfalten kann" (Foucault, 1976, S. 39). Machtdifferenzen in ihrer Dynamik zu berücksichtigen, kann dann auch für Ambivalenzen des Hinwendens und Zurückweisens, Angenommen- und Abgelehnt-Werdens sensibilisieren, die sich bedingt reflektieren und gestalten lassen.

4. Von der Verständigung zur Verkennung – und wieder zurück?

Die Möglichkeit, dass eine als migrantisch markierte Schülerin in ihrer Familie nicht als Mädchen unterdrückt, sondern als Persönlichkeit geliebt, geachtet und unterstützt wird, fordert nicht zuletzt im Bildungssystem eine eingehende Berücksichtigung. Dass damit auch außerfamiliäre Enkulturationsanforderungen durch innerfamiliäre Anerkennung erträglicher werden, erfährt durch pädagogische Fachkräfte immer wieder eine Vernachlässigung, Tabuisierung oder sogar Verleugnung, während im Elternhaus unter Umständen längst das bereit gestellt wird, was eigentlich gezielter Bildungsauftrag der Professionellen wäre: eine Anregung und Begleitung von Autonomisierungsprozessen, die sich auf ein Honnethsches Fundament selbststärkender Anerkennung stellen lassen.

> „Manche gut gemeinten Handlungsansätze laufen Gefahr, stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen zu reproduzieren. Vorhandene Ressourcen in den Elternhäusern werden dabei in der Schule vielfach nicht gesehen und nicht genutzt." (Gomolla, 2011, S. 14)

Solche Vernachlässigungen liegen dort nahe, wo im subjektivierungstheoretischen Anerkennungsansatz pauschal eine ‚verkennende Anerkennung' (Bedorf 2014; Butler, 2001; Lévinas, 1995) propagiert wird. Ein Bemühen um Erklärung und Verstehen arbeitet gegen eine Verkennungsfixierung, da es gerade angesichts einer nicht hintergehbaren Kontingenz auf verantwortliches Handeln ausgerichtet ist und hierzu vermeintliche Selbstverständlichkeiten dekonstruiert. An die Stelle von pauschaler Verkennungsbehauptung einerseits und bemächtigendem Erkenntnisanspruch andererseits tritt die Haltung eines vorsichtigen Fragens.

In Berufung auf die in der subjektivierungstheoretischen Anerkennungstheorie weitgehend vernachlässigte Frage nach einer bevorzugten Ausrichtung von Adressierungen lässt sich betonen, dass der subjektivierungstheoretisch hervorgehobene Verkennungsaspekt gezielt instrumentalisiert werden kann, um eine verantwortliche Auseinandersetzung mit Diskriminierungsrisiken und -szenarien auszuschalten. Lassen sich diese scheinbar aufgrund des Verkennungspostulats ohnehin nicht sinnvoll dekonstruieren, bleiben ungerechtfertigte Abwertungen unhinterfragt stehen. Dass einem als arm und migrantisch markierten Kind keine mindestens

durchschnittliche Schulleistung zugetraut wird, kann dann als eine nicht problematisierungsbedürftige Gegebenheit festgeschrieben werden, da anerkennungstheoretische Einsprüche ausbleiben.

Durch „die naturalistische Annahme, dass das Migrantenkind kulturelle und sprachliche Defizite haben muss, da es ‚zwischen zwei Kulturen' aufwächst, und daher nicht genügend ‚akkulturiert' sei" (Stojanov, 2011b, S. 258), avanciert ein rassialisierendes Reinheitsgebot zur Affirmation einer vermeintlich sprachlich-kulturell homogenen Eigenheit der Adressierenden in Abgrenzung von einer unerwünschten Undurchsichtigkeit, Vagheit und diffusen Diversität, die an der sprachlichen Artikulation der Anderen festgemacht wird. Der vermeintlich homogenen Gruppe privilegierter Leistungserbringender lassen sich vielfältig – etwa ableistisch und klassistisch – benachteiligte Lernende als Bildungsverlierer:innen unterordnen, die aufgrund etikettierender Vorab-Stigmatisierung den Kampf um sprachliche, persönliche und gesellschaftliche Anerkennung bereits verloren haben, bevor sie ihn aufnehmen. „Wenn Institutionen und Organisationen auf natio-ethno-kulturelle Unterscheidungskategorien zurückgreifen" (Mecheril et al., 2020, S. 9), fungiert eine solche „Unterscheidungskategorie als Selektionskriterium, Begründungs- und Legitimationsmuster", das „nicht nur institutionell zur Verfügung steht, sondern auch darüber hinaus gesellschaftlich funktional und anerkannt sowie kommunikativ anschlussfähig ist" (ebd.). Über Strategien des Fremd- und Verfügbarmachens kann dann von Machthabenden leicht und schnell Konsens hergestellt werden.

Erfahren sich in sprachliche Determinationen und Gestaltungen verstrickte Menschen nicht nur als Diskurseffekte, sondern auch -akteur:innen, können sie sprach- und diskriminierungskritisch problematisieren, was als vermeintlich anschlussfähige Kommunikation angeboten wird und welche Sprache sie (mit)gestalten wollen, worüber wie (nicht) gesprochen wird und zukünftig gesprochen werden sollte. Dies fordert jedoch einen anerkennungstheoretischen Ansatz, der sich angesichts möglicher Verkennungsszenarien um ein kritische Interventionen ermöglichendes Verstehen bemüht, um unter Berücksichtigung differenziert beurteilter Erfahrungen (pädagogisch) verantwortlich handeln zu können. Lehrende haben z. B. die Entscheidung zu treffen, wie sie sich auch in Kontexten sprachlicher Bildung auf Nicht- und Unverständliches einlassen, wo sie es aushalten und stehen lassen, aber auch, wo sie in Verstehens- und Verständigungsbemühungen dem Fatalismus einer Verkennungslethargie entgehen können, die für diskriminierungskritische Reflexionsprozesse Unentbehrliches suspendiert, läuft doch das Konzept der verkennenden Anerkennung „Gefahr, die gravierenden Schäden, die Anerkennungsmängel verursachen, zu vernachlässigen" (Prengel, 2020, S. 41).

Vielmehr kann die Auseinandersetzung mit solchen Miseren zur Aus- und Weiterbildung für (angehende) professionelle Pädagog:innen werden (Gottuck et al., 2019; Dankwa et al., 2021) – im Rückgriff auf ein transformatorisches Bildungsverständnis, durch das Stereotypisierungen irritiert werden (Worauf sind Generalisierungen zurückzuführen? Was kann gegen sie eingewandt werden?), wobei

neben Deutungskontexten auch die Deutenden selbst einen Veränderungsprozess durchlaufen. Ein Sich-Einlassen auf dieses Wagnis des Umlernens kann jenseits von moralisierenden Ambitionen (Mecheril & Rangger, 2022) als ein Reflexionsangebot angenommen werden, um sich mit Ambiguitäten und Durchdringungen von intersektional relevanten Zuschreibungen auseinanderzusetzen (Huxel et al., 2020; Leontiy & Schulz, 2020). In transformatorischen Bildungsprozessen lässt sich eine Irritationsbereitschaft kultivieren, durch die Kategorisierungen in ihrer verfänglichen Unabdingbarkeit (Redecker, 2022) als orientierend und zugleich dynamisch changierend verstanden werden. Auf der Grundlage gezielter Diagnostik haben Lehrende damit die Möglichkeit, eine Offenheit und Überraschungstoleranz anzunehmen und zu pflegen, die Lernende nicht auf einen konkreten nächsten Schritt fixiert, sondern ihnen eine weitgehend plastische „Zone der nächsten Entwicklung" (Wygotskij, 1987) zuerkennt.

Wird eingestanden, dass Lehrende als stets auch in gesellschaftliche Verhältnisse verstrickte agieren, bleibt zu berücksichtigen, dass sie diese im Bemühen um Verstehen und Verständigung problematisieren können, um z. B. „in der Gestaltung von Lehr-Lern-Verhältnissen die eigene Involviertheit in linguizistische gesellschaftliche Verhältnisse zu reflektieren" (Dirim et al., 2016, S. 87). Dass etwa von einem Sprechen mit Akzent auf eine Intelligenzminderung der sprechenden Person geschlossen wird, kann zum Anlass einer diskurstheoretischen Betrachtung von Linguizismuskritik in betonter Ambivalenzberücksichtigung werden. In Kontexte sprachlicher Bildung eingebundene Subjekte zeigen sich damit auch hier als Diskurseffekte und -gestaltende zugleich. Dieses Spannungsverhältnis in der Durchdringung von Heteronomie und Autonomie, Beteiligung und Distanzierung, Verursachung und Verwerfung lässt sich problematisieren, um in einem nicht zuletzt auch selbstreflexiven Bildungsprozess pädagogischer Professionalisierung zu fragen, was es bedeuten kann,

> „einerseits an der Stabilisierung hegemonialer Verhältnisse beteiligt zu sein, indem der Fokus auf die Vermittlung der hegemonialen Sprache gelegt wird, und andererseits die deutsche (Bildungs-)Sprache als Schlüssel zu einem gut gesicherten Tor für den Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen zu erkennen und damit in der Verantwortung zu sein, trotz einer hinterfragenden Grundhaltung die deutsche Sprache normgerecht zu vermitteln bzw. dafür zu sorgen, dass sie normgerecht vermittelt wird" (Dirim et al., 2016, S. 87)

Bei der Reflexion von Anerkennung in vielfach professionsrelevanten Sozialkontexten durch Pädagog:innen sollte nicht nur das jeweilige Kind im Fokus stehen, sondern ebenso dessen Familie sowie eine professionelle bzw. professionalisierende Selbstreflexion, die eigene (z. B. biografische, milieuspezifische, haltungsorientierte) Prägungen, Erfahrungen und Einstellungen thematisiert und diese im Verhältnis zu gesellschaftlichen (etwa politischen, rechtlichen und medialen) Kontexten problematisiert. Das Ausbleiben einer solchen Problematisierung dient einer Etablierung

diskriminierender Denkmuster und fataler Fehlschlüsse, während Biografie- und Fallarbeit (Redecker, 2024), Teamreflexion und organisationsübergreifende Trainings gezielt sprachkritisch ausgerichtet werden können. Möglich wird eine entsprechend kritische (Selbst-)Reflexion z. B. auch durch hochschuldidaktisch begleitete Projekte forschenden Lernens während Schulpraktika, in denen sich etwa (eigener) Unterricht beobachten und reflektieren lässt.

> „Erst wenn es mir gelingt, deutlich zu machen, dass ich mich selbst sowohl strukturell als auch in einem zeitgeschichtlichen Gefüge als auch persönlich in die Problematik von Rassismus involviert sehe, wird eine Möglichkeit eröffnet, sich damit herrschaftsanalytisch auseinander zu setzen." (Messerschmidt, 2014, S. 39)

Wird auch kommunikativ berücksichtigt, dass jeder Mensch durch verschiedene, nicht trennscharf kategorisierbare kulturelle Muster geprägt ist und diese weiterprägt (Welsch, 2020), können sowohl Lehrende als auch Lernende vielfältig bewohnte und gestreifte kulturell-sprachliche ‚Zwischenräume' (Bhaba, 2000) als Wertschätzungs- und Bildungsräume ausgestalten, ohne Herausforderungen von Machtpraktiken zu verleugnen und sich ihnen damit schutzlos auszuliefern. Auf diese Weise können Argumentationsmomente subjekt- und subjektivierungstheoretischer Anerkennungskonzepte zusammengeführt werden, um im Ausgang von undurchsichtig bleibenden Praktiken nach verantwortlichen Adressierungsausrichtungen zu fragen. „Fehlende Dialogizität, hierbei insbesondere fehlende Offenlegung und Problematisierung der eigenen Prämissen" (Stojanov, 2011a, S. 160) lassen sich hingegen als wesentliche Merkmale eines ideologischen Denkens und Handelns markieren, durch das „Behauptungen über soziale Sachverhalte als Widerspiegelungen von Naturgesetzen stilisiert werden" (ebd.). In der Verkennung oder Verleugnung machtvollen Sprechens lässt sich dieses mit naturalisierender Attitüde umso diskriminierungsstärker platzieren, indem Andersheit nicht als zugeschriebene, sondern essentialisiert fixiert wird. Ist „Ideologiekritik nicht nur ein epistemologisches, sondern auch ein emanzipatorisches Unternehmen" (Stojanov, 2011a, S. 162), kann sie sich als sprachkritische Bildungsaufgabe verstehen und durchsetzen. Kritik als „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden" (Foucault, 1992, S. 28), setzt damit auf eine problematisierende Überschreitung unhinterfragter Herkömmlichkeiten, die anerkennungstheoretische Verkennungsproblematik weder vernachlässigt noch die Frage mach einem verantwortlich subjektivierenden Subjekt zum Verschwinden bringt.

5. Wider die Sprachlosigkeit – Ein vorsichtiger Ausblick

Die Argumentation nahm ihren Ausgang von einer anerkennungstheoretischen Problematisierung sprachlicher Bildung, indem zunächst Honneths subjekttheoretischer Ansatz und dessen pädagogische Aufnahme durch Stojanov in den Blick gerieten. Angesichts vielfältiger Diskriminierungsrisiken sprachlich Lernender konn-

te mit diesem subjekttheoretischen Ansatz die positive Bestärkung von Kindern und Jugendlichen durch Anregung und Begleitung von Autonomisierungsprozessen betont werden. Rekurrieren ließ sich auf einen transformatorischen Bildungsbegriff, der mit und jenseits von Bildungssprache ein Lernen durch Umorientierungsprozesse akzentuiert und damit auf qualitativ neue Erfahrungen Lernender mit anderen, anderem und sich selbst setzt.

Dem subjekttheoretischen Ansatz wurde eine subjektivierungstheoretische Herangehensweise an Adressierungspraktiken entgegengesetzt, bei der weniger die Ausrichtung, sondern eher die Beschreibung von Adressierungspraktiken im Fokus steht. Der ‚Kampf um Anerkennung' ließ sich damit in Gegenbewegungen zu und Überschreitungen von diskriminierenden Zuschreibungen differenzierter als autonom-heteronome Subjektivierung charakterisieren. Eine wesentliche Aufgabe von Pädagog:innen konnte darin gesehen werden, sowohl Lernenden als auch sich selbst Möglichkeiten und Wege zu eröffnen, unumgängliche Ambivalenzen auszuhalten und destruktiv-inhumanen Praktiken entgegenzuwirken. Eine wesentliche Aufgabe sprachkritischer Professionalisierung wurde darauf gerichtet, unaufhebbare Verkennung anzuerkennen, ohne ein Bemühen um Verstehen und Verständigung aufzugeben, das für weitgehend kohärente Reflexionsprozesse unentbehrlich ist, die wiederum unverzichtbar sein können, wo Diskriminierungskritik eine wirksame Sprache finden soll.

Diese Sprache sollte weder in humanistischer Idealisierung als Allheilmittel einer harmonistischen Verständigungserfüllung, noch als fatalistisch abgeschriebenes Kontingenzgewebe verkannt werden, das jenseits sinnvoller Verständigung einer Diskurstheorie huldigt, die eine begrenzte Selbstmächtigkeit verantwortlich Handelnder weit hinter eine Macht der sie dirigierenden Praktiken zurücktreten lässt. Die Prävalenz der Praxeologie kann hingegen gerade eine gezielte Strategie sein, um Unterdrückungsambitionen auf einer Hinterbühne zu realisieren, die im Schatten vordergründiger Verkennungsparolen selbst wieder verkannt werden sollen.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke. In Beate Lütke, Inger Petersen & Tanja Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110404166-001

Althusser, Louis (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Vsa.

Becker-Mrotzek, Michal & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer & Cornelia Lohmann (S. 1–36). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983897

Bedorf, Thomas (2014). Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In Alfred Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 161–174). Mentis. https://doi.org/10.30965/9783657779482_009

Bhaba, Homi (2000). *Die Verortung der Kultur*. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Stauffenburg.

Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Psychology, 9*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481

Bourdieu, Pierre (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Braumüller.

Breidenstein, Georg & Thompson, Christiane (2014). Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In Christiane Thompson, Kerstin Jergus & Georg Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 89–109). Velbrück.

Butler, Judith (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.

Butler, Judith (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.

Butler, Judith (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Aus dem Englischen von Reiner Ansén und Michael Adrian. Adorno-Vorlesungen 2002. Suhrkamp.

Crenshaw, Kimberley (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum 1989 (1)*, 139–167.

Dankwa, Serena O., Filep, Sarah-Mee, Klingovsky, Ulla & Pfruender, Georges (Hrsg.) (2021), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839458266

Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, Paul, Dirim, Inci, Gomolla, Mechtild, Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.

Dirim, İnci, Castro Varela, Maria do Mar, Heinemann, Alisha M. B., Khakpour, Natascha, Pokitsch, Doris & Schweiger, Hannes (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In María do Mar Castro Varela & Paul Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 85–96). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839436387-006

Foitzik, Andreas, Holland-Cunz, Marc & Riecke, Clara (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz.

Foucault, Michel (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.

Foucault, Michel (1978). Wahrheit und Macht. Interview von A. Fontana/P. Pasquino. In Michel Foucault (Hrsg.), *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (S. 21–54). Merve.

Foucault, Michel (1992). *Was ist Kritik?* Merve.

Gogolin, Ingrid (2006). Bilingualitat und die Bildungssprache der Schule. In Paul Mecheril & Thomas Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen* (S. 79–85). Waxmann.

Gomolla, Mechtild (2011). Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In Veronika Fischer & Monika Springer (Hrsg.), *Handbuch Migration und Familie* (S. 446–457). Wochenschau Verlag.

Gottuck, Susanne, Grünheid, Irina, Mecheril, Paul & Wolter, Jan (Hrsg.) (2019), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3

Habermas, Jürgen (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max Planck Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft* (S. 36–51). Göttingen.

Hall, Stuart (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In Nora Räthzel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Argument.

Hark, Sabine & Villa, Paula-Irene (2017). *Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839436530-002

Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.

Honneth, Axel (2010). Anerkennung als Ideologie. Zum Zusammenhang von Moral und Macht. In Axel Honneth, *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie* (S. 103–130). Suhrkamp.

Honneth, Axel (2020). Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. *Sisyphus. Journal of Education, 8(03)*, 100–105.

Humboldt, W. v. (2007). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In Volker Ladenthin (Hrsg.), *Philosophie der Bildung. Eine Zeitreise von den Vorsokratikern bis zur Postmoderne* (S. 154–159). Verlag für Kultur und Wissenschaft.

Hummrich, Merle (2022). Möglichkeitsräume der Anerkennung. Ethnisierung und Rassifizierung in schulkulturellen Ordnungen. In Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius & Saskia Terstegen (Hrsg.), *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften: Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich* (S. 173–222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5_5

Huxel, Katrin, Karakayali, Juliane, Palenga-Möllenbeck, Ewa, Schmidbaur, Marianne, Shinozaki, Kyoko, Spies, Tina, Supik, Linda & Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2020). *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839447284

Klafki, Wolfgang (1985/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.

Knappik, Magdalena (2016). Disinventing ‚Muttersprache'. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion'. In Aysun Dogmus, Yasemin Karakasoglu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 221–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_12

Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-022843-6

Leontiy, Halyna & Schulz, Miklas (Hrsg.) (2020). *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21982-6

Lévinas, Emanuel (1995). *Zwischen uns. Versuche über das Denken des Anderen*. Hanser.

Marten, Eike & Walgenbach, Katharina (2017). Intersektionale Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökcen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 157–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_11

Mecheril, Paul, Bücken, Susanne, Streicher, Noelia & Velho, Astride (2020). Einleitung. In Susanne Bücken, Noelia Streicher, Astride Velho & Paul Mecheril (Hrsg.), *Migrations-*

gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik (S. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_1

Mecheril, Paul & Rangger, Matthias (Hrsg.) (2022). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19000-2

Messerschmidt, Astrid (2014). Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426869.37

Meyer-Drawe, Käte (1996). Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In Michele Borrelli & Jörg Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. II (S. 85–98). Schneider.

Platon (1988). Menon. In Platon, *Sämtliche Werke. Band 2* (S. 8–42). Rowohlt.

Prengel, Annedore (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.

Reckwitz, Andreas (2008). *Subjekt*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839405703

Redecker, Anke (2016). Fachsprache im Unterricht. Von Geltungsansprüchen und Machtambitionen. *Pädagogische Rundschau, 70*, 643–658.

Redecker, Anke (2022). Die verfängliche Unabdingbarkeit der Kategorisierung. Anerkennungstheoretische Annäherungen. In Thomas Müller, Christoph Ratz, Roland Stein & Carina Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 62–72). Klinkhardt.

Redecker, Anke (2024). Discussing Transcultural Trainings in Video Conferences. Digital Teacher Education for an Inclusive World. In Annika Brück-Hübner, Ulrike Beate Müller & Anja Seifer (Hrsg.), *Internationalization of Teacher Education in Higher Education. Theories, Concepts and Practical Approaches of Virtual, Blended and Physical Mobility* (S. 217–228). wbv. https://doi.org/10.3278/I77352W022

Redecker, Anke (2025). Armut und Behinderung in Organisationen der Elementar- und Primarbildung. Ein Literatur-Review zu einer wenig beachteten intersektionalen Problematik. *Empirische Pädagogik, 39(2)*, 173–191. https://doi.org/10.62350/UHFV7431

Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5

Richter-Kornweitz, Antje (2022). „Meine Mutter hat ja kein Geld …" – Soziale Ungleichheit und Armut in der Wahrnehmung von Kindern. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 196–208). Herder.

Ricken, Norbert (2009). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In Norbert Ricken, Klaus Schaller, Henning Röhr & Jörg Ruhloff (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 75–92). Fink. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8

Ricken, Norbert (2012). Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 329–352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_13

Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda Frauenverlag.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). Three women's texts and a critique of imperialism. *Critical Inquiry, 12(1)*, 243–261. https://doi.org/10.1086/448328

Stojanov, Krassimir (2011a). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Springer.

Stojanov, Krassimir (2011b). Sprachlich-kulturelle Differenz als Ideologiekonstrukt. In Sigrid Karin Amos, Wolfgang Meseth & Matthias Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 246–259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92615-5_12

Waldenfels, Bernhard (2010). Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremdorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität. In Alfred Hirsch & Roland Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 21–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92601-8_2

Welsch, Wolfgang (2020). Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In Hans W. Giessen & Christian Rink (Hrsg.), *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 3–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04372-6_1

Wygotskij, Lev Semenovic (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. II Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Pahl-Rugenstein.

Zwischen „Wir“ und „Ihr“

Die Macht der Sprache im Kontext interreligiösen Lernens

Luisa Wellems

Abstract: Der Beitrag analysiert die Rolle von Sprache im Kontext interreligiösen Lernens und zeigt auf, wie sprachliche Praktiken Wahrnehmungen religiöser Vielfalt strukturieren sowie Zugehörigkeit und Differenz herstellen. Ausgehend von gesellschaftlichen Polarisierungen und religionsbezogenen Diskursen wird Sprache als machtvolles Medium der Konstruktion von „Wir" und „Ihr" profiliert. Anhand religionspädagogischer, linguistischer und sozialwissenschaftlicher Perspektiven werden Prozesse des religiösen Otherings, der Selbst- und Fremdpositionierung sowie deren Wirkungen im schulischen Religionsunterricht untersucht. Der Artikel entwickelt Implikationen für ein diversitätssensibles, reflexives Sprechen über Religion(en), das stereotype Zuschreibungen infrage stellt, inter- wie intrareligiöse Vielfalt sichtbar macht und subjektorientiertes interreligiöses Lernen fördert.

Schlagwörter: Interreligiöses Lernen, Machtverhältnisse, religiöse Vielfalt, Othering, Religionsunterricht

1. Hinführung: Sprache – Macht – *religiöse* Diversität

„Vielfalt in der Schule zeichnet sich durch ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Aspekte aus. Diese Vielfalt schließt auch die religiöse und weltanschauliche Pluralität ein.“ (EKD, 2014, S. 15) Obwohl die religiöse Pluralität in Deutschland – und damit auch in Schule und Unterricht – zunimmt (Müke et al., 2023), bleibt die religiöse Dimension von Vielfalt in erziehungswissenschaftlichen Heterogenitätsdiskursen häufig unterbelichtet (Schweitzer, 2021, S. 32). Empirische Studien verweisen dabei auf einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung religiöser Vielfalt und dem Kontakt zu Angehörigen anderer Religionen, wobei auch parasoziale Kontakte – etwa über mediale Repräsentation – die Einstellung gegenüber religiösen Gruppen beeinflussen können, was insbesondere im Hinblick auf die gesellschaftliche Wahrnehmung „des“ Islams relevant ist (Pickel & Yendell, 2016; Pickel, 2019).

Angesichts wachsender gesellschaftlicher Polarisierung durch rechtspopulistische, demokratiefeindliche und fundamentalistische Positionen sowie antisemitische und antimuslimische Ressentiments (Decker et al., 2020; Mokros & Zick, 2023;

Diekmann & Janzen, 2024; CLAIM, 2025) kommt dem Religionsunterricht – und der Schule insgesamt – eine zentrale Aufgabe zu: Er soll ein friedliches Miteinander der Religionen und Weltanschauungen fördern, indem er Lernende beim Aufbau von Pluralitätsfähigkeit und Abbau von Vorurteilen und Stereotypen unterstützt. Interreligiöses Lernen gilt in diesem Zusammenhang als vielversprechender Ansatz, da es bestehende Wissensdefizite sowie mangelnden Kontakt zu Mitgliedern anderer Religionsgemeinschaften zu überwinden versucht (Pickel, 2022, S. 14).

Was jedoch verbindet das interreligiöse Lernen mit Fragen von Sprache und Macht, wie es der Titel des Beitrags und des Bandes nahelegen? Während religionspädagogische Veröffentlichungen zu Sprache und Religion(sunterricht) etwa Religion mit einer erst zu erlernenden Fremdsprache vergleichen (Altmeyer, 2018) oder den Zusammenhang von sprachlicher und religiöser Vielfalt im Kontext von Deutsch als Zweitsprache thematisieren (Danilovich, 2019), richtet der vorliegende Beitrag den Blick darauf, wie über Religion(en) gesprochen wird, und knüpft damit an wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit religiösem Othering und die damit verbundenen Machtverhältnisse an (Freuding, 2022; Mecheril & Thomas-Olalde, 2018). Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Sprache die Wahrnehmung religiöser Vielfalt im Kontext interreligiösen Lernens (und darüber hinaus) beeinflusst und welche Rolle sie bei der Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz spielt.

Da in religionspädagogischen Diskursen die Bedeutung einer reflektierten und transparenten Position der Lehrkraft betont wird und Schambeck (2024; Koch & Schambeck, 2023) die Offenlegung und kritische Reflexion der eigenen Sprecher:innenposition auch in wissenschaftlichen Kontexten fordert, beginnt dieser Beitrag mit einer Selbstverortung: Er wird aus der Perspektive einer Mitarbeiterin der evangelischen Religionspädagogik verfasst, die im deutschsprachigen akademischen Kontext sozialisiert wurde und sich innerhalb einer bestimmten theologischen Tradition bewegt. Da diese Perspektive auch die Wahrnehmung religiöser Vielfalt prägt, erscheint es folgerichtig, den Beitrag mit einer theologischen Annäherung an das Thema *Vielfalt* zu eröffnen (Kapitel 2).

Daran anschließend werden, mit besonderem Blick auf Nordrhein-Westfalen (NRW), die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sowie die Ziele, Chancen und Herausforderungen interreligiösen Lernens skizziert (Kapitel 3). Für die Schwerpunktsetzung ist dabei konstitutiv, dass die Überlegungen in einem Bundesland entstehen, in dem der Islam durch die hohe Zahl muslimischer Schüler:innen sowie die Einführung des bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach eine besondere Relevanz besitzt, was sowohl die schulische Praxis als auch bildungspolitische und mediale Diskurse prägt. Exemplarische Bezüge zum Islam werden daher durch anekdotische Interviewzitate aus der wissenschaftlichen Evaluation des islamischen Religionsunterrichts in NRW ergänzt, an der die Verfasserin beteiligt ist. Zugleich wird interreligiöses Lernen nicht auf die christlich-islamische Begegnung reduziert, sondern durch antisemitismuskritische

Perspektiven erweitert, um die Breite religiöser und gesellschaftlicher Herausforderungen sichtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund rückt dann Sprache als Medium religiöser Bildung sowie Instrument der Herstellung von Zugehörigkeit und Differenz in den Blick (Kapitel 4), bevor abschließend Implikationen für ein diversitätssensibles Sprechen über Religion(en) im Kontext interreligiösen Lernens entfaltet werden (Kapitel 5).

2. Vielfalt aus theologischer Perspektive

Der Begriff *Vielfalt* hat sich in theologischen und religionspädagogischen Diskursen zunehmend etabliert. Im Unterschied zu Begriffen wie *Heterogenität* oder *Differenz* beschreibt er Knauth (2019, S. 453) zufolge Verschiedenheit nicht nur, sondern verbindet diese mit einer affirmativen Haltung. Was die Bibel zum Thema *Vielfalt* sagt, lässt sich indes nicht eindeutig beantworten: So finden sich in den biblischen Texten sowohl Stellen, die zur Begründung von Ausgrenzung herangezogen werden können, als auch solche, die Abgrenzungen infrage stellen (Willems, 2022, S. 111). Welche Bedeutung der Bibel im Hinblick auf Vielfalt beigemessen wird, hängt wesentlich von der „perspektivisch gebundene[n] hermeneutische[n] Auseinandersetzung mit den Texten [ab] – getragen von dem Bemühen, die Texte in ihrem Kontext zu verstehen und für gegenwärtige Kontexte zu erschließen" (Knauth, 2019, S. 456).

In einer an Vielfalt orientierten Lektüre des Alten (Ersten) Testaments entfaltet der priesterschriftliche Schöpfungsbericht in Gen 1,1–2,4a ein zentrales Motiv für eine theologische Wertschätzung von Vielfalt: Die Vorstellung, dass alle Menschen als Ebenbild Gottes geschaffen sind, begründet eine universale Menschenwürde und steht im Widerspruch zu einem Menschenbild, das Differenz zum Ausgangspunkt von Abwertung oder Ausschluss macht (EKD, 2014, S. 63; Willems, 2020, S. 452 f.). Verschiedenheit kann aus schöpfungstheologischer Perspektive vielmehr als von Gott intendiert und als „gut" (Gen 1,31) verstanden werden (Knauth, 2019, S. 457). Darauf verweist auch Hoegen-Rohls (2020, S. 11 f.) unter Einbeziehung der sog. Völkertafel in Gen 10, in der die Menschheit in ihrer Vielfalt an Sprachen, Völkern und Ländern als Teil der von Gott gewollten Schöpfung erscheint. Die biblische Relevanz von Vielfalt erschließt sie darüber hinaus aus dem Nebeneinander teils widersprüchlicher Überlieferungen, wie in der Gegenüberstellung der beiden Schöpfungserzählungen der Genesis, deren Polyphonie bewusst ausgehalten und beibehalten wird (Hoegen-Rohls, 2020, S. 14).

Ein vergleichbarer Umgang mit Vielfalt zeigt sich auch im Neuen (Zweiten) Testament – etwa mit Blick auf die vier Evangelien, die das Leben und Wirken Jesu aus unterschiedlichen Perspektiven erzählen. Willems (2020, S. 453) zeigt auf, dass die Botschaft Jesu vom Reich Gottes – verstanden als Kritik irdischer Machtverhältnisse (Mk 10,35–45; Mt 5,1–11) sowie Aufforderung zur Hinwendung zu gesellschaftlich Marginalisierten (Mk 2,17; Mt 25,32–46; Lk 10,25–36) – ebenso wie die Zuspitzung des Gebots der Nächstenliebe zur Feindesliebe (Mt 5,43–48) in „eine

radikale Haltung der Zuwendung zum Anderen und Fremden" mündet. Auch in der paulinischen Theologie findet sich die Vorstellung einer inklusiven Gemeinschaft, in der soziale, kulturelle und geschlechtsbezogene Differenzen keine trennende Rolle mehr spielen (Gal 3,26–28) und Vielfalt das konstitutive Element bildet, wie sich in dem Bild eines Leibes mit vielen Gliedern (1Kor 12,12–26) zeigt (Knauth, 2019, S. 458). Die Bibel erweist sich letztlich auch durch ihre Struktur als Sammlung verschiedener Bücher zu einem Buch als in sich vielfältig und fördert den Umgang mit Vielfalt (Hoegen-Rohls, 2020, S. 16, 20).

Auch in einer anderen Heiligen Schrift, dem Koran, wird eine positive Haltung gegenüber Verschiedenheit zum Ausdruck gebracht. Bağraç verweist in diesem Zusammenhang auf Sure 49, Vers 13, in dem die Vielfalt menschlicher Gemeinschaften als Anlass für Dialog und Begegnung verstanden wird: „O ihr Menschen! Wir haben euch fürwahr aus einem einzigen Mann und einer Frau erschaffen und euch zu Völkern und Stämmen gemacht, damit ihr einander kennen möget" (zitiert nach Bağraç, 2017, S. 115). Auch Khorchide (2017, S. 245) deutet diesen Vers als Plädoyer für einen dialogischen Prozess, der auf die Bewahrung von Vielfalt zielt. Dass religiöse Vielfalt im theologischen Selbstverständnis des Islams gewürdigt wird und gottgewollt ist, verdeutlicht er außerdem anhand von Sure 5, Vers 48: „Jedem von euch gaben wir einen Weg. Wenn Gott gewollt hätte, hätte er euch zu einer einzigen Gemeinde gemacht" (zitiert nach Khorchide, 2017, S. 244).

Diese theologisch begründbare Offenheit gegenüber (religiöser) Vielfalt zeigt sich auch in der schulischen Praxis: So schlägt sie sich beispielsweise in religionspädagogischen Überlegungen zum interreligiösen Lernen nieder.

3. Der Religionsunterricht als Ort interreligiösen Lernens

Die religionsunterrichtliche Landschaft in Deutschland gestaltet sich alles andere als homogen. Verfassungsrechtlich ist der Religionsunterricht durch Art. 7 Abs. 3 GG als „ordentliches Lehrfach" verankert und wird „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" erteilt. Diese Regelung, Ende der 1940er Jahre mit Blick auf die beiden großen Kirchen formuliert, erlaubt heute auch die Einrichtung des Religionsunterrichts weiterer Religionsgemeinschaften. Da sich Nordrhein-Westfalen (NRW) durch eine ausgeprägte religiöse Vielfalt auszeichnet, stellt sich die Frage, wie der Religionsunterricht mit dieser Vielfalt umgehen kann und sollte, besonders deutlich. Derzeit wird Art. 7 Abs. 3 so umgesetzt, dass der konfessionelle Religionsunterricht den Regelfall darstellt. Im Schuljahr 2023/24 wurde in NRW u. a. evangelischer, katholischer, jüdischer, islamischer, alevitischer, orthodoxer und syrisch-orthodoxer Religionsunterricht angeboten (MSB, 2024, S. 79 f.).

Der islamische Religionsunterricht wurde in NRW, das auch als „Zentrum muslimischen Lebens in Deutschland" (Wolst, 2020, S. 23) gilt, bereits im Schuljahr 2012/13 eingeführt und im Rahmen des 17. Schulrechtsänderungsgesetzes bis 2031 verlängert. Neben der 2018/19 eingeführten Möglichkeit der konfessionellen Ko-

operation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht kommt damit ein weiterer wichtiger Kooperationspartner hinzu. Besondere Bedeutung erhält diese Entwicklung angesichts veränderter Religionszugehörigkeiten: Der Anteil römisch-katholischer Schüler:innen sank zwischen 2013/14 und 2023/24 von 39,7 auf 30,3 %, der evangelischer von 28,3 auf 20,5 %, während der Anteil muslimischer Schüler:innen von 10,6 auf 19,7 % und jener ohne Konfessionszugehörigkeit von 15 auf 21,2 % stieg (MSW, 2015, S. 24; MSB, 2024, S. 24).

Während die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD, 2014) einen religionskooperativen Unterricht grundsätzlich befürwortet, sprechen sich die deutschen Bischöfe dagegen aus (DBK, 2016, S. 30) – wenngleich sich auf Länderebene teils andere Entwicklungen beobachten lassen (Evangelische Landeskirchen und Katholische Diözesen in Nordrhein-Westfalen, 2022). Unter religionskooperativem Religionsunterricht wird dabei eine Organisationsform verstanden, in der Schüler:innen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten gemeinsam unterrichtet werden, wobei ein Wechsel von Lehrkräften der beteiligten Religionsgemeinschaften (oder eine Form des Teamteaching) erfolgt (Khorchide et al., 2024). Dieser existiert nicht flächendeckend, wird aber in einzelnen Modellprojekten erprobt und realisiert durch die direkte Begegnung von Lernenden verschiedener (nicht-)religiöser Zugehörigkeiten eine besondere Form interreligiösen Lernens.

Interreligiöses Lernen entwickelte sich aus früheren Ansätzen der *Weltreligionendidaktik*, wobei das interkulturelle Lernen Vorbild für seine Begriffsbildung war (Freuding, 2022, S. 72; Schweitzer, 2022, S. 9). Hinter dem Begriff findet sich keine geschlossene Theoriedarstellung, es kann aber festgehalten werden, dass das Präfix *inter* anzeigt, dass Lernprozesse *zwischen* oder *inmitten von* unterschiedlichen religiösen Glaubensüberzeugungen realisiert werden (Unser, 2021, S. 280). Dabei lässt sich ein enges Verständnis – als persönliche Begegnung Angehöriger verschiedener Religionszugehörigkeiten – von einem weiteren Verständnis unterscheiden, das vor allem auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit anderen Religionen zielt und auch unabhängig von der realen Begegnung in einem konfessionell organisierten Unterricht stattfinden kann (Wolst, 2020, S. 75).

Zentrale Ziele interreligiösen Lernens bestehen im Erwerb von Wissen über verschiedene Religionen, der Fähigkeit zu Perspektivenübernahme und Perspektivenwechsel, dem Abbau von Vorurteilen und der Förderung von Einstellungen wie Offenheit und Toleranz, der Befähigung zu angemessenem Verhalten sowie der Klärung und Entwicklung eines eigenen religiösen Standpunkts (Schweitzer, 2022, S. 12; Unser, 2021, S. 286), der Wolst (2020, S. 55) zufolge auch in der begründeten Ablehnung von Religion liegen kann. Das interreligiöse Lernen im engen Sinne wird häufig als „Königsweg“ angesehen, da mit der direkten Begegnung – im Sinne der sozialpsychologischen Kontakthypothese – die Hoffnung verbunden wird, Vorurteile und Stereotype abbauen zu können (Freuding, 2022, S. 85 f.).

Gleichwohl bringt interreligiöses Lernen, insbesondere in Form von persönlicher Begegnung, auch Herausforderungen mit sich. So weist Grümme (2021,

S. 21 f.) darauf hin, dass damit oftmals die Vorstellung einhergeht, es begegneten sich nicht einfach religiöse Individuen als solche, sondern als Repräsentant:innen klar abgegrenzter Religionsgemeinschaften, etwa „die" Christ:innen „den" Muslim:innen. Dies kann dazu führen, dass sich insbesondere Schüler:innen religiöser Minderheiten in die Lage gedrängt fühlen, für „ihre" Religion sprechen zu müssen (Freuding & Lindner, 2022, S. 92). Zudem besteht die Gefahr, dass im Bemühen um Verständigung bestehende Unterschiede überbetont oder erst konstruiert werden – ein Dilemma, das insbesondere in pädagogischen Kontexten virulent werden kann (Grümme, 2021, S. 22). Interreligiöses Lernen bewegt sich somit in einem Spannungsfeld: Es eröffnet wichtige Lernchancen in einer von religiöser Vielfalt geprägten Gesellschaft, erfordert jedoch zugleich eine sensible Reflexion darüber, wie Zugehörigkeiten thematisiert und Differenzen sprachlich markiert werden.

4. Die Bedeutung von Sprache im Kontext interreligiösen Lernens

Die Thematisierung religiöser Zugehörigkeit im Kontext interreligiösen Lernens ist untrennbar mit Sprache verbunden. Sie ist das Medium, mit dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede benannt sowie Positionen verhandelt werden. Zugleich ist sie nie neutral: Wie über Religion gesprochen wird – und wer über wen spricht –, hat entscheidenden Einfluss darauf, wie Zugehörigkeit wahrgenommen, vermittelt oder infrage gestellt wird (Hausendorf, 2000, S. 46; Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 179). Fremdheitszuschreibungen entstehen, wenn religiöse Zugehörigkeit so stark betont wird, dass Personen vor allem über ihre religiöse Andersartigkeit markiert werden, während gemeinsame Identitätsmerkmale in den Hintergrund treten (Anastasopoulos, 2019, S. 19). Im schulischen Kontext gewinnt dies besondere Relevanz, da das Sprechen über – „eigene" und „fremde" – Religion(en) eng mit Fragen von Identität und emotionaler Bedeutung verknüpft ist (Freuding & Lindner, 2022, S. 101).

4.1 Sprachliche Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz

Sprache ist nicht nur ein Instrument zur Beschreibung sozialer Wirklichkeit, sondern in vielfacher Weise an ihrer Hervorbringung beteiligt. So besteht, im Sinne der bei de Saussure (2001) angelegten Unterscheidung, „ein wechselseitiges (Konstruktions-)Verhältnis zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem" (Dirim et al., 2018, S. 51), durch das soziale Kategorien nicht als gegeben vorausgesetzt werden können, sondern erst durch Sprache als solche hervortreten. Dabei wirkt Sprache nicht allein deskriptiv, sondern präskriptiv: Sie prägt Wahrnehmungen, setzt normative Maßstäbe und strukturiert gesellschaftliche Ordnungen. In diesem Zusammenhang trägt sie wesentlich zur Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz, zur Repräsentanz sowie Auf- und Abwertung von Personengruppen bei – zumal jede Form personenbezogener Bezeichnung das Risiko einer Etikettierung mit sich bringt (Winter et al., 2021, S. 215; Maahs et al., 2024, S. 6). Entscheidend sind nicht nur die

Begriffe selbst, sondern die ihnen zugrunde liegenden Einstellungen, die häufig unbewusst sind und reflektiert werden müssen. Wie Maahs et al. (2024, S. 7) betonen, können Begriffe Bewertungen und Bedeutungen jedoch auch dann transportieren, wenn diese den Einstellungen der Sprecher:innen nicht entsprechen. Im schulischen Kontext gewinnt dies besondere Relevanz: Die sprachliche Bezeichnung bestimmter Lerngruppen kann implizite Vorstellungen aktivieren, die sich auf Wahrnehmung, Deutung und pädagogisches Handeln auswirken können (Winter et al., 2021, S. 217). Die damit verknüpften vorsprachlichen Wahrnehmungsmuster – die Sprache beeinflussen und zugleich durch sie beeinflusst werden – tragen wesentlich dazu bei, wer oder was als vertraut oder fremd, zugehörig oder nicht zugehörig erscheint (Konz & Lerke, 2024, S. 261).

Ein soziales Phänomen, in dem sich die Konstruktion von Zugehörigkeit und Differenz besonders deutlich zeigt, ist das sogenannte *Othering*. Theoretisch ist es an die Social Identity Theory von Tajfel und Turner (1986) anzuknüpfen, der zufolge soziale Identität wesentlich über Gruppenzugehörigkeiten definiert wird. Die Identifikation mit einer Eigengruppe (*In-Group*) erfolgt in Abgrenzung zu einer als anders markierten Fremdgruppe (*Out-Group*), wobei ein hohes Selbstwertgefühl durch die Identifikation mit einer als positiv empfundenen Gruppe gestärkt wird. Beim Othering kommt es durch Strategien der „Veranderung“ zu einer Aus- und Abgrenzung von anderen, um die In-Group aufzuwerten und die eigene Identität zu stabilisieren (Freuding & Lindner, 2022, S. 89 f.). Häufig wird dabei die – weitgehend homogen betrachtete und mit Stereotypen belegte – Out-Group durch die Verwendung von Dualismen zur Negativfolie eines konstruierten „Wir“ und es können Bedrohungs- wie Überlegenheitsgefühle entstehen (Konz & Lerke, 2024, S. 259; Freuding, 2022, S. 50).

Sprache spielt in diesem Prozess eine zentrale Rolle – so beschreibt Hausendorf (2000, S. 46) sie als „Werkzeug“ der Zugehörigkeitsdarstellung, „insofern die Aufgaben des Zuordnens, Zuschreibens und Bewertens mit Hilfe sprachlicher Formen bearbeitet werden“. Am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung zeigt er, wie Zugehörigkeit beispielsweise durch den Einsatz von Personengruppennamen wie *die Deutschen* hervorgebracht wird. Diese ermöglichen, Personen als Mitglieder einer bereits bekannten Gruppe zu klassifizieren, wobei sie zugleich auf mit ihnen verbundene gruppenspezifische Eigenschaften und Verhaltensformen verweisen (Hausendorf, 2000, S. 48). Noch deutlicher zeigt sich dies in der Verwendung von Personalpronomen, die soziale Gruppen auch über die unmittelbare Kommunikationssituation hinaus konstituieren (Hausendorf, 2000, S. 49).

Religion kann im Rahmen solcher Zugehörigkeits- und Differenzkonstruktionen verschiedene Funktionen haben: Einerseits kann sie als Ursache – im Sinne exklusiver Wahrheitsansprüche und religiös motivierter Ausgrenzungen – auftreten, andererseits wird sie selbst zum Differenzmerkmal, um Zugehörigkeit oder Fremdheit zu markieren (Pickel, 2022, S. 14), und schließlich kann sie auch eine Ressource zur Überwindung von Ausgrenzungen bilden (Konz & Lerke, 2024, S. 258). Im Rah-

men von Prozessen des religiösen Otherings fungiert Religion nicht selten als leerer Signifikant, der herangezogen wird, um die eigene Identität von einer als fremd wahrgenommenen zu trennen (Freuding, 2022, S. 382).

4.2 Wer gehört zum „Wir"?

(Interreligiöses) Lernen vollzieht sich nie voraussetzungslos. Lehrkräfte wie Schüler:innen bringen, oftmals durch gesellschaftliche wie mediale Diskurse geprägte, Vor- und Einstellungen zu Religion(en) mit (Gmoser, 2024; Freuding, 2024, S. 19). In der Öffentlichkeit richtet sich der Blick gegenwärtig besonders auf „die" Muslim:innen und „den" Islam, die seit längerem zum zentralen Bezugspunkt gesellschaftlicher Aushandlungen über Migration, Integration und kulturelle Zugehörigkeit geworden sind (Amir-Moazami, 2018). Charakteristisch für solche Diskurse ist die konstruierte Dichotomie zwischen „uns Deutschen" und „den Muslim:innen", in der Religion als Differenzkategorie auftritt – oftmals, ohne dass es dabei tatsächlich um Religion oder Religiöses geht (Lingen-Ali, 2015, S. 328). Koch und Schambeck (2023, S. 81) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass Religion als „ethnonational-kultureller Code" fungiert.

So ist über die letzten Jahrzehnte eine Entwicklung zu beobachten, in der aus „den Gastarbeitern", „den Menschen mit Migrationshintergrund" oder „den Türken" die vermeintlich homogene Gruppe „der Muslime" wurde, zu der teils auch nicht-muslimische Migrant:innen pauschal zugeordnet werden (Khorchide, 2017, S. 252; Lingen-Ali, 2015, S. 325; Mecheril & Thomas-Olalde, 2018, S. 191 f.). Die Gegenüberstellung zu „den Deutschen" suggeriert eine Unvereinbarkeit: Man könne, so scheint es, nicht gleichzeitig deutsch und muslimisch sein. Verstärkt wird dies durch semantische Zuschreibungen im Rahmen von Othering-Prozessen, die mit Muslim:innen Attribute wie „vormodern", „rückständig", „autoritätsgläubig" oder „bedrohlich" verbinden, in deren Abgrenzung die Eigengruppe – das kollektive „Wir" – als aufgeklärt, demokratisch und modern erscheint (Willems, 2020, S. 455; Willems, 2022, S. 112 f.). Solche Zuschreibungen sind nicht nur individuelle Vorurteile, sondern haben sich in öffentlichen, politischen und medialen Diskursen verfestigt, in denen „der" Islam als monolithischer Block wahrgenommen und „dem Westen" entgegengesetzt wird – eine Dichotomie, die Ulfat (2021, S. 23 f.) zufolge sowohl aus der nichtmuslimischen Außen- als auch aus der muslimischen Innenperspektive die Wahrnehmung innerislamischer Vielfalt erschwert. Wie Amir-Moazami (2018, S. 9; 27) zeigt, wird der Islam dabei zu einem zentralen Bezugspunkt gesellschaftlicher Aushandlungen, die sich stark auf Fragen der Legitimität, Sicherheit und kulturellen Kompatibilität konzentrieren. Infolgedessen werden muslimische Lebenswelten auf bestimmte problemorientierte Aspekte reduziert, während innerislamische Pluralität und die vielfältigen Erfahrungen von Muslim:innen kaum sichtbar sind.

Die Gegenüberstellung von Islam und Westen und damit verbundene Assoziationen haben nicht nur Auswirkungen auf gesellschaftliche Fremdbilder, sondern

wirken sich ebenso auf das Selbstbild vieler muslimischer Kinder und Jugendlicher aus. Ulfat (2021, S. 23 f.) spricht in diesem Zusammenhang vom Prozess der „Muslimisierung“, bei dem Jugendliche sich als Reaktion auf gesellschaftliche Zuschreibungen zunehmend selbst über ihre Religion definieren. Khorchide (2017, S. 253) warnt zudem vor einer „Schalenidentität“, die auftreten kann, wenn Muslimisch-Sein nicht das Ergebnis reflexiver Auseinandersetzung mit dem Islam darstellt, sondern als eine Abgrenzung von Nicht-Muslim:innen herangezogen wird. Dieses Wechselspiel aus Fremd- und Selbstzuschreibungen beschreibt auch eine Lehrkraft, die hier exemplarisch zitiert werden soll. Das Interviewzitat stammt aus der wissenschaftlichen Evaluation des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen gemäß § 133 Abs. 3 des SchulG NRW, in der neben einem quantitativen Teil auch qualitative Befragungen mit zentralen Akteur:innen stattfanden (Khorchide et al., 2026). An diesen nahmen unter anderem 12 Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts teil und wurden in leitfadengestützten Interviews nach Zielvorstellungen, Inhalten, Pluralitätsfähigkeit, Schulkultur, religiöser Identität und Wünschen befragt. Die hier zitierte Lehrkraft schildert – danach gefragt, was muslimische Identität in Deutschland ausmacht – ihren Eindruck, dass die Frage nach Herkunft und Zugehörigkeit früher keine Rolle gespielt habe, inzwischen aber zentral geworden sei und gerade bei Jugendlichen zur Frage nach Identität führe:

> „Und das ist für mich auch ein Grund, warum einige sich radikalisieren, weil sie halt keine Anerkennung finden. So, du bist kein Deutscher, ja, was bin ich? Ausländer. Dann gucke ich mal, wie Muslime so sind. […] Also heute ist die islamische Identität in der Tat (.) ein Novum, was aber viele für sich annehmen. […] Also die Frage der Identität, die mit der Religion zu kompensieren, wird, glaube ich, für die Zukunft sehr interessant sein. (.) Und viel interessanter, dass sie halt dann wirklich gesund ist. Also, dass die Kinder das wirklich für sich positiv entwickeln und nicht als Grund nehmen, sich dann auszugrenzen.“

Solche Aussagen lassen sich als Beispiel für das anführen, was in der Forschung auch als *Selfing* (Gmoser, 2024, S. 251) oder *Self-Othering* (Freuding, 2024, S. 18) bezeichnet wird. Dies verweist auf ein Spannungsfeld, dem sich der Religionsunterricht nicht entziehen kann: Werden religiöse Zuschreibungen und Othering-Praktiken (kritisch) thematisiert, besteht die Gefahr, Dichotomien unbeabsichtigt zu reproduzieren. So warnt Khorchide (2022) vor der Verfestigung oder Konstruktion der Dichotomie von ‚Mehrheitsgesellschaft‘ und ‚ausgegrenzter Minderheit‘ durch deren Thematisierung. Dies befördere eine Polarisierung und die Wahrnehmung eines Machtgefälles, von dem sowohl Rechtspopulist:innen als auch Islamist:innen profitierten, da beide auf die Aufrechterhaltung eines vermeintlichen Gegensatzes von Islam und Westen im Sinne eines „Wir gegen Ihr“ angewiesen seien. Ulfat (2021, S. 24) verweist zudem auf die Gefahr, dass Erfahrungen religiösen Otherings und damit verbundene muslimische Selbstabgrenzung dazu führen können, „dass Ju-

gendliche empfänglich werden für die Rekrutierung durch religiös extremistische oder fundamentalistische Netzwerke".[1]

Was bedeutet dies nun für den schulischen Religionsunterricht? Um nicht das zu wiederholen, was kritisiert wird, schlägt Khorchide (2022, S. 195) die „Schaffung einer Rhetorik sowie eines Narrativs von einem großen ‚Wir'" vor, in dem sich Deutsch-Sein und Muslimisch-Sein nicht ausschließen, sondern durch gemeinsame Werte verbunden sind. Ziel müsse es sein, die Rhetorik vermeintlicher Gegensätze durch ein alternatives Narrativ zu unterlaufen, das auch durch eine reflektierte, diversitätssensible Sprechweise unterstützt werden kann. Die zentrale Aufgabe, im Religionsunterricht Räume zu eröffnen, in denen ein inklusives Verständnis von religiöser Identität jenseits von fixierten Kategorien möglich wird und eine Reflexion über eigene und fremde Positionierungen erfolgen kann, zeigt sich in der Aussage einer weiteren Lehrkraft, die ebenfalls im Rahmen der Evaluation des islamischen Religionsunterrichts (Khorchide et al., 2026) interviewt wurde und die in ihrem Unterricht ein Gegenkonzept zur Dichotomisierung von Islam und Westen vermitteln möchte. So ist ihr wichtig,

> „dass man sagt, dass es ja auch da die Idee gibt, dass das deutsche Grundgesetz, dass das eigentlich in seinem Kern eigentlich ganz viele christliche Werte beinhaltet, aber letztendlich, wenn wir uns das Grundgesetz anschauen, da nichts über Gott und Religion und Christentum steht, dass man auch den Islam so verstehen kann, dass da letztendlich Werte sind, die eben so (.) universal auch sind, dass damit jeder etwas anfangen kann, dass da der Mensch im Mittelpunkt steht und respektiert wird und nicht ein Staat oder eine Religion, sondern dass sich da jeder Mensch wohl fühlt, frei fühlt und seine Religion so ausüben kann, wie er möchte, oder auch nicht, also nicht-religiöse Menschen, und dass man dieses Gegenkonzept auch in Grundsicht vermittelt."

Die Auseinandersetzung mit religiöser Zugehörigkeit wirft somit auch die Frage auf, wer im Klassenzimmer als Teil eines gemeinsamen „Wir" adressiert wird – und von wem. Insbesondere Lehrkräften kommt dabei die Verantwortung zu, zu „reflektieren, wie mit- und übereinander gesprochen wird" (Maahs et al., 2024, S. 5), um sich eigene religionsbezogene Vor- und Einstellungen sowie gesellschaftlich verhandelte Zugehörigkeitsordnungen bewusst zu machen und eine Reproduktion von Dichotomien zu vermeiden. Wie kann dies mit Blick auf die Thematisierung von Religion(en) im Klassenzimmer aussehen?

---

1 Zugleich ist hervorzuheben, dass Radikalisierung kein ausschließlich islambezogenes Phänomen darstellt, sondern in unterschiedlichen religiösen wie auch säkularen Kontexten auftritt – insbesondere, weil sich empirische Studien zu Muslim:innen häufig auf politische Problemfelder wie Radikalisierung und Sicherheit konzentrieren und somit Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung von Muslim:innen haben sowie zur Festschreibung bestimmter Zusammenhänge beitragen können (Schepelern Johansen & Spielhaus, 2018, S. 143 f.).

4.3 Sprechen über Religion(en) im Klassenzimmer

Im Kontext interreligiösen Lernens stellt sich nicht nur die Frage nach Inhalten, sondern auch nach der Sprache, mit der über Religion(en) gesprochen wird – sei es durch die Lehrkraft oder durch im Unterricht verwendete Materialien. So können stereotype Darstellungen in Lehrwerken Otheringprozesse begünstigen und bestehende Differenzlinien verfestigen, und auch Lehrkräfte können – trotz gegenteiliger Intention – stereotype Differenzen (re)produzieren (Freuding & Lindner, 2022, S. 92). So beeinflussen sie maßgeblich, welche Perspektiven als (nicht) zugehörig wahrgenommen werden, etwa indem sie zwischen „eigener“ und „fremder“ Religion unterscheiden (Freuding, 2024, S. 25; Freuding & Lindner, 2022, S. 95). Da Lehrkräfte auch mit Blick auf Sprache für ihre Schüler:innen Vorbilder sein können (Lorenzen, 2021, S. 140), erweist sich im Rahmen der Professionalisierung die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Sprecher:innenposition als unerlässlich. Dies umfasst das Erkennen der Begrenztheit der eigenen Perspektive sowie der eigenen Rolle bei der Konstruktion von Differenz (Koch & Schambeck, 2023, S. 80 f.). Daraus ergeben sich zentrale Anforderungen für die Ausbildung von Lehrkräften: Khorchide et al. (2024) zufolge benötigen Studierende Gelegenheiten, „eigene Positionen zu entdecken (a), sie in Bezug auf Positionierungen der Angehörigen anderer Religionen zu durchdenken (b) und sich schließlich mit diesen Positionierungen reflexiv auseinanderzusetzen (c)“. Sofern möglich, sollte dabei bereits in der Ausbildung religionskooperativ gearbeitet werden, um Begegnung und Austausch zu ermöglichen (Roggenkamp, 2022).

Neben dem Blick auf die eigene Sprache und Positionierung sollten Lehrkräfte auch einen Blick auf die im Unterricht eingesetzten Materialien werfen. Verschiedene Untersuchungen konnten herausstellen, dass viele Lehrwerke fachwissenschaftlich auf einem hohen Niveau sind und sich darum bemühen, Religionen in ihrer Pluralität darzustellen (Sajak, 2022), sie zum Teil aber auch stereotype oder fremdmachende Darstellungen und Begriffe enthalten: So fanden Forschende Überschriften wie „Muslime bei uns“, durch die der Eindruck erweckt werden kann, Muslim:innen wären nicht Teil eines „Wir“ (Willems, 2020, S. 461), „Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht“ oder „Fremde Religionen – fremde Kinder?“ (Freuding, 2022, S. 151). Zudem konnte Erlbaum (2020) zeigen, dass das Judentum in Lehrwerken mitunter klischeebehaftet thematisiert wird: So werden vor allem (ultra-)orthodoxe Jüd:innen als altmodisch und rückwärtsgewandt dargestellt, Begriffe wie „geheim“ bzw. „seltsam“ verwendet, um jüdische Praktiken zu beschreiben, und der Fokus, selbst im Kapitel mit der Überschrift „Judentum heute“, vor allem auf die Schoah und weniger auf heutiges jüdisches Leben gelegt. Ein besonderes Augenmerk verdient außerdem der in Materialien verwendete Begriff *Weltreligionen*: Er ermöglicht zwar einen schnellen Zugriff auf geteiltes Orientierungswissen – darunter werden zumeist die „Big Five“, also Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus und hinduistische Religionen verstanden (Freuding & Lindner, 2022, S. 94) –, zugleich kritisiert Scham-

beck (2024, S. 63) aber, dass der Begriff von einer „vor allem westeuropäischen und nordamerikanischen christlich-protestantischen Sprecher*innenposition geprägt wurde und entsprechende Hierarchisierungen nach wie vor transportiert", womit „aus seinem Entstehungskontext resultierende semantische und dann auch bis in die religionspädagogische Praxis hineinreichende Nuancen" einhergehen. So blendet er nicht nur andere Gebiete, die heute als „globaler Süden" bezeichnet werden, aus und konstruiert ein bestimmtes Verständnis davon, was unter einer *Religion* zu verstehen ist, sondern geht häufig mit der Differenzierung von „Welt-/Schrift-/Hochreligion" versus „Natur-/Stammesreligion" einher (Freuding & Lindner, 2022, S. 94; Freuding, 2022, S. 342).

Die Thematisierung von Religion(en) im Unterricht sollte darauf ausgerichtet sein, pluralitätssensible Zugänge zu eröffnen. Ähnlich wie Khorchide die Notwendigkeit eines Gegennarrativs betont, plädiert auch Freuding (2024, S. 24) dafür, stereotype Wissensbestände gezielt zu irritieren, statt sie durch deren Wiederholung zu verfestigen. In eine ähnliche Richtung argumentieren auch die Autorinnen des Religionsmonitors 2024: Auf Grundlage ihrer empirischen Befunde sprechen sie sich für „mehr Erzählungen über die Normalität muslimischen Lebens [aus], die den kursierenden Negativbildern etwas entgegensetzen" (Diekmann & Janzen, 2024, S. 15) – insbesondere durch die Sichtbarmachung religiöser Vielfalt.

Eine solche Vielfalt betrifft sowohl Unterschiede zwischen als auch innerhalb religiöser Traditionen. So plädiert Ulfat (2020, S. 126) dafür, die Darstellung „des" Islams durch eine wirklichkeitsnahe Beschreibung der innerislamischen Vielfalt zu ersetzen und dabei zwischen politischen, kulturellen und theologischen Dimensionen zu unterscheiden. Auch Meyer (2023, S. 58) hebt hervor, dass Grundwissen zu Mehrheitstraditionen zwar notwendig sei, jedoch stets durch individuelle Ausprägungen ergänzt werden müsse. Diesem Anspruch entsprechend sollte der Islam nicht allein anhand der fünf Säulen oder der sunnitischen Tradition dargestellt werden, sondern ebenso mit Blick auf seine Rechtsschulen, schiitische, alevitische und andere Traditionen (Schambeck, 2024, S. 68). Auch die Reduktion des Judentums auf die Geschichte der Schoah oder die Fokussierung auf das orthodoxe Judentum verstellt den Blick für vielfältiges gegenwärtiges jüdisches Leben (Erlbaum, 2020, S. 130).

Zudem sollten im Unterricht nicht abstrakte Religionen, sondern konkrete Individuen zu Wort kommen. Statt Religionen als monolithische, überzeitliche Systeme erscheinen zu lassen – was durch Formulierungen wie „Der Islam verbietet …" noch verstärkt wird (Ulfat, 2020, S. 116) – gilt es, Perspektiven realer Personen mit ihren individuellen Deutungen, Praxen und Biografien sichtbar zu machen (Freuding, 2024, S. 26). Indem Religion nicht nur über Sachinformationen erschlossen, sondern über Menschen zum Sprechen gebracht wird, kann die Gefahr homogenisierender Zuschreibungen reduziert und zugleich die Vielfalt innerhalb religiöser Traditionen erfahrbar gemacht werden (Schambeck, 2024, S. 68). Dies kann in Form von Begegnung, so etwa durch Einladungen von Personen in den Unterricht, er-

folgen, gilt Meyer (2023, S. 60) zufolge aber ebenso für Materialien wie Filme oder Arbeitsblätter. Durch konkrete Personen können zudem Mehrfachzugehörigkeiten thematisiert werden, indem religiöse Identität nur als Teil einer vielschichtigen menschlichen Identität wahrgenommen wird (Willems, 2022, S. 113).

Im Religionsunterricht und insbesondere in religionskooperativen Settings sollte zuletzt darauf verzichtet werden, Schüler:innen als Expert:innen oder Repräsentant:innen „ihrer" – vermeintlich homogenen – Religion anzusprechen (Bernstein & Diddens, 2022, S. 31 f.; Grümme, 2021, S. 22). Vielmehr ist es geboten, die Subjektorientierung ernst und alle Schüler:innen in ihrer individuellen Perspektive wahrzunehmen – jenseits gruppenbezogener religiöser Zuschreibungen. Denn, so hebt Schambeck (2024, S. 67) hervor, nicht nur die „Anderen", sondern jede:r einzelne Schüler:in ist eingeladen, die eigenen Sichtweisen und Erfahrungen einzubringen.

5. Zusammenfassende Implikationen für ein diversitätssensibles Sprechen über Religion(en) im Kontext interreligiösen Lernens

Der vorliegende Beitrag hat aufgezeigt, wie Sprache im Kontext interreligiösen Lernens (und darüber hinaus) zur Wahrnehmung religiöser Vielfalt beiträgt, indem sie – so etwa durch semantische Zuschreibungen, kategoriale Ordnungen und sprecher:innenbezogene Positionierungen – Zugehörigkeit und Differenz konstruieren und dabei insbesondere durch Prozesse des Otherings bestimmte Gruppen als fremd oder abweichend markieren kann. Im Rahmen eines „gemeinsamen Lernprozesses", der Angehörige verschiedener „Religionen und Weltanschauungen dazu führt, geduldig realitätsnähere und differenziertere Bilder der eigenen und anderen Religion und Lebenswirklichkeit zu entwickeln", wie Ulfat (2020, S. 127 f.) treffend beschreibt, lassen sich für ein reflektiertes und diversitätssensibles Sprechen über Religion(en) folgende, stark verdichtete, Implikationen ableiten:

- *Eigene Sprache und Position reflektieren*: Lehrkräfte sollten sich ihrer eigenen Vor- und Einstellungen gegenüber Religion(en) sowie ihrer sprachlichen Praxis bewusst werden, um unbeabsichtigten Exklusionen, Stereotypisierungen oder normativen Setzungen vorzubeugen.
- *Eingesetzte Materialien bewusst auswählen*: Auch verwendete Lehrwerke und andere Unterrichtsmaterialien sollten mit Blick auf stereotype oder fremdmachende Darstellungen durchgesehen werden. Dies betrifft sowohl Fragen danach, wer oder was dargestellt wird, als auch, wie Religionen oder Personengruppen abgebildet und mit welchen Attributen sie verbunden werden.
- *Irritation statt Reproduktion von Stereotypen*: Es genügt nicht, stereotype Wissensbestände nur zu dekonstruieren – vielmehr sollten diese gezielt irritiert und durch alternative Narrative ergänzt werden, so etwa durch die Sichtbarmachung intrareligiöser Diversität.

- *Intrareligiöse Vielfalt sichtbar machen*: Die Thematisierung nicht nur inter-, sondern auch intrareligiöser Vielfalt – etwa in Bezug auf theologische Positionen, Formen religiöser Praxis, regionale Ausprägungen und individuelle Deutungen – hilft dabei, Religionen nicht als monolithische Blöcke wahrzunehmen.
- *Individuen statt Religionen sprechen lassen*: Statt Religionen als abstrakte Systeme zu behandeln, sollten Perspektiven realer Personen mit ihren jeweiligen Deutungen, Praxen und Biografien in den Mittelpunkt rücken, um Perspektivenvielfalt zu fördern und homogenisierende Zuschreibungen zu reduzieren.
- *Plurale Identitäten thematisieren und Religion nicht absolut setzen*: Religiöse Zugehörigkeit ist stets als Teil einer vielschichtigen Identität zu verstehen. Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, solche Mehrfachzugehörigkeiten zu beleuchten und Religion nicht als absolutes Kategorisierungsmerkmal anzusehen.
- *Subjektorientierung stärken und Repräsentationslogiken vermeiden*: Schüler:innen sollten insbesondere in Kontexten interreligiösen Lernens nicht als Repräsentant:innen „ihrer" Religion herausgehoben werden. Vielmehr ist es erforderlich, sie jenseits religionsbezogener Kategorisierungen als individuelle Subjekte wahrzunehmen.

Literatur

Altmeyer, Stefan (2018). Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen. In Andrea Schulte (Hrsg.), *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (S. 191–205). Evangelische Verlagsanstalt.

Amir-Moazami, Schirin (2018). Einleitung. In Schirin Amir-Moazami (Hrsg.), *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa* (S. 9–34). Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839436752.

Anastasopoulos, Charis (2019). *Studienbuch Interkulturelle Pädagogik. Gegenstandsbereiche und Grundbegriffe.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20287-3.

Bağraç, Musa (2017). Interreligiöses Lernen im Islamischen Religionsunterricht. In Rainer Möller, Clauß Peter Sajak & Mouhanad Khorchide (Hrsg.), *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 112–132). Comenius-Institut.

Bernstein, Julia & Diddens, Florian (2022). Antisemitismus an Schulen. Forschungsbefunde und Handlungsoptionen. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 29–50). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737013468.

CLAIM – Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit (Hrsg.) (2025). *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Antimuslimische Vorfälle in Deutschland 2024.* Abgerufen am 17.06.2025 unter https://www.claim-allianz.de/content/uploads/2025/06/claim_lagebild-2024-stand-17.6.25-1.pdf?x49682.

Danilovich, Yauheniya (2019). Religiöse Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit. In Yauheniya Danilovich & Galina Putjata (Hrsg.), S*prachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdi-*

daktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul (S. 157–174). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2.

DBK – Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2016). *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht.*

Decker, Oliver, Kiess, Johannes, Schuler, Julia, Handke, Barbara, Pickel, Gert & Brähler, Elmar (2020). Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020: Methode, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In Oliver Decker & Elmar Brähler (Hrsg.), *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität* (S. 27–88). Psychosozial-Verlag. https://doi.org/10.30820/9783837977714.

Diekmann, Isabell & Janzen, Olga (2024). *Zwischen Pauschalisierung und Differenz. Einstellungen gegenüber Muslim:innen und dem Islam in Deutschland. Religionsmonitor 2024.* Bertelsmann Stiftung.

Dirim, İnci, Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungsfreie Einführung* (S. 51–62). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434.

EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule.* Gütersloher Verlagshaus.

Erlbaum, Shila (2020). Wie wollen Jüdinnen und Juden im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden? In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Judentum und Islam unterrichten* (S. 114–128). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666702976.

Evangelische Landeskirchen und Katholische Diözesen in Nordrhein-Westfalen (2022). *Thesen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht in NRW. Eine Grundorientierung.* https://www.nrw-evangelisch.de/storage/files/f385c03d-536c-41e1-94a3-35c82e88dfb7/ThesenfuereinenzukunftsfaehigenRU.pdf

Freuding, Janosch (2022). *Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen" und „Fremden" in interreligiöser Bildung*. Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839460436.

Freuding, Janosch (2024). Kein Außen der Macht? Othering-Ordnungen und Subjektorientierung. *Religionspädagogische Beiträge, 47*(2), 17–28. https://doi.org/10.20377/rpb-306.

Freuding, Janosch & Lindner, Konstantin (2022). Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 89–106). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737013468.

Gmoser, Agnes (2024). *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse*. V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737016094.

Grümme, Bernhard (2021). Umdenken erforderlich? Zur Relevanz von Heterogenität für die Denkform der Religionspädagogik. In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 17–27). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-038915-1.

Hausendorf, Heiko (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung.* Max Niemeyer. https://doi.org/10.1515/9783110920024.

Hoegen-Rohls, Christina (2020). Von der Schöpfung bis zur Neuschöpfung. Vielfalt in biblisch-theologischer Perspektive. In Martin Schreiner (Hrsg.), *Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen. Die Münsteraner Barbara-Schadeberg-Vorlesung*en (S. 11–21). Waxmann.

Khorchide, Mouhanad (2017). Gegebene, notwendige und zu überwindende Grenzen interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht. In Rainer Möller, Clauß Peter Sajak & Mouhanad Khorchide (Hrsg.), *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive* (S. 244–254). Comenius-Institut.

Khorchide, Mouhanad (2022). Die Herausforderungen an den islamischen Religionsunterricht durch konstruierte Feindbilder entlang eines Täter*in-Opfer-Diskurses. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 189–205). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737013468.

Khorchide, Mouhanad, Roggenkamp, Antje & Sajak, Clauß Peter (2024). Art. Religionskooperativer Religionsunterricht. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. https://doi.org/10.23768/wirelex.400023.

Khorchide, Mouhanad, Şenel, Abdulkerim & Wellems, Luisa (2026). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluierung des islamischen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen gemäß § 133 Abs. (3) des SchulG NRW.* Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://opal.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV18-4733.pdf.

Knauth, Thorsten (2019). Vielfalt. In Martin Rothgangel, Henrik Simojoki & Ulrich H. J. Körtner (Hrsg.), *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (6., komplett neu erarbeitete Aufl., S. 453–465). V&R. https://doi.org/10.13109/9783666702846.453.

Koch, Anne & Schambeck, Mirjam (2023). Anregungen aus dem Postkolonialitätsdiskurs für das Interreligiöse Lernen. Religionswissenschaftliche und religionspädagogische Überlegungen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 31*(1), 68–86. https://doi.org/10.25364/10.31:2023.1.5.

Konz, Britta & Lerke, Stefanie (2024). Ich, Du, ein Wir! – Konturen einer diskriminierungssensiblen Gemeindepädagogik. In Felicitas Held, Britta Lauenstein & Stefan van der Hoek (Hrsg.), *Handbuch Gemeindepädagogische Praxisforschung* (S. 257–271). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-044497-3.

Lingen-Ali, Ulrike (2015). Die ‚andere' Religion: Muslimisierung und Selbstpositionierung – wie der Islam (nicht nur) im Religionsunterricht als Differenzlinie fungiert. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 324–341). Debus Pädagogik.

Lorenzen, Stefanie (2021). Als Religionslehrkraft die eigene Sprache reflektieren. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohl-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (S. 140–150). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666703034.

Maahs, Ina-Maria, Winter, Christina, Kaplan, Ina, Triulzi, Marco, Goltsev, Evghenia & Olfert, Helena (2024). Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung. *Journal for Educational Research Online (JERO), 16*(1), 5–15. https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.01.

Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar (2018). Religion oder die Identifikation der Anderen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungsfreie Einführung* (S. 179–196). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434.

Meyer, Karlo (2023). Interreligiöses Lernen. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 58–72). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-043405-9.

Mokros, Nico & Zick, Andreas (2023). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zwischen Krisen- und Konfliktbewältigung. In Andreas Zick, Beate Küpper & Nico Mokros (Hrsg.), *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23* (S. 149–184). J. H. W. Dietz.

MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2023/24* (Statistische Übersicht Nr. 425).

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2013/14* (Statistische Übersicht Nr. 386, 5. Auflage).

Müke, Marcel, Tranow, Ulf, Schnabel, Annette & El-Menouar, Yasemin (2023). *Zusammenleben in religiöser Vielfalt. Warum Pluralität gestaltet werden muss. Religionsmonitor 2023*. Bertelsmann Stiftung.

Pickel, Gert (2019). *Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt. Religionsmonitor 2019*. Bertelsmann Stiftung.

Pickel, Gert (2022). Stereotype und Vorurteile als Herausforderung für das interreligiöse Lernen. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 13–28). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737013468.

Pickel, Gert & Yendell, Alexander (2016). Islam als Bedrohung? Beschreibung und Erklärung von Einstellungen zum Islam im Ländervergleich. *Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 10*, 273–309. https://doi.org/10.1007/s12286-016-0309-6.

Roggenkamp, Antje (2022). Positionalität im interreligiösen Raum. Exemplarische Einblicke in religionskooperative Praxis. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 107–124). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737013468.

Sajak, Clauß Peter (2022). Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum, Christentum und Islam in zugelassenen Unterrichtswerken für den Religionsunterricht. In Mouhanad Khorchide, Konstantin Lindner, Antje Roggenkamp, Clauß Peter Sajak & Henrik Simojoki (Hrsg.), *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen* (S. 165–188). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737013468.

de Saussure, Ferdinand (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (hrsg. von Charles Bally & Albert Sechehaye, 3. Auflage). https://doi.org/10.1515/9783110870183.

Schambeck, Mirjam (2024). Warum die Rede von der „Weltreligionendidaktik" und ihren Implikationen problematisch ist. Von Sensibilisierungen und „Must attends" angesichts des Postkolonialitätsdiskurses. *Religionspädagogische Beiträge, 47*(2), 61–72. https://doi.org/10.20377/rpb-314.

Schepelern Johansen, Birgitte & Spielhaus, Riem (2018). Die Vermessung der Muslime. Ein Jahrzehnt quantitativer Forschung zu Muslimen in Westeuropa. In Schirin Amir-Moazami (Hrsg.), *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa* (S. 125–158). Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839436752.

Schweitzer, Friedrich (2021). Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik? In Bernhard Grümme, Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 29–39). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-038915-1.

Schweitzer, Friedrich (2022). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*, 5–23. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01075-2.

Tajfel, Henri & Turner, John C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. In Stephen Worchel & William Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations* (S. 7–24). Nelson-Hall.

Ulfat, Fahimah (2020). Wie wollen Musliminnen und Muslime im evangelischen und katholischen Religionsunterricht thematisiert werden? In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Judentum und Islam unterrichten* (S. 114–128). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666702976.

Ulfat, Fahimah (2021). Religiöse Bildung in einer globalisierten Welt in postkolonialer Perspektive – Herausforderungen für die Islamische Religionspädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 44*(1), 22–25. https://doi.org/10.31244/zep.2021.01.

Unser, Alexander (2021). Interreligiöses Lernen. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 280–291). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-039031-7.

Willems, Joachim (2020). ‚Religionistischer' Rassismus und Religionsunterricht. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 449–469). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_16.

Willems, Joachim (2022). Diskriminierung/Rassismus. In Henrik Simojoki, Martin Rothgangel & Ulrich H. J. Körtner (Hrsg.), *Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch* (3., komplett neu erarbeitete Aufl., S. 107–117). V&R. https://doi.org/10.13109/9783666624490.107.

Winter, Christina, Maahs, Ina-Maria & Goltsev, Evghenia (2021). Dinge beim Namen nennen? – Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *K:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3*(21), 213–234. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10.

Wolst, Laura (2020). *Lernen mit Religionen. Kooperationen zwischen Evangelischem und Islamischem Religionsunterricht aus Schülerinnen- und Schülerperspektive*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036419-6.

Integration mit Widersprüchen?

Bedingungen kritischer Artikulation im Integrationsdispositiv

Cristina Raffaele & Alexander Böttcher

Abstract: Der Beitrag untersucht den Integrationskurs (IK) als Raum, der nicht nur das Sprechen über Integration, sondern auch Positionierungen innerhalb des Integrationsdispositivs strukturiert. Auf Grundlage zweier empirischer Perspektiven wird analysiert, wie Erfahrungen und Verwobenheiten mit Integration das jeweilige kritische Verhältnis zu Integrationspraktiken prägen. Ein Fall beleuchtet die retrospektive Kritik eines ehemaligen Sprachkursteilnehmers, der sich zeitlich und räumlich vom IK distanziert hat. Der zweite Fall zeigt eine eher affirmative Haltung, die trotz widersprüchlicher biografischer Erfahrungen plausibel aus der institutionellen Einbettung erklärbar ist. Daraus entwickelt der Beitrag die These, dass Kritikfähigkeit an spezifische Bedingungen gebunden ist, insbesondere an Sprache und Anerkennung. Integration erscheint dabei als ambivalentes Konzept zwischen Ermöglichung von Teilhabe und der Produktion neuer Schwellen und Abhängigkeiten.

Schlagwörter: Integrationsdispositiv, Integrationskurs, Machtkritik, Sprache und Anerkennung, Schwelle

1. Einleitung

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie der Integrationskurs (IK) als institutioneller Raum Erfahrungen von Teilhabe und Positionierung prägt und wie sich darüber Machtverhältnisse im Kontext staatlich regulierter Integration widerspiegeln. Wir interessieren uns dafür, wie ehemalige Kursteilnehmende das Durchlaufen eines Prozesses, der diskursiv als *Integration* bezeichnet wird, deuten und einordnen. Hierbei verorten wir diesen Prozess in einem Spannungsfeld, welches von Fragen nach Zugehörigkeit, Sprache und Positionierung geprägt ist. Der Besuch eines IK wird in gesellschaftspolitischen Diskursen als zentrales Instrument *gelingender Integration* inszeniert. Dabei bleibt unbestimmt, was unter *Integration* verstanden wird. Deutlich wird jedoch, dass die Kurse als Dispositiv fungieren, das Neuzugewanderte nicht nur als mindestens sprachlich defizitäre Subjekte adressiert, sondern sie zugleich in die normativen Vorstellungen einer imaginierten monolingualen und monokulturellen Gesellschaft fügen soll. Der Beitrag nimmt konkrete Erfahrungen

eines ehemaligen IK-Teilnehmers sowie eines ehemaligen Deutschkursteilnehmers in der DDR und heutigen Koordinators der IK zum Anlass, um Dynamiken und Praktiken innerhalb der Kurse näher zu analysieren. Anhand teilnarrativer Interviews werden die Möglichkeiten der Artikulation und Positionierung analysiert.

Die Auswertung folgt einer machtkritischen Perspektive und orientiert sich an der Methodik der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al., 2019) sowie zusätzlich am Modellierungsansatz nach Mecheril (2003/2023). Um der Frage nach Möglichkeiten von Artikulation und Positionierung nachzugehen, greifen wir exemplarisch auf Interviews mit Rami und Ansar[1] zurück. In ihren Artikulationen lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen Kritik, Reflexion, Affirmation und Ambivalenz verdichtet und differenziert nachzeichnen. Zugleich stützen sich die Analysen der jeweiligen Dissertationsprojekte auf weitere Interviews, in welchen sich vergleichbare Muster, Irritationen und Spannungen zeigen. Dieser Artikel, welcher zwei Fallbeispiele diskutiert, ist somit weitergehend gerahmt, gestützt und kontextualisiert.

Dabei wird deutlich, dass der Kontext von Migration und das Mittel der Integration Erfahrungen mit sich bringt, die als hoch ambivalent[2] bezeichnet werden können: *Sprache* scheint einerseits als Ressource zu fungieren, die Sprechfähigkeit und Handlungsspielräume eröffnet. Andererseits ist der Spracherwerb an gesellschaftliche Anerkennung gekoppelt, so dass der Nicht-Erwerb Ausschlüsse legitimieren kann. Um diese Ambivalenz analytisch zu fassen, greifen wir auf den Begriff der *Schwelle* zurück.[3] Schwellen markieren Übergangsmomente, in denen sich Ermöglichung und Verunmöglichung treffen. Der Schwellenbegriff dient als theoretisches Werkzeug, um diese Übergangszonen zu fassen – als biografisch und institutionell verdichtete Momente, in denen Kritik, Affirmation und Ambivalenz nicht als Gegensätze, sondern als miteinander verwobene Modi analysierbar werden. Die Schwellen verdichten sich in den Artikulationen unserer Interviewpartner:innen und verweisen auf Situationen, in denen Subjekte als vermeintlich integrationsbedürftig adressiert werden und dadurch mit dem institutionellen Feld der IK in Berührung kommen. Im weiteren Verlauf des Artikels werden wir zunächst das theoretische Fundament dieses Schwellenbegriffs genauer darstellen und seine Relevanz für die Analyse von IK begründen (Kapitel 2). Anschließend wenden wir uns

1 Die Interviews wurden im Rahmen der jeweiligen Dissertationsprojekte von Cristina Raffaele („Über Sprache(n) und Sprechen sprechen. Eine empirische Studie zum Sprecherleben in Integrationskursen“) und Alexander Böttcher („Integrationsmaßnahmen und Aushandlungsprozesse. Eine postmigrantische Betrachtung der Positionierungen von Sprachkursteilnehmenden und Organisationen der Zivilgesellschaft“) geführt. Zur besseren Lesbarkeit verwenden wir im Kontext dieses Artikels ausschließlich die pseudonymisierten Vornamen.

2 Die Herausarbeitung der Ambivalenz des Spracherwerbs wird von Alexander Böttcher in seinem Dissertationsprojekt tiefgehender theoretisch eingebettet.

3 Der Schwellenbegriff stammt aus der Analyse des Datenmaterials aus dem Dissertationsprojekt von Cristina Raffaele.

den empirischen Fallbeispielen Rami (3.1) und Ansar (3.2) zu, in deren Erzählungen sich die ambivalenten Erfahrungen im Kontext von Integration und Sprache(n) in besonderer Weise verdichten. In Kapitel 4 diskutieren wir unsere Ergebnisse und reflektieren ihre Bedeutung für eine machtkritische Perspektive auf IK. Im Fazit werden die Befunde gebündelt dargelegt und offene Fragen zur Diskussion gestellt.

2. Eine machtkritische Perspektive auf Integrationskurse

Integration wird in wissenschaftlichen und politischen Diskursen als zentrales Konzept im Umgang mit Migration verhandelt (Ahrenholz & Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010; Hess & Moser, 2009; Mecheril, 2011). Der Satz *Sprache ist der Schlüssel zur Integration* nimmt eine hegemoniale Position im deutschsprachigen Diskurs zu Migration und Bildung ein (Dirim, 2021). Das Sprechen über *Integration* ist stets mit dem Verweis auf eine mögliche *Nicht-Integration* verbunden, wodurch die Formulierung von Integrationsaufforderungen erst ermöglicht wird (Lingen-Ali & Mecheril, 2020; Scherr & Inan, 2018). Als integrationspolitische Folge dieser Diskurse symbolisieren die im Jahr 2005 eingeführten IK zentrale Orte, an denen *Integration durch Sprache* vollzogen werden soll (§43 Abs. 2 AufenthG; §3, Abs. 1, IntV). Damit geht ein spezifisches Integrationsverständnis einher: *Integration* ist hier kein wechselseitiger Aushandlungsprozess, sondern eine einseitige, messbare Anpassungsleistung, die an normativen Vorstellungen von Zugehörigkeit orientiert ist. Sprache wird zu einem Gradmesser für *Integration*. Eine vermeintlich gelungene Integration wird mit ‚guten' Deutschkenntnissen gleichgesetzt: Wer ‚gut' Deutsch spricht, gilt als integriert, wer nicht, bleibt markiert als vermeintlich ‚nicht zugehörig'.

Dieses Verständnis prägt das erwachsenenpädagogische Setting des IK, das zugleich von migrations- und sozialrechtlichen Rahmenbedingungen durchzogen ist. Die Kurse werden durch private oder öffentliche Sprachkursträger (z. B. Volkshochschulen oder Vereine) im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in Kooperation mit Behörden und Einrichtungen, (z. B. Ausländerbehörden, Jobcenter) durchgeführt (§ 1 IntV). Über Zulassung und Durchführung entscheidet das BAMF, welches zugleich für die Kontrolle der Sprachkurse und der Träger zuständig ist, die Verpflichtung wird vom Jobcenter oder der Ausländerbehörde verordnet (§44a AufenthG). Die Teilnahme ist an den Aufenthaltstitel gebunden, bei Verweigerung drohen Sanktionen wie z. B. Leistungskürzungen oder aufenthaltsrechtliche Konsequenzen (§44a Abs. 3 AufenthG). Formal gliedert sich der IK in einen Sprach- und Orientierungskurs; ersterer besteht in der Regel aus 600 Unterrichtseinheiten (UE), letzterer aus 100 UE. Voraussetzung für das Bestehen sind Deutschkenntnisse sowie Wissen über Gesellschaft und Rechtsordnung (§43 Abs. 2 AufenthG) – zweitgenannte Aspekte werden primär und verstärkt im Orientierungskurs vermittelt. Eine Teilnahmepflicht besteht, sofern „[e]in Ausländer [sic!] […] sich nicht zumindest auf einfache Art in deutscher Sprache verständigen kann" (§44a Abs. 1 AufenthG) oder wenn Sozialleistungen bzw. Leistungen nach

dem Asylbewerberleistungsgesetz bezogen werden (§44 Abs. 2, Abs. 4 AufenthG; Junghans 2025[4]). Auch kann eine Verpflichtung greifen, wenn eine Person als „in besonderer Weise integrationsbedürftig" (§44 Abs. 3 AufenthG) angesehen wird. Eine nähere Explikation der Kategorisierung „integrationsbedürftig" findet jedoch nicht statt.

IK sind somit Schnittstellen, an denen migrationspolitische und sozialstaatliche bzw. arbeitsmarktbezogene, neoliberale Logiken miteinander verwoben sind (Heinemann, 2017). Sie sind nicht nur Orte des Spracherwerbs, sondern Instanzen, an denen über *Sprache* Zugänge zu Recht und gesellschaftlicher Teilhabe reguliert werden. Damit entstehen normative Erwartungsräume, in denen Subjekte in einem dominanzkulturellen Sinne (Rommelspacher, 1998) als formbar und anpassungsfähig adressiert werden. IK wirken subjektivierend, indem sie Zugehörigkeit an die Einhaltung der ‚Integrationsnorm' bzw. Anpassung an hegemoniale Vorstellungen von Zugehörigkeit koppeln. Zugleich verdeckt die dualistische Logik *integriert – nicht integriert*, dass Zugehörigkeit nicht allein über sprachliche Kompetenzen geregelt wird. Zugehörigkeit ist an rassistische Wissensbestände und linguizistische Zuschreibungen gekoppelt, z. B. bei Fremdmarkierungen aufgrund eines ‚Akzents' (Dirim, 2010). Die vom IK geschürte Erwartung gleichberechtigter Teilhabe durch Integration steht damit im Widerspruch zu fortgesetzten Praktiken der Differenzmarkierung.

Vor diesem Hintergrund begreifen wir IK als zentrale Knotenpunkte eines Integrationsdispositivs (Mecheril, 2011), das Zugehörigkeit entlang natio-ethno-kulturell (Mecheril, 2023) codierter Differenzlinien konstruiert, reguliert und stabilisiert. Unter dem Begriff Integrationsdispositiv verstehen wir ein Netz aus diskursiven und institutionellen Praktiken, das Zugehörigkeit nicht nur über gesetzliche Vorgaben und administrative Maßnahmen, sondern auch über symbolische Ordnungen regelt. In ihm wird ein ‚Wir' gegenüber einem ‚noch-nicht-dazugehörigen Sie' konstruiert. *Integration* erscheint als Antwort auf eine vermeintliche Krise, die Migration hervorzurufen scheint (Mecheril, 2011). Differenzkategorien, wie Geschlecht oder Religion, werden diskursiv herangezogen, strategisch miteinander in Verbindung gesetzt und unter dem Begriff Integration in defizitärer Orientierung ausverhandelt (Yıldız, 2016). Mit dem Integrationsdispositiv und seinen dazugehörigen Diskursen rund um Migration sehen sich nicht nur neu zugewanderte Menschen konfrontiert. Es handelt sich um ein Phänomen, dass generationenübergreifend und unabhängig von der eigenen und/oder familialen Migrationserfahrung wirkt und von den als vermeintlich *Andere* markierten auch so wahrgenommen wird (Ohnmacht & Yıldız, 2021, S. 158–159).

IK wirken innerhalb dieses Dispositivs durch ein Zusammenspiel von *Disziplinierung* und *Verheißung*. Disziplinierung, im foucaultschen Sinne (1994), meint die

4 Das Expertinnen-Interview mit Laura Junghans (Juristin), wurde im Rahmen des Dissertationsprojekts von Cristina Raffaele geführt.

normierende Einwirkung auf Körper, Praktiken und Subjekte, um sie verwalt-, klassifizier- und formbar zu machen. Disziplinierung allein erklärt die Wirkmächtigkeit der IK nicht. Sie funktioniert nur, weil sie an eine Verheißung gebunden ist: die Aussicht auf gesellschaftliche Teilhabe, Anerkennung und Zugehörigkeit. In diesem Sinne bilden Disziplinierung und Verheißung keine Gegensätze, sondern komplementäre Modi desselben machtvollen Prozesses. Der Zwangscharakter der IK, der sich besonders prägnant in der Teilnahmeverpflichtung zeigt, verweist auf Strategien der Gouvernementalität im Sinne Foucaults (2005). Es sind Praktiken, die das Funktionieren oder den Bestand des Machtdispositivs sichern (Foucault, 2005, S. 292). Die Beziehungen zeichnen sich unter anderem durch die Differenzierung der Subjekte (hier: im Hinblick auf das zugeschriebene Niveau der Deutschkenntnisse) und der Ausübung von Macht mittels Drohung und Kontrolle aus (S. 289–290).

Das Integrationsdispositiv soll integrationskooperative Subjekte hervorbringen und erfüllt dabei zwei Zwecke: Zum einen ist es in den neoliberalen Shift zu Beginn der 2000er Jahre des Wohlfahrtstaates zum *Workfare State* eingebettet (Lanz, 2007), in dem Aktivierung und Eigenverantwortung zentrale Leitprinzipien darstellen. Zentral ist der Verweis auf die staatliche ‚Aktivierung' der Subjekte, welcher durch Kontrolle und Sanktionierung gewährleistet wird (Lanz, 2007, S. 374). Eine *gescheiterte Integration* gilt es abzuwehren, indem das für den Arbeitsmarkt aktivierte Subjekt die Verantwortung für das eigene soziale Fortschreiten übernimmt (S. 253–255). Zweitens legitimiert das Dispositiv durch die Unterscheidung zwischen *integrierten* und *integrationsverweigernden* Subjekten sowohl den Ausschluss bestimmter Gruppen als auch tiefgreifende Zugriffe auf die Lebensführung derjenigen, die als ‚Migrant:innen' adressiert werden (Tezcan, 2014, S. 205–206).

Vor diesem Hintergrund greifen wir auf den Begriff der *Schwelle* zurück. Mit Waldenfels (2013) verstehen wir Schwellen nicht als eindeutige Übergänge von einem Zustand in den nächsten, sondern als Zone der Schwebe, des Innehaltens, der Unsicherheit und der Ermöglichung. Im Kontext der IK lassen sich Schwellen als symbolisch verdichtete Schnittstellen beschreiben, an denen Zugehörigkeit in Aussicht gestellt, jedoch nie vollständig eingelöst wird. Sie treten etwa beim Eintritt in den Kurs, beim Wechsel von einem Sprachniveau ins nächste oder im Moment der Prüfung hervor. Gerade diese Momente sind durch eine doppelte Bewegung geprägt: Einerseits wird die Aussicht auf Teilhabe eröffnet, andererseits erfahren und befinden sich die Subjekte *in Prüfung*. Auch die Prüfung folgt einer doppelten Logik: Neben der tatsächlichen Manifestierung (inklusive Zertifizierung) des Rituals der Prüfung der Deutschfähigkeiten, wird hier auch der Eintritt in die imaginierte Sprachgemeinschaft, welche für den darüberstehenden national-kulturellen-staatlichen-gesellschaftlichen Rahmen steht, symbolisiert. Geprüft wird die Bereitschaft, das nationale Gebilde nicht weiter ‚zu irritieren'. Zweitgenannte Prüfung repräsentiert, im Gegensatz zum Erhalten eines Zertifikats, keine Abgeschlossenheit. Durch die Beständigkeit des Integrationsdispositivs kann ein Subjekt immer wieder von

Neuem im Hinblick auf eine vermeintlich *ge-* oder *misslungene Integration* kritisch untersucht werden.

Schwellen markieren Zustände des *Noch-nicht-Dazugehörens* ebenso wie des *Nicht-mehr-ganz-Draußen-Seins*. Raum und Zeit wirken nicht nur kontextualisierend, sondern selbst als symbolisch aufgeladene Schwellen. Kursräume ordnen Körper (z. B. in teilnahmeberechtigte und teilnahmeverpflichtete) und begrenzen legitime Redeweisen; Kurszeiten strukturieren Fortschritt, erzeugen Erwartung und kontrollieren Entwicklung. Zugleich suggeriert die Linearität der Kurszeit einen kontinuierlichen Integrationsprozess, der biografischen Brüchen und Ambivalenzen häufig widerspricht. Kritische Artikulationen entstehen an diesen Schwellen: dort, wo Subjekte sich weder vollständig unterwerfen noch gänzlich außerhalb der Ordnung positionieren. In Anlehnung an Jaeggi und Wesche (2021) verstehen wir Kritik nicht als distanzierte Ablehnung, sondern als Artikulation im Spannungsfeld von Anrufung und Widerstand. Die Erfahrung der Schwelle mit ihren raum- und zeitbezogenen Dimensionen bildet den Resonanzboden, auf dem solche Artikulationen erst entstehen können.

3. Zwei Fallbeispiele zu Bedingungen kritischer Artikulation

Im Folgenden wenden wir uns den Fallbeispielen Rami und Ansar zu, in deren Erzählungen sich diese Schwellenmomente verdichten.[5] Die Daten wurden durch teilnarrative Interviews erhoben. Ziel diese war es, Erfahrungen in und mit IK zu rekonstruieren sowie das Verhältnis von Sprache(n), Zugehörigkeit und Positionierung im Integrationsdispositiv aus der Perspektive der adressierten Subjekte zu erfassen. Die Auswertung orientierte sich an der Reflexiven Grounded Theory Method (Breuer et al., 2019) sowie am Modellierungsansatz bei Raffaele (Mecheril, 2023). Wir blicken theoretisch sensibilisiert auf das Material, womit die Annahme eines „*Deutungshintergrunds*" (Breuer et al., 2019, S. 160) einhergeht. Dies geht mit Praxen der Selbstreflexivität einher, sodass eine Offenheit im Forschungsprozess bewahrt werden kann (S. 160–162).

Die Interviews wurden 2024 geführt. Die Gesprächspartner:innen bewegen bzw. bewegten sich in Integrationskontexten, jedoch aus unterschiedlichen Positionen: Rami hat den IK zum Zeitpunkt des Interviews vor neun Jahren abgeschlossen; er wurde damals zu einer Teilnahme nach §44a AufenthG verpflichtet. Ansar belegte vor fast 40 Jahren einen staatlich-geförderten Deutschkurs in der DDR und ist heute in einer Organisation tätig, die seit 2005 IK anbietet. Ihre Erzählungen über ihre Erfahrungen ermöglichen es, die symbolischen Schwellen entlang der Dimensionen von Raum und Zeit je spezifisch sichtbar zu machen. In der Gegenüberstellung fragen wir: Welches Verhältnis zum Integrationsdispositiv zeigt sich in ihren Narrati-

5 Die Art der Darstellung der jeweiligen Fälle in 3.1 und 3.2, die teilweise voneinander abweichen, reflektiert denjenigen Zugang der Forschenden.

ven? Wie hängen Sprache(n), Zugehörigkeit und institutionelle Positionierung mit der Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit kritischer Artikulation zusammen?

Diese Fragen sind nicht als vorab festgelegte Hypothesen zu verstehen. Es geht uns ausdrücklich um Erzählungen und nicht um vermeintlich subjektive Erfahrungsberichte (Raffaele, 2025, i. E.). Wir gehen davon aus, dass das Einzelne – die konkrete Erzählung einer Person – immer schon auf etwas Allgemeineres verweist, nämlich auf diskursive, institutionelle und gesellschaftliche Ordnungen, in die Erfahrungen eingebettet sind. Anstatt die Differenz zwischen *Erfahrung* und *Erzählung* definitorisch zu fixieren, stellen wir die Analyse dieser Verweisbewegung ins Zentrum: Wie verdichten sich in den individuellen Erzählungen Hinweise auf übergeordnete Strukturen und das Integrationsdispositiv?

3.1 Integration als „Eindrückung"

Die Aussagen im Gespräch mit Rami sind von affektiver Dichte und reflexivem Abstand geprägt: Obwohl der IK zeitlich bereits hinter ihm liegt, beschreibt er ein anhaltendes Gefühl der Irritation, eine Art Nachwirken, das auf eine tiefgreifende leibliche Erfahrung verweist. Besonders aufschlussreich ist eine Passage, in der Rami den IK zunächst als „Unterdrückung" bezeichnet, sich dann jedoch selbst korrigiert und für den Begriff der „Eindrückung" entscheidet:

> *CR: „Mhm. .. Wenn du jetzt-, ich mein du sagst es ist neun Jahre her. Wenn du jetzt aus heutiger Perspektive zurück guckst, was bedeutet dieser Integrationskurs für dich von, von heute aus gesehen?"*
>
> *Rami: „Ähm: .. überspitzt gesagt Unterdrückung ((lacht)) .. super überspitzt. .. Ähm:: was bedeutet dieser Integrationskurs? .. Pfff … ((ächzt)) ich auch- ich weiß nicht ob Unterdrückung jetzt irgendwie so wirklich überspitzt ist irgendwie eine Art von Unterdrückung auf jeden Fall, oder so halt .. ist das ein Wort? Ein- Eindrückung, Eindrückung oder so. Ähm … da gibt's so halt wichtige Inhalte und wichtige Arbeit die da reingesteckt werden soll und reingesteckt werden .. muss finde ich, und es gibt etwas und dieses Etwas ist gar nicht das was es sein soll oder sein kann. Und das frustriert mich." (Rami, 2024, Z. 323–333)*

Mit „Eindrückung" tastet er sich an eine Bezeichnung für seine Erfahrung im IK heran. Die Suchbewegung – „ist das überhaupt ein Wort?" – macht deutlich, dass sich das, was er erlebt hat, nicht einfach in etablierte Begriffe fassen lässt. Damit stellt sich die Frage, was in dieser Erzählung mit „Eindrückung" bezeichnet wird und welche Funktionslogiken des Integrationsdispositivs sich daraus ableiten lassen. Die nähere Analyse dieses Begriffs ist insofern aufschlussreich, als wir es hier nicht mit einer singulären Wortwahl zu tun haben, sondern mit einem Ausdruck, der auf eine Erfahrung verweist, die auch in anderen Interviews zu beobachten ist. „Eindrückung" markiert in Ramis Erzählung eine Verdichtung jener Irritationen, die entstehen, wenn institutionelle Anforderungen und reale Handlungsmöglich-

keiten auseinanderfallen und sich in dieser widersprüchlichen Spannung die Logik des Feldes zeigt, innerhalb dessen gehandelt werden muss.

Die metaphorische Verwendung des Begriffs erlaubt eine vertiefte Analyse der Praktiken im IK. Zunächst verweist der Begriff auf einen körperlichen Vorgang: Etwas wird durch Druck verformt. Wörterbücher (DWDS, 2024; Duden, 2024) nennen verwandte Begriffe wie *eindrücken, eindrucksvoll, Eindrucksstelle, Einschnitt* – sie deuten alle auf ein Einwirken mit physischer oder psychischer Wirkung, ein Schieben, Pressen oder Abbilden, das Spuren hinterlässt. Eindrückung bezeichnet somit eine Praxis der Umformung, bei der etwas nicht nur berührt, sondern nachhaltig verändert wird. Rami verweist auf einen Prozess, bei dem etwas nachhaltig verändert wird: eine subtile, jedoch wirksame Einwirkung auf das Selbst, die leiblich, affektiv und normativ Spuren hinterlässt. Der Kurs wird für ihn weniger als offener Lernort, sondern als einseitiges Einwirken erfahrbar, bei dem „wichtige Inhalte" in ihn „reingesteckt" werden.

„Eindrückung" wird hier nicht nur als eine begriffliche Bezeichnung von Rami verstanden, sondern als analytische Spur – ein Marker, der auf eine Formung verweist, die im Kurs stattfindet. Es wird auf ein nachhaltiges Einwirken auf Subjekte verwiesen, das nicht bloß Wissen vermittelt, sondern auf Verhalten, Wahrnehmungen und Selbstverständnisse wirkt. Auch dort, wo Rami den Begriff „Eindrückung" nicht explizit verwendet, wird deutlich, worauf er verweist. Etwa, wenn er seine Irritation über die Bezeichnung des Abschlusszertifikats beschreibt:

> *„Und dann .. hab ich ‚n zweites Ding is' das Zertifikat und da steht so drauf, »Deutschtest für Zuwanderer«. Bin ich ‚n Zuwanderer irgendwie? Also häh? .. Ich- ((seufzt)) .. ich mag dieses Wort nich' ich weiß nich' warum .. ich identifiziere mich nich' als Zuwanderer aber mir wird's jetzt .. an die Nase gerieben, dass ich so Zuwanderer bin. Warum nenn's einfach so »Deutsch Sprachtest B1«. … Nee. Darf es ja nicht. Es ist »Deutschtest für Zuwanderer«. .. Äh:mmm .. irgendwie, hey, das äh vielleicht passt so'n bisschen zum Thema Unterdrücken oder ist gleich Manipulation irgendwie so oh! wir nennen so Dinge einfach .. so: dass es genau einfach, dass es halt so die Idee einschleicht, dass du jetzt, fit für Leben in Deutschland- übrigens, nachdem ich »Leben in Deutschland« bestanden habe war ich überhaupt nich' fit, um in Deutschland zu leben." (Rami, 2024, Z. 650–660)*

Diese Begriffsbildung sowie seine Frustration und Kritik an der Benennungspraktik des Abschlusszertifikats verweisen auf eine erarbeitete Sprechfähigkeit, die erst durch seine sprachliche Teilhabe im deutschsprachigen Diskurs möglich wird. Gleichzeitig zeigt sich, dass seine Beschreibung sich nicht vollständig in Sprache fassen lässt. Die geäußerte Kritik ist damit nicht bloß reflexiv, sondern manifestiert sich als Suchbewegung – eine tastende Artikulation an der Schwelle des Sagbaren. Auch auf affektiver Ebene wird diese Schwellenposition deutlich: etwa in seinen Lautäußerungen („pfff", „ächzt") und in Formulierungen wie „das frustriert mich", die einen körperlich-affektiven Widerstand sichtbar machen. Die „Eindrückung" ist damit keine bloße Metapher, sondern beschreibt ein Empfinden von innerem

Druck, das sich leiblich niederschlägt: eine Macht, die nicht unbedingt durch offenen Zwang wirkt, sondern durch eine affektive und habituelle Formung. Gerade darin liegt ein Hinweis darauf, warum Rami diese Kritik erst mit zeitlicher Distanz formulieren kann. Der Interviewauszug zeigt, dass das von Rami als „Eindrückung" beschriebene Einwirken im Kurs selbst in institutionalisierte Formen von Anwesenheitspflichten, Prüfungen und Zertifikate übersetzt wird. Diese wirken als Zwangsmechanismen, die kaum Raum für unmittelbare Infragestellungen oder Abweichungen lassen. In seiner Erzählung zeigt sich dies etwa in der Irritation über das Abschlusszertifikat: Er wird als „Zuwanderer" adressiert – eine Zuschreibung, die er für sich ablehnt, die jedoch durch den institutionellen Rahmen, besonders prägnant in Form des Zertifikats, verbindlich gemacht wird. Der Zwang zur Annahme des Zertifikats und der damit verbundenen Adressierung offenbart den Zwangs- und Disziplinierungscharakter des IK deutlich. Gleichzeitig verweist er auf die Diskrepanz zwischen Versprechen des Kurses („fit, um in Deutschland zu leben") und seiner Realitätserfahrung, in der diese Verheißung nicht eingelöst wurde.

Solange er sich im Kurs befindet, ist er an genau diese Anforderungen gebunden und auf die Anerkennung der Institution angewiesen. Gerade darin liegt ein Hinweis darauf, warum Rami diese Kritik erst mit zeitlicher Distanz artikulieren kann. Innerhalb des IK wäre eine solche Positionierung kaum möglich gewesen: Wer die institutionellen Logiken im Kontext des IK infrage stellt, setzt sich zugleich den disziplinierenden Mechanismen des Kurses aus. Teilnahmeverpflichtungen, Prüfungen und Zertifikate sind nicht nur an Bedingungen für den erfolgreichen Abschluss des Kurses gebunden, sondern fungieren auch als Instrumente, die Abweichungen sanktionierbar machen. Eine offene Kritik während der Kursteilnahme würde daher Konsequenzen nach sich ziehen, die für die Subjekte existenzielle Folgen haben können – vom drohenden Verlust von Leistungsansprüchen bis hin zu aufenthaltsrechtlichen Folgen. Vor diesem Hintergrund verweist Ramis Irritation über das Zertifikat auf eine paradoxe Situation: Er lehnt die Adressierung als „Zuwanderer" zwar ab, muss das Dokument aber akzeptieren, um die formale Anerkennung des Kurses zu erhalten. Erst in der zeitlichen und räumlichen Entfernung zum Kurs eröffnet sich die Möglichkeit, diese Erfahrung retrospektiv als „Eindrückung" zu markieren und in kritische Sprache zu übersetzen.

3.2 Integration im Dualismus von „Paradies" und „Hölle"?

Ansar erzählt im Interview von einer bewegten Migrationsgeschichte, die familienbiographisch einzubetten ist: Seine Eltern wurden aus ihrer ursprünglichen Heimat vertrieben. Somit ist er in einem anderen Land geboren und in einem „Flüchtlingslager" (Ansar, 2024, Z. 105) aufgewachsen. Für das Studium des Elektroingenieurs konnte er in den 1980er Jahren in die DDR migrieren. Im Rahmen des Studiums lernte er dann auch explizit deutsch. Dieses Geschehnis beschreibt er folgend:

> *„Ne, also, man hat uns gleich vom Flughafen empfangen und zum Internat gebracht und, äh, durch natürlich, also, damals konnte ich (lacht leicht) ein bisschen Englisch, also, ich hab mich auf Englisch dann verständigt, äh, ja. Und man hat uns dann erzählt, erstmal, zum Beispiel: »Ihr müsst erstmal die Sprache lernen« […]." (Ansar, 2024, Z. 188–191)*

Später migrierte er in sein Geburtsland. Aufgrund eines Bürgerkriegs und damit zusammenhängender Unsicherheit, Wirtschaftskrise und Arbeitslosigkeit entschloss er sich wieder in die DDR zu migrieren und Asyl zu beantragen (Ansar, 2024, Z. 27–34). Wenige Monate später kam es dann zum Mauerfall, so dass er mehrere Jahre in einem Heim für Geflüchtete im vereinigten Deutschland verbrachte, hier war er mit der Prekarität des sogenannten Duldungsstatus konfrontiert: Dies bedeutete vor allem eine fehlende Arbeitserlaubnis und eine unsichere Bleibeperspektive (Ansar, 2024, Z. 33–38; Z. 306–315). In Folge einer Eheschließung zu Beginn der 1990er Jahre veränderte sich sein Aufenthaltsstatus und er bekam eine Arbeitserlaubnis (Ansar, 2024, Z. 267–269).

Nach der Heirat ging er diversen Berufen nach, z. B. als Sprachmittler oder als Sachbearbeiter in einer Behörde. In dieser Phase war er immer wieder in Kontakt mit Sozialbehörden und dem damaligen System der sogenannten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen[6] (Ansar, 2024, Z. 362–394). Um die Jahrtausendwende konnte er dann eine unbefristete Festanstellung bei Organisation 4 eingehen, in der er bis heute die IK koordiniert[7] (Ansar, 2024, Z. 45–51). Im Gespräch stellt sich heraus, dass Ansar seinem gelernten Beruf nie nachgehen konnte. Auf Nachfrage hin, beschreibt er seine Lebensgeschichte wie folgt: „[D]er Mensch plant und äh, wie man das nennt, und Gott lacht […]." (Ansar, 2024, Z. 475).

Er arbeitet somit seit mehr als zwei Jahrzehnten in Organisation 4. Die Organisation versteht sich als Kulturverein, welcher verschiedene Angebote und Projekte für diverse Zielgruppen von Zugewanderten aus einem bestimmten Sprach- und Kulturraum anbietet. Die Organisation kooperiert mit verschiedenen Behörden auf Kommunal-, Landes- und Bundesebene. Alle ihre Projekte haben sich zum Ziel gesetzt, ihrer Zielgruppe eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und bei der Integration zu unterstützen, wozu auch der Erwerb der deutschen Sprache gehört. Im Interview wurde Ansar dazu gefragt, wie er die Teilnahmeverpflichtung in den IK für manche Sprachkursteilnehmende einschätzt. Diese befürwortet er:

---

6 Bei Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) handelt es sich um „von der Bundesagentur für Arbeit jahrelang geförderte Beschäftigungen, um Arbeitslosen eine Beschäftigungsmöglichkeit zu geben. […] Seit 1. 4. 2012 werden keine ABM mehr gefördert." (bpd Online, 2025).

7 Organisation 4 ist ein Pseudonym, welches im Dissertationsprojekt von Alexander Böttcher gewählt wurde und den Sprachkursträger, in dem Ansar tätig ist, meint. Zum Zeitpunkt des Interviews sind die IK pausiert. Im Interview führt Ansar Gründe finanzieller und struktureller Art (z. B. fehlende Räumlichkeiten) an (Ansar, 2024, Z. 1237–1246).

„Ich finde das gut […], manche sind bequem, die wollen nichts unternehmen. […] viele von den Verpflichteten, auch die sind gewillt, die wollen doch äh lernen und sich integrieren." (Ansar, 2024, Z. 968–973)

Diese Ausführungen aufgreifend, wird er zu möglichen Sanktionen befragt, die Sprachkursteilnehmende bei zu viel Fehlzeiten treffen können:

AB: „Mhm, mhm. Und, ähm, also, wie finden Sie das, dass es, äh, Sanktionen [bei Missachten der Teilnahmepflicht an den Integrationskursen; A. B.] auch geben kann, also, dass Menschen in ihrem Aufenthaltsstatus oder in Sozialleistungen, ne?"

Ansar: „Finde ich gut, ich finde das gut. Also Gott hat uns geschaffen und hat uns gesagt, also, es gibt, äh, Paradies und es gibt auch, äh, Hölle, also. Und äh, und wer gut macht und, äh, sich wirklich, äh bemüht und was weiß ich, geht dann ins Paradies und, äh, die anderen, äh, zur Hölle. Der Mensch ist so, eigentlich. Ohne diese Anreize, äh, wahrscheinlich funktioniert nicht, also, dass man wirklich, äh, sagt: „Ja, äh doch, ich muss was machen, damit ich auch was erreichen kann." Äh, und ich denke doch, also, Sanktionen sind, die spielen auch doch, doch gute Rolle, also, bei der (.) Integrationskurse und auch bei anderen, äh, Sachen. Also, zum Beispiel jetzt im Jobcenter gibt es auch Sanktionen für jene, für jemanden, der wirklich, äh, zum Beispiel eine Zuweisung nicht wahrnimmt und zu einem, äh, zu einem Job oder keine Ahnung. Doch, der muss gezwungen werden. […]." (Ansar, 2024, Z. 975–987)

Direkt zu Beginn der Antwort zeigt sich eine affirmative Haltung. Sie steigert sich nochmals durch den Verweis auf eine göttlich gegebene Ordnung, die mittels eines Belohnungs- und Bestrafungsprinzip operiert. Der Mensch muss entsprechend dieser Ordnung und Normvorstellung mit Konsequenzen seines Handelns rechnen. Die Ordnung scheint einem strikten dualistischen Prinzip, mit den entsprechenden Extremen von Paradies und Hölle, zu folgen. Durch das Aufrufen dieses Normgerüstes wird die Grundlage für die Legitimität von Sanktionen gelegt. Die Anwendung der Sanktionen auf die IK erfährt eine Erweiterung, indem argumentiert wird, dass es eine grundlegende Notwendigkeit zu geben scheint, bei manchen Menschen (staatlichen) Zwang anzuwenden. Zwang ist eine (logische) Folge, wenn ein Angebot (zur *Integration*) nicht wahrgenommen wird. Staatliches Handeln erscheint per sé gut und im Interesse des Individuums, welches diesem Zwang ausgesetzt wird. Die Legitimierung des Zwanges lässt sich doppelt deuten: Zum einen ist sie ein Verweis auf die Machtförmigkeit und den disziplinierenden Charakter des Integrationsdispositivs. Zum anderen zeigt sich eine Legitimierung der Gouvernementalität (Foucault, 2005), als eingreifende Praxis in die Lebensführung bei denjenigen, die sich der *Integration* zu entziehen drohen.

In der von Ansar dargelegten Argumentation wird die Legitimität für den staatlichen Zwang durch das Aufrufen eines spezifischen Menschenbildes erzeugt: Menschen erscheinen primär über Belohnungs- und Bestrafungssysteme zu „funktionieren" („Ohne diese Anreize, äh, wahrscheinlich, funktioniert nicht."). Damit ist

die Argumentation nicht nur affirmativ gegenüber diesen Maßnahmen und Handlungen, sondern staatliche und behördliche Handlungen werden parallel maskiert. Die Verweise auf eine göttlich vorgegebene Ordnung, auf eine anthropologische Grundkonstante („Der Mensch ist so, eigentlich."), wie auch auf ein bestimmtes Menschenbild, geben der Argumentation einen metaphysischen und unveränderlichen Charakter. Annahmen einer gesellschaftlichen, kulturellen und menschlichen Kontingenz scheinen inexistent zu sein.

Ansar argumentiert aus der Position eines Feldexperten bzw. Informanten heraus, als welcher er auch adressiert wurde. Dass er die Adressierung aufnimmt, zeigt sich auch darin, dass er die Frage nach seiner Einschätzung („[…] wie finden Sie […]") mit dem vom Interviewer verwendetet Verb beantwortet („Finde ich gut […]."). Außerdem zeigt sich, dass er aus der Position einer Person mit Feldwissen spricht, in dem er auf andere Akteur:innen (Jobcenter) verweist und seine Aussage auf einen allgemeineren institutionellen Kontext stellt („[…]und auch bei anderen, äh, Sachen."). Als Reaktion auf diese Adressierung scheint für Ansar primär eine kontrollierende und disziplinierende Notwendigkeit zu bestehen. Die Kontrolle und Disziplinierung orientieren sich an bürokratischen Prinzipien und zielen auf ein „richtiges Verhalten", dass Subjekte vorweisen müssen.

In der Argumentation, die durch Ansar vorgebracht wird, spielen pädagogische oder lerntheoretische Überlegungen, wie beispielsweise (Deutsch-)Lernen als individuellen Prozess zu verstehen oder dass es einer intrinsischen Motivation für erfolgreiches Lernen bedarf, keine Rolle. Ein kritisches und dem Sprachkursteilnehmenden empathisches Moment, welches danach fragt, wieso Menschen den Zuweisungen nicht nachkommen, zeigt sich nicht. Damit widerspricht die Argumentation zentralen Prämissen der Erwachsenenbildung wie z. B. der weitgehenden Freiwilligkeit der Teilnahme oder dass sich das Setting an den Teilnehmenden zu orientieren hat (exemplarisch Wittpoth, 2013, S. 179). Die dargelegten Interviewpassagen sind ein Hinweis darauf, dass die Ermöglichung von Teilhabe- und Lebenschancen im dominierenden Integrationsdispositiv eine untergeordnete Rolle gegenüber der Kontrollfunktion zu spielen scheinen. Der IK ist ein Raum, in welchem Subjekte einer räumlich-zeitlichen Kontrolle ausgesetzt sind und nicht unbedingt ein Raum des Lernens. Es ist diese Erkenntnis, welche aus Ansar als informierter Person des Feldes spricht und argumentativ vorgebracht wird.

Der Dualismus von Paradies und Hölle repräsentiert das Integrationsdispositiv mit seinem Aufforderungscharakter in welchem es gerechtfertigt erscheint, dass das *nicht-integrierte* Subjekt bestraft wird und dem das kooperative, sich den Normvorstellungen entsprechenden handelnde und ‚fleißige' deutschkursbesuchende Subjekt entgegengesetzt ist. Zuletzt zeigt sich das Integrationsdispositiv durch eine dreifache Gleichsetzung der argumentativen Logik: Integration wird mit dem (Zweit-)Spracherwerb, der Spracherwerb wiederum mit dem (verpflichtenden) Besuch des Sprachkurses und die bloße Anwesenheit im Sprachkurs mit dem Erlernen der Sprache gleichgesetzt.

4. Kritik und Affirmation als relationale Positionierungen in Raum und Zeit

Die Beispiele verdeutlichen, dass Artikulationen von Kritik oder Affirmation nicht losgelöst von der jeweiligen räumlich-zeitlichen Positionierung zum Integrationsdispositiv gedacht werden können. Raum und Zeit sind nicht bloß neutrale Deskriptionskategorien, sondern sie weisen einen starken Einfluss darauf auf, welche Perspektiven auf Integration zum Ausdruck gebracht werden. Unsere Analyse erhebt keinen Anspruch auf eine Darlegung repräsentativer Aussagen ‚der Teilnehmenden'. Zentral erscheint uns anhand des dargelegten Materials herauszustellen, welche Positionierungen zum Ausdruck gebracht werden können. Rami blickt neun Jahre nach Kursende aus der Distanz seines Wohnzimmers auf den IK zurück. In dieser Verschiebung – zeitlich wie räumlich – entwickelt er Begriffe, um Irritationen zu artikulieren. So kritisiert er, dass das Zertifikat ihn explizit als „Zuwanderer" markiert und er sich mit dieser Adressierung nicht identifizieren kann: „[…] ich identifiziere mich nich' als Zuwanderer aber mir wird's jetzt ... an die Nase gerieben […]." (Rami, 2024, Z. 651–653)

An anderer Stelle bezeichnet er den Kurs im Rückblick als „Eindrückung". Diese Wortschöpfung ist keine feste Kritikformel. Es ist eine improvisierte Suchbewegung, die darauf verweist, das schwer Fassbare der Erfahrung sprachlich zu verdichten. In der Suchbewegung zeigt sich eine ambivalente Position: Einerseits verweist Rami auf „wichtige Inhalte" des Kurses, andererseits bleibt das Erlebte für ihn mit Frustration und Unterdrückung verbunden. Die zum Ausdruck gebrachte Kritik entsteht nicht *außerhalb* des Integrationsdispositivs, sondern an einer Schwelle von Nähe und Distanz. Auf der einen Seite ermächtigt ihn der Kurs, Sprache zu erwerben und Erfahrungen in dieser Sprache auszudrücken. Auf der anderen Seite bleibt er als ehemaliger Teilnehmer in die Adressierungslogik eingebunden, die er kritisiert und sich im Interviewsetting wiederholt. Kritik erscheint hier folglich weniger als klar formulierte Gegenposition, sondern als tastendes Sich-in-Verhältnis-Setzen zu den Erfahrungen von Disziplinierung und Verheißung. Dies verdeutlicht, dass das in Kontakt treten mit dem Integrationsdispositiv und seinen Funktionsweisen diese partikulare kritische Positionierung zu *Integration* ermöglicht. Auffällig ist, dass Rami die „wichtigen Inhalte", von denen er spricht, auch im weiteren Verlauf des Interviews kaum konkretisiert. Diese Vagheit verweist weniger auf klar benennbares Wissen, als auf eine schwer fassbare Formung. Mit Jaeggi und Wesche (2021) lässt sich dies als „Dissoziation aus der Assoziation" (S. 5) deuten – Kritik, die nicht aus sicherer Distanz heraus formuliert wird, sondern in der fortgesetzten Verstrickung mit den Strukturen entsteht (S. 13). Ramis Kritik entsteht, weil er im Interview als ehemaliger IK-Teilnehmer adressiert wird, sich also *immer noch* dazu verhalten muss.

Ansars Biografie ist doppelt gerahmt: Einerseits hat er selbst in der DDR einen staatlich geförderten Sprachkurs besucht. Seine Erzählung orientiert sich hierbei

an einer Aufforderung, mit der er sich konfrontiert sah: „Und man hat uns dann erzählt, erstmal, zum Beispiel: »Ihr müsst erstmal die Sprache lernen«." (Ansar, 2024, Z. 190–191). In dieser Erinnerung, bzw. in der Narration dieser, zeigt sich die Konfrontation mit einer (primär nationalstaatlichen) Norm und mit dem Verweis sich an diese anzupassen. Andererseits ist er heute in einer Organisation tätig, die verschiedene Integrationsangebote, wie IK organisiert, durchführt und eng mit verschiedenen Integrationsbehörden arbeitet. Im Hinblick auf Sanktionen affirmiert Ansar Logiken der Disziplinierung: „[…] Sanktionen sind, die spielen auch doch gute Rolle, also, bei der (.) Integrationskursen und auch bei anderen, äh, Sachen." (Ansar, 2024, Z. 983–984).

Er spricht nicht nur als adressierte informierte Person, sondern zugleich als Repräsentant einer Organisation, die Integrationsmaßnahmen durchführt. Der oben dargelegte starke Kontrast zwischen *Paradies und Hölle* führt zu einer diskursiven Verengung von *Integration* und letztlich dem gesellschaftlichen Umgang mit Migration. Mit Deppermann (2013) lässt sich diese Darstellungsstrategie performativ lesen. Weil im Interview eine Interaktion stattfindet, eine gemeinsame soziale Wirklichkeit erzeugt wird und das Interview an sich eine soziale Handlung darstellt, lassen fremdpositionierte Akteur:innen Rückschlüsse auf die Positionalität der sprechenden Person zu (Deppermann, 2013). Bei Ansar sind die Fremdpositionierten diejenigen, die sich den staatlichen Zuweisungen und damit einer Möglichkeit zur *Integration* entziehen bzw. ‚es gut machen'. Im Interview werden durch solche performativen Inszenierungen nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch soziale Wirklichkeiten hergestellt. In der Fremdpositionierung derjenigen, die den Anforderungen entsprechen und der anderen, die den Anforderungen nicht entsprechen, zeigt sich eine eigene Position, welche zwischen Anerkennung und Sanktionierung unterscheidet oder unterscheiden muss.

Auch hier greifen Raum und Zeit ineinander: Der nationale Rahmen, der Zugehörigkeit über Sprache und Sanktionen organisiert, verschränkt sich mit dem institutionellen Raum, in bzw. aus dem Ansar spricht. Seine biografische Erfahrung – bereits in der DDR unmittelbar zur Sprachaneignung verpflichtet worden zu sein – zieht sich als zeitliche Linie durch seine Erzählung. In seiner heutigen Rolle trägt er diese Normativität weiter: Die Forderung, dass Sprache gelernt werden müsse, erscheint selbstverständlich, Disziplinierung gilt als notwendige Bedingung. Die Norm hat sich im Laufe verschiedener Ereignisse seiner Biografie immer wieder durchgezogen und wird nun von ihm ebenfalls an andere herangetragen und reproduziert. Zugleich sind die räumliche und zeitliche Ebene auch mit der körperlichen Ebene verschränkt. Es bedarf der körperlichen Präsenz Ansars, damit sich das Integrationsdispositiv in den Räumlichkeiten der Organisation niederschlagen und sich reproduzieren kann. Es zeigt sich, dass sich Ansar das Dispositiv über die Zeit *einverleibt* hat, dass die Rolle, die er nun erfüllt, das Resultat eines zeitlichen Prozesses ist.

Ansars Position ist damit von einer doppelten Ambivalenz geprägt. Einerseits verkörpert er die Figur des *gelungen Integrierten*: Er hat Deutsch gelernt, die Staatsbürgerschaft erworben und beruflich Fuß gefasst. Andererseits bleibt ihm gleichberechtigte Teilhabe in ökonomischer und symbolischer Hinsicht verwehrt. Er berichtet selbst vom Schmerz, nicht in besserbezahlten Berufen tätig sein zu können: „[…] das tut weh, manchmal […]. Mein Sohn sagt mir, ja: »Warum machst du nicht Security, Papa, dann verdienst du das Dreifache […].«" (Ansar, 2024, Z. 1428–1430). Es fällt auf, dass er in einer Organisation beruflich Fuß fassen konnte, die innerhalb eines dominanzkulturellen Settings mit Bezügen zum Integrationsdispositiv existiert – oder bloß so existieren kann. Zugleich sind die Organisation und ihre Mitarbeitenden großer Prekarität ausgesetzt (Böttcher, 2024). Darüber hinaus schildert er Rassismuserfahrungen im Kontakt mit Behörden, die verdeutlichen, dass sprachliche Integration nicht vor Diskriminierung schützt:

> *„Äh, […] wenn man was auch sagen möchte oder sein Anliegen [gegenüber der Behörde äußern möchte; A. B.], dann hat man das schon studiert. Also, ähm, ich will nicht sagen, dass die Sprache, also, die das Problem ist. Nur den Namen, dann wird man anders behandelt." (Ansar, 2024, Z. 1572–1575)*

Obwohl Ansar der Norm der sprachlichen Integration gefolgt ist, bleibt Rassismus bestehen und Anerkennung wird verwehrt. Auch dies hat Ansar über die Jahre gelernt („dann hat man das schon studiert"). Wo Rami mit „Eindrückung" ein Wort erfindet, um seine widersprüchlichen Erfahrungen zu benennen, bestätigt Ansar die Wirksamkeit von Sanktionen und die Notwendigkeit von Regelhaftigkeit. Ansar spricht nicht nur als jemand, der vor Jahrzehnten selbst einen Sprachkurs besucht hat, sondern vor allem aus den Räumen einer Organisation, die IK durchführt und somit eng mit Behörden im Kontext Integration kooperiert. Während Rami in einem privaten, von institutionellen Anforderungen freieren Raum spricht, findet Ansars Interview an einem Ort statt, der selbst Teil des Integrationsdispositives ist. Auch die Zeit wirkt bei Ansar anders: Sie zeigt sich nicht als abgeschlossener Abschnitt, der rückblickend befragt werden kann, sondern zirkulär, wo Prekarität und mangelnde Anerkennung immer wieder von Neuem auftreten.

5. Fazit

Der Vergleich von Rami und Ansar macht deutlich, dass Kritik und Affirmation nicht als individuelle Eigenschaften zu verstehen sind, sondern als Effekte räumlich-zeitlicher Verortungen im Integrationsdispositiv. Während Rami aus einer Position der Distanz eine tastende Kritik formuliert, die weder vollständige Ablehnung noch Zustimmung ist, zeigt sich bei Ansar eine performativ eingebundene Affirmation, welche sich auf persönliche Erfahrungen und ein Feldwissen darüber, wie es ‚hier' läuft, stützt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Integrationsdispositiv ambivalente Effekte hervorbringt. Es operiert über Disziplinierung und Ver-

heißung. Disziplinierung wirkt, indem sie Subjekte klassifizierbar, verwaltbar und anpassungsfähig macht. Ihre Wirksamkeit entfaltet sie jedoch erst, weil sie an eine Verheißung gebunden ist: die Aussicht auf Zugehörigkeit und Teilhabe. Ansars Biografie macht deutlich, wie das Integrationsdispositiv über Jahrzehnte hinweg Hoffnungen eröffnet, diese aber zugleich immer wieder bricht. Es schafft Teilhabe nur unter prekären Bedingungen und stabilisiert sich, indem es die ‚Anderen' als Negativfolie benötigt. Ramis „Eindrückung" verweist auf die leibliche Dimension dieser Einwirkung, Ansars Performanz zeigt die institutionelle Reproduktion und Strategien der Gouvernementalität (Foucault, 2005) auf.

Lehrkräfte und Funktionsträger:innen in IK können dispositive Autoritäten darstellen: Sie können Regeln einfordern und dadurch Disziplinierungslogiken fortschreiben, auch dann, wenn sie sich – wie bei Ansar – im Widerspruch zu eigenen Erfahrungen (z. B. der Diskriminierung) befinden. Ramis Fall zeigt gleichzeitig, dass das Aufrufen von Normen und Ordnungslogiken kritisch-reflektive Positionierungen nicht unterbindet, sondern gerade erst ermöglichen kann. Das Spannungsverhältnis von Kritik und Affirmation verweist auf die Ambivalenz des Integrationsdispositivs selbst: Es schafft Räume der Artikulation, indem es Sprache als Ressource bereitstellt, begrenzt diese Artikulation jedoch zugleich, indem es Zugehörigkeit an Anpassungsleistungen koppelt. Kritik ist weder gänzlich ausgeschlossen noch frei verfügbar, sondern erscheint, als schwellenhafte Praxis, die von Nähe, Distanz und Positionierung abhängt. Hieraus leiten sich offene Fragen an das pädagogische Feld und die pädagogische Praxis ab, wie sich Beteiligte zu den institutionellen Rahmenbildungen verhalten können.

Literatur

Ahrenholz, Bernt & Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2010). *Sprache ist der Schlüssel zur Integration: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Breuer, Franz, Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2

Bundesministerium der Justiz (2025). *Aufenthaltsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Februar 2008 (BGBl. I S. 162), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 17. Juli 2025 (BGBl. 2025 I Nr. 173) geändert worden ist*. Abgerufen am 25.09.2025 unter https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/

Bundesministerium der Justiz (2025). *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). Integrationskursverordnung vom 13. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3370), die zuletzt durch Artikel 1 der Verordnung vom 3. Dezember 2024 (BGBl. 2024 I Nr. 393) geändert worden ist*. Abgerufen am 25.09.2025 unter https://www.gesetze-im-internet.de/intv/

Böttcher, Alexander (2024). Selbstvertretung und Demokratisierung in Zeiten finanzieller und politischer Prekarität. Eine kurze Bestandsaufnahme zur Situation von Migrant*in-

nen(selbst)organisationen und postmigrantischen Organisationen. *FORUM sozial, 3*, 37–39.

bpd Online – Bundeszentrale für politische Bildung (2025). *Arbeitsbeschaffungsmaßnahme.* In Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag (6. Aufl.). Bibliographisches Institut 2016. Abgerufen am 25.09.2025 unter https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/18659/arbeitsbeschaffungsmassnahmen/

Deppermann, Arnulf (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 14*(3), Art. 13.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). (2024, Oktober 11). *Eindrückung – Wörterbuch.* Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Abgerufen am 25.09.2025 unter https://www.dwds.de/wb/dwb2/eindr%C3%BCckung

Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.

Dirim, İnci (2021). Sprache und Integration. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen –Methoden* (S. 88–104). J-B. Metzler. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_7

Duden (2024). *Eindrücken – Synonyme.* Duden. Abgerufen am 25.09.2025 unter https://www.duden.de/synonyme/reindruecken

Foucault, Michel (1994). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.

Foucault, Michel (2005) [1982]. Subjekt und Macht. In Michel Foucault (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Band 4* (S. 269–294). Suhrkamp.

Heinemann, Alisha M. B. (2017). The making of ‚good citizens': German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults, 49*(2), 177–195. https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1453115

Hess, Sabine & Moser, Johannes (2009). Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In Sabine Hess, Jana Binder & Johannes Moser (Hrsg.), *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa* (S. 11–26). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839408902-001

Jaeggi, Rahel & Tilo Wesche (2021). *Was ist Kritik?* (6. Aufl.). Suhrkamp.

Lanz, Stephan (2007). *Berlin aufgemischt: abendländisch – multikulturell – kosmopolitisch? Die politische Konstruktion einer Einwanderungsstadt.* transcript. https://doi.org/10.1515/9783839407899

Lingen-Ali, Ulrike & Mecheril, Paul (2020). Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis. In Gert Pickel, Oliver Decker, Steffen Kailitz, Antje Röder & Julia Schulze Wessel (Hrsg.), *Handbuch Integration* (S. 1–14). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_11-1

Mecheril, Paul (2023) [2003]. *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit.* Waxmann.

Mecheril, Paul (2011). *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay*. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)/Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Abgerufen am

25.09.2025 unter https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay/#footnote-reference-11

Ohnmacht, Florian & Yıldız, Erol (2021). The postmigrant generation between racial discrimination and new orientation: from hegemony to convivial everyday practice. *Ethnic and Racial Studies, 44*(16), 149–169. https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1936113

Raffaele, Cristina (2025, i. E.). Erfahrung. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Interpretation als Kritik. Glossar eines Forschungsstils*. Beltz Juventa.

Rommelspacher, Birgit (1998). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* (2. Aufl.). Orlanda Frauenverlag.

Scherr, Albert & Inan, Çiğdem (2018). Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In Frank Gesemann & Roland Roth (Hrsg.), *Handbuch Lokale Integrationspolitik* (S. 201–226). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13409-9_9

Tezcan, Levent (2014). Das Subjekt im Migrationsdiskurs. In Mecheril, Paul (Hrsg.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (S. 199–220). transcript.

Waldenfels, Bernhard (2013). *Studien zur Phänomenologie des Fremden. 3: Sinnesschwellen*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Suhrkamp.

Wittpoth, Jürgen (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4., überarb. und aktual. Aufl.). Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838585291

Yıldız, Erol (2016). Das strategische Geflecht von Migration, Ethnizität und Geschlecht. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, *41* (Suppl 3), 29–45. https://doi.org/10.1007/s11614-016-0238-2

Die Zentrierung des Individuums als Dimension epistemischer Gewalt

Eine suchende Kritik am Begriff der Sprachaneignung

M Knappik

Abstract: Der Beitrag modelliert und analysiert drei Konzeptionalisierungen von Sprachaneignung (erwerbsstufenbasiert, interaktionstheoretisch sowie soziokulturell und subjektivierungstheoretisch) und zeigt, dass der Fokus auf das Individuum in Forschungs- und Lehrkonzepten zentrale interaktionale und gesellschaftliche Dimensionen der Sprachaneignung ausblendet. Aus der Perspektive epistemischer Gewalt werden die realen Folgen dieser Individualisierung des Aneignungsprozesses für Lernende deutlich: Die Verantwortung von Lehrpersonen und Peers wird ignoriert und individuelle Leistungsbewertungen sowie die Einrichtung separater DaZ-Lerngruppen werden plausibilisiert. Plädiert wird für einen alternativen Begriff, der Sprachaneignung als interaktionalen, interdependenten Prozess abbildet, der die Verantwortung aller Beteiligten sichtbar macht und gleichzeitig Raum für die Widerstandsfähigkeit der Lernenden berücksichtigt.

Schlagwörter: Sprachaneignung, epistemische Gewalt, Individuumszentrismus, Subjektivierung, Migrationsgesellschaft

1. Einleitung

Begriffe sind machtvoll: sie lenken die Aufmerksamkeit. Sie rücken manche Aspekte eines Phänomens in den Vordergrund und verdecken andere. Sie beeinflussen Wissensproduktionen, indem sie bestimmte Fragestellungen und Operationalisierungen nahelegen und andere gar nicht erst denkbar werden lassen. Das kann auch gewaltvoll sein: Wenn die mit Begriffen entstandenen Möglichkeiten, sich selbst im Verhältnis zur Welt zu denken – oder andere im Verhältnis zu sich selbst zu denken – Menschen hierarchisieren, einschränken oder in anderer Weise gewaltvoll zurichten.[1] Auf diese Weise können Begriffe reale Konsequenzen für Selbstverständnisse und Handlungsspielräume von Menschen entfalten.

1 Ein Beispiel hierfür ist die hierarchisierende und abwertende Bedeutung des Begriffs *Zweitsprache* in Verbindung mit hierarchisierten gesellschaftlichen Sprachverhältnissen (Miladinović, 2016).

Sprachaneignung[2] – der Begriff, um den es in diesem Beitrag gehen soll – verweist auf ein komplexes interaktionales Phänomen (Bruner, 1983), das nicht ohne die Beteiligung des direkten Umfelds der Sprache aneignenden Person zu denken und das in vielfältige institutionelle und gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet ist (Douglas Fir Group, 2016). In diesem Beitrag soll es zunächst (Kap. 2) um die Frage gehen, ob der Begriff *Sprachaneignung* mit der ihm inhärenten Fokussierung auf Individuen angemessen ist für das komplexe interaktionale Phänomen, auf das er verweist. Hierfür werde ich drei Modellierungen von Sprachaneignung voneinander unterscheiden – eine Modellierung anhand von Erwerbsstufen (A), eine interaktionstheoretische (B) sowie eine soziokulturelle und subjektivierungstheoretische Modellierung (C) – und zentrale Forschungsergebnisse der Sprachaneignungsforschung diesen Modellierungen zuordnen. Nach einer vergleichenden Gegenüberstellung diskutiere ich, für welche Modellierungen der Begriff *Sprachaneignung* besser, und für welche er weniger gut geeignet ist.

Dies stellt den vorbereitenden ersten Schritt des Beitrags dar. In einem zweiten Schritt (Kap. 3) nutze ich den Begriff *epistemische Gewalt* (Brunner, 2020), um die Implikationen des Begriffs *Sprachaneignung* und seine realen Konsequenzen für Menschen zu analysieren. Der Begriff *epistemische Gewalt* stammt aus der post- und dekolonialen sowie feministischen Theoriebildung. Indem ich diesen Begriff als Analyseperspektive für die Frage nach den Fokussierungen und Ausblendungen des Begriffs *Sprachaneignung* nutze, verorte ich die Frage nach seiner Angemessenheit im Kontext von Kolonialität (Quijano, 1992) – verstanden als anhaltendes globales Machtverhältnis, das Wissensbestände und Subjektivitäten als Folge des Kolonialismus bis in die Gegenwart hinein strukturiert. Die Fragestellung dieses Textes wird dadurch zu einer Frage nach den spezifischen – macht- und gewaltvollen – Wissensbeständen, die der Begriff *Sprachaneignung* plausibilisiert und legitimiert.

Der Beitrag schließt mit einer Diskussion von Begriffsalternativen (Kap. 4) und einem Fazit (Kap. 5).

2. Der Begriff der *Sprachaneignung*

Eine erste Annäherung an den Begriff *Sprachaneignung* erfolgt, wenn man ihn von *Spracherwerb* und *Sprachenlernen* abgrenzt (Ahrenholz, 2020). Diese beiden Begriffe beziehen sich auf die Perspektive der Person, die sich Sprache aneignet. *Erwerb* bezeichnet dabei ungesteuerte Settings, z. B. im Rahmen des Erstspracherwerbs, während *Lernen* gesteuerte Settings, wie z. B. in einem Sprachkurs, meint. Ahrenholz (2020) verweist auf häufige Überlappungen von Erwerb und Lernen. So können

2 In diesem Beitrag zeigt die Kursivierung eines Begriffs an, dass sich eine Aussage auf einen Begriff selbst, also einen Terminus, bezieht. Wird von der Konzeptualisierung eines Phänomens gesprochen, die mit diesem Begriff ausgedrückt wird, ist der Begriff nicht kursiv gesetzt.

z. B. während des Aneignungsprozesses einer Zweitsprache sowohl Interaktionen in einem ungesteuerten Setting (z. B. ein Gespräch zwischen Peers bei einer Freizeitaktivität) wie auch in einem gesteuerten Setting (z. B. im Unterricht) stattfinden und zum Aneignungsprozess beitragen. Ahrenholz (2020, S. 11) verwendet daher den Begriff der *Sprachaneignung* als „neutrale[n] Begriff". Döll (2012) sieht in diesem Begriff die Agentivität (*agency*) der Aneignenden betont und nutzt ihn daher ebenfalls anstelle von *Erwerb* oder *Lernen*.

Wenn ich im Folgenden vom Begriff *Sprachaneignung* spreche, ist damit der Terminus *Sprachaneignung* gemeint, also das Wort selbst. Die Frage nach seiner Angemessenheit muss in Bezug auf die Forschungsergebnisse zum Phänomen der Sprachaneignung beantwortet werden. Hierfür ist eine Systematisierung dieser Forschungsergebnisse hilfreich. Das zentrale Kriterium hierfür ist in diesem Beitrag die Rolle, die das Individuum auf Grundlage der jeweiligen Konzeptualisierungen und/oder Forschungsergebnisse im Prozess der Sprachaneignung erhält. Anhand dieses Kriteriums unterscheide ich im Folgenden drei Modellierungen von Sprachaneignung:

A: Modellierung anhand von Erwerbsstufen (monadische Sicht aufs Individuum)
B: Interaktionstheoretische Modellierung (Individuum als Teil einer Dyade/Triade)
C: Soziokulturelle und subjektivierungstheoretische Modellierungen (Individuum als ein in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettetes Subjekt)

Diese drei Modellierungen sollen nun im Detail erläutert werden. Zur besseren Verständlichkeit wird dabei zum Teil vergleichend vorgegangen.

2.1 A: Modellierung anhand von Erwerbsstufen

In der Gruppe A sind Modellierungen versammelt, die Sprachaneignung anhand einer Untersuchung der Veränderung sprachlicher Phänomene in bestimmten Abfolgen, sogenannten Erwerbsstufen, beschreiben. Diese basieren auf empirischen Untersuchungen, dass Menschen, die sich Sprache aneignen, z. B. bei der Verbstellung überwiegend die gleiche Abfolge an Veränderungen durchlaufen (u. a. Tracy, 2007). Diese Erwerbsfolgen sind für viele Bereiche von Sprache gut erforscht (u. a. Ehlich et al., 2008) und bilden die Grundlage für einige sprachstandsdiagnostische Instrumente (z. B. LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011). Dabei wird häufig der Konzeption von Ehlich et al. (2008) gefolgt, Bereiche von Sprachaneignung als sog. Basisqualifikationen zu beschreiben, die wiederum gängigen linguistischen Klassifikationen entsprechen: der Phonetik, der Lexik, der Morphologie, der Syntax, etc. sind die phonetische Basisqualifikation, die lexikalische, die morphosyntaktische, etc. zugeordnet. Zwar wird mit dem zugehörigen Begriff des *Qualifikationenfächers* darauf hingewiesen, dass die Teilbereiche miteinander verknüpft sind und dass die erworbenen sprachlichen Mittel jeweils zur Umsetzung sprachlicher Handlungen dienen, also auf andere Akteur*innen bezogen sind; jedoch wird im Begriff der *Aneignung*

selbst das Individuum fokussiert: „Das Kind eignet sich sprachliche Kompetenzen an, indem es sich eigenaktiv mit seiner sprachlichen und nicht-sprachlichen Umgebung auseinandersetzt." (dies., S. 25). Der Begriff *Basisqualifikation* hat in seiner Verwendungsweise (z. B. in Ehlich et al., 2008) Ähnlichkeiten zu einem Kompetenzbegriff, obwohl er im Grunde auch den Prozess der Qualifizierung bezeichnen und damit den Blick auf mehrere daran beteiligte Akteur*innen richten könnte. Diese Möglichkeit wird jedoch etwa im Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich et al., 2008) nicht ausgeschöpft, da hier Sprachaneignung wiederum als Erwerbsfolge sprachlicher Phänomene – entlang der Basisqualifikationen – dargestellt wird.

2.2 B: Interaktionstheoretische Modellierungen

Ein anderer Blick auf Sprachaneignung wird durch dyadische und triadische Modellierungen von Sprachaneignung eröffnet. Primär von der Erstspracherwerbsforschung ausgehend werden hier Interaktionen zwischen älteren und jüngeren Menschen fokussiert und deren erwerbssupportives Potenzial analysiert. Bruner (1983) entwickelt mit dem Begriff des *Language Acquisition Support System* eine Ergänzung zu Chomskys (1965) *Language Acquisition Device*. Während Chomsky den Prozess der Sprachaneignung mit einem jedem Menschen angeborenen ‚Apparat' (*device*) erklärt, der ab Geburt Menschen befähige, sich Sprache anzueignen, lenkt Bruner den Blick auf die Bedeutung der Interaktionen von älteren Menschen mit jüngeren Menschen für deren Sprachaneignung. Bruner kann zeigen, dass ältere Menschen jüngeren Menschen im Gespräch eine Vielzahl von den Erwerb unterstützenden Hilfen geben. Diese Unterstützung nennt Bruner *Language Acquisition Support System* (LASS). Ochs und Schieffelin (2012 [1984]) erweitern diese bei Bruner noch dyadisch gedachte, also auf zwei Interaktionspartner*innen bezogene, Konzeption um ethnographische Untersuchungen triadischer Erwerbssupportsysteme,[3] wenn nämlich auch die Anwesenheit weiterer Erwachsener erwerbssupportiv in Gespräche eingebunden wird.[4] Sie weisen darauf hin, dass die Idee, Erstspracherwerb geschehe in einer Dyade aus primärer Bezugsperson und Kind, durch eine westliche

3 Ochs und Schieffelin (2012[1984]) zeigen die Unterschiede dyadischer und triadischer Interaktionen anhand von ethnographischen Protokollen und Transkripten von familialen Interaktionen von Kaluli (in Papua-Neuguinea) und in samoanischen Familienverbänden. Ihre Untersuchung markiert damit auch einen anthropologisch-soziolinguistischen Perspektivwechsel.

4 Dies ist etwa der Fall, wenn eine erwachsene Person einem Kind den Auftrag gibt, einer anderen erwachsenen Person eine Botschaft zu überbringen. Auch die räumliche Gestaltung der Wohnungen und der Grad der Einbindung von Kindern in die Erwachsenenwelt haben nach den Ausführungen von Ochs und Schieffelin (2012 [1984]) eine Auswirkung darauf, wie präsent und involviert weitere Erwachsene in Interaktionen mit Kindern sind.

Vorstellung von Kernfamilie geprägt ist und daher über einen einschränkenden Bias verfügt (Ochs & Schieffelin, 2012 [1984], S. 355).

In Anlehnung an Bruner untersuchen Hausendorf und Quasthoff (2005 [1996]) die Gesprächsgestaltung von Erwachsenen mit Kindern im Schulalter. Sie können zeigen, dass die Erwachsenen ihr Gesprächsverhalten intuitiv an den Kompetenzstand der Kinder anpassen und ihnen jeweils altersadäquate bzw. dem Kompetenzstand angepasste Gesprächshilfen anbieten, auf die die Kinder auch eingehen. Außerdem können die Kinder in einem weiteren Erzähldurchgang diese Hilfen bereits in ihre Erzählung einbauen, weshalb die Autor*innen das Gesprächsverhalten der Erwachsenen als erwerbssupportiv einordnen. In Anlehnung und Erweiterung von Bruners *Language Acquisition Support System* (LASS) bezeichnen Hausendorf und Quasthoff (2005, S. 276) dieses erwerbssupportive Gesprächsverhalten als *Discourse Acquisition Support System* (DASS). Mit *discourse* sind hier Gespräche in ihrer von einer Diskursgemeinschaft geprägten Ausformung gemeint. Die Unterstützung der älteren Mitglieder der Diskursgemeinschaft jüngeren gegenüber ist also gleichzeitig auch eine Unterstützung der Sozialisation in eine Diskursgemeinschaft hinein. Hier greifen die Autor*innen auf ethnomethodologische Konzepte zurück, genauer gesagt Garfinkels und Sacks' (1970, S. 342) Begriff des *member*, womit ein Mitglied einer Diskursgemeinschaft gemeint ist, das deren (häufig implizite) Regeln kennt und in Interaktionen (häufig ebenfalls implizit) ausdrücken kann. Diese Kompetenz bezeichnen Quasthoff et al. (2021, S. 22) als *Diskurskompetenz* und die Aneignung dieser Kompetenz als *Diskurserwerb*.

2.3 C: Soziokulturelle und subjektivierungstheoretische Modellierungen

In Gruppe C sind Ansätze zusammengefasst, die die in B genannten interaktionalen Prozesse noch stärker in ihrer Einbettung in institutionelle und gesellschaftliche Verhältnisse untersuchen. Diese können in soziokulturelle und subjektivierungstheoretische Ansätze unterteilt werden.[5]

Das soziokulturelle Paradigma der Zweitspracherwerbsforschung (Daase, 2018) nimmt Bezug auf Theorien, die Lernen als *social apprenticeship* begreifen.[6] Zentral ist hier Vygotskys (1977 [1934]) Theorie des Lernens als Internalisierung.[7] Im Mittelpunkt steht hierbei die Bedeutung, die die Umgebung mit ihren kulturellen Artefakten (insbesondere Sprache) und den erfahreneren Mitgliedern einer Gemeinschaft

5 Auf die Darstellung praxistheoretischer Modellierungen von Sprachaneignung (Ohm, 2022; Knappik, 2022), die auch in die Gruppe C gefasst werden könnten, muss hier aus Platzgründen leider verzichtet werden.

6 Für eine ausführliche Darstellung sei Daase (2018, S. 88–112) sehr empfohlen.

7 Nach Vygotsky vollzieht sich demnach Lernen immer zwei Mal: Einmal äußerlich durch das Mitmachen, als inter-mentaler Prozess, und in einem zweiten Schritt innerlich, durch Verarbeitung des Mitmachens, als intra-mentaler Prozess (Daase, 2018, S. 95).

für Lernprozesse hat. Menschen sind in der Lage, Artefakte (insbesondere Sprache) als symbolische Werkzeuge einzusetzen, um auf die Umwelt einzuwirken, Beziehungen zu bearbeiten, Probleme zu lösen, etc. Aus dieser Sicht stellen die soziale Umgebung und die symbolischen Werkzeuge, die diese hervorgebracht hat, die wichtigste Ressource für Lernen und Entwicklung dar.

In den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum außerdem eine Reihe von Arbeiten entstanden, die aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive untersuchen, wie sich Subjekte ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Zurichtungen und Hierarchisierungen ihres Sprechens setzen, über das sie in Form gesellschaftlicher Diskurse Wissen erlangen (Bjegač, 2020; Khakpour, 2023; Pokitsch, 2022). Der in den subjektivierungstheoretischen Arbeiten verwendete Diskursbegriff unterscheidet sich deutlich vom Diskursbegriff der Arbeiten in B (dyadische und triadische Modellierungen): Während in B Diskurs als kulturell geprägtes Gespräch verstanden wird („the minituarized culture that governs the communicative interaction of children and adults", Bruner, 1981, S. 175), wird in den subjektivierungstheoretischen Arbeiten zumeist auf Foucaults Begriff von Diskurs als übersituativer, über eine längere Zeitdauer und in spezifischen Machtverhältnissen herausgebildeter Macht- und Wissenskomplex zurückgegriffen,[8] bzw. auf eine der an Foucaults Diskursbegriff anknüpfenden Weiterentwicklungen, z. B. von Hall (1990), Butler (1997) und/oder Keller (2011).

2.4 Zusammenfassende Darstellung

Zusammengefasst fokussiert die Konzeptualisierung von Sprachaneignung

- in der Modellierung A (Modellierung anhand von Erwerbsstufen) das Individuum selbst, weshalb sie hier das Attribut monadisch erhält;
- in der Modellierung B (Interaktionstheoretische Modellierungen) dyadische oder triadische Interaktionen zwischen Individuuen, die erwerbssupportiven Charakter haben;
- in der Modellierung C (soziokulturelle und subjektivierungstheoretische Modellierungen) die Einbettung von Subjekten in gesellschaftliche Verhältnisse.

Arbeiten der Gruppe A sind deskriptiv, während Arbeiten der Gruppen B und C Erklärungen für Prozesse der Sprachaneignung entwickeln. Die Gruppen B und C

8 In diesem Verständnis von Diskurs als Macht- und Wissenskomplex entstehen an der „Nahtstelle" (Hall, 1990, S. 226) verschiedener Diskurslinien über einen längeren Zeitraum hinweg veränderliche, aber wiedererkennbare Subjektpositionen, „[n]ot an essence, but a *positioning*" (ebd.). Damit sind soziale Formationen gemeint, z. B. ‚Lehrperson', ‚Erstsprachler*in des Deutschen', etc., die Menschen annehmen (und dabei – im Verständnis von Keller (2011) – gleichzeitig interpretieren, aushandeln und verändern können), wenn sie in sozialen Verhältnissen agieren.

betrachten Sprachaneignung als interdependent; in Gruppe B stärker auf Interaktionen zwischen Individuen bezogen, in Gruppe C stärker auf Aushandlungen von Subjekten mit ihrer soziokulturellen Umwelt bzw. mit gesellschaftlichen Diskursen.

Die folgende Tabelle gibt einen knappen Überblick über die bisherige Darstellung:

Tab. 1: Tabellarische Darstellung der drei Modellierungen von Sprachaneignung

	A **1**	**B** **1+1/1+1+1**	**C**
Sicht auf Sprache	Sprache als System	Sprache als Interaktion	Sprache als soziale, in Machtverhältnissen situierte Praxis
Bezugsdisziplin(en)	Linguistik	Linguistik, Soziolinguistik	Soziolinguistik, Soziologie, Erziehungswissenschaft
Erkenntnisinteresse	deskriptiv	erklärend	erklärend, ggf. transformativ
Sicht auf das Individuum	monadisch	Teil einer Dyade oder Triade	eingebettet in gesellschaftliche Verhältnisse
Rolle von Interaktionen	keine	zentral	sozialisatorische Bedeutung bzw. unklar
Rolle von institutionellen Verhältnissen	keine	ggf. sofern sie sich in der Dyade/Triade zeigen	unklar
Rolle von gesellschaftlichen Verhältnissen	keine	ggf. insofern sie sich in der Dyade/Triade zeigen	zentral
Diskursbegriff	Diskurs als Gespräch	Diskurs als Gespräch	Diskurs als Macht- und Wissenskomplex
Modellierung von Sprachaneignung	entlang von Erwerbsstufen	Interaktion als Erwerbssupportsystem	unklar bzw. in Entwicklung
Rolle der Lehrperson	keine	zentraler Teil des Erwerbssupportsystems	involviert in Machtverhältnisse

2.5 Die Angemessenheit des Terminus Sprachaneignung

Der Begriff *Sprachaneignung* erscheint am ehesten angemessen für monadische Konzeptionen, weil damit ein Individuum fokussiert wird, das sich etwas aneignet. Wird nun aber das komplexe Phänomen des Aneignens von Sprache mit diesem Terminus bezeichnet, bleiben die Forschungsergebnisse aus der Modellierung B zur Bedeutung von Interaktionen für Sprachaneignung unbeachtet, insbesondere auch die Bedeutung der Lehrperson als zentraler Teil des Erwerbssupportsystems.

In Bezug auf Modellierungen aus dem Bereich C stellt sich die Sache etwas anders dar. Die Forschung aus diesem Bereich hat sehr relevante Implikationen für

die theoretische Modellierung von Sprachaneignung: Aus der Auseinandersetzung von Pokitsch und Bjegač (2022) mit den (Un-)Möglichkeiten, sich innerhalb der Sprachunterrichtsangebote der Schule als mehrsprachig zu positionieren,[9] ergibt sich die Frage, ob nicht diese Facette des Unmöglichen, des Verunmöglichtwerdens konstitutiv für eine Modellierung von Sprachaneignung mitgedacht werden muss, genauso wie die Ergebnisse von Thomauske (2015, S. 85) zum „*Silencing* Andersprachiger Kinder *of Color*".[10] Es erscheint relevant, sowohl die Verunmöglichung von Sprachaneignung als auch die Formen der Behauptung und des Widerstands von Schüler*innen, sich trotzdem Sprechräume zu erobern, in der Theoriebildung zu Sprachaneignung wie auch im Terminus selbst zu berücksichtigen. Hierfür würde der Begriff der – trotzigen, widerständigen, eigensinnigen – Aneignung wiederum passen.

Zwar geht es in den hier genannten subjektivierungstheoretischen Ansätzen genau genommen eher um die Aneignung und Aushandlung einer Subjektposition als um die Aneignung von Sprache, jedoch kann argumentiert werden, dass dieser Aushandlungs- und Aneignungsprozess die Voraussetzung dafür ist, Sprache in der Weise verwenden zu können, die aus Sicht von Bruner (1982) und Halliday & Hasan (1989) jeweils den Kern von Sprachverwendung ausmachen: Bei Bruner das Markieren einer Haltung (Bruner, 1982, S. 842, „making stance") und bei Halliday & Hasan (1989) das Aufeinander-Abstimmen von *field*, *tenor* und *mode*.[11] Auch wenn man die ethnomethodologische Grundlage der interaktionsanalytischen Ansätze aus Gruppe B weiterdenkt, ergeben sich hier folgerichtige Verknüpfungspunkte: Die erfolgreiche Teilnahme an einer Diskursgemeinschaft und das Hineinwachsen in sie enthält immer auch die Dimension, dass sich Interaktant*innen im Sprechen

9 Pokitsch und Bjegač (2022) analysieren, welche Positionierungsmöglichkeiten die Sprachunterrichtsangebote der Schule für mehrsprachige Schüler*innen eröffnen, und wie sich Schüler*innen hierzu verhalten. Die Autorinnen stellen in Bezug auf ihre Daten fest, dass weder Fremdsprachenunterricht (FSU) noch Herkunfts- bzw. Muttersprachlicher Unterricht (HSU/MSU) den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnen, sich in positiver Weise als mehrsprachig zu positionieren und ein bestärkendes Selbstkonzept als Mehrsprachige zu entwickeln.

10 Thomauske (2015) untersucht Fokusgruppendiskussionen mit Pädagog*innen aus Einrichtungen frühkindlicher Bildung in Deutschland und Frankreich. In beiden nationalen Kontexten wird die Nationalsprache zur Norm erklärt und von Kindern und Eltern eingefordert, sie zu verwenden. Als Konsequenz fällt den Pädagog*innen auf, dass mehrsprachige Kinder verstummen. Sie ordnen dieses Ergebnis jedoch dem von ihnen formulierten Ziel der Verständigung aller (Deutschland) bzw. der Durchsetzung von Ideen der französischen Republik mit der einheitsstiftenden Funktion von Französisch (Frankreich) unter.

11 *Field* meint die Situation inklusive der involvierten Personen und Objekte, auf die sich eine Äußerung bezieht. *Tenor* bezieht sich auf die persönlichen Beziehungen zwischen den involvierten Personen. *Mode* bezeichnet die sprachliche Funktion der Äußerung, „[…] what the child is making the language do for him in that particular context." (Halliday & Hasan, 1989, S. 34).

gegenseitig ihr Verhältnis zu sich und zur Welt anzeigen (Garfinkel, 1967). Dieses Verhältnis der Sprecher*innen zueinander und zur Welt wird in interaktionsanalytischen Ansätzen streng innerhalb der untersuchten Interaktionen analysiert (d. h. es werden keine anderen Ebenen in der Interpretation und keine anderen Datensätze herangezogen), während in subjektivierungstheoretischen Ansätzen gesellschaftliche Diskurse in ihrer Bedeutung für Subjekte untersucht werden. Dadurch kann aufgezeigt werden, welche Wirkmacht gesellschaftliche Diskurse zu Sprachigkeit und deren fortwährende Produktion von Sprachen- und Sprachigkeitshierarchien haben und inwiefern sie Möglichkeiten eröffnen oder einschränken, eine Stimme zu entwickeln, die Gehör findet. Ansätze aus C heben außerdem die Agentivität der Subjekte hervor, also deren Macht, die ihnen diskursiv vorgesetzten Möglichkeitsräume ihrerseits zu bearbeiten, sie aufzubrechen und zu weiten. Allerdings besteht hierbei wiederum das Problem der Individuumszentrierung. Welche Rolle Interaktionen und dyadische, triadische oder andere Beziehungen für die Eroberung von Sprechräumen und für die Bearbeitung von Subjektpositionen spielen, ist in dieser Modellierungsgruppe noch ein theoretisches und empirisches Desiderat.

Das bisherige Nachdenken über Modellierungen von Sprachaneignung und eine Passung des Terminus *Sprachaneignung* für diese ist als fachliche Auseinandersetzung durchaus bereits sinnvoll. Allerdings ist die eigentliche Relevanz dieses Nachdenkens in einer anderen Dimension zu sehen, nämlich in der politischen Dimension dieser Modellierungen und den realen Konsequenzen, die sie für das Leben von Menschen haben. Zur Verdeutlichung dieser Dimension nutze ich nun den Begriff der *epistemischen Gewalt*.

3. Dimensionen epistemischer Gewalt und ihrer Folgen im Begriff der *Sprachaneignung*

Der Begriff *epistemische*[12] *Gewalt* ist in de- und postkolonialer sowie in feministischer Theoriebildung verortet (s. u. a. Brunner, 2020[13]). Er ist zu verstehen als ein weiter Gewaltbegriff im Gegensatz zu einem engen Gewaltbegriff, der Gewalt als physische Verletzung von Körpern fasst. Der Begriff epistemische Gewalt „macht Zusammenhänge zwischen Wissen, Gewalt und Herrschaft im globalen Maßstab erkennbar, benennbar und plausibel" (dies., S. 12). Es geht dabei um die Verschränkung von Genoziden mit Epistemiziden im Kolonialismus (Grosfoguel, 2013), also um die Vernichtung nicht nur von Leben, sondern auch von Wissen. Damit verbun-

12 Das Adjektiv epistemisch geht auf das altgriechische ἐπιστήμη (Episteme) zurück, welches Wissen, Prozess der Erkenntnis und Wissenschaft bedeutet (Hager, 1972).

13 Die folgenden Abschnitte sind an die systematisierende Darstellung von Brunner (2020) angelehnt. Eine ausführlichere Darstellung, insbesondere auch in Bezug auf Verbindungen von Kolonialität und Linguizismus, also die Verschränkung von *race* und Sprache (Rühlmann, 2023; Dirim, 2010) als Facette von Kolonialität, muss an dieser Stelle leider aus Platzmangel unterbleiben.

den geht es um die Produktion und Verbreitung spezifischen, herrschaftsetablierenden und -erhaltenden Wissens durch globale koloniale Machtverhältnisse und die Auslöschung des Wissens der Beherrschten – wobei letzteres nie ohne Widerstand und nie vollständig geschieht. Die mit dem Begriff *epistemische Gewalt* aufgerufene Perspektive ist historisch informiert, betont jedoch die Kontinuität der im Kolonialismus etablierten Machtverhältnisse in der Gegenwart (Quijano, 1992; Dussel, 1996).

Kennzeichen epistemischer Gewalt sind Eurozentrismus, Androzentrismus und Universalismus (Pinto, 2017; Brunner, 2020). Eine weitere Facette ist die Vorstellung, Wissen sei von den Bedingungen seiner Herstellung und von Sozialität entkoppelt.[14] Hinzukommt als zentral das Merkmal des Individuumszentrismus, also der Fokus auf Menschen als Einzelne anstatt auf ihre Verbundenheit und Interdependenz (Maldonado-Torres, 2007).

Inwiefern ist es angemessen, Fragen nach der Konzeptualisierung von Sprachaneignung aus dieser Perspektive zu stellen? Neben einer allgemeinen methodologischen Bedachtheit und einem Wunsch nach Präzision, welche beide zur bewussten Auseinandersetzung mit Fachtermini auffordern, bedeutet das konsequente Anwenden einer dekolonialen Perspektive (und insbesondere die der epistemischen Gewalt), jegliche Wissensproduktion nach ihrer Verstrickung in die Geschichte des kolonialen Projekts und die durch anhaltende Kolonialität geprägten globalen Machtverhältnisse zu befragen – ein Bestreben, das für migrationsgesellschaftliche Fragestellungen im Kontext von Sprache und Bildung besonders relevant erscheint. Umgekehrt bedeutet dies auch, zu verstehen zu versuchen, inwiefern Begriffe Verhältnisse der Kolonialität legitimieren, etwa in einer (Post-)Migrationsgesellschaft – gerade wenn sie so selbstverständlich erscheinen, dass sie diese Verhältnisse verschleiern, indem sie sie legitimieren. Dieser Zusammenhang soll im Folgenden zunächst allgemein in Bezug auf die Dimension der epistemischen Gewalt im Begriff der *Sprachaneignung* erläutert werden (3.1), und danach konkret anhand der realen Konsequenzen, die die Individuumszentriertheit dieses Begriffs für Schüler*innen in der Schule der Migrationsgesellschaft entfaltet (3.2).

3.1 Epistemische Gewalt als Perspektive auf den Begriff der *Sprachaneignung*

Wenn wir uns – mit der Perspektive des Begriffs *epistemische Gewalt* ausgerüstet – die Frage nach einem angemessenen Begriff von Sprachaneignung stellen, heißt dies danach zu fragen, welche Wissensbestände der Begriff Sprachaneignung privilegiert

14 Haraway (1988, S. 581) kritisiert dieses Vorspiegeln eines von seiner Produktion entkoppelten, scheinbar standortunabhängig gültigen Wissens als „the god trick of seeing everything from nowhere", also als gottgleiche Position, über allem schwebend und nicht involviert in irdische Verhältnisse.

und welche er marginalisiert. Es bedeutet außerdem, diese Prozesse der Privilegierung und Marginalisierung in der Kolonialität von Macht, Wissen und Sein (Brunner, 2020) zu verorten, also in Kontinuitäten des Kolonialismus mit seinen spezifischen Wissensbeständen, seiner Hervorbringung spezifischer Subjektivitäten und seinen Folgen für konkrete Subjekte.

Die Forschungsergebnisse der Gruppe B zeigen, dass Sprachaneignung als interaktiver, interdependenter Prozess gelten kann, zu dessen Gelingen die erfahreneren Mitglieder einer Diskursgemeinschaft einen wesentlichen Beitrag leisten (s. Kap. 2.2). Die Forschungsergebnisse der Gruppe C wiederum verdeutlichen, dass dieser Prozess mit der Herausbildung bestimmter Subjektivitäten verknüpft ist, die Selbstverständnisse und Widerstandsformen im Kontext der Fragen, wer sprechen kann – und *als wer* (Pokitsch, 2020) – und wer gehört wird –, rahmen. All dies ist im Begriff der *Sprachaneignung* nicht abgebildet – stattdessen plausibilisiert der Begriff eine Vorstellung, die Sprachaneignung als Leistung und Verantwortung eines Individuums betrachtet und die Rolle und Verantwortung von Lehrpersonen und Peers für gelingende Sprachaneignung ausblendet. Dies lässt sich aus der Perspektive der epistemischen Gewalt als Individuumszentrismus benennen. Dieser Zusammenhang hat bedeutsame, einschneidende und gewaltvolle Folgen für Subjekte, etwa für Schüler*innen in der Schule der Migrationsgesellschaft. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden.

3.2 Folgen epistemischer Gewalt für Schüler*innen in der (Post-) Migrationsgesellschaft

Im Kontext der Beschulung von „ausländischen Personen" (so der Titel des entsprechenden Abschnitts der Schulvorschriften der Landes NRW, s. Knappik, 2023) zeigt sich die Problematik des Individuumszentrismus der Vorstellung von Sprachaneignung als individueller Leistung besonders deutlich. So gilt in Nordrhein-Westfalen die Frage, ob Schüler*innen „über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um dem Unterricht zu folgen" (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2025, 13–63 Nr. 3, Abs. 1), als zentrales Entscheidungskriterium dafür, ob sie dem sog. Regelunterricht oder einer sog. vorbereitenden Beschulungsform zugeordnet werden.[15] Solange dieses Kriterium nicht erfüllt wird, werden Schüler*innen in NRW noch keinem Bildungsgang zugeordnet. Das bedeutet, dass sie zwar eventuell im Gebäude einer bestimmten Schulform Unterricht erhalten,

15 Als „hinreichende Deutschkenntnisse" werden in Nordrhein-Westfalen das Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen erachtet (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2025, 13–63 Nr. 3, Abs. 2.3). Die Einstufung erfolgt anhand einer Einschätzung von Lehrpersonen, es werden (halb)jährlich Lernstandsberichte verfasst (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 8).

dass für sie damit jedoch noch kein Platz in einem Bildungsgang dieser Schulform verbunden ist. Sie sind somit innerhalb der gegliederten und stark segregierenden Beschulungssysteme in Deutschland und Österreich für die gesamte Dauer ihrer Beschulung vor dieser Zuordnung, also bis sie ‚dem Unterricht folgen können', von der Fortsetzung ihrer Bildungsteilnahme an der Schule, die sie besuchen, ausschließbar (Massumi, 2019; Jording, 2022; Knappik, 2023). Dies kommt vor allem beim Übergang von der vorbereitenden Beschulungsform in die sog. Regelklasse zum Tragen. Dass Lehrkräfte und Peers durch die Gestaltung ihrer Interaktionen an der Sprachaneignung und dem Diskurserwerb von Schüler*innen beteiligt sind und dass die Gestaltung von Unterricht ausschlaggebend dafür ist, wer an ihm wie partizipieren kann, wird hier vollständig ausgeblendet. Ausgeblendet werden ferner gesellschaftliche und institutionelle Machtverhältnisse, in denen Formen des *silencing* greifen können, sowohl in Form von Sprachverboten und -geboten als auch in Form der Herausbildung von Subjektivitäten und Selbstverständnissen, die ein Sprechen-Können oder das Vertrauen darauf, gehört zu werden, verunmöglichen. Dies hat sowohl für die Idee, die Ausgliederung von Sprachbildungsangeboten in separate Gruppen als sinnvolle Maßnahme zu betrachten, eine Relevanz, wie für die (Nicht-)Zuordnung zu Bildungsgängen im Anschluss an diese Separierung. Denn die Verantwortung für das ‚Folgen' des Unterrichts wird auch bei formaler Inklusion in Regelklassen häufig weiter bei den Schüler*innen selbst gesehen und ein Scheitern ihnen zugeschrieben. Dieser Individuumszentrismus verschleiert als Dimension epistemischer Gewalt die Verantwortung von Lehrpersonen, aber auch die Leistungen von Peers, und verselbstverständlicht diese Ausblendung.

Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in sprachstandsdiagnostischen Instrumenten, die zu einem großen Teil auf Konzeptionen von und Forschungsergebnisse zu Sprachaneignung aus der Gruppe A zurückgreifen. In den meisten Instrumenten werden mündliche und/oder schriftliche Äußerungen von individuellen Schüler*innen erfasst. Ein diagnostisches Instrument, das die Diskursqualität der Unterrichtinteraktionen und damit die Verantwortung der Lehrkräfte und der Peers für Sprachaneignungsprozesse in den Blick nimmt, stellt weiterhin ein Desiderat dar. Zwar besteht seit geraumer Zeit die Forderung, dass sprachstandsdiagnostische Instrumente ein möglichst breites Repertoire an Sprachverwendungsbereichen erfassen sollten (Ehlich et al., 2008), und folgt man Ehlichs Qualifikationenfächer, so finden sich darin mit der diskursiven und der pragmatischen Basisqualifikation auch Bereiche, die auf mindestens dyadische Sprachverwendung ausgerichtet sind. Dennoch wird auch in Instrumenten, die diese erfassen, letztlich immer eine individuelle Leistung (oder Kompetenz) bestimmt. Das *Discourse Acquisition Support System* (Hausendorf & Quasthoff, 2005 [1996]) wird nicht erfasst.

In Österreich wird die Frage, ab wann Schüler*innen ‚dem Unterricht folgen' können, seit 2019 mit Hilfe des Instruments MIKA-D entschieden. Darin wird u. a. anhand der Verbstellung in Schüler*innenäußerungen eine Kompetenzstufe bestimmt, welche Ergebnissen zum Erwerb der Verbstellung in der Konzeption der

Forschungsergebnisse der Gruppe A folgt. Wenn die Schüler*innen eine Inversion sowie einen Nebensatz mit Verbendstellung bilden können[16] (Blaschitz, 2023a, S. 181), gelten sie als in der Lage, ‚dem Unterricht zu folgen' – auch wenn das ‚Folgen-Können' eher rezeptive Fertigkeiten impliziert als die hier elizitierten produktiven. MIKA-D wurde aufgrund seiner enormen Reduktion der erfassten Sprachverwendungsbereiche, ihrer fehlenden Passung zum zu messenden Konstrukt (‚dem Unterricht folgen können') und seiner segregativen Konsequenzen heftig kritisiert (Netzwerk SprachenRechte, 2019; Blaschitz, 2023b). Es stellt innerhalb des Zusammenhangs, Sprachaneignung als individuelle Leistung und Verantwortung zu konzipieren und damit eine Ausblendung der Verantwortung von Lehrkräften und Peers legitim und plausibel erscheinen zu lassen, jedoch nur ein besonders deutliches Beispiel dar. Egal wie differenziert die Erfassung der Kompetenzbereiche hinsichtlich des Sprachstands von Schüler*innen konzipiert ist – solange Sprachaneignung als individuelle Leistung und Verantwortung gefasst wird, entfaltet die epistemische Gewalt dieses Zusammenhangs ihre Wirkung.

4. Begriffsalternativen

Gibt es bereits Begriffe, die in der Lage wären, den Individuumszentrismus des Begriffs *Sprachaneignung* zu überwinden? Im Folgenden werden einige existierende Begriffe[17] diesbezüglich befragt.

Maas (2009) bezeichnet mit dem Begriff *Sprachausbau* sowohl einen soziohistorischen als auch einen individuellen Prozess des Ausbaus einer Sprache von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. Damit gehen Prozesse von Differenzierung und Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten einher. Noch nicht ausbuchstabiert ist hier, wer am Sprachausbau beteiligt ist und wer die Verantwortung dafür trägt. Aus dekolonialer Perspektive ist zu beachten, dass die Privilegierung verschriftlichten und die Abwertung mündlich tradierten Wissens ein zentraler Teil epistemischer Gewalt ist. In diesem Zusammenhang kann der soziohistorische Ausbau einer Sprache von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit nicht per se als ‚natürlich' oder neutral betrachtet werden. Vielmehr ist er ein vielschichtiger Einsatzpunkt kolonialer Gewalt (vgl. Errington, 2008). In Bezug auf gegenwärtige Sprach(en)aneignungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft zeigt sich die Abwertung von Familiensprachen u. a. im Mangel adäquater außerfamilialer Angebote zum Erwerb

16 Ein Beispiel für eine Inversion ist im Satz ‚Morgen gehe ich in die Schule.' enthalten: die erste Position (‚Morgen') ist mit einem anderen Satzglied als dem Subjekt (‚ich') ausgefüllt und das konjugierte Verb (‚gehe') steht an der zweiten Position.

17 Berücksichtigt wurden dabei Begriffe aus dem Deutschen und dem Englischen. Begriffe in weiteren Sprachen zu untersuchen wäre ein gewinnversprechendes und wichtiges Vorhaben, das aus Platz-, Zeit- und Sprachkompetenzgründen hier leider nicht geleistet werden kann.

von Schriftlichkeit.[18] Der Begriff *Sprachausbau* hätte möglicherweise das Potenzial, auf genau diesen Zusammenhang hinzuweisen, wenn er die Bedingungsgefüge von Privilegierung und Marginalisierung berücksichtigt, die *Sprachausbau* ermöglichen oder verhindern.

Der Begriff *distributed language* (Cowley, 2011) aus der Kognitionsforschung ist zwar kein Sprachaneignungs-, sondern ein Sprachbegriff, aber er soll dennoch hier aufgeführt werden, weil er für ein Weiterdenken nützlich sein könnte. Analog zum Begriff *distributed knowledge* macht dieser Begriff darauf aufmerksam, dass Sprache nicht einem Individuum zugeschrieben werden kann, sondern in einer „multi-scale co-ordination" (ders., S. 1), also in der Koordination und Koregulation einer Vielzahl von aufeinander und auf die Umwelt bezogenen Akteur*innen zu verorten ist, die nicht nur verbale und nonverbale Zeichen, sondern auch deren soziokulturelle Sättigung mit Werten und Normen umfasst. Dieser Sprachbegriff wäre sehr gut geeignet, um als Grundlage eines Sprachaneignungsbegriffs zu dienen, der Individuumszentrierung zu überwinden vermag.

Mit dem Begriff *Diskurserwerb* leisten Hausendorf & Quasthoff (2005 [1996]) eine Akzentuierung der Eingebettetheit von Erwerbsprozessen in Interaktionen sowie in die kulturelle Prägung von Gesprächsformen. Mit dem Begriff *Discourse Acquisition Support System* weisen sie sehr deutlich auf die Verantwortung von Interaktionspartner*innen für den Erwerb hin. Die Forschungsergebnisse von Quasthoff et al. (2021) weisen auf diese Verantwortung ebenfalls hin, verorten jedoch *Diskurskompetenz* wiederum im Individuum und nicht in einer gemeinsamen, interdependenten Leistung.

Ohm (2012) hebt mit seinem Begriff *Spracherwerb als Erfahrung* die biographische Relevanz von Spracherwerbsprozessen hervor, während Daase (2018) mit dem Begriff *Zweitsprachsozialisation* die sozialisatorische Dimension von Sprachaneignungsprozessen aufzeigt. Damit verortet sie Sprachaneignung im Bereich der Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft, also deutlich über das Individuum hinausgehend. Darüber hinaus zeigt dieser Begriff auch den Zusammenhang von Sprachaneignung und einer zunehmenden Partizipation an gesellschaftlich tradiertem Wissen und an dieser Gesellschaft selbst. Gegenhalten könnte man eventuell, dass der Begriff der Sozialisation sehr umfassend ist und die Ebene der Interaktion und die mit ihr einhergehende Verantwortung der Interaktionspartner*innen für die *Zweitsprachsozialisation* möglicherweise hierbei aus dem Blick geraten kann.

18 Zu den Faktoren, die für angemessene Angebote berücksichtigt werden müssten, s. Olfert et al. (2024, S. 65–68). Angebote wie der Herkunftssprachliche Unterricht erfüllen diese demnach nur teilweise.

5. Fazit

Sprachaneignung ist kein individueller Prozess, sondern grundlegend interaktional und interdependent zu denken: An ihm sind immer mehrere Individuen gemeinsam beteiligt, und er findet in sozialen Verhältnissen statt, die soziohistorisch und politisch als machtvolle Verhältnisse analysiert werden können. Dass mit dem Begriff der *Sprachaneignung* dennoch das Individuum ins Zentrum dieses Prozesses gerückt wird, wird in diesem Text als epistemische Gewalt analysiert. Damit wird der Vorgang, einen interaktionalen und interdependenten Prozess zu individualisieren, im Zusammenhang der anhaltenden Kolonialität von Macht, Wissen und Sein (Brunner, 2020) verortet. Die Vorstellung, Wissen sei von den Bedingungen seiner Produktion, von den daran beteiligten Akteur*innen und deren Eingebundensein in Machtverhältnisse entkoppelbar, ist zentral für epistemische Gewalt. Diese Entkoppelung zeigt sich auch im Begriff der *Sprachaneignung*, wenn mit diesem aufgrund seines Individuumszentrismus nurmehr auf das sich Sprache aneignende Individuum geblickt und die Beteiligung von Interaktionspartner*innen ausgeblendet wird. Damit wird auch die Verantwortung von Lehrpersonen und Peers für Sprachaneignungsprozesse verschleiert. Die epistemische Gewalt dieses Begriffs zeigt sich darin, dass trotz gegenteiliger Forschungsergebnisse, die auf die Verantwortung der Gesprächspartner*innen für die Sprachaneignung hinweisen, es plausibel und legitim erscheint, Sprachkompetenz etwa durch sprachstandsdiagnostische Instrumente als individuelle Kompetenz zu messen. Diese individuell verortete Kompetenz wird zu einer Voraussetzung für die Partizipation am sogenannten Regelunterricht gemacht, nicht jedoch die Qualität der Unterrichtsinteraktionen und der erwerbssupportiven Angebote der Lehrpersonen, die kaum je Gegenstand von Diagnostikverfahren und Zuweisungsentscheidungen werden.

Auf Grundlage dieser Argumentation schließt dieser Artikel mit einem Plädoyer für die Suche nach einem anderen Begriff, der in der Lage ist, Sprachaneignung als interaktionalen, interdependenten Prozess zu bezeichnen, für den alle Beteiligten Verantwortung tragen. Aus Perspektive eines solchen Begriffs sollte deutlich werden, dass Lehrpersonen eine besondere Verantwortung für Prozesse von Sprachaneignung als gemeinsam hergestelltem Gesehen- und Gehört-Werden zukommt. Dies wird noch verstärkt durch den Umstand, dass sich diese Prozesse – wie alle Bildungsprozesse – innerhalb von mehrfach ineinander verwobenen, marginalisierenden und privilegierenden Differenzordnungen vollziehen, welche aus Perspektive epistemischer Gewalt in der anhaltenden Kolonialität von Macht, Wissen und Sein (Brunner, 2020) verortet werden können. Ein solcher zu suchender Begriff sollte gleichzeitig auch die Widerständigkeit von Schüler*innen würdigen, die in Prozessen ihrer Sprachaneignung diese Differenzordnungen immer auch bearbeiten und verschieben.

Schließlich muss festgehalten werden, dass mit einer Suche nach angemessenen Begriffen immer auch eine Arbeit an Verhältnissen einhergehen muss: Denn es geht

nicht nur um den Austausch des einen Begriffs durch einen vermeintlich passenderen, sondern um die Berücksichtigung aller damit verbundenen realen Gegebenheiten, Verhältnisse und Wissensbestände und um den Versuch, diese zusammen mit der Arbeit am Begriff ebenfalls zu verändern.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2020). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5., unv. Aufl., S. 3–20). Schneider Hohengehren.

Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext. Mehrsprachigkeit und Bildung: Bd. 5*. Budrich. https://doi.org/10.3224/84742469

Blaschitz, Verena (2023a). „*Zeig mir bitte: Banane*" – kritische (sprach-)wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening „MIKA-D". *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, 39*(1+2), 174–197. https://doi.org/10.14220/odaf.2023.39.1.174

Blaschitz, Verena (2023b). Zugehörigkeiten und Ausschlüsse durch Deutschförderklassen und MIKA-D. *ide*, 4, 86–96.

Bruner, Jerome S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication, 1*(2–3), 155–178. https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0

Bruner, Jerome S. (1982). The Language of Education. *Social Research, 49*(4), 835–853.

Bruner, Jerome S. (1983). *Child's Talk.* Oxford University Press.

Brunner, Claudia (2020). *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839451311

Butler, Judith (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection.* Stanford University Press. https://doi.org/10.1515/9781503616295

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. https://doi.org/10.21236/AD0616323

Cowley, Stephen J. (2011). Distributed language. In Stephen J. Cowley (Hrsg.), *Distributed language* (S. 1–14). Benjamins. https://doi.org/10.1075/bct.34.01cow

Daase, Andrea (2018). *Zweitsprachsozialisation in den Beruf*. Waxmann.

Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.

Döll, Marion (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Waxmann.

Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal, 100*(S1), 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301

Dussel, Enrique (1996). Modernity, Eurocentrism, and Trans-Modernity: In Dialogue with Charles Taylor. In Eduardo Mendieta (Hrsg.), *The Underside of Modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor, and the Philosophy of Liberation* (S. 129–159). Humanities.

Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bd. 29, 1). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.

Errington, James J. (2008). *Linguistics in a colonial world: A story of language, meaning, and power*. Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470690765

Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey (1970). On Formal Structures of Practical Action. In John C. McKinney & Edward A. Tiryakian (Hrsg.), *Theoretical Sociology* (S. 338–366). Appleton Century Crofts.

Grosfoguel, Ramón (2013). The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, 9*(1), 73–90.

Hager, Fritz-Peter (1972). „Episteme". In Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Schwabe. https://doi.org/10.24894/HWPh.899

Hall, Stuart (1990). Cultural Identity and Diaspora. In Jonathan Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 222–237). Lawrence & Wishart.

Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1989). *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford Univ. Press.

Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, *14*(3), 575–599. https://doi.org/10.2307/3178066

Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta M. (2005[1996]). *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Verlag für Gesprächsforschung.

Jording, Judith (2022). *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbestimmungen in der Grundschule.* Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839460160

Keller, Rainer (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92058-0

Khakpour, Natascha (2023). *Deutsch-Können: Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Juventa.

Knappik, M (2022). Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Sprachaneignung als sozialer Praxis: Die Potenziale und Herausforderungen einer linguistic ethnography. *Zeitschrift für rekonstruktive Fremdsprachenforschung, 3,* 19–39. https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/knappik/

Knappik, M (2023). Sprachbildung – ein Bildungsziel für alle? Zur Legitimation von Verbesonderung und Exklusion in der Schulgesetzgebung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *69*(6), 730–746. https://doi.org/10.3262/ZP2306730

Maas, Utz (2009). Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation". In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 145–161). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_9

Maldonado-Torres, Nelson (2007). On the coloniality of Being. Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies, 21*(2–3), 240–270. https://doi.org/10.1080/09502380601162548

Massumi, Mona (2019). *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher.* Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b15893

Miladinović, Dragan (2016). Warum es wichtig ist, über den Begriff Zweitsprache nachzudenken. *Erziehung & Unterricht, 166*(9–10), 891–896.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Einführende Handreichung zur Umsetzung des Runderlasses des Ministeriums für Schule und Bildung „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler“*. https://broschuerenservice.nrw.de/default/flipbook/6428 (05.08.2025).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS) 2025/26. Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. 13–63 Nr. 3.* https://bass.schule.nrw/18425.htm (05.08.2025).

Netzwerk SprachenRechte. (2019). *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG 3 4 Abs. 2a)*. https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final_pdf (08.08.2025).

Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2012[1984]). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. In Nancy H. Hornberger (Hrsg.), *Critical concepts in linguistics. Educational linguistics: Critical concepts in linguistics* (S. 349–394). Routledge.

Ohm, Udo (2012). Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickungen von Erwerbsprozessen. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *DaZ-Forschung: Bd. 1. Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 261–283). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110267822.261

Ohm, Udo (2022). Praktiken der Sprachaneignung – Aneignung von Praktiken: Zur praxeologischen und pragmatistischen Fundierung soziokultureller Theoriebildung. *Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, *3*, 40–55. https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/ohm/ (24.09.2025).

Olfert, Helena, Di Venanzio, Laura & Cantone, Katja F. (2024). Spracherhalt außerhalb der Familie. In Katja F. Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venanzio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler & Erkan Gürsoy (Hrsg.), *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung* (S. 61–79). Narr Francke Attempto.

Pinto, Joana P. (2017). On Languages, Bodies, and Epistemic Violence. In Daniel Silva (Hrsg.), *Language and Violence. Pragmatic Perspectives* (S. 171–188). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.279.08pin

Pokitsch, Doris (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7

Pokitsch, Doris & Bjegač, Vesna (2022). Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, *38*(1+2), 83–98. https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.83

Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena, 13*(29), 11–20.

Quasthoff, Uta M., Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.). (2021). *Reihe Germanistische Linguistik: Bd. 324. Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110707168

Rühlmann, Liesa (2023). *Race, language, and subjectivation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43152-5

Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Hogrefe.

Thomauske, N. (2015). Das *Silencing* Anderssprachiger Kinder *of Color*. In Anna Schnitzer & Rebecca Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 85–108). Beltz.

Tracy, Rosemarie (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Francke. https://doi.org/10.24053/9783772053061

Vygotsky, Lev S. (1977). *Denken und Sprechen* (unveränd. Abd. der 5., korr. Aufl. 1974). Fischer Taschenbuch-Verlag.

Unbewusstes Sprachwissen und die Fallstricke des Sprachgebrauchs

Ein Essay vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus dem Programm „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern" am Standort Köln

Petr Frantik

Abstract: Der Essay beleuchtet Herausforderungen des sprachlichen Handelns internationaler Lehrkräfte im Programm „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern" und analysiert diese vor dem Hintergrund von Sprache, Macht und Diversität. Ausgehend von praxisnahen Fallbeispielen aus schulischen Kommunikationssituationen wird gezeigt, wie implizites, häufig unbewusstes Sprachwissen den schulischen Alltag strukturiert und zu Missverständnissen, Irritationen und asymmetrischen Machtverhältnissen beitragen kann. In Anlehnung an Wittgensteins Gebrauchstheorie der Sprache werden Fallstricke alltäglicher Sprachspiele sichtbar gemacht, insbesondere im institutionellen Kontext Schule. Der Beitrag arbeitet heraus, dass unreflektierter Sprachgebrauch Teil eines subtilen monolingualen Habitus ist und entwickelt Handlungsoptionen für sprachsensible, reziproke Bildungsprozesse sowie Empowerment internationaler Lehrkräfte.

Schlagwörter: Sprachgebrauch, unbewusstes Sprachwissen, Macht und Kommunikation, internationale Lehrkräfte, Sprachsensibilität

1. Einleitung

Folgender Essay soll einen Einblick in das Praxisfeld der Begleitung von internationalen Lehrkräften im Landesprogramm „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern" am Standort Köln geben und entsprechend dem Titel des Sammelbandes Situationen beleuchten, in denen der Zusammenhang von Sprache, Macht und Diversität als Reflexionsperspektive besonders relevant ist. Dabei werden die der Textgattung Essay innewohnenden Freiheiten für ein gedankliches Zusammenspiel von konkreten Beschreibungen kommunikativer Situationen mit sprachphilosophischen Zitaten genutzt, um innerhalb des oft unsichtbaren Alltäglichen neue Perspektiven und Handlungsoptionen zu entdecken.

Dieser Einleitung folgend werden hierfür zunächst Aufbau und Ziele des ILF-Programms in ihren Grundzügen dargestellt. Der dritte Teil des Essays skizziert

einige häufig vorkommende Kommunikationssituationen, die von den am ILF-Programm teilnehmenden Lehrkräften berichtet und als herausfordernd beschrieben wurden. Im vierten Teil werden inspiriert von Zitaten des Philosophen Ludwig Wittgenstein Reflexionen über Sprache vollzogen und damit immanente, aber oft übersehene Fallstricke des Gebrauchs von Sprache in der Kommunikation herausgestellt. Diese Überlegungen werden im fünften Teil im Kontext des Zusammenhangs von Sprachwissen und Macht vertieft. Im abschließenden Teil werden Handlungsoptionen für Bildungsprozesse innerhalb von Programmen wie ILF abgeleitet.

2. Das Landesprogramm „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern"

Im Jahr 2018 wurde das Landesprogramm „ILF – Internationale Lehrkräfte fördern" zunächst an der Bezirksregierung Arnsberg als Pilotprojekt ins Leben gerufen und seither auf alle fünf Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen ausgeweitet. Das ILF-Programm ist eine Anschlussmöglichkeit für Absolvent:innen des einjährigen Programms LehrkräftePlus[1] und bietet neu zugewanderten Lehrkräften die Möglichkeit einer zweijährigen Weiterqualifikation. Ein primäres Ziel beider Programme ist, Lehrkräfte, „die für den Schuldienst in einem Land außerhalb der Europäischen Union ausgebildet wurden und mitunter über langjährige Erfahrungen im Lehrberuf verfügen" (Terhart et al., 2023, S. 44), beim Einstieg in den Schuldienst in NRW zu begleiten.

Die folgenden Darstellungen und Überlegungen beziehen sich auf das ILF-Programm am Standort Köln, das seit November 2019 besteht und durch die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln koordiniert wird (Cardaci & Sarrazin, 2020).

Im Rahmen des ILF-Programms unterrichten die teilnehmenden internationalen Lehrkräfte im Umfang von 12 Unterrichtsstunden an einer Schule, wobei sie sukzessive über Phasen der Hospitation und des Teamteachings an das selbstständige Unterrichten herangeführt werden. Begleitet werden sie dabei von Mentor:innen, deren Aufgabe es ist, die internationalen Lehrkräfte beim Einfinden in ihre jeweilige Schule zu unterstützen und im Fortgang als beratende Ansprechpersonen zur Verfügung zu stehen. An den jeweiligen Schulen finden zudem Austauschgespräche

1 Das Programm LehrkräftePlus in Köln wurde im Wintersemester 2018/2019 zunächst unter dem Namen „Programm für geflüchtete Lehrkräfte" initiiert und im Frühjahr 2020 offiziell ins Netzwerk der LehrkräftePlus Programme des Ministeriums für Schule und Bildung in NRW aufgenommen. An der Universität zu Köln werden jährlich ca. 25 Teilnehmende in Kooperation mit dem International Office, dem Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung, dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) sowie den beteiligten Praxisschulen in Deutschkursen, Fachseminaren und begleiteten Praxisphasen auf die sprachlichen und fachlichen Anforderungen an Lehrkräfte im nordrhein-westfälischen Schulsystem vorbereitet (vgl. Terhart et al., 2023, S. 44).

zwischen der Schulleitung, der:dem jeweiligen Mentor:in und der ILF-Programmkoordination statt. Ziel der Gespräche ist eine gegenseitige Beratung und Abstimmung, um die internationalen Lehrkräfte bei der Erreichung ihrer selbstgesetzten Ziele bestmöglich zu begleiten und bei Herausforderungen frühzeitig gemeinsame Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Zusätzlich findet wöchentlich ein Seminartag statt, bei dem in Sprachkursen sowie methodisch-didaktischen Seminaren wichtige berufsspezifische Fragestellungen thematisiert werden. Bei der Umsetzung des ILF-Seminartags wird bzgl. der sprachlichen Weiterbildung mit dem Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, bei der Gestaltung der methodisch-didaktischen Inhalte mit dem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Köln kooperiert. Zudem werden während der Seminartage sowohl regelmäßig als auch nach Bedarf Einzelgespräche zwischen den teilnehmenden Lehrkräften und der ILF-Programmleitung bzw. den ILF-Dozierenden geführt, sodass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sich bei allen Anliegen beratend auszutauschen.

3. Kommunikative Situationen, von denen internationale Lehrkräfte berichten

Im Folgenden werden einige Rückmeldungen von internationalen Lehrkräften zu kommunikativen Herausforderungen dargestellt, indem zunächst einige Ergebnisse aus den jährlichen programminternen Evaluationen skizziert und anschließend durch Schilderungen von Teilnehmenden während verschiedener Beratungsgespräche ergänzt und konkretisiert werden. Diese mündlichen Schilderungen werden hier aus zweiter Hand und recht allgemein wiedergegeben, sollen aber dennoch einen tieferen Einblick in häufig vorkommende Herausforderungen beim Ankommen in der Schule ermöglichen.

Innerhalb der schriftlichen Evaluation des Programms wurden auf die Frage, welche Inhalte die Teilnehmenden während des Seminartags als besonders hilfreich empfanden, von diesen u. a. die Themenfelder „Reflexion von Alltagssprache“, „Unterrichtssprache“, „Redewendungen“, „Sprichwörter“, „Sprachwendungen“, „Bildungssprache“, „Jugendsprache“ und allgemein „sprachliche Register“ angegeben. Weiter wurden Übungen zum Formulieren von Lob und Kritik, zu Rückmeldungen zu Lernprodukten und zum Verfassen von E-Mails an Eltern und Kolleg:innen genannt. Als Herausforderungen wurden u. a. das „berufsbezogene Sprechen“ und das Verstehen z. B. von „Jugendsprache“ herausgestellt. Auf die Frage, welche Themen noch vertieft werden sollten, wurden u. a. „alltägliche Sprache (besonders Schulsprache)“, „tägliche Kommunikationskompetenz“, „Sprachkultur“ und „mit neuen Vokabeln im Alltag sprechen“ genannt. Eine Lehrkraft meldete dabei sinngemäß zurück, dass Schulen noch mehr Verständnis für die sprachlichen Herausforderungen entwickeln sollten, die aus dem Ausland zugewanderten Lehrkräften beim Wechsel in das für sie noch neue Schulumfeld in Deutschland begegnen können.

Bei den Beratungsgesprächen war ein erstes häufiges Thema die Herausforderung des richtigen Interpretierens von Rückmeldungen vonseiten anderer Lehrkräfte oder der Schulleitung. Für die Teilnehmenden ist teilweise schwierig einzuschätzen, ob z. B. eine Kritik fachbezogen und konstruktiv gemeint ist oder eine Art Zurechtweisung darstellt. Zuweilen empfinden Teilnehmende, dass einige Formulierungen von Kritik zu sehr auf negative Aspekte fokussieren, wodurch sie sich in ihrer Lehrerfahrung zu wenig wahrgenommen und in seltenen Fällen sogar in ihrer Fachlichkeit infrage gestellt fühlten. Solch einseitige Rückmeldungen sind angesichts ihrer bereits erworbenen Qualifikationen und hohen Kenntnisse unpassend. Gleichzeitig erhalten die Teilnehmenden von Kolleg:innen aber auch Rückmeldungen, die zwar durchaus pointiert, aber kollegial und konstruktiv gemeint sind und generell im gesamten Kollegium nicht unüblich. Das eine vom anderen zu unterscheiden ist während der Einfindungsphase in ein neues Kollegium eine Herausforderung und dies insbesondere, wenn sich eine Person noch im Lernprozess der deutschen Sprache befindet. Dadurch kann es vorkommen, dass Rückmeldungen in ihrer Gewichtung sowohl über- als auch unterschätzt werden. Auch in anderen Situationen kann es ähnlich herausfordernd sein, Aussagen von Kolleg:innen und Schulleitung in ihrer Intention richtig zu dechiffrieren (z. B. ob die Informationen über einen Elternsprechtag oder einen Tag der offenen Tür auch gleichzeitig eine unausgesprochene Aufforderung zur Teilnahme darstellt).

Ein weiterer Themenkreis der Beratungsgespräche sind Reaktionen, die Teilnehmende von Kolleg:innen auf eigene Äußerungen erleben. Beispielsweise haben einzelne internationale Lehrkräfte berichtet, dass ihre gut gemeinten spontanen inhaltlichen Interventionen und Ergänzungen zu Ausführungen einer anderen Lehrkraft während einer Unterrichtsstunde von dieser eher als (unangebrachtes) Einmischen denn als Unterstützung aufgefasst wurden, was zu ungewollten kommunikativen Dissonanzen führte. Das folgende Ausräumen solcher Missverständnisse empfanden die internationalen Lehrkräfte wiederum als kommunikativ herausfordernd und teilweise emotional belastend.

Laut Aussagen der Lehrkräfte stellt weiter die Kommunikation per E-Mail eine große Herausforderung dar, da ihnen hier weder Mimik, Gestik noch paraverbale Kommunikationsmittel zur Verfügung stehen.

In den Sprachkursen fragten die Teilnehmenden zudem öfters nach Feinheiten in der gesprochenen Sprache. So wurde der eigentlich für das Satzverständnis überflüssige Modalpartikel „mal" in Sätzen wie „Kann ich mir *mal* kurz deinen Stift leihen?" thematisiert. Weiter wurde bzgl. Redewendungen und Sprichwörtern gefragt, in welchen Situationen diese jeweils genau angebracht seien.

Ergänzend sei noch erwähnt, dass von Schulleitungen und Mentor:innen in Austauschgesprächen häufig geschildert wird, dass einige der internationalen Lehrkräfte besonders zu Beginn der Einfindungsphase in der Schule zurückhaltend wirkten. Zuweilen wird dies von Schulleitungen oder Kolleg:innen in Gesprächen als ein geringes Interesse an der neuen Schulumgebung gedeutet. Doch auch hier scheint

eher ein Missverständnis auf einer kommunikativen Ebene vorzuliegen, da sich die internationalen Lehrkräfte in zahlreichen anderen Kontexten als sehr wissbegierig an ihrem neuen Berufsumfeld zeigen, sich jedoch nach eigenen Aussagen im Kollegium noch oft unsicher fühlten, zu welchem Zeitpunkt, auf welche Weise und in welchem Umfang sie Kolleg:innen oder die Schulleitung nach Informationen fragen können. Zudem erklärten einige der Teilnehmenden, ihren Kolleg:innen im Schulalltag möglichst wenig Umstände bereiten zu wollen, wodurch sie sich im Zweifelsfall mit Fragen lieber zurückhielten. Der Gefahr einer Fehlinterpretation solch anfänglich zurückhaltenden Verhaltens gilt es entgegenzuwirken.

Die oben aufgeführten Situationen werden auch von Teilnehmenden, die bereits in Bezug auf Aussprache, Wortschatz und Grammatik der deutschen Sprache sehr sicher sind, als große Herausforderung angesehen. Daher ist es angebracht, sich etwas Zeit zu nehmen, um über Feinheiten, Eigenarten und Fallstricke der alltäglichen Sprache nachzudenken.

4. Reflexionen über Sprache inspiriert von Ludwig Wittgenstein

Im Folgenden werden mithilfe einer frei gestalteten Bezugnahme zur Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins einige Herausforderungen im Umgang mit Sprache ins Bewusstsein gerufen, um die oben genannten sprachlichen Situationen klarer zu sehen und Handlungsoptionen zu gewinnen. Zwar war Wittgenstein selbst als Lehrkraft ungeeignet und beendete folgerichtig seine Lehrtätigkeit nach kurzer Zeit, seine philosophischen Untersuchungen zur Sprache können den Blick auf kommunikative Situationen in Schulen dennoch erweitern. Hierbei werden die zitierten Sätze auf eine Art und Weise gebraucht, die zum Nachdenken über Sprache in neuen Kontexten inspiriert.

In seinem zweiten Hauptwerk, den *Philosophischen Untersuchungen* (PU), schreibt Wittgenstein: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ (PU §43). Dieser Satz stellt heraus, dass die Bedeutung eines Wortes insbesondere dadurch entsteht, *wie* es in verschiedenen Zusammenhängen verwendet wird, und dies sowohl in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten als auch immanent im System der Sprache selbst. Es ist also nicht der Fall, dass die Bedeutung eines Wortes (nur) per Definition klar eingegrenzt und erfasst werden kann, sondern dass sich die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke durch verschiedene Verwendungszusammenhänge stark unterscheiden und in ihrer Wirkung auf Empfänger:innen variieren kann. „Ja, wird aber anderseits die Bedeutung des Wortes nicht auch durch diese Verwendung bestimmt? Und können sich diese Bestimmungen nun widersprechen?“ (PU §139). Betrachten wir verschiedene Ebenen dieser Frage: Zunächst umfasst die Bedeutung jedes Wortes feine Nuancen, die es bereits schwierig machen, in jeder Situation den genau treffenden Ausdruck zu finden. „Denke, ich wählte zwischen den Wörtern ‚stattlich‘, ‚würdevoll‘, ‚stolz‘, ‚Achtung gebietend‘“ (PU §139(a)). Weiter kommt es bei jedem einzelnen dieser Wörter zu Bedeutungsver-

schiebungen, je nach Situation und Formulierung, in denen man dieses gebraucht. Zur Verdeutlichung spiele man mit den Bedeutungsnuancen des Wortes „Stolz" in verschiedenen Gebrauchskontexten: „ein stolzes Auftreten", „ihren:seinen Stolz behalten", „stolz wie Bolle sein", „sich für etwas zu stolz sein", „stolze:r Besitzer:in einer neuen Waschmaschine sein", „Nationalstolz" oder „Stolz ist eine der sieben Totsünden". Jede einzelne dieser Formulierungen verursacht wiederum bei verschiedenen Menschen unterschiedliche Assoziationen, Reaktionen und ggf. Irritationen. Dies auch abhängig davon, aus welcher Sprecher:innenposition zu einer anderen Person gesprochen wird. Es besteht z. B. ein Unterschied, ob eine Lehrkraft den Satz „Ich bin stolz auf dich" zu einem:einer Schüler:in oder zur Schulleitung sagt. Wer durch dieses Labyrinth von Bedeutungsnuancen zielsicher navigieren kann, kann zu Recht stolz auf sich sein.

Es gibt also nicht die eine wahre Bedeutung, keine „Essenz" von Wörtern, da sie mit ihren Gebrauchszusammenhängen variieren. Begriffe bleiben unscharf und verschwommen. „Aber ist ein verschwommener Begriff überhaupt ein Begriff? – Ist eine unscharfe Photographie überhaupt ein Bild eines Menschen? Ja, kann man ein unscharfes Bild immer mit Vorteil durch ein scharfes ersetzen? Ist das unscharfe nicht gerade das, was wir brauchen?" (PU §71). Und bietet ein Bewusstsein dieser Unschärfen auch eine Chance, ein Spektrum an Bedeutungen und Interpretationen zu sehen und achtsam zu werden für die Möglichkeit, dass das Gegenüber nicht das gemeint hat, was man zunächst dachte?

Sowohl allgemein als auch in Programmen wie ILF stellt sich die Frage, wie Menschen den komplexen Gebrauch mit diesen unscharfen Begriffen lernen können. Hier kann der Begriff des Sprachspiels weiterhelfen, der eng mit der Gebrauchstheorie der Sprache verknüpft ist. „Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das ‚Sprachspiel' nennen." (PU §7) Auf dieser Basis wäre eine erste Antwort: „Man lernt das Spiel, indem man zusieht, wie Andere es spielen" (PU §54).

Eine Lehrkraft, die in demselben Schulsystem lehrt, in dem sie selbst beschult wurde, hatte jahrelang unzählige Gelegenheiten, durch Beobachtung die Spielregeln des situativen Gebrauchs von Wörtern und Formulierungen kennenzulernen; so beispielsweise zahlreiche gelungene und misslungene Anwendungen von Aufforderungsvarianten wie „Setzen!" „Setzt euch bitte", „Könntet ihr euch bitte kurz hinsetzen?", „Jetzt setzt euch endlich hin!" oder „Hättet ihr die Güte, euch endlich hinzusetzen?" und wie Personen auf diesen Satz reagieren bzw. auch nicht reagieren. Solche Erfahrungen umfassen alle Teilhabemöglichkeiten am jeweiligen Schulsystem aus Schüler:innen-, Lehrer:innen- oder auch Elternperspektive, in denen diese Sprachspiele beobachtet, erlernt und mitgestaltet werden konnten. Erfahrungen, die neu zugewanderte Lehrkräfte in dem für sie neuen Schulsystem in der Form noch nicht machen konnten. Daher ist verständlich, wenn sich, wie von einigen Schulleitungen und Mentor:innen berichtet, einige der internationalen Lehrkräfte in der Einfindungsphase etwas zurückhaltend verhalten und zunächst die Kommunikation

in der neuen Lehrumgebung beobachten. Dies insbesondere, wenn sie nach sprachlichen Äußerungen bereits Reaktionen erhalten haben, die nicht zu der Intention des von ihnen Gesagten passten.

Das bisher Dargestellte mag banal wirken, aber gerade hierin besteht der Fallstrick: „Die für uns wichtigsten Aspekte der Dinge sind durch ihre Einfachheit und Alltäglichkeit verborgen. (Man kann es nicht bemerken, – weil man es immer vor Augen hat)" (PU §129). Die Frage, wann bezüglich feiner Nuancen welche Wörter mit welchen Formulierungen in verschiedenen Situationen wie gebraucht werden, ist als Herausforderung des Erlernens einer neuen Sprache oft wenig bewusst. „Ich möchte sagen: du siehst es für viel zu selbstverständlich an, daß man Einem etwas mitteilen kann" (PU §363). Ein gemeinsames Bewusstsein dafür, dass beim Einfinden in einem neuen Schulsystem mit einer neuen Sprache sehr Vieles neu ist, was über das sonst allgemeine Kennenlernen einer neuen Schule hinausgeht und auf einer feinnuancierten Kommunikationsebene liegt, sowie ein Verständnis dafür, dass diese Fülle neuer Informationen zunächst verarbeitet werden muss, kann die Kommunikation und Zusammenarbeit erleichtern.

Und der Eindruck des Banalen verliert sich weiter, wenn die Komplexität und Vielschichtigkeit der Gebrauchsformen der Sprache sichtbar werden. Hierfür vergleicht Wittgenstein die Sprache mit einer alten Stadt: „Ein Gewinkel von Gässchen und Plätzen, alten und neuen Häusern, und Häusern mit Zubauten aus verschiedenen Zeiten; und dies umgeben von einer Menge neuer Vororte mit geraden und regelmäßigen Straßen und mit einförmigen Häusern" (PU §18). Dieses Bild stellt die Gleichzeitigkeit von historischer Tiefe und dynamischer Gegenwart, von geordneten Strukturen und spontaner Kreativität dar, die der Sprache innewohnt.

5. Unbewusstes Wissen über den Gebrauch von Sprache ist Macht

Weitergedacht haben wir es im Schulsystem mit einem spezifischen institutionellen Sprachgebrauch zu tun, den man als eine spezifische Form bzw. Facette des monolingualen Habitus verstehen kann. Mit dem Begriff des monolingualen Habitus werden i. d. R. aus kritischer Perspektive Prozesse und Strukturen der institutionellen und gesellschaftlichen Ausrichtung zur Einsprachigkeit bei gleichzeitiger Nichtbeachtung der Potenziale von Mehrsprachigkeit gekennzeichnet (vgl. Gogolin, 2008). In der Perspektive dieses Essays wird darüber hinaus ein besonderer Fokus auf die Normierung von spezifischen Gebrauchsformen innerhalb der deutschen Sprache gelegt, die andere Variationen im Sprachgebrauch abwertet oder ausschließt. Diese Form eines *monolingualen Habitus des Sprachgebrauchs* ist subtil und oft unbewusst, möglicherweise aber gerade deswegen zumindest partiell umso machtvoller und diskriminierender.

Eine Konsequenz hieraus wäre ein sprachsensibler Umgang miteinander, bei dem die oft verborgenen machtvollen Strukturen des eingespielten Sprachgebrauchs in verschiedenen Sozietäten gemeinsam bewusst gemacht werden. Diese Sprach-

sensibilität wäre sowohl in der Rolle des Empfängers einer kommunikativen Botschaft als auch in der des Senders elementar. So sollte eine Lehrkraft immer sensibel dafür sein, dass Aussagen, die ihr selbst alltäglich erscheinen, für neu zugewanderte Lehrkräfte nicht immer in gleichem Maße alltäglich sein müssen und ungewollt zu zusätzlicher Belastung führen können. Eine harmlose, routinemäßige Einladung der Schulleitung zu einem Gespräch beispielsweise kann bei einigen große Sorgen auslösen, da sie hier den Kontext und mögliche Konsequenzen kaum einschätzen können. Solche Sorgen können zusätzlich verstärkt werden, wenn sich die internationalen Lehrkräfte grundsätzlich aufgrund der erst kürzlichen Migration in der neuen Lebensumgebung noch nicht sicher fühlen.

Lehrkräfte, die sich bereits länger innerhalb eines kommunikativ eingespielten Kollegiums befinden und bereits ein großes bewusstes und unbewusstes Wissen um den Gebrauch der Sprache in dieser Kommunikationsgemeinschaft besitzen, sind dabei in einer Position der Mehrheit und Macht. Gerade deshalb haben sie aber auch eine besondere Verantwortung, gemeinsam mit neu hinzukommenden Lehrkräften über Kommunikation zu reflektieren, um dieses unbewusste Wissen für sich selbst und für alle anderen überhaupt erst sichtbar und greifbar zu machen und dadurch Möglichkeiten zu eröffnen, diese Kommunikation gemeinsam zu gestalten.

6. Handlungsoptionen: Reziproke Bildung und Self-Empowerment

Für die Arbeitsfelder in Programmen wie ILF bedeutet dies, dass Räume für die gemeinsame Reflexion bereitzustellen sind, um ein gemeinsames Bewusstsein für die Komplexität des Sprachgebrauchs mit ihren verborgenen Spielregeln und Fallstricken zu entwickeln. Dabei gilt es, Probleme, die auf der Ebene des konkreten Sprachgebrauchs liegen, aufzudecken, um einer vorschnellen und fehlgeleiteten gegenseitigen Zuschreibung von Charakterzügen, Haltungen, unterschiedlichen Erfahrungshorizonten oder gar konstruierten kulturellen Differenzen entgegenzuwirken.

Die Erfahrung aus dem ILF-Programm zeigt, dass wenn es gemeinsam gelingt, einen Teil von kommunikativen Dissonanzen als auf einer rein sprachlichen Ebene liegend zu lokalisieren, viele konfliktöse Situationen schnell geklärt werden können und der Alltag eine Entlastung erfährt. Folgend steht umso mehr Zeit zur Verfügung, sich weiteren umfassenden Herausforderungen, die mit dem Ankommen in einem Schulsystem zusammenhängen, zielgenau und konstruktiv anzunehmen. Diese über die reine Sprachgebrauchsebene hinausgehenden Herausforderungen, seien diese in persönlichen Haltungen, unterschiedlichen Erfahrungshorizonten oder insbesondere auch Diskriminierungsstrukturen innerhalb der Institution Schule begründet, dürfen keineswegs unterschätzt werden. Programme wie ILF sind in der Pflicht, ihren Teilnehmenden auch diesbezüglich Unterstützung und Möglichkeitsräume des Self-Empowerments anzubieten. Konzepte hierzu, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Diskriminierung, bedürfen andernorts ausführ-

lichere und vertiefte Darstellungen. Im Rahmen dieses Essays wird zunächst für eine verantwortungsvolle Differenzierung dieser oft schwer unterscheidbaren und manchmal auch verwobenen Ebenen und Strukturen plädiert, die sich bei gemeinsamen Reflexionen als hilfreich herausgestellt hat.

Bezüglich der hier fokussierten sprachgebrauchsbedingten Herausforderungen werden beim ILF-Seminartag Kommunikationstheorien diskutiert und schultypische Situationen z. B. in Form von Szenarien durchgespielt. Solche Szenarien werden vorab bereits im Kontext der Deutschförderung innerhalb des Programms LehrkräftePlus besprochen, wobei der Einsatz verschiedener sprachlicher Register bei der Analyse von Schul- und Unterrichtssituationen reflektiert wird (vgl. Kärcher et al., 2023). Diese Reflexionen werden im ILF-Programm aufgegriffen und vertieft, wobei die Teilnehmenden zunehmend eigene schulspezifische Kommunikationserfahrung einbringen und dabei auch verschiedene Nuancen des situativen Gebrauchs einzelner sprachlicher Register konkret an erlebten Beispielen analysieren können.

Zudem gilt es, den internationalen Lehrkräften Reflexionsräume zur Verfügung zu stellen, in denen sie Erfahrungen austauschen und Strategien entwickeln können, wie bei kommunikativen Irritationen mit dem jeweiligen Gesprächsgegenüber auf einer Metaebene geklärt werden kann, ob diese lediglich auf einer Gebrauchsebene der Sprache liegen oder weitergehende Gründe haben. In solche Reflexionsprozesse sind auch die Schulleitungen und Mentor:innen einzubeziehen, die die bestehenden Kommunikationsnormen in der Schule bereits besser kennen und im jeweiligen Kollegium Sprachsensibilität anregen und Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnen können. Denn in der gemeinsamen Begegnung von internationalen Lehrkräften, ILF-Mitarbeitenden und Schulkollegium werden sich alle Gesprächsteilnehmer:innen der Spielregeln des eigenen Sprachgebrauchs oft erst gewahr, was die Voraussetzung einer metasprachlichen Reflexion und somit eines reziproken Bildungsprozesses ist, von dem alle Beteiligten gleichermaßen profitieren. Dass solch ein bewusstes Ringen mit Sprache auf verschiedenen Ebenen weder Makel noch Zeitverschwendung ist, sondern bei allen Beteiligten ein tieferes Bewusstsein für Sprache und damit für die Welt um uns herum hervorbringt, beweist nicht zuletzt Wittgenstein selbst, dessen zeitlose Philosophie daraus entsprang, dass er zeitlebens mit der Sprache rang.

Literatur

Cardaci, Carmen & Sarrazin, Detlef (2020). ILF Köln – Internationale Lehrkräfte fördern. *ZMI Magazin 2020 – Mehrsprachigkeit und Übergänge im Bildungssystem*, 30–31. https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2021/02/zmi_magazin_2020_web.pdf

Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule* (2., unveränderte Aufl.). Waxmann. (Erstdruck 1994) https://doi.org/10.31244/9783830970989

Kärcher, Gabriella, Henßen, Nicole & Huson, Nicola (2023). Zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in den Programmen Lehrkräfte Plus. In Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Lehrkräfte Plus – Universitäre Qualifizierungsprogramme für*

internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung in NRW (S. 75–93). https://doi.org/10.17185/duepublico/78422

Terhart, Henrike, Krieg, Semra, Elshof, Arian & Lee, Arman (2023). Lehrkräfte Plus an der Universität zu Köln. In Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Lehrkräfte Plus – Universitäre Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung in NRW* (S. 44–55). https://doi.org/10.17185/duepublico/78422

Wittgenstein, Ludwig (2003). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp. (Erstdruck 1953, Blackwell).

III.
Mehrsprachigkeit – Diversität – Bildung

Mehrsprachige Kinder, monolinguale Schulen?

Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Mehrsprachigkeit

Anna Plohmer, Sarah Désirée Lange & Maike Lüssenhop

Abstract: Lehrkräfte an deutschen Grundschulen arbeiten häufig in monolingual geprägten Schulkulturen innerhalb einer mehrsprachigen Gesellschaft. Obwohl aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen Lernprozesse fördern kann, ist bislang wenig über das zugrunde liegende Mehrsprachigkeitsverständnis von Grundschullehrkräften bekannt. Ziel des Beitrags ist es daher zu untersuchen, wie Lehrkräfte Mehrsprachigkeit verstehen, ausgehend von ihren Beschreibungen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. Grundlage ist eine inhaltsanalytische Sekundäranalyse von 43 qualitativen, vignettenbasierten Interviews der DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie. Die Ergebnisse legen sieben zentrale Merkmale dar, die zeigen, wie divers und ambivalent das Mehrsprachigkeitsverständnis der Grundschullehrkräfte ist: Mehrsprachigkeit wird als Normalität angesehen, zugleich aber mit defizitären Zuschreibungen und natio-ethno-kulturellen Kategorien verknüpft sowie ein Zusammenhang mit Migration beschrieben. Dominant sind holistische und potenziell benachteiligende Verständnisse von Mehrsprachigkeit.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Grundschule, Lehrkräfteüberzeugungen, natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen, Unterricht

1. Einleitung

„Mehrsprachigkeit ist von einem Randthema zu einem zentralen Thema geworden, sowohl gesellschaftlich-politisch als auch wissenschaftlich betrachtet“ (Busch, 2013, S. 8). Aktuelle Literaturreviews zum internationalen Forschungsstand zeigen, dass Mehrsprachigkeit als Forschungsgegenstand in der Grundschulforschung ein zunehmendes Interesse zukommt (Lange & Polat, 2024; Polat & Lange, 2025). Insbesondere die Anzahl an qualitativen Studien, die sich mit den Überzeugungen von Lehrkräften zum Thema Mehrsprachigkeit befassen, sind in letzter Zeit deutlich angestiegen. Dazu trägt bei, dass Mehrsprachigkeit in der Schul- und Unterrichtspraxis den Normalfall und ein zentrales Kennzeichen von Grundschulklassen darstellt (Grosjean, 2020; Tracy, 2014). Viele Kinder wachsen mit mehreren Sprachen und Sprachvarietäten auf und bringen somit eine Vielfalt an sprachlichen Res-

sourcen mit. Sprachliche Heterogenität stellt demnach eine Ausgangsbedingung in Grundschulen dar, die zu den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden beitragen (Fürstenau, 2011). Grundschulklassen können in diesem Sinne als Sprachgemeinschaften betrachtet werden, in denen die Kommunikation durch mehrsprachige Repertoires geprägt ist (Fürstenau, 2017). Aus diesem Grund wird zunehmend gefordert, dass Lehrkräfte ihre Unterrichtspraktiken an den sprachlichen Lernvoraussetzungen aller Kinder ausrichten (Lange & Pohlmann-Rother, 2025). Das setzt jedoch ein Mehrsprachigkeitsverständnis voraus, in welchem mehrsprachige Fähigkeiten als Ressource betrachtet werden (Fürstenau, 2017; Gogolin, 2010). Bestehende Studien mit Lehramtsstudierenden zeigen, dass Studierende Mehrsprachigkeit mit ihnen aus der Theorie bekannten Konzepten verbinden (Adelmann et al., 2019). Wenig ist bisher allerdings über das Mehrsprachigkeitsverständnis von berufstätigen Lehrkräften bekannt. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Ziel ist es, zu untersuchen, welche Aspekte und Konzepte Grundschullehrkräfte mit dem Konzept Mehrsprachigkeit verbinden. Dafür wurde auf Daten der DFG-geförderten BLUME[1] Studie zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zurückgegriffen.

2. Mehrsprachigkeit im Kontext der Grundschule: Begriffsbestimmung und Konzepte von Mehrsprachigkeit

Der Begriff oder das Konzept der *Mehrsprachigkeit* wird in Abhängigkeit von Forschungskontext und -gebiet unterschiedlich konzeptualisiert (aktuell u. a. Hägi-Mead & Flubacher, 2023; Mast & Sachse, 2021; Schroedler, 2021). Schlüsselkonzepte im Begriffsverständnis von Mehrsprachigkeit sind dabei zumeist die Anzahl der erworbenen Sprachen (Haukås, 2022), die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen (Grosjean, 2020; Kaleta, 2024) und die Verwendungskontexte (Haukås, 2019). Teilweise liegt der Fokus stärker auf dem Erwerbskontext der Sprachen (Dirim, 2016) oder dem Sprachraum (Franz, 2021). Mehrsprachigkeit wird auch als Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen in Kommunikationssituationen und die sprachliche Gestaltung durch Individuen, in Institutionen oder in Gesellschaften beschrieben (Grosejean & Li, 2013). Es existieren zudem zahlreiche Versuche, Mehrsprachigkeit begrifflich anhand verschiedener Konzepte und theoretischer Perspektiven zu konkretisieren (Adelmann et al., 2019). Nachfolgend werden zentrale Konzeptionalisierungen von Mehrsprachigkeit im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs skizziert.

1 (Leitung Prof.in Dr. habil. Sarah Désirée Lange, TU Chemnitz). Weiterführende Informationen: https://www.tu-chemnitz.de/zlb/professuren/schulpaedagogik_der_primarstufe/blume.php (Abruf: 08.04.2026).

2.1 Gesellschaftliche, institutionelle, unterrichtliche und individuelle Mehrsprachigkeit

Um Mehrsprachigkeit zu konzeptualisieren, werden in aktuellen Studien als Bezugspunkt verschiedene Ebenen des Gebrauchs von mehr als einer Sprache beschrieben. Im Diskurs etabliert hat sich dabei die Dimensionierung in *gesellschaftliche*, *institutionelle* und *individuelle Mehrsprachigkeit*. Lange und Pohlmann-Rother (2025) erweitern dieses Konzept um die *unterrichtliche Mehrsprachigkeit* als vierte Dimension. Die vier Dimensionen von Mehrsprachigkeit stehen in vielschichtigem, wechselseitigem Zusammenhang und sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen (Bausch, 2016; Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Riehl, 2014).

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird einerseits durch die Präsenz mehrsprachiger Personen, andererseits durch sprachpolitische Entscheidungen auf nationaler oder regionaler Ebene hervorgebracht (Schroedler, 2021). In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass Mehrsprachigkeit nicht die Ausnahme, sondern vielmehr der Regelfall gesellschaftlicher Wirklichkeit ist (Fürstenau, 2011). Heutige mehrsprachige Gesellschaften zeichnen sich darüber hinaus zunehmend durch Prozesse von Arbeits- und Fluchtmigration sowie durch Formen der Freizeitmobilität aus (Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Aber gesellschaftliche Mehrsprachigkeit existiert nicht erst seit den jüngeren Migrations- und Fluchtbewegungen, sondern wurde durch zahlreiche Migrationsbewegungen befördert (z. B. Arbeitsmigration im 19. Jahrhundert) und ist insbesondere in Regionen mit autochthonen Minderheiten (z. B. Sorb:innen in Deutschland) stets anzutreffen gewesen. Allerdings werden durch die komplexe Wechselwirkung von Migration (als langfristiger Wechsel eines Wohnorts) und Mobilität[2] (als temporäre Reise- und Arbeitsaufenthalte) sowie Digitalisierung die Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft vielfältiger und allgegenwärtiger. Insbesondere migrationsbedingte Mehrsprachigkeit steht seit mehreren Jahren im Zentrum aktueller Studien (Fürstenau, 2017; Lange & Polat, 2024; Lange et al., 2026). So zeigen Studien, dass Lehrkräfte Mehrsprachigkeit vorrangig eben als solche migrationsbedingte Mehrsprachigkeit beschreiben und meist als Folge von Migrationsbewegungen sehen (Lange & Pohlmann-Rother, 2020). Dazu konnte Haukås (2019, S. 290) zeigen, dass angehende Deutschlehrkräfte *mehrsprachig* als Code für Migrant:innen verstehen.

Dirim (2016) prägte in Abgrenzung zu der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit den Begriff der *migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit*, der eine machtkritische Perspektive auf Migrationssprachen beinhaltet. Kritisch angemerkt wird dabei die Unterscheidung anhand des Status der beteiligten Sprachen und ihrer Sprecher:innen (Lange et al., 2024) und Zusammenhänge zwischen Macht, Rassismus und Sprache (Gouma, 2020), die im Rahmen der linguizismuskritischen Forschung untersucht werden (Dirim, 2010).

2 Für eine kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen Mobilität und Migration vgl. Manderscheid (2022).

Die Dimension der *institutionellen Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf die sprachliche Gestaltung von (Bildungs-)Institutionen und die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb dieser (Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Riehl, 2014). Die Grundschule als eine der ersten Institutionen innerhalb der Bildungsbiografie von Kindern ist zum einen durch die verschiedenen Sprachen und Varietäten der Kinder als mehrsprachige Institution und zum anderen durch Sprachpolitiken geprägt. Aktuelle Daten des IQB-Bildungstrends 2021 zeigen, dass jedes fünfte Kind eine nicht-deutsche Erstsprache mit in die Schule bringt und dadurch die institutionelle Mehrsprachigkeit mit beeinflusst (Stanat et al., 2022). Demgegenüber steht die Umsetzung an Schulen: Grundschulen sind nach wie vor von einem monolingualen Habitus geprägt (Gogolin, 1994; Grein, 2020; Krüger-Potratz, 2011). Im Zuge dessen wird Deutsch als Unterrichtssprache von vielen Lehrkräften als die dominierende Norm angesehen (Lange et al., 2024). Institutionelle Mehrsprachigkeit kann auch durch Konzepte zur mehrsprachigen Gestaltung von Bildungsinstitutionen gestaltet werden. Als Reaktion auf die Sprachenvielfalt bzw. im Rahmen von Sprachpolitiken wurden verschiedene Konzepte entwickelt, die Mehrsprachigkeit an Institutionen fördern und fordern (Bausch, 2016; Ohm, 2018). Zum einen bestehen Konzepte des bilingualen Lernens oder der funktional-zweisprachigen Unterrichtsführung, wobei diese oftmals Elite- bzw. Prestigesprachen adressieren, die häufig nicht die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler:innenschaft repräsentieren. Zum anderen gibt es das Konzept des Herkunftssprachlichen Unterrichts (Woerfel et al., 2020). Mit Blick auf die Sprachen der Kinder erscheint Herkunftssprachenunterricht als förderlich, um Familiensprachen systematisch und institutionalisiert in der Schule zu fördern. Dieses Konzept hat sich in einzelnen Bundesländern etabliert, allerdings lediglich für einzelne Sprachen und in Abhängigkeit von dem Engagement einzelner Schulen oder schulischer Akteur:innen (Mehlhorn, 2017).

Mit Blick auf den Unterricht erweitern Lange und Pohlmann-Rother (2025) diese Trias um die Ebene der *unterrichtlichen Mehrsprachigkeit*, um den Fokus verstärkt auf dem Sprachgebrauch im Unterricht zu legen. Im Fokus der unterrichtlichen Mehrsprachigkeit ist der produktive, lernförderliche Einsatz der mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Kinder, indem allen Sprachen im Unterricht Raum gegeben wird (Ohm, 2018), beispielsweise in Form von Translanguaging (Vogel & García, 2017). Entgegen der Sprachverbote und -gebote auf schulischer Ebene, denen sich viele Lehrkräfte verpflichtet fühlen (Lange et al., 2024; Steinbach, 2017), wird der Blick auf die handelnde Lehrkraft gelegt und deren Möglichkeiten im unterrichtlichen Setting werden hervorgehoben (Fürstenau, 2017).

Mit *individueller Mehrsprachigkeit* wird der Bezug zur Einzelperson hergestellt, insbesondere zu deren mehrsprachigen Kompetenzen, Sprachverwendung und Sprachkenntnissen (Grosejean, 2020; Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Riehl, 2014; Schroedler, 2021). Aktuelle Studien zeigen, dass Mehrsprachigkeit als bedeutend für die Selbstpositionierung und Identifikation eines Individuums angesehen werden kann (Adelmann et al., 2019). Dabei wird das gesamte sprachliche Reper-

toire einer Person berücksichtigt (Schroedler, 2021), unabhängig von sprachlichen Kompetenzen und des Spracherwerbs.

Um die Spracherwerbsprozesse von ein- und mehrsprachigen Kindern zu verstehen und diese gezielt fördern zu können, widmen sich zahlreiche Studien auch heute noch dem Aspekt des (1) Spracherwerbs und der (2) Sprachkompetenzen. (1) Zum einen wird zur Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit Sprache im Kontext von Sprachkontakt, Dauer und Intensität betrachtet (Sauerborn, 2017). Allgemein wird dabei zwischen simultanem und sukzessivem sowie zwischen zeitversetztem Spracherwerb unterschieden, wobei auf bereits vorhandene Sprachkompetenzen zurückgegriffen wird (Grosejean, 2020; Mast & Sachse, 2021). Mehrsprachigkeit wird bevorzugt Personen zugeschrieben, die lebensweltlich, simultan-mehrsprachig aufwachsen, während durch Unterricht erworbene Sprachkompetenzen seltener als mehrsprachig angesehen werden (Jostes, 2017). Grosejean (2020) betont jedoch, dass es keine Erwerbsgrenze für Mehrsprachigkeit gibt. (2) Zum anderen wird Mehrsprachigkeit anhand von Sprachkompetenzen beschrieben. Dabei werden in der Regel bestimmte sprachliche Teilfertigkeiten in den Blick genommen, wie Schreib- oder Lesekompetenzen. Allerdings gibt es Auffassungen von Mehrsprachigkeitskompetenzen, die über die klassischen Fertigkeiten hinausgehen und auch pragmatische sowie diskursive Fähigkeiten für bedeutsam erachten (Ehlich, 2013; Europarat, 2020; Grosjean, 2020; Tracy, 2014). Der (wechselnde) situative Gebrauch mehrerer Sprachen im Alltag (Code-Switching bzw. Code-Mixing) rückt dabei unter anderem stärker in den Fokus (Grosejean, 2020; Kvifte, 2024). Dadurch wird auch die Realität der menschlichen Sprachhandlungen stärker repräsentiert, da sprachliche Voraussetzungen durch Sprachen und Sprachvarietäten geprägt sind, mit denen sie aufwachsen. Diese können sich durch individuelle Lebens- und Lernwegen sowie wechselnde Umgebungen und Bildungsinstitutionen kontinuierlich verändern (Erhart, 2019). Gogolin (2004) präzisiert dies mit ihrem Konzept der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*. Sie bezieht sich dabei auf die sprachliche Sozialisation von Menschen, die in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben (Fürstenau, 2011).

Entscheidend erscheint auch, welche Sprache(n) als Teil von Mehrsprachigkeit konzeptualisiert werden (Haukås, 2019). Dabei wird unterschieden zwischen *äußerer Mehrsprachigkeit* – also Kompetenzen in verschiedenen Standardsprachen und Sprachsystemen – und *innerer Mehrsprachigkeit*, die auch verschiedene Varietäten und sprachliche Register einschließt (Franz, 2021; Wandruszka, 1979). Teilweise werden auch verschiedene Sprachkontexte miteinbezogen, wozu auch Ausdrucksweisen und Kommunikationsarten in non-verbaler Form zählen können (Haukås, 2019).

Diese Aspekte lassen sich in einem im aktuellen Diskurs etablierenden *weiten Verständnis von Mehrsprachigkeit* zusammenfassen, das innere und äußere Mehrsprachigkeit beinhaltet und unabhängig von sprachlichen Kompetenzen beachtet wird (Lange et al., 2025). Daraus kann abgeleitet werden, dass alle Kinder unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit in den Unterricht bringen und *alle*

Kinder mehrsprachig sind (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Stangen et al., 2022, Wandruszka, 1979).

2.2 Zum Zusammenhang von Sprache, Nation und Kultur

Befasst man sich mit dem Konzept Mehrsprachigkeit, bleiben auch angrenzende Konzepte wie *Kultur* und *Nation* nicht aus. Insbesondere Sprache und Kultur wird ein wechselseitiger Zusammenhang zugeschrieben (Altmayer, 2015; Vali et al., 2022). Laut Europarat (2020) prägen Sprache(n) und Kultur(en) eine kommunikative Kompetenz, zu der *alle* Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen zählen. Zabel (2021) betont, dass Sprache und Mehrsprachigkeit als sozio-kulturell erworbene individuelle Ressourcen betrachtet werden, wobei sprachliche und kulturelle Erfahrungen auch die Sprecher:innenidentität beeinflussen (Europarat, 2020; Heyder & Schädlich, 2014). Demnach wird deutlich, dass Sprache(n) nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt von Kultur(en), sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten ist. Sprachenlernen weist in diesem Sinne weit über eine rein linguistische Kompetenz hinaus und umfasst die Kenntnis kultureller Codes, die einer Sprache oder Varietät unterliegen (Heyder & Schädlich, 2014).

Dieses Verständnis von Kultur ist kritisch zu betrachten – insbesondere im Zusammenhang mit Sprache. Nach dem aktuellen Verständnis der *Cultural Studies* umfasst Kultur Lebensweisen von Menschen, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind (Kalpaka, 2015). Erst mit der Etablierung monolingual verfasster Nationalstaaten im 18. Jahrhundert wurden Volk, Sprache und Nation gleichgesetzt (Anderson, 1983), um sprachliche Unterschiede polyethnischer Gesellschaften zu überwinden und eine einheitliche Kulturvorstellung zu fördern (Gogolin, 2017; Krüger-Potratz, 2011). Begriffe zur Beschreibung von Gruppen sind unscharf, da sie sich auf unterschiedliche Kategorien wie Nation, Ethnizität, Sprache und Kultur beziehen und oft diffus verwendet werden (Mecheril, 2019). Mecheril (2016) beschreibt dies als *natio-ethno-kulturelle* Ordnungen, die oft mit Differenzkonstruktionen und *Othering-Praktiken* einhergehen (Spivak, 1985). Personen, die in Folge gesellschaftlicher Markierungsprozesse als ‚anders' konstruiert werden, weil sie nicht dem dominanten Bild entsprechen, werden nach Mecheril als *Migrationsandere* beschrieben. Der Begriff stellt eine kritische Alternative zu Kategorien wie ‚Migrationshintergrund' dar, mit dem Ziel die Konstruktion gesellschaftlicher Normalität sichtbar zu machen. Migrationsanderen wird dabei eine homogene ‚fremde' Kultur zugeschrieben, wodurch sie als nicht passend zur ‚deutschen' Kultur konstruiert werden (Mecheril, 2019). Kultur dient heute oft als Platzhalter für race und beeinflusst auch Sprachdiskurse, was sprachliche Diskriminierung begünstigt (Dirim, 2010).

Studien zeigen in diesem Zusammengang, dass Lehrkräfte Kultur und Sprache häufig gleichsetzen. So differenzieren sie Schüler:innen entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten und weisen ihnen stereotypische kulturelle Merkmale zu (Adelmann et al., 2019; Lange et al., 2024). Diese kulturalisierenden und defizitären Zuschreibungen sind weit verbreitet (Boyle et al., 2013; Gebauer & McElvany, 2020). Daher wird gefordert, dass Pädagog:innen sich dieser Mechanismen bewusstwerden und Differenz- sowie Dominanzverhältnisse kritisch reflektieren (Kalpaka, 2015).

2.3 Desiderat, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Ausgehend von den vorliegenden empirischen Befunden lässt sich festhalten, dass bislang nur vereinzelt in Studien das Verständnis von Grundschullehrkräften zu Mehrsprachigkeit untersucht wurde. Meist liegt der Fokus der Studien auf Lehramtsstudierenden (Adelmann et al., 2019; Kaleta, 2024) und Schüler:innen (Haukås, 2022; Kvifte, 2024; Storto, 2024), weniger auf berufstätigen Lehrkräften. Bei bestehenden Studien mit Schüler:innen wird die Sichtweise auf die eigene Mehrsprachigkeit und sprachliche Identität fokussiert (Storto, 2024). Grundschullehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle in der frühen sprachlichen Bildung von Grundschulkindern und in der Wertschätzung und Anerkennung von mehrsprachigen Ressourcen. Dennoch ist bislang wenig darüber bekannt, wie Grundschullehrkräfte Mehrsprachigkeit beschreiben. Es fehlen Studien, die dezidiert den Blick auf berufstätige Lehrkräfte richten und deren Verständnis von Mehrsprachigkeit. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt daher in der Ergründung der Beschreibungen und Erklärungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im Unterricht, um Einblicke dazu zu gewähren, was Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit assoziieren. Dabei soll die Forschungsfrage beantwortet werden: *Was verbinden Grundschullehrkräfte mit Mehrsprachigkeit?*

Ziel ist es, das Mehrsprachigkeitsverständnis von Lehrkräften empirisch zu beschreiben. Dieses Verständnis wird als ganzheitliche Auffassung definiert, die die individuelle Realität berücksichtigt. Es umfasst das kognitive Vermögen, Sachverhalte aktiv zu durchdringen, zu interpretieren und in einen sinnvollen Kontext einzuordnen, anstatt sie nur passiv wahrzunehmen. Darüber hinaus beinhaltet es die Fähigkeit, Informationen zu dekodieren und deren Bedeutung für die Lebenswelt der Lernenden zu erfassen (Rhein, 2015).

3. Methodischer Zugang

Datengrundlage der vorliegenden Analyse bilden Interviews, die im Rahmen der DFG-geförderten BLUME II-Vignettenstudie erhoben wurden (Lange et al., 2025; Lange et al., 2026). Ziel der Studie war es, berufsbezogene Überzeugungen (Lange & Plohmer, 2025a) von Grundschullehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht zu analysieren. In der vorliegenden Sekundäranalyse werden die Be-

schreibungen und Begründungen der Lehrkräfte zu ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht weiterführend und unter spezifisch migrationspädagogischer Sicht analysiert, um ausgehend davon das Verständnis von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit zu eruieren.

3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Zwischen Juli 2022 und Januar 2023 wurden online über Zoom Interviews mit Grundschullehrkräften durchgeführt (Details: Lange & Pohlmann-Rother, 2024). Das Erhebungsinstrument gliedert sich in drei aufeinanderfolgende Teile. Zu Beginn der Interviews wurde ein offener Impuls dargeboten („Mehrsprachigkeit im Unterricht – Wie stehen Sie dazu?"). Anschließend bezogen sich die Lehrkräfte in einer vignettengestützten Phase auf theoretisch entwickelte und von Expert:innen validierte Unterrichtsvignetten (Lange & Plohmer, 2025a). Im dritten Teil wurden die Lehrkräfte gebeten, eine Concept Map zu erstellen und den Prozess mit Lautem Denken zu begleiten (Plohmer & Lange, 2025). Die vorliegende Auswertung fokussiert den ersten narrativ geprägten Teil des Interviews mit Begründungen und Beschreibungen der Lehrkräfte zu ihren Positionierungen zu Mehrsprachigkeit. In den Interviews wurde den Lehrkräften kein spezifisches Verständnis von Mehrsprachigkeit vorgegeben, sodass es erkenntnisreich erscheint auszuwerten, welche Assoziationen die Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit verbinden.

Beschreibung der Stichprobe: Die Stichprobe umfasst 43 Grundschullehrkräfte aus sechs deutschen Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen). Die Akquise erfolgte anhand eines qualitativen Stichprobenplans. Bei der Auswahl der Regionen wurden sowohl urbane als auch ländliche Regionen berücksichtigt, um eine Vielfalt an Erfahrungen und Kontexten mit mehrsprachigen Kindern zu gewährleisten. Auch die beruflichen Erfahrungen der Lehrkräfte variieren (min: 1 Jahr; max: 45 Jahre) – die Stichprobe umfasst das gesamte Spektrum an Lehrkräften von Berufseinsteiger:innen bis zu Dienstältesten. Drei der befragten Lehrkräfte berichten von eigenen familiären Mehrsprachigkeitserfahrungen. Elf Lehrkräfte erwähnen aktuell Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, davon haben drei Lehrkräfte Deutsch als Zweitsprache studiert. Von den interviewten Lehrkräften berichten neun der 43 Lehrkräfte viel Zeit für DaZ-bezogene Fortbildungen aufgebracht zu haben (Lange & Pohlmann-Rother, 2024).

3.2 Datenauswertung

Ausgangspunkt der qualitativen Sekundäranalyse (Medjedović, 2010) der BLUME-Daten waren Textstellen, in denen die Lehrkräfte für sie bedeutsame Aspekte zu Mehrsprachigkeit und Sprache(n) beschreiben. Der Bezug zu Mehrsprachigkeit

zeigt sich in den Äußerungen der Lehrkräfte explizit sowie implizit in Beschreibungen zu mehreren Sprachen oder der Vielfältigkeit von Sprache(n).

Die Interviews wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv-induktiv ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2024) mit dem Ziel, daraus das individuelle Verständnis der Lehrkräfte von Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten. Die verwendeten deduktiven Kategorien wurden aus zentralen aktuellen Forschungsergebnissen zum Verständnis von Mehrsprachigkeit abgeleitet (Haukås, 2019; Storto, 2024) und durch Erkenntnisse zu Erst- und Zweitsprachtheorien und Modellen zu Mehrsprachigkeit ergänzt (Gogolin et al., 2020; Lange & Pohlmann-Rother, 2025; Schroedler, 2021). Während des Kodierprozesses wurden die Kategorien induktiv weiter präzisiert und in Unterkategorien ausdifferenziert. Das umfangreiche Datenmaterial wurde in zwei voneinander unabhängigen Durchgängen kodiert. Prozessbegleitend fanden regelmäßige Konsenstreffen im Forschungsteam statt (Schmidt, 2013) und durch Aushandlungsprozesse wurden im konsensuellen Kodieren das Kategoriensystem weiterentwickelt und finalisiert (Kuckartz & Rädiker, 2024).

4. Ergebnisse

Im Rahmen der Auswertung der Interviews konnten sieben zentrale Themen ermittelt werden, mit denen die verschiedenen Aspekte beschrieben werden, die die Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit verbinden (vgl. Tabelle 1). Diese werden nachfolgend erläutert sowie mit Ankerbeispielen illustriert.

Tab. 1: Deduktiv-induktiv erarbeitetes Kategoriensystem dazu, was die Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit verbinden

Kategorie (inkl. Anzahl des Codes)
1. Individuelle Mehrsprachigkeit *(183)*
1.1 Mehrsprachigkeit als Teil von Identität
1.2 Gebrauch von Sprachen und Sprachkompetenzen
1.2.1 Lebensweltliches Verständnis der Sprachlernkompetenz Sprechen
1.2.2 Gebrauch der Sprachen in rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen Hörverstehen und audiovisuelles Verstehen, Leseverstehen, Schreiben
1.3 Verständnis von Sprache(n) und Spracherwerb
1.3.1 Enges Verständnis von Sprachen bezogen auf äußere Mehrsprachigkeit
1.3.2 Weites Verständnis von Sprachen bezogene auf innere Mehrsprachigkeit
2. Mehrsprachige Strategien im Unterricht *(53)*
3. Mehrsprachige Schulkultur als Normalität *(39)*
4. Vielfältige mehrsprachige Gesellschaft *(43)*
5. Linguizistische, defizitorientierte Zuschreibungen
5.1 Nicht-deutsche Erstsprachen als abweichend von der Norm
5.2 Negierende Sichtweise auf die Sprachkompetenzen der Kinder

Kategorie (inkl. Anzahl des Codes)
6. (Natio-ethno-)kulturelle Zuschreibungen im Kontext von Mehrsprachigkeit *(89)*
6.1 Homogenes Verständnis von Mehrsprachigkeit und Kultur
6.2 Wertschätzung von unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen
6.3 Defizitäre Sichtweise auf kulturelle Vielfalt
7. Mehrsprachigkeit als Folge von transnationalen Migrationsprozessen *(58)*

1. *Individuelle Mehrsprachigkeit:* Die Lehrkräfte beschreiben Mehrsprachigkeit als individuelle sprachliche Kompetenz(en) der Kinder, die einen elementaren „*Teil ihrer Identität*" (I16, 67) darstellen (1.1). Dabei betonen sie die Bedeutung der Sprachen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und dass mehrsprachige Identitäten auf der Grundlage aller sprachlichen Ressourcen entstehen sowie Sprachbiographien prägen, „*weil es das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit der Kinder STÄRKT. Weil ähm sie BESTÄTIGT fühlen*" (I27, 21–25).

   Bezogen auf die individuelle Mehrsprachigkeit beschreiben die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit zum einen mit Blick auf den *Gebrauch von Sprachen und Sprachkompetenzen* (1.2). Mit dieser Perspektive wird der Fokus auf die Vielfalt und Breite der sprachlichen Verwendung gelegt. Sie beschreiben Mehrsprachigkeit weiterhin als Fähigkeit, in mehreren Sprachkontexten zu kommunizieren („*dass Kinder einfach verschiedene Sprachen sprechen*", I19, 27) und dies unabhängig davon, auf welche Weise die beteiligten Sprachen erworben wurden oder über welche sprachlichen Fertigkeiten die Sprecher:innen verfügen. Neben sprachlichen Kompetenzen beziehen sie sich auch auf die Verwendung verschiedener Teilkompetenzen in den Sprachen, darunter Hörverstehen, Leseverständnis und schriftsprachliche Kompetenzen. Sie beschreiben, dass neben den sprachlichen Kompetenzen „*natürlich hier und da die Schrift und die Leseart auch dazugehört*" (I10, 175–176).

   Zum anderen zeigt sich das *Verständnis von Sprache(n) und Spracherwerb* (1.3) als bedeutend für die Beschreibungen der Lehrkräfte, da sie einerseits Mehrsprachigkeit anhand von Kompetenzen in verschiedenen Standardsprachen und Sprachsystemen beschreiben. Andererseits beziehen sie sich auf verschiedene Varietäten von Sprachen und sprachlichen Registern. Für die Lehrkräfte sind hier einerseits Dialekte von Bedeutung, die Kinder von zu Hause mitbringen. Andererseits wird mit Blick auf den schulischen Kontext Bildungssprache, die ein Kennzeichen für schulische Bildung darstellt, als sprachliches Register genannt: „*dass man hier nicht nur auf die Alltagssprache verwendet, sondern auch die Bildungssprache*" (I7, 124–125). Dazu zählen die Lehrkräfte auch verschiedene Sprachkontexte und Ausdrucksweisen von Sprache durch Mimik und Gestik („*oft muss ja gar nicht die Mehrsprachigkeit wirklich im SPRECHEN auch sein, sondern kann ja wirklich auch durch ZEIGEN oder durch GERÄUSCHE*", I41, 234–236). Sie beschreiben auch Erfahrungen mit Blindenschrift oder Gebärdensprache als Teil der sprachlichen Kompetenzen von Mehrsprachigkeit.

2. *Mehrsprachige Strategien im Unterricht:* Ebenso verbinden die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit mit dem Einbezug mehrsprachiger Strategien in den Unterricht. Sie nennen spezifische Unterrichtskonzepte bzw. didaktische Ansätze (z. B. Translanguaging), um Unterricht an den mehrsprachigen Lernvoraussetzungen aller Kinder auszurichten: „*Aber Mehrsprachigkeit bedeutet für mich, dass im Unterricht auch andere Sprachen Raum bekommen. Nicht nur die deutsche Sprache und dass ähm man ähm auch (…) ANSIEHT, dass die Schüler viele verschiedene Sprachen sprechen und es auch zum NUTZEN macht im Unterricht*" (I33, 111–115). Sie verbinden Mehrsprachigkeit grundlegend mit der Akzeptanz unterschiedlicher Sprachen im Unterricht. Dazu zählt auch die Verwendung nicht-deutscher Sprachen im Fremdsprachenunterricht.
3. *Mehrsprachige Schulkultur als Normalität:* Einige der interviewten Lehrkräfte sehen Mehrsprachigkeit als Teil des schulischen Alltags an, in der verschiedene Sprachen durch die Schüler:innenschaft repräsentiert und integriert sind: „*Also es ist im Grunde ganz normaler Alltag bei uns an der Schule, dass wir alle unterschiedlich aussehen, dass wir unterschiedliche Sprachen sprechen*" (I14, 163–165). Mehrsprachigkeit hat eine Relevanz an den Schulen und wird als Realität an Grundschulen angesehen. Die Lehrkräfte beschreiben Mehrsprachigkeit im Kontext von mehrsprachigen Schulkulturen, die durch eine mehrsprachige Schüler:innenschaft und mehrsprachige Praktiken geprägt sind.
4. *Vielfältige mehrsprachige Gesellschaft:* Ein Teil der Lehrkräfte beschreibt Mehrsprachigkeit in Bezug auf ihre Lebensumwelt als gesellschaftliche Realität. Dabei beziehen sie sich vor allem auf mehrsprachige Personen, die die Gesellschaft mitprägen, und sehen Mehrsprachigkeit als Normalität in der heutigen Lebenswelt an: „*Und viele sprechen nicht nur zwei, sondern vielleicht mehr drei oder vier Sprachen. Viele, viele Menschen hier in Deutschland sind mehrsprachig und ähm (.) ja, ähm, das ist wichtig*" (I9, 77–80).
5. *Linguizistische, defizitorientierte Zuschreibungen:* Entgegen den kompetenzorientierten Assoziationen beschreibt ein Teil der Lehrkräfte Mehrsprachigkeit auch aus einer defizitorientierten Sichtweise. Die Lehrkräfte sehen die nicht-deutschen Erstsprachkompetenzen von mehrsprachigen Kindern als Abweichung von der Norm an und bestärken damit Abgrenzungspraktiken des Eigenen vom vermeintlichen Fremden: „*Also von der Mehrsprachigkeit spricht man ja, wenn Schüler (…) eine andere ERSTsprache haben als wir jetzt hier in Deutschland*" (I33, 33–35). Die Sprachen der Kinder fungieren als Medium, durch das Differenzordnungen geschaffen werden. Diese Strukturen werden von den Lehrkräften im Unterricht durch sprachliche Betonungen von Unterschieden aufrechterhalten.

   Darüber hinaus verbinden einige Lehrkräfte Mehrsprachigkeit mit einer negierenden Sichtweise auf die Sprachkompetenzen der Kinder, indem sie Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und fehlenden sprachlichen Kompetenzen beschreiben. Dabei schreiben sie mehrsprachigen Kindern eine „*sprachliche Hilflosigkeit*" (I1, 255) und „*Sprachbarrieren*" (I1, 258) zu und begründen sprachliche

Defizite mit der Mehrsprachigkeit der Kinder („*Die können halt das eine nicht gescheit und das andere nicht gescheit*", I32, 34–35)

6. *(Natio-ethno-)kulturelle Zuschreibungen im Kontext von Mehrsprachigkeit:* In dieser Kategorie finden sich Aussagen, in denen Lehrkräfte Nation oder Kultur in Bezug zu Sprache bzw. Mehrsprachigkeit setzen. Dazu gehören Aussagen, in denen sie natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen mit mehrsprachigen Schüler:innen und deren Familien verbinden („*Und was ja auch mit der Mehrsprachigkeit an SICH einhergeht, sind ja auch die verschiedenen Kulturen, die da dahinterstecken*"; l34, 128–129) oder mit „*Nationalitäten*" (l5, 24–25). Sie schreiben den Kindern und ihren Familien zudem häufig eine homogene Kultur in Bezug auf das jeweilige Herkunftsland zu: „*ich verstehe es auch, dass man sich zusammentut, wenn man die gleiche Sprache spricht. (…) dann hat man die gleiche Kultur und die gleichen Vorgehensweisen oder die gleiche Geschichte.*" (l38, 51–54). Zwar schätzen die Lehrkräfte die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen und betonen: man müsse sich auf „*viele Kulturen natürlich einlassen, auf die Sprache, auf andere Gewohnheiten und Sitten, auf andere Erziehungsrituale, (.) andere Verhaltensweisen von Eltern oder eben auch ähm Frauenbild. Also die ganzen Rollenbilder oder auch natürlich die Kinder innerhalb der Familie*" (l2, 55–61). Diese werden von einigen Lehrkräften jedoch mit defizitären Sichtweisen auf kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit verbunden, die von den Lehrkräften potenziell zu Kulturkonflikten oder Nationalitätenkonflikten führen können („*Aber mit der Mehrsprachigkeit heißt es auch, dass es also eine Vielfalt an kulturellen Hintergründen und Vorstellungen gibt und die stimmen oft nicht so ganz mit unseren Werten und Normen und teilweise auch Gesetzen überein.*", l37, 228–231).
7. *Mehrsprachigkeit als Folge von transnationalen Migrationsprozessen:* Die interviewten Lehrkräfte verstehen Mehrsprachigkeit als Folge von (teils familiären) transnationalen Migrationsprozessen. Mehrsprachigkeit wird von den Lehrkräften gleichgesetzt mit Migration. Dazu gehörten Aussagen, in denen sie das Thema Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit Schüler:innen mit Migrations- und Fluchtgeschichte bringen. Einige Lehrkräfte äußern auch explizit, „*dass ich halt Kinder habe, die nichtdeutscher Herkunft sind*" (I12, 234–235) oder „*Da sie entweder hierhin geflohen sind oder hierher gezogen sind*" (I10, 134–135). Sie konstruieren Mehrsprachigkeit als Folge davon, dass Kinder, die nicht in Deutschland geboren wurden, in den Unterricht oder in das deutsche Bildungssystem integriert werden müssen. Eine Lehrerin erwähnt zudem, dass sie ‚Migrationshintergrund' als eher negativ konnotierte Kategorisierung versteht: „*Migrationshintergrund, den wir mal alle so gerne benutzten, um Menschen zu KATEGORISIEREN*" (I3, 46–47).

5. Diskussion: Mehrsprachigkeitsverständnis der Lehrkräfte

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, wobei drei zentrale Verständnisse von Mehrsprachigkeit im Fokus stehen: Dominanz eines migrationsbezogenen Verständnisses von Mehrsprachigkeit, mehrdimensionale Be-

nachteiligung von mehrsprachigen Kindern im Unterricht und Kulturalisierung von Mehrsprachigkeit sowie die Einordnung in ein holistisches Vierebenen-Modell von Mehrsprachigkeit.

Dominanz eines migrationsbezogenen Verständnisses von Mehrsprachigkeit: Das Mehrsprachigkeitsverständnis der in der vorliegenden Studie befragten Grundschullehrkräfte ist durch eine Gleichsetzung von Mehrsprachigkeit und Migration geprägt. Die interviewten Lehrkräfte verstehen Mehrsprachigkeit in allen beschriebenen Dimensionen vor allem als Folge von Migrationsprozessen. Sie verstehen Mehrsprachigkeit als äußere, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, die durch Kinder mit nicht-deutschen Erstsprachen geprägt wird; damit reihen sich die Ergebnisse in ähnliche, aktuelle Studienergebnisse ein (Haukås, 2019; 2022; Kvifte, 2024).

Diese Sichtweise vernachlässigt jedoch die in Deutschland gegebene sprachliche Diversität, die auch durch regionale Minderheitensprachen wie das Sorbische und eine Vielzahl von Dialekten geprägt ist. Lediglich drei Lehrkräfte berichten von Projekten aus dem Unterricht, in denen sie Dialekte thematisieren, und begründen dies mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder. Problematisch dabei ist, dass die Zielgruppe sprachlicher Bildung für die Lehrkräfte vor allem bei Kindern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit liegt und der Erwerb der Bildungssprache als eine *grundlegende Aufgabe der Grundschule* (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Lange & Pohlmann-Rother, 2025) für alle Kinder eher unbeachtet(er) bleibt. Insbesondere unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf sprachliche Varietäten oder Register werden weniger berücksichtigt. Dies ist dahingehend problematisch, da zahlreiche empirische Befunde zeigen, dass bildungssprachliche Kompetenzen und Schulerfolg eng verknüpft sind (u. a. Heppt & Schröter, 2023). Um auf diesen bildungsentscheidenden Zusammenhang als Lehrkraft reagieren zu können, ist es notwendig, dass sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe der Grundschule ernst genommen wird.

Mehrdimensionale Benachteiligung von mehrsprachigen Kindern im Unterricht: In den Ergebnissen dokumentieren sich weiterhin verschiedene potenziell benachteiligende Zuschreibungen bezogen auf mehrsprachige Kinder, die im Unterrichtsalltag wirkmächtig werden können und daher folgend analytisch getrennt diskutiert werden: Auffällig ist in den Ergebnissen ein defizitorientiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit auf die sprachlichen Voraussetzungen mehrsprachiger Kinder, wobei vorrangig deutschsprachliche Kompetenzen als Ressource angesehen werden. Problematisch ist daran, dass sprachliche Ressourcen in nicht-deutschen Sprachen von Schüler:innen wenig Beachtung geschenkt werden. Dabei bleibt die Aufgabe der Grundschule unbeachtet, an den individuellen Lernvoraussetzungen aller Kinder anzuknüpfen, alle sprachlichen Lernvoraussetzungen und familiären Spracherfahrungen der Lernenden wertzuschätzen und über alle Lernbereiche hinweg zu berücksichtigen (*Grundschulpädagogisches Selbstverständnis zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht:* Lange & Pohlmann-Rother, 2025).

In den Beschreibungen der Lehrkräfte zeigen sich zudem, wie auch in den Ergebnissen von Kleen und Glock (2020), Inkompetenz-Stereotype bezogen auf die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder. Darüber hinaus schreiben die Lehrkräfte der vorliegenden Studie mehrsprachigen Kindern sprachliche Defizite im Deutschen zu. Diese Gleichsetzung von Mehrsprachigkeit und sprachlichen Defiziten im Deutschen ist kritisch zu betrachten, da diese als Ausdruck von potenziell sprachlicher Diskriminierung im Unterricht gewertet werden kann (Lange et al., 2024; Putjata & Koster, 2023; Steinbach, 2017).

In den stereotypischen Beschreibungen der interviewten Lehrkräfte zeigt sich häufig auch unzureichendes Wissen von Grundschullehrkräften in Bezug auf Spracherwerbstheorien und Spracherwerbsprozessen mehrsprachiger Sprecher:innen (Gogolin et al., 2020). In ihren Äußerungen werden zudem Stereotype bezogen auf eine geringere Leistungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder deutlich. Dabei bleiben die kognitiven und sprachlichen Vorteile, die ein mehrsprachiges Aufwachsen mit sich bringt, unbeachtet (Fürstenau, 2017). Diese durch Stereotype geprägten Sichtweisen bezogen auf mehrsprachige Kinder können dazu führen, dass mehrsprachige Kinder in ihren Fähigkeiten häufig unterschätzt werden (Lorenz et al., 2016), was die Tendenz verstärken kann, ihnen Bildungschancen zu verwehren (Emmerich et al., 2020).

Kulturalisierung von Mehrsprachigkeit: Die Ergebnisse zeigen auch die Gleichsetzung von Sprache, Herkunft, Nation und Kultur, wobei die zugrundeliegende Kulturauffassung der Lehrkräfte, die sich in den Äußerungen der Lehrkräfte zeigt, kritisch zu hinterfragen ist (Mecheril et al., 2010). In ihren Aussagen zeigen die Lehrkräfte zwar eine allgemein positive Grundhaltung, die jedoch im konkreten Bezugspunkt auf Unterricht in Verbindung mit homogenisierenden, natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen ausformuliert wird. Durch diese Betrachtungsweise grenzen sie häufig ‚ihre' und die ‚andere' Kultur voneinander ab, was als Othering-Prozesse (Spivak, 1985) gedeutet werden kann. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen diesbezüglich, dass die Lehrkräfte Herkunft mit Kultur verknüpfen, was auf ein starres, unveränderliches Kulturverständnis verweist, wobei Kultur als fest definierte Entität verstanden wird, die untrennbar mit Identität verbunden ist. Dies verkennt jedoch die dynamische Natur von Kultur, die sich durch individuelle Erfahrungen sowie soziale und gesellschaftliche Interaktionen wandeln kann und in der Regel durch kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten und Hybridität geprägt ist (Franzke, 2021). Die Reduktion von Mehrsprachigkeit und Kultur auf feste Kategorien kann zu einer Verzerrung der Identität der betroffenen Schüler:innen führen. Wenn Lehrkräfte ihre eigenen, möglicherweise stereotypischen Vorstellungen von Kultur auf die Kinder projizieren, kann dies außerdem negative Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl und ihre Lernmotivation haben (vgl. Stereotype Threat: Mocevic, 2023).

Holistisches Vierebenen-Modell von Mehrsprachigkeit: In den Ergebnissen zeigen sich alle vier theoretisch angenommenen Ebenen von Mehrsprachigkeit (Kategorie 1–4) und so können die Ergebnisse der Analyse als erste empirische Bestätigung

für das theoretisch angenommene holistische Modell zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit auf vier Ebenen angenommen werden. Um die Komplexität von Mehrsprachigkeit im Kontext Schule angemessen zu beschreiben, sollte zur analytischen Trennung in einem holistischen Modell neben dem individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Kontext auch dezidiert die Ebene der unterrichtlichen Umsetzung miteinbezogen werden. Während mit Blick auf die individuelle Ebene die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder in Gesellschaft, Schule und Unterricht fokussiert werden, prägt auf gesellschaftlicher Ebene, welche Sprachen als Norm im Unterricht dominant sind, die sich auf institutionellen Ebenen, in Schulprogrammen manifestieren. Auf der Unterrichtsebene übersetzen sich die sozialen Praktiken und gesellschaftlich geprägten Normen und bspw. die Überzeugungen der Lehrkräfte in konkretes unterrichtliches Handeln. Dabei liegt auf unterrichtlicher Ebene der Fokus auf dem Handlungsspielraum der Lehrkräfte. Allerdings kann dieser auch durch institutionelle Vorgaben und Normen beeinflusst werden, weswegen zu diskutieren ist, inwiefern die unterrichtliche Ebene auch als Teil der institutionellen Ebene gesehen werden kann. Die vielen Bezüge der Lehrkräfte auf unterrichtlicher Ebene verdeutlichen, dass diese Ebene in zukünftiger Forschung dezidiert für die Beschreibung und Analyse von Mehrsprachigkeit im Schulkontext noch mehr in den Blick genommen werden sollte.

6. Ausblick

Die in den Ergebnissen identifizierten vier theoretisch postulierten Ebenen der Mehrsprachigkeit bedürfen weiterer empirischer Untersuchungen. Besonders relevant könnte hierbei die unterrichtliche Ebene sein, da aktuelle Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass der Umgang mit der sprachlichen Vielfalt der Lernenden entscheidend für einen lernförderlichen Unterricht ist (Ohm, 2018). Vor diesem Hintergrund erscheint bedeutend, zu analysieren, welche mehrsprachigen Praktiken gegenwärtig Anwendung finden und wie Grundschullehrkräfte für diese professionalisiert werden können. Im Hinblick auf die Entwicklung didaktischer Ansätze und Unterrichtsmaterialien ist es gerade auch interessant, wie Künstliche Intelligenz dazu beitragen kann, mehrsprachige Sprachhandlungen im Klassenzimmer zu fördern (Kuzu, 2025).

Der häufig alleinige Fokus der Lehrkräfte auf die Teilkompetenz Sprechen kann als Hinweis gewertet werden, dass Lehrkräfte teilweise nicht ausreichend mit den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder vertraut sind, insbesondere in Bezug auf die *Vielfalt* der verschiedenen Teilkompetenzbereiche (Triulzi & Winter, 2025). Für die Gestaltung und Adaption des Lernangebots ist es allerdings von entscheidender Bedeutung, in welchem Kompetenzbereich ein Kind bereits über sprachliche Kompetenzen in seiner Familiensprache verfügt und wie ausgeprägt diese sind. Dies führt zu einem Desiderat hinsichtlich der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte im Kontext von mehrsprachig aufwachsenden Kindern, da viele Diagnostik-

instrumente lediglich Kompetenzen im Deutschen untersuchen (Settinieri & Jeuk, 2019). Wünschenswert wäre es, noch mehr Diagnostikinstrumente zu entwickeln, bei denen die Mehrsprachigkeit der Kinder berücksichtigt wird, und vorhandene Instrumente noch stärker in der Lehrkräfteausbildung zu integrieren (z. B. Profilanalyse: Grießhaber, 2013), um adäquate Fördermöglichkeiten anzubieten. Ziel sollte es dabei sein, eine alltagsintegrierte Sprachförderung in der Grundschulpraxis stärker zu verankern (Lange & Plohmer, 2025b).

Literatur

Adelmann, Nina, Passow-Schwamberger, Marie-Theres & Simon, Bianca (2019). Mehrsprachigkeit im universitären Kontext. *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung, 1,* 5–18.

Altmayer, Claus (2015). Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. In Michael Dobstadt, Christian Fandrych & Renate Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft* (S. 17–36). Springer. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04503-1/10

Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities*. Verso.

Bausch, Karl-Richard (2016). Sprachenbegriffe. In Eva Burgwitz-Melzer, Hans-Jürgen Krumm, Grit Mehlhorn & Claudia Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 7–10). Francke. https://doi.org/10.36198/9783838586557

Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung* (S. 11–36). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983897

Boyle, Christopher, Toppig, Keith & Jindal-Snape, Divya (2013). Teacher's attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527–542. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361

Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. facultas.

Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.". In Paul Mecheril, Inci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse* (S. 91–114). Waxmann.

Dirim, İnci (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen". In Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim & Christine Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 191–207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_16

Ehlich, Konrad (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule, 105*(2), 199–209.

Emmerich, Marcus, Hormel, Ulrike, Jording, Judith & Massumi, Mona (2020). Migrationsgesellschaft im Wandel. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer Fabian Kessl, Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen* (S. 135–146). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.13

Erhart, Sabine (2019). Staatliche (kollektive) und individuelle Mehrsprachigkeit. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 25–29). Francke.

Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Klett.

Franz, Sebastian (2021). Mehrsprachigkeit und Identität. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft, 186.* https://www.steiner-verlag.de/Mehrsprachigkeit-und-Identitaet/9783515129800

Franzke, Bettina (2021). Interkulturelle Kompetenz gleich Antirassismus? *Kriminalstatistik, 4*, 252–255.

Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2

Fürstenau, Sara (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 10*(2), 9–22.

Gebauer, Miriam M. & McElvany, Nele (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(4), 685–708. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8

Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 55–61). Francke.

Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*, 529–547. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3

Gogolin, Ingrid (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 10*(2), 102–109.

Gogolin, Ingrid, Hansen, Antje, McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9

Gouma, Assimina (2020). *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30869-8

Grein, Matthias (2020). „Sprachenprofile" der Hamburger Profiloberstufe. In B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht* (S. 123–146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_6

Grießhaber, Wilhelm (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung.* https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf

Grosjean, François & Li, Ping (2013) *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell.

Grosjean, François (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2

Hägi-Mead, Sara & Flubacher, Mi-Ca (2023). Schule in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel des muttersprachlichen Unterrichts. In Klaus-Börge Boeckmann, Hannes Schweiger, Sandra Reitbrecht & Brigitte Sorger (Hrsg.), *Mit Sprache handeln* (S. 131–145). Erich Schmidt. https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.16

Haukås, Åsta (2019). Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. *German as a Foreign Language, 1,* 5–24.

Haukås, Åsta (2022). Who are the Multilinguals? In Wendy Ayres-Bennett & Linda Fisher (Hrsg.), *Multilingualism and Identity* (S. 281–298). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108780469.014

Heppt, Birgit & Schröter, Pauline (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra

Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997757

Heyder, Karolin & Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19*(1), 183–201.

Jostes, Brigitte (2017). „Mehrsprachigkeit", „Deutsch als Zweitsprache", „Sprachbildung" und „Sprachförderung". In Brigitte Jostes, Daniela Caspari & Beate Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen* (S. 103–126). Waxmann.

Kaleta, Magdalena (2024). DaZ-Kompetenzen über die Reflexion von Alltagsmythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb aufbauen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung, 7*(2), 102–118. https://doi.org/10.11576/hlz-5502

Kalpaka, Annita (2015). „Wir behandeln alle gleich": Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. In Iman Attia, Swantje Köbsell & Nivedita Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded* (S. 255–268). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839430613-019

Kleen, Hannah & Glock, Sabine (2020). Sag' mir wie du heißt, dann sage ich dir, wie du bist: Eine Untersuchung von Vornamen. In Sabine Glock & Hannah Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 99–132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_4

Krüger-Potratz, Marianne (2011). Mehrsprachigkeit: Konftliktfelder in der Schulgeschichte. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_3

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Klinkhardt.

Kuzu, Taha Ertugrul (2025). Potenziale von KI in mehrsprachigen Klassen von Anfang an. *Grundschule aktuell, 170*, 18–20.

Kvifte, Martin Andreas (2024). Schüler*inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen im Deutschunterricht an norwegischen Schulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29*(2), 217–258. https://doi.org/10.48694/zif.3828

Lange, Sarah Désirée & Plohmer, Anna (2025a). Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen. In Iryna Honcharyuk, Jochen Heins, Sarah Böse, Katrin Hauenschild & Ulrike Schütte (Hrsg.), *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung* (S. 255–271). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6181-19

Lange, Sarah Désirée & Plohmer, Anna (2025b). Umso früher, desto besser! Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder. *Grundschule – Ideen, Erfahrungen, Konzepte. Basiskompetenzen Schreiben – Wege in die Schriftkultur, 5*, 30–32.

Lange, Sarah Désirée & Pohlmann-Rother, Sanna (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10*(1), 43–60. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4

Lange, Sarah Désirée & Pohlmann-Rother, Sanna (2024). *BLUME II-Vignettenstudie.* Universitätsverlag Chemnitz. https://doi.org/10.51382/978-3-96100-217-7

Lange, Sarah Désirée & Pohlmann-Rother, Sanna (2025). Didaktische Funktionen zum lernförderlichen Nutzen von Familiensprachen im Grundschulunterricht – Perspektivierungen aus grundschultheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik, 71*(4), 509–529. https://doi.org/10.3262/ZP2504509

Lange, Sarah Désirée & Polat, Seyat (2024). Scoping review on primary school teachers' beliefs on multilingualism in classroom teaching. *International Journal of Multilingualism*, 1–20. https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2383739

Lange, Sarah Désirée, Alhallak, Zahia & Plohmer, Anna (2024). „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut" – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 17*(2), 247–262. https://doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6

Lange, Sarah Désirée, Plohmer, Anna & Pohlmann-Rother, Sanna (2026). Aufgeschlossen, unsicher, hierarchisierend, ambivalent oder funktional? Überzeugungstypen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* https://doi.org/10.1007/s11618-026-01376-w

Lange, Sarah Désirée, Pohlmann-Rother, Sanna, Plohmer, Anna & Müller, Tanja (2025). The complexity and contradictory nature of beliefs in dealing with multilingualism – positionings of primary school teachers between support, ambivalence and rejection. *Frontiers in Education, 10*, 10:1627726. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1627726

Lorenz, Georg, Gentrup, Sarah, Kristen, Cornelia, Stanat, Petra & Kogan, Irena (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68*(1), 89–111. https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3

Mast, Oliver & Sachse, Steffi (2021). Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit – Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich. *Forschung Sprache, 9*(1), 21–34.

Manderscheid, Katharina (2022). *Soziologie der Mobilität*. Transcript. https://doi.org/10.36198/9783838555812

Mecheril, Paul (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.

Mecheril, Paul (2019). Migrationspädagogik. In SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018* (S. 8–18). http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf

Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Annita, Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz

Medjedović, Irena (2010). Sekundäranalyse. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 304–319). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_21

Mehlhorn, Grit (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen lehren und lernen, 46*(1), 43–55.

Mocevic, Haliemah (2023). *Briding the Gap.* Waxmann.

Montanari, Elke & Panagiotopoulou, Julie A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Francke. https://doi.org/10.36198/9783838551401

Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.

Plohmer, Anna & Lange, Sarah Désirée (2025). Concept Map mit Lautem Denken als Forschungsinstrument. In Juliana Gras & Ralf Schieferdecker (Hrsg.), *Einführung in Qualitati-*

ver Sozialforschung – Grundlagen für pädagogische Studiengänge (S. 187– 203). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6188-13

Polat, Seyat & Lange, Sarah Désirée (2025). Systematic review on primary school teachers' and pre-services teachers' beliefs on multilingualism. *Review of Education, 13*(1), e70046. https://doi.org/10.1002/rev3.70046

Putjata, Galina & Koster, Dietha (2023). ‚It is okay if you speak another language, but … ': language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs. *International Journal of Multilingualism, 20*(3), 891–911. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1953503

Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit*. WBG.

Rhein, Rüdiger (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38*, 347–363. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0042-9

Sauerborn, Hanna (2017). *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer*. Klett.

Schmidt, Christiane (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486). Beltz.

Schroedler, Tobias (2021). What is Multilingualism? Towards an inclusive understanding. In Meike Wernicke, Svenja Hammer, Antje Hansen & Tobias Schroedler (Hrsg.), *Preparing Teachers to work with multilingual learners* (S. 17–37). Multilingual Matters. https://doi.org/10.2307/jj.22730717.6

Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (S. 3–20). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110418712

Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). The rani of Sirmur. *History and theory, 24*(3), 247–272. https://doi.org/10.2307/2505169

Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Schneider, Rebecca, Sachse, Karoline A., Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996064

Stangen, Ilse, Lange, Sarah Désireé, Pohlmann-Rother, Sann & Doll, Jörg (2022). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von angehenden und berufstätigen Grundschullehrkräften zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität. *Zeitschrift für Pädagogik, 68*(5), 649–672. https://doi.org/10.3262/ZP0000003

Steinbach, Anja (2017). Also in meiner Klasse wird natürlich Deutsch gesprochen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 10*(2), 75–87.

Storto, André (2024). ‚To be multilingual means …'. *International Journal of Multilingualism, 21*(2), 607–627. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2082441

Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit. In Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer* (S. 13–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5

Triulzi, Marco & Winter, Christina (2025). Sprachdiagnostik an deutschen Schulen: Ergebnisse einer bundesweiten quantitativen Befragung. *DDS – Die Deutsche Schule, 117*, 1–14. https://doi.org/10.31244/dds.2025.03.03

Vali, Sara, Horstmeier, Marie & Heiland, Thomas (2022). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (be)greifbar machen. In Christiane Fäcke and Sara Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis* (S. 217–241). Lang.

Vogel, Sara & García, Ofelia (2017). *Translanguaging*. Oxford Research Encyclopeida of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. DTV.

Woerfel, Till, Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2020). Herkunftsprachlicher Unterricht. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_30

Zabel, Rebecca (2021). Sprache und Kultur. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl & Antje Heine Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 340–357). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_1

„Während des Praxissemesters ist klar geworden, dass Sprachsensibilität in unterschiedlichen Kontexten und Rahmenbedingungen stattfinden kann“

Analyse eines Fallbeispiels zu Reflexionen praktischer Erfahrungen im Lehramtsstudium mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht

Ina-Maria Maahs, Christina Winter & Marco Triulzi

Abstract: Der Beitrag beschäftigt sich mit den Reflexionen angehender Lehrkräfte zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und fragt nach deren Bedeutung für die sprachbildende Professionalisierung im Lehramtsstudium. Auf der Grundlage einer qualitativen Fallanalyse einer Portfolioarbeit aus dem Praxissemester im Rahmen eines DaZ-Moduls in Nordrhein-Westfalen wird rekonstruiert, wie Studierende sprachliche Heterogenität wahrnehmen, benennen und didaktisch berücksichtigen. Die Analyse zeigt ein Spannungsfeld zwischen defizit- und ressourcenorientierten Perspektiven sowie zwischen Differenzfixierung und Differenzblindheit. Mehrsprachigkeit wird dabei überwiegend als Herausforderung thematisiert, während ihr Potenzial als Ressource nur in Ansätzen reflektiert wird. Vor dem Hintergrund aktueller Diskurse zu Sprachsensibilität, Bezeichnungspraktiken im Kontext von Migration und Zweitsprache sowie dem monolingualen Habitus an deutschen Schulen werden die Befunde kritisch diskutiert und hochschuldidaktische Impulse für eine reflexive und machtsensible Lehrkräfteausbildung abgeleitet.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Lehrkräftebildung, Sprachsensibilität, Bezeichnungspraktiken, Professionalisierung

1. Einleitung: Mehrsprachigkeit als Ressource *und* Herausforderung im Unterricht?

In den meisten Schulen in Deutschland gehören Migrationssprachen heute zu den sprachlichen Repertoires der Lernenden (Gogolin et al., 2024). Dies erfordert Lernangebote, die an den heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen orientiert sind. Studien zeigen aber, dass Lehrpersonen Mehrsprachigkeit zwar grundsätzlich positiv als Ressource der Lernenden bewerten (Bredthauer & Engfer, 2018; Lange et al., 2025), der Unterricht jedoch weiterhin einsprachig bleibt (Göbel

et al., 2023). Diese monolinguale Perspektive wird auch durch Praxissemestererfahrungen von Lehramtsstudierenden bestätigt (Maahs et al., 2022).

Als Ursachen gelten ein monolingualer Habitus, die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als didaktische Herausforderung oder Belastung, fehlende methodisch-didaktische Kompetenzen oder Sorgen um Kontrollverlust der Lehrkräfte (Gogolin et al., 2024; Lange et al., 2025; Skintey, 2022). Zudem stehen Lehrkräfte vor der komplexen Anforderung, spezifische Voraussetzungen mehrsprachiger Lernender zu berücksichtigen, ohne sie zu verallgemeinern oder zu besondern (Affolter et al., 2021; Kuhn, 2014).

Angehende Lehrkräfte sehen sich mit dieser Aufgabe bereits im Praxissemester konfrontiert. Das landesweit eingeführte Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" (kurz DSSZ-Modul oder DaZ-Modul[1]) greift diese Herausforderung in der universitären Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) auf. Es sensibilisiert Studierende aller Fächer und Schulformen für spezifische Förderbedarfe und bereitet sie auf das sprachsensible Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten vor.

Ausgehend von den Ergebnissen zweier paralleler empirischer Studien (Maahs et al., 2022; Triulzi et al., 2023) analysieren wir in diesem Beitrag anhand von Reflexionsaufgaben zu sprachlicher Heterogenität im Praxissemester, wie Studierende im Spannungsfeld der Differenzblindheit und Differenzfixiertheit (de Boer, 2021) sowie der Anerkennung und Besonderung mehrsprachiger Lernender (Kuhn, 2014) die sprachliche Heterogenität in ihrer Lerngruppe beschreiben und didaktisch berücksichtigen. Dafür wird im folgenden Kapitel der Forschungsstand zu Bezeichnungspraktiken im Kontext sprachlicher Bildung dargelegt (Kap. 2), bevor die Methodik der Fallanalyse beschrieben (Kap. 3) und die Analyse der studentischen Reflexion vorgestellt werden (Kap. 4). Die Befunde werden anschließend im Hinblick auf die sprachbildende Lehrkräfteprofessionalisierung diskutiert (Kap. 5). Der Beitrag schließt mit hochschuldidaktischen Impulsen (Kap. 6) und einem Fazit (Kap. 7).

2. Zusammenhänge von Begriffen, Perspektiven und didaktischen Handlungen im Kontext von Mehrsprachigkeit: Einblicke in den aktuellen Forschungsstand

Im Umgang mit Mehrsprachigkeit lassen sich zwei gegensätzliche Perspektiven ausmachen (Becker-Mrotzek et al., 2023; Gamper et al., 2024): Eine defizitorientierte Sicht, die sprachliche Mängel mehrsprachiger Schüler:innen betont und auf reine Deutschförderung setzt, und eine ressourcenorientierte Perspektive, die Mehrsprachigkeit als Wert begreift und mehrsprachige Bildung fordert. Diese ressourcen-

1 „DaZ-Modul" ist ein im Diskurs etablierter Begriff für das Modul, der aber eigentlich auf „Deutsch als Zweitsprache" referiert und so eine terminologische Inkonsistenz schon in der Betitelung des Moduls offenlegt.

orientierte Perspektive schlägt sich zunehmend auch in bildungspolitischen Strategien wie den Empfehlungen der SWK nieder (Köller et al., 2025). Dennoch zeigen schulpraktische Studien die fortbestehende Dominanz monolingualer Normen und defizitorientierter Sichtweisen (Bello, 2022; Lange et al., 2025), die mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze hemmen.

Aus der empirischen Bildungsforschung ist bekannt, dass die Einstellungen von Lehrkräften ihr Unterrichtsverhalten stark prägen (Reusser & Pauli, 2014). Entsprechend hängt auch die Umsetzung mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts von ihrer Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit ab. Wer diese als Ressource versteht, integriert sie eher in den Unterricht; defizitorientierte Sichtweisen führen dagegen zu geringerer Berücksichtigung (Döll & Guldenschuh, 2020; Gebauer & McElvany, 2020). Weitere Untersuchungen zeigen, dass sich Haltungen von Lehramtsstudierenden, die bereits im Studium Seminare zum Umgang mit Mehrsprachigkeit besuchen, positiv entwickeln (Borowski, 2021; Putjata, 2024). Ebenso positiv wirken sich Möglichkeiten zur Verknüpfung von fachlichem Wissen mit Praxiserfahrungen aus (Khalizova et al., 2024).

Zugleich beeinflusst das sprachliche Framing die Wahrnehmung von Wirklichkeit (Dirim & Pokitsch, 2017; Doğmuş, 2024). Hier knüpfen Studien an, die untersuchen, wie durch bestimmte Begriffe und Bezeichnungen eine spezifische Perspektive auf Mehrsprachigkeit zum Ausdruck gebracht wird. Maahs et al. (2022) und Triulzi et al. (2023) verwenden in ihren Studien eine qualitative Inhaltsanalyse zur Untersuchung von Bezeichnungspraktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit. Maahs et al. (2022) zeigen, dass angehende Lehrkräfte Begriffe wie ‚Deutsch als Zweitsprache', ‚DaZ', ‚Migrationshintergrund' und ‚Zuwanderungsgeschichte' verwenden, um auf die Heterogenität ihrer Lerngruppen aufmerksam zu machen. Diese Darstellung folgt einer überwiegend dichotomen Zuordnung von in Deutschland einsprachig deutsch aufwachsenden Schüler:innen und nicht in Deutschland mehrsprachig aufwachsenden Schüler:innen, was u. a. mit sprachlichem Förderbedarf in der deutschen Sprache assoziiert wird. Triulzi et al. (2023) zeigen, dass Begriffe wie ‚Muttersprache', ‚Erstsprache', ‚Familiensprache' und ‚Herkunftssprache' verwendet werden, um die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen zu beschreiben. An solche Befunde anschließend eröffnet sich die Frage, inwiefern sich diese Perspektiven auch in didaktischen Handlungen niederschlagen. Lange und Lengyel (2024) analysieren die Bezeichnungspraktiken von Lehramtsstudierenden in Seminarveranstaltungen zum Thema sprachliche Heterogenität. In ihrer Untersuchung zeigen sie, dass Studierende gezielt Schüler:innen auswählen, deren Deutschkenntnisse sie als unzureichend einschätzen, und diese als Mitglieder der Gruppe ‚Mehrsprachige' mit ‚Förderbedarf' identifizieren, die sie einer Gruppe von Schüler:innen gegenüberstellen, die monolingualen Normvorstellungen entsprechen (ebd., S. 69–72). Konträr dazu bewerten Lehramtsstudierende Schüler:innen, die als Zweitsprachlernende markiert werden, in Bezug auf die Textbewältigung hingegen systematisch besser

(Gantefort et al., 2023). Spracherwerbsbezogene Attribuierungen können so auch zu positiven Verzerrungen führen.

Gamper et al. (2024) und Marx (2024) arbeiten in zwei unabhängigen Studien zudem heraus, dass es bei der Verwendung von Begriffen wie Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache oft an klaren terminologischen Unterscheidungen fehlt. Dies führt zu einer ungenauen oder vereinfachten Verwendung, was die Passgenauigkeit von Bildungsmaßnahmen beeinträchtigen kann. Konkret zeigen Gamper et al. (2024), dass die Verwendung des Begriffs ‚Deutsch als Zweitsprache' häufig implizit an einer normativen Vorstellung von ‚korrektem' Deutsch orientiert ist, die als Maßstab für den schulischen Erfolg dient. Die Autor:innen regen eine differenziertere Betrachtung der sprachlichen Kompetenzen von Schüler:innen an, die auch alternative Sprachvarianten und -praktiken anerkennt. Die Relevanz einer solchen Forderung wird durch eine analytische Auseinandersetzung mit dem Begriff Mehrsprachigkeit besonders deutlich. Oftmals erfolgt eine vereinfachende, evaluative Bewertung von Mehrsprachigkeit (als Ressource oder Herausforderung), die der Komplexität des Phänomens nicht gerecht wird (Gamper et al., 2024).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass eine defizitorientierte Perspektive häufig mit einer eingeschränkten Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht einhergeht. Professionalisierungsangebote und Praxiserfahrungen können aber eine ressourcenorientiertere Perspektive und Unterrichtspraxis erwirken. Dabei spielt die Art, wie sprachliche Heterogenität benannt wird, eine Rolle. Bezeichnungspraktiken entlang der Differenzlinien Migration und Zweitsprache beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung der Schüler:innen, sondern strukturieren auch pädagogische Zugänge und Erwartungen. So können kategoriale Zuschreibungen, selbst wenn sie förderorientiert gemeint sind, zur Reproduktion defizitorientierter Sichtweisen und zur Festschreibung vermeintlich homogener Gruppen führen. Daher ist eine Sensibilität für die Macht der Wortwahl erforderlich, um aus der notwendigen Beschreibung spezifischer Bedarfe nicht in eine Besonderung bestimmter Schüler:innen zu verfallen (Winter et al., 2021).

3. Methodik der Fallanalyse

Diese Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsansatz und basiert auf einer detaillierten Fallanalyse eines Portfolios, das von einer angehenden Lehrkraft im DaZ-Modul an der Universität zu Köln im Sommersemester 2024 verfasst wurde. Ziel ist eine kontextualisierende Analyse der Komplexität der Diskurse zu sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit, die sich in den studentischen Reflexionen widerspiegelt. Der Fokus liegt auf dem Spannungsverhältnis zwischen defizit- und ressourcenorientierten Perspektiven. Methodisch orientiert sich die Analyse an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024) und zielt ergänzend darauf ab, Muster in der Wahrnehmung und Reflexion von sprachlicher Heterogenität

zu rekonstruieren sowie deren Bedeutung für didaktische Handlungsentscheidungen im Unterrichtskontext zu analysieren (Skintey, 2022).

3.1 Untersuchungskontext

Das DaZ-Modul stellt an der Universität zu Köln einen integralen Bestandteil des Masters of Education für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen dar und besteht aus drei aufeinander aufbauenden Komponenten: (i) einer Online-Vorlesung, in der grundlegende Konzepte zu Mehrsprachigkeit, sprachsensibler Didaktik und sprachlicher Bildung vermittelt werden, die anschließend im Praxissemester angewendet werden sollen; (ii) einem Aufbauseminar zur vertieften und reflexiven Auseinandersetzung mit sprachlicher Bildung im Kontext der Unterrichtsfächer der Studierenden; (iii) einem Portfolio mit u. a. einer Reflexionsaufgabe als Modulabschlussprüfung.[2] Diese schriftlich einzureichende Reflexionsaufgabe[3] ist mit den Praxiserfahrungen der Studierenden verknüpft und dient der reflexiven Analyse der erlebten sprachlichen Heterogenität und der eigenen professionellen Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit (Gantefort & Maahs, 2025). Das erfordert eine nachträgliche kognitive und emotionale Auseinandersetzung (Roters, 2012) mit

- den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen,
- den sprachlichen Anforderungen der eingesetzten Medien, Methoden und Materialien,
- der durchgeführten Sprachdiagnostik,
- der eigenen sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung,
- den sprachbildenden Rahmenbedingungen der Schule.

Die Reflexionen der Studierenden, die hier als kognitive Strukturierung ihrer Erfahrungen (Roters, 2012, S. 151) aus dem Praxissemester verstanden werden können, ermöglichen somit wertvolle Einblicke in bestehende Wahrnehmungsmuster und Diskurse innerhalb der Schulpraxis und Lehrkräftebildung.

3.2 Forschungsfragen

Im Zentrum der Fallanalyse stehen folgende Fragen:

1) Wie nimmt die lehramtsstudierende Person[4] die in der schulischen Praxis erlebte sprachliche Heterogenität wahr?

2 Weitere Informationen zum Modul unter: https://uni.koeln/6EK2L

3 Die Reflexionsaufgabe findet sich hier: https://uni.koeln/P83ES

4 Für die Analyse ist das Geschlecht der studierenden Person nicht relevant. Im Beitrag wird daher von einer studierenden Person gesprochen. Das Pronomen „sie“ referiert in dem Kontext auf Person.

2) Inwiefern spiegeln sich defizitorientierte oder ressourcenorientierte Perspektiven in den Reflexionen wider?
3) Welche Faktoren werden in den Reflexionen sichtbar, die die didaktischen Entscheidungen der angehenden Lehrkraft beeinflussen?

3.3 Methodisches Vorgehen

Das gewählte Fallbeispiel aus dem Sommersemester 2024 bezieht sich auf Unterrichtserfahrungen von einer lehramtsstudierenden Person für die Fächer Deutsch und Erdkunde in einer 5. Klasse eines Gymnasiums. Die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) der Reflexionsaufgabe erfolgte in mehreren Schritten. In einer ersten Phase des offenen Kodierens wurden zentrale Begriffe und Themen identifiziert, darunter ‚sprachliche Diversität', ‚Förderbedarf', ‚didaktische Herausforderungen', ‚sprachliche Ressourcen' und ‚sprachliche Defizite'. Anschließend wurden diese Kategorien systematisch weiterentwickelt, indem sowohl explizite Aussagen als auch implizite Bedeutungszusammenhänge herausgearbeitet wurden.

Eine besondere Aufmerksamkeit galt dabei diskursiven Mustern, die Aufschluss über die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit geben. Dabei wurde kleinschrittig rekonstruktiv gearbeitet (Bohnsack, 2020), indem der Text der studierenden Person schrittweise in kleinen Analyseeinheiten nicht nur inhaltlich (was wurde geschrieben?), sondern auch formativ (wie wurde geschrieben?) untersucht wurde. Entsprechend werden anhand der Beschreibungen der studierenden Person im Sinne „dargestellte[r]/proponierte[r] Praxis" (Bohnsack, 2020, S. 70) ihre Orientierungsmuster und Wissensbestände (Skintey, 2022) im Kontext von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit rekonstruiert.

4. Schulischer Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der studentischen Reflexion: Untersuchung eines Fallbeispiels

4.1 Darstellung der sprachlichen Heterogenität in Bezug auf Mehrsprachigkeit

Die Darstellung der sprachlichen Heterogenität beginnt mit einer kategorisierenden Quantifizierung der Lernenden: „Von den 27 Kindern sind acht Kinder mehrsprachig aufgewachsen." Der sprachliche Duktus verweist hier auf den Versuch einer objektiv-beschreibenden Darstellung. Da jedoch die Einsprachigkeit von 19 Lernenden keine Erwähnung findet, erfährt Mehrsprachigkeit hier eine Hervorhebung und wird so als Abweichung, als das zu Benennende, markiert.

Bei der nachfolgend beschriebenen Sprachigkeit wird auf einen subjektiven Bericht der Schüler:innen verwiesen: „Sieben der acht Kinder berichteten, dass im Elternhaus meist Türkisch und Deutsch gesprochen wird." Dadurch distanziert sich die studierende Person sprachlich von der Belastbarkeit der Aussage. Dem folgt die

Bemühung um eine linguistische Einordnung: „Auffällig war jedoch, dass die Schülerinnen mehrsprachig aufgewachsen sind, da je nach individueller Familienzusammensetzung sowohl Deutsch als auch Türkisch gesprochen wird. Man kann also davon ausgehen, dass bei den meisten Schülerinnen ein bilingualer Erstspracherwerb vorliegt." Mehrsprachigkeit wird hier erneut als „auffällig" markiert. Zudem scheint das Aufwachsen in einer mehrsprachigen familialen Lebenswelt automatisch mit einem bilingualen Erstspracherwerb assoziiert zu werden.

Anschließend wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit der Lernenden für den Deutschunterricht reflektiert und mit Verweis auf die Einschätzung der Fachlehrkraft negiert: „Im Fach Deutsch habe dies jedoch laut Aussage der Lehrerin keine beachtliche Auswirkung, da die mehrsprachigen Schüler*innen Noten im befriedigenden bis sehr guten Bereich erwerben würden." In der Wortwahl wird durch das einschränkende „jedoch" die Annahme transportiert, dass durch Mehrsprachigkeit eigentlich ein negativer Einfluss anzunehmen wäre, der hier aber nicht eintritt. Die Bemessung erfolgt dabei allein anhand der Noten. Mögliche positive Effekte der Mehrsprachigkeit werden nicht thematisiert. Gleichzeitig wird die Feststellung nicht von der studierenden Person selbst getroffen, sondern als Situationsbewertung der betreuenden Lehrkraft markiert, wodurch wiederum eine persönliche Distanzierung von der Belastbarkeit der Aussage stattfindet.

In der weiteren Analyse wird eine einzelne Schülerin als abweichendes Fallbeispiel aufgegriffen, bei dem die Mehrsprachigkeit doch von Bedeutung ist:

> „Bei einer Schülerin gibt es den Fall, dass beide Elternteile fast ausschließlich Arabisch sprechen. Die Klassenlehrerin informierte mich darüber, dass die Schülerin große sprachliche Probleme fächerübergreifend besäße. Um dem entgegenzuwirken, besucht die Schülerin den angebotenen DaZ-Unterricht des Gymnasiums. Des Weiteren berichtete die Klassenlehrerin davon, dass beim Elternsprechtag ein Dolmetscher nötig gewesen wäre, um den Eltern der Schülerin eine Rückmeldung geben zu können."

Durch die Wiedergabe des Berichts der Klassenlehrerin im Konjunktiv, ohne Bestätigung aus eigener Beobachtung, erfolgt auch hier eine sprachliche Distanzierung. Der Besuch des DaZ-Unterrichts wird jedoch als Tatsache und vermeintlich logische Schlussfolgerung aus der berichteten Sachlage dargestellt. Dabei zeigt sich auf sprachlicher Ebene erneut die sichtliche Bemühung der studierenden Person um einen deskriptiv berichtenden Ton zur Darstellung der sprachlichen Heterogenität der Lerngruppe. Gleichzeitig markieren die Aussagen die Schülerin und ihre Eltern im Sinne einer Besonderung als sprachlichen Spezialfall, der von der Klassennorm abweicht. Die Sprachigkeit der Eltern scheint zudem zumindest von der Lehrkraft als herausfordernd empfunden zu werden, da sie einen zusätzlichen Aufwand, wie die Bestellung von Dolmetscher:innen, bedeutet. Durch die Erwähnung dieser Tatsache im direkten Anschluss an die sprachbedingten Aufholbedarfe der Lernerin im Fachunterricht wird der Eindruck erweckt, beides stünde in einem direkten Zusammenhang. Die durch die notwendigen Kompetenzentwicklungen der Lernerin in

der deutschen Sprache entstehenden Herausforderungen werden primär ihr selbst und ihren Eltern zugeschrieben, während Ähnliches der Schule und auch der Lehrkraft – beispielsweise mit Blick auf die Berücksichtigung spezifischer Lernbedarfe – nicht attestiert wird.

Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass anschließend expliziert wird, wozu das Elterngespräch dienen sollte, nämlich um den Eltern eine „Rückmeldung" zum Leistungsstand ihrer Tochter zu geben. Das verstärkt die Assoziation, dass die Leistung der Schülerin in direktem Zusammenhang mit dem deutschen Sprachstand ihrer Eltern stehe. Mit dem Unterricht wird die Leistung hingegen nicht in Verbindung gebracht, was eine Verantwortungsverschiebung von der Schule auf die Familie andeutet. Dazu in gewissem Widerspruch steht die Beschreibung der schulischen Rahmenbedingungen, die integrationsfördernde Ressourcen offenlegen. So ist es nicht an allen Gymnasien in NRW als selbstverständlich anzunehmen, dass DaZ-Unterricht angeboten wird und Dolmetscher:innen in Elterngespräche eingebunden werden.

4.2 Darstellung der Ermittlung von Sprachständen

In den Ausführungen zur Ermittlung der Sprachstände der Lerngruppe konzentriert sich die studierende Person nur auf die bereits zuvor als Fallbeispiel beschriebene Schülerin. Gerechtfertigt, aber nicht weiter begründet, wird das durch den impliziten Verweis: „Wie in Aufgabe eins angesprochen, besucht eine Schülerin der Klasse den DaZ-Unterricht." Die Lernerin erscheint also aufgrund ihrer familialen Sprachpraxis und des DaZ-Unterrichtsbesuchs als geeignetes Objekt für die Sprachdiagnostik identifiziert zu werden, während die Sprachkompetenzen der anderen Schüler:innen an dieser Stelle nicht erwähnt werden. Das wiederum kann den Eindruck vermitteln, sie zu erheben, wäre für den Deutschunterricht nicht relevant. Der diagnostische Anspruch, idealerweise alle Lernenden zu diagnostizieren, um eine bedarfsorientierte Förderung zu ermöglichen, wird ebenfalls nicht thematisiert.

Die Ausführungen zur Beantwortung der Frage nach der selbst durchgeführten Sprachdiagnostik der studierenden Person werden durch einen umfangreichen und wertschätzenden persönlichen Eindruck eröffnet, der als subjektive Perspektive markiert ist und einen besonderen Fokus auf das soziale Verhalten der Lernerin legt:

> „Die Schülerin ist eine offene und hilfsbereite Schülerin, die immer fröhlich zur Schule kommt und zahlreiche Freund*innen hat. Sie übernimmt unter anderem die Verantwortung für das Klassenbuch und bringt sich aktiv in die Mithilfe innerhalb der Klasse ein. Das Verhalten im Unterricht ist allgemein sehr aufgeschlossen, die Schülerin wirkt sichtbar interessiert am Unterrichtsgeschehen (Deutsch und Erdkunde)."

Diesen Ausführungen folgt eine mit „jedoch" markierte Einschränkung zum aktiven Unterrichtsverhalten, die ebenfalls als persönliche Beobachtung gekennzeichnet ist: „Was mir jedoch aufgefallen ist, ist dass die Schülerin sich oft meldet und

ihre Meldung dann doch wieder zurückzieht." Daraufhin beschreibt die studierende Person den eigenen Reflexionsprozess des Schülerinverhaltens, das von genauer Beobachtung zeugt: „Anfangs dachte ich, dass ihre Gedanken bereits von einem Mitschüler*in geäußert wurde, allerdings wiederholte sich das Verhalten auch, obwohl noch niemand etwas gesagt hatte." Anschließend folgt die Darstellung der eigenen didaktischen Reaktion: „Da ich in beiden Fächern selbst unterrichten konnte, nahm ich es mir zur Aufgabe, sie mal zu erwischen, wenn sie ihren Arm nicht schnell genug runternehmen konnte." Hier wird einerseits ein persönliches Engagement der angehenden Lehrkraft gegenüber der Lernerin deutlich, andererseits bietet die Formulierung Irritationsmomente im Rollenverständnis. Das Verb „erwischen" weckt negative Assoziationen, als hätte die Schülerin etwas Verbotenes getan, und impliziert eine beinahe auflauernde Haltung der Lehrperson.

Im nächsten Absatz berichtet die studierende Person detaillierter von den in Deutsch und Erdkunde beobachteten (sprachlichen) Leistungen der Lernerin. Inwiefern die Beobachtungen strukturiert erfolgten, wird nicht expliziert. Der Fokus liegt darauf, exemplarisch hervorzuheben, dass die Leistungen und vor allem das Arbeitstempo der Schülerin von denen der restlichen Klasse „deutlich" abweichen und als nicht adäquat für die anvisierten Lernziele einzuschätzen sind:

> „Im Erdkundeunterricht lieferte sie meist nur ‚Ein-Wort-Antworten' […]. Da im Erdkundeunterricht häufig mit dem Abschreiben von Merksätzen gearbeitet wurde, fiel mir beim Rundgehen auf, dass die Schülerin mit dem Abschreiben des Satzes deutlich hinterherhing. […] Meine Beobachtungen im Fach Deutsch kamen zur gleichen Erkenntnis. Die Schüler*innen sollten beispielsweise eine Fantasiegeschichte verfassen. Nach 20 Minuten hatten einige Schüler*innen bereits ein bis zwei Seiten verfasst, während die Schülerin drei Sätze verfasste."

Die studierende Person scheint aus diesen Beobachtungen zu schlussfolgern, dass die mangelnde fachliche Leistung der Lernerin sprachlich bedingt sein müsse, begründet das aber zunächst nicht eindeutig: „Mir war klar, dass es nicht an mangelnden Fantasieideen liegen konnte." Die Annahme eines Zusammenhangs mit der Kompetenz in der deutschen Sprache wird erst durch den anschließenden Versuch einer systematischeren Einschätzung ihres Sprachniveaus anhand eines Diagnostikinstruments expliziert. Dieses Instrument wird nicht erläutert, sodass diese Einordnung vage und spekulativ bleibt: „Rückblickend betrachtend müsste sich die Schülerin in Stufe I der Textproduktion befinden." Direkt danach erfolgt eine Selbstrevision mit Verweis auf die soziale Bezugsnorm, die unpräzise bleibt: „Im Vergleich zu den anderen Schüler*innen im DaZ-Unterricht, fiel die Schülerin positiv auf, weshalb ich die sprachlichen Herausforderungen wahrscheinlich unzureichend interpretierte." Diese Formulierung deutet an, dass die studierende Person die Vermutung hat, die Schülerin sprachlich zu unterschätzen, was nicht weiter konkretisiert wird. Es bleibt offen, inwiefern sprachdiagnostische Beobachtungen

kriterial oder sozial vergleichend systematisch miteinander in Verbindung gebracht wurden, um die individuelle Sprachkompetenz valide einzuschätzen.

4.3 Didaktische Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht

Im weiteren Verlauf der Reflexion geht die studierende Person auf die sprachsensible Unterrichtsgestaltung und die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der Praxisschule ein. Sie fühlt sich durch eine Klassenkonferenz in den eigenen Leistungseinschätzungen der beobachteten Lerner:in bestätigt und reagiert didaktisch mit einer spezifischen Förderung sowie dem Wunsch nach Empowerment: „Nach den Erkenntnissen der Klassenkonferenz versuchte ich, die Schülerin intensiver zu betreuen und ihr Mut zu schenken, die Meldungen nicht zurückzuziehen und einfach draufloszureden, auch wenn sie vielleicht Fehler machen würde." Die bereits thematisierten Bestrebungen, der Schülerin im Unterricht mehr Rederecht zu erteilen, werden also durch die Klassenkonferenz verstärkt und zeugen von den Bemühungen der angehenden Lehrkraft um eine offene Fehlerkultur.

In den weiteren Ausführungen verschiebt die studierende Person ihre Perspektive von der Schülerin hin zur gesamten Lerngruppe und zum Einsatz von bildungssprachlichen Scaffoldingmaßnahmen für alle Schüler:innen. Rückblickend hinterfragt sie, inwiefern ihre umgesetzte Unterrichtsstunde an den sprachlichen Voraussetzungen der Lerngruppe orientiert war: „Zusammenfassend ist festzustellen, dass man die Unterrichtseinheit sprachsensibler hätte gestalten können. Mit Hilfe von Scaffolds und Formulierungshilfen hätten eventuell mehr Schüler*innen aktiviert werden können." Die Formulierung im Konjunktiv und das eingeschobene „eventuell" wirken unpräzise und deuten auf eine leichte Unsicherheit hin, inwiefern diese sprachlichen Unterstützungsangebote wirklich wirksam gewesen wären. Die allgemeine Formulierung mit „man" statt „ich" und die Wahl der Passivform „hätten aktiviert werden können" unterstützen diesen Eindruck und vermitteln sprachlich eine Distanzierung der studierenden Person von der konkreten Unterrichtsgestaltung, die sie selbst geplant und durchgeführt hat. Der Bezug zum Konzept des sprachsensiblen Unterrichts wird durch die Begriffe Scaffolds und Formulierungshilfen hergestellt, aber nicht weiter ausgeführt.

In der anschließenden Aufgabe zu schulischen Rahmenbedingungen wird ein breites und vielfältiges Verständnis von Sprachsensibilität proklamiert, das durch die eigenen Praxiserfahrungen begründet wird: „Während des Praxissemesters ist klar geworden, dass Sprachsensibilität in unterschiedlichen Kontexten und Rahmenbedingungen stattfinden kann." Es wird anschließend ausgeführt, dass Sprachsensibilität mehrdimensional zu verstehen ist, sich in unterschiedlichen Unterrichtsformaten zeigt und Sprachdiagnostik mit einbezieht. Hervorgehoben wird in diesem Kontext die Förderung der deutschen Sprache in drei Bereichen:

(i) im DaZ-Unterricht („Erwähnenswert ist der angebotene DaZ-Kurs.“)
(ii) im Deutschunterricht („Anfang der Klasse fünf wird von den Deutschlehrer*innen der „Duisburger Sprachstandstest“ durchgeführt, um die Sprachkompetenzen […] zu überprüfen.“) sowie
(iii) im Fachunterricht („Um die Bildungssprache zu fördern, erlaubte der von mir begleitete Erdkundelehrer den Schüler*innen des Q1-Leistungskurses, Formulierungshilfen für eine geographische Einordnung mit in die Klausur zu nehmen.“)

Insgesamt liegt der Fokus der berichteten schulischen Sprachbildung und auch der Reflexion der studierenden Person auf der deutschen Sprache. Sprachliche Heterogenität wird in diesem Kontext überwiegend als Herausforderung im Lernprozess, der Unterrichtsgestaltung und der Kommunikation mit Erziehungsberechtigten erwähnt. Mehrsprachigkeit wird in keinem der Kontexte explizit als Ressource benannt. Ihre Berücksichtigung im Schulalltag wird nicht expliziert, aber auch mehrsprachige Praktiken der Schüler:innen außerhalb der Schule werden kaum thematisiert. Weiterhin wird deutlich, dass für die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben eine starke Fokussierung auf die einzige Schülerin im eigenen Fachunterricht erfolgt, die Deutsch als Zweitsprache erwirbt. Die studierende Person selbst weicht im Umgang mit der beschriebenen mehrsprachigen Schülerin im Unterricht bewusst von dem ab, was sie bei anderen Lehrkräften beobachtet, offeriert einen ressourcenorientierten Blick auf ihr Gesamtverhalten im Unterricht und versucht, die Lernerin gezielter zu unterstützen. Der Blick auf ihre mehrsprachigen Ressourcen verbleibt jedoch auch einseitig und eher defizitorientiert.

5. Reflexive Diskussion der Befunde im Kontext der sprachbildenden Lehrkräfteprofessionalisierung

Die detaillierte Fallanalyse zeigt einen individuellen Umgang mit Herausforderungen, die allen Akteur:innen in (Sprach-)Bildungskontexten begegnen: die didaktische und soziale Berücksichtigung von Heterogenität in Lerngruppen, die spezifische Bezeichnung individueller Bedarfe und Kompetenzen sowie ein ressourcenorientiertes Denken und Handeln. Trotz der individuellen Ausprägung zeigen sich in den Ausführungen des Fallbeispiels bestimmte Muster im Umgang mit sprachlicher Heterogenität, die sich auch in weiteren Untersuchungen von sprachbezogenen Reflexionsaufgaben zum Praxissemester aus dem DaZ-Modul der Universität zu Köln wiederfinden (Maahs et al., 2022; Triulzi et al., 2023). So lässt sich z. B. die genaue Quantifizierung der Lernenden mit Migrationshintergrund und anderer Familiensprache als Deutsch als sehr häufiges Muster identifizieren (Maahs et al., 2022). Diese drückt eine präzise Bearbeitung der Aufgabe aus, unterstützt zugleich aber Prozesse des Otherings (Dirim & Pokitsch, 2017), da die Lernenden dadurch als Abweichung von einer vermeintlichen Norm der Einsprachigkeit markiert werden (Lange & Lengyel, 2024; Maahs et al., 2022; Triulzi et al., 2023).

Wenn sich Studierende, wie hier, in ihrer Reflexion ausschließlich auf Schüler:innen fokussieren, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, lässt sich dies im Spannungsfeld zwischen Differenzfixiertheit und Differenzblindheit (de Boer, 2021) diskutieren. Einerseits wird durch die explizite Fokussierung auf sprachliche Differenzen eine Form der Differenzfixierung sichtbar. Die Etikettierung als „DaZ-Lernende" wird zur primären Kategorie, über die pädagogisches Handeln organisiert wird, was die Gefahr birgt, weitere Dimensionen der Schüler:innenpersönlichkeit in den Hintergrund treten zu lassen. Andererseits kann diese Fokussierung als bewusster Umgang mit der Gefahr der Differenzblindheit interpretiert werden. Die Studierenden drücken damit ein Bewusstsein dafür aus, dass Sprachbiografien für Bildungsprozesse bedeutsam sind und nicht ignoriert werden dürfen. Das Sichtbarmachen dieser Differenz kann somit auch ein Versuch sein, Bildungsungleichheiten zu thematisieren.

Daran anschließend wird die Berücksichtigung der Bedarfe von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten, die sich noch im Erwerbsprozess der deutschen Sprache befinden, als zusätzliche Aufgabe im ohnehin oft stressigen Schulalltag verstanden. Das kann dazu führen, dass Mehrsprachigkeit eher als Herausforderung oder Belastung in didaktischen Settings angesehen wird, was sich auch in weiteren Studien zu mehrsprachigkeitsbezogenen Haltungen von Lehrkräften in Deutschland zeigt (Maahs et al., 2022; Schnitzer, 2020). Die vorliegenden Befunde fügen sich demnach in die allgemeine Forschungslage ein und unterstreichen die Bedeutung der Vermittlung einer ressourcenorientierten Perspektive in der Lehrkräftebildung.

Die im Fallbeispiel vorherrschende defizitorientierte Perspektive wird von der studierenden Person selbst partiell durchbrochen, indem sie sich bemüht, die Kompetenzen der Lernenden hervorzuheben und zu fördern. Dieser ressourcenorientierte Blick gelingt besonders in Bezug auf die sozialen Kompetenzen der Lernenden, wird in Bezug auf die Sprachkompetenzen jedoch nicht in gleicher Form realisiert. Stattdessen wird die Mehrsprachigkeit der Lernenden primär als Hindernis ihrer vollen Potenzialentfaltung markiert. Das mag damit zusammenhängen, dass die Schüler:in in Bezug auf die Sozialkompetenz die erwartete Norm erfüllt und sozial sehr erwünschte Verhaltensweisen zeigt, die von der studierenden Person honoriert werden, während sie im Sprachbereich von der Erwartung einer einsprachigen Norm abweicht. Möglicherweise zeigt sich hier aber auch ein Mangel an professionellem Wissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (Göbel et al., 2023).

Gleichzeitig ist diese Haltung auf der pragmatischen Ebene nachvollziehbar, da sich die studierende Person in einem Setting bewegt, in dem deutschsprachige Kompetenzen primär vorausgesetzt werden. Was dabei jedoch nicht reflektiert wird, ist die Möglichkeit, dass eine bessere Leistung der Lernerin im Fachunterricht durch einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht erreicht werden könnte. Es findet keine differenzierte Reflexion der Ursachen der Lehr-Lern-Situation statt. Im Einklang mit der nicht hinterfragten Perspektive der betreuenden Lehrkraft wird stattdessen impliziert, eine Verantwortung für die herausfordernde Situation läge

vorrangig bei den Eltern und der Schülerin selbst (Kollender, 2022), die die deutsche Sprache noch besser lernen sollten, während eine Verantwortung der Lehrperson nicht thematisiert wird.

Diese ambivalente Haltung spiegelt sehr anschaulich den aktuellen didaktischen Diskurs wider, in dem um die besten sprachbildenden Konzepte und die Bedeutung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen im Fach- und Sprachunterricht gerungen wird (Akbulut & Marečková, 2023; Prediger & Redder, 2020). Die Forschung verweist zudem auf eine Diskrepanz zwischen Hochschullehre und Schulpraxis, in der ein monolingualer Habitus oft stärker verankert ist (Bello, 2022; Doğmuş, 2024; Maahs et al., 2022). Lehramtsstudierende müssen im Praxissemester häufig mit divergierenden Ansätzen und Überzeugungen aus Universität und Schule agieren, was sie in einen inneren Aushandlungsprozess bezüglich ihrer eigenen Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit zwingt (Goltsev & Olfert, 2023; Kaplan, 2023), der im vorliegenden Fall noch nicht abgeschlossen wirkt.

Es erscheint demnach sinnvoll, die Hochschuldidaktik in der Lehrkräftebildung ebenfalls kritisch zu reflektieren. Auch Lehrende agieren im Rahmen des Differenzdilemmas und es wäre ungünstig, bei den Studierenden den Eindruck zu erwecken, dies wäre nicht so. Dazu gehört die Frage, welche Begriffe, Konzepte und Perspektiven in Lehrveranstaltungen aufgegriffen und gemeinsam mit den Studierenden diskutiert werden. Ebenfalls kritisch zu reflektieren sind die Aufgabenstellungen selbst: Wie kann eine Sensibilisierung für sprachliche Bedarfe gelingen, ohne dass damit Prozesse des Otherings oder pauschaler Etikettierung einhergehen? Wie kann ein ressourcenorientierter Blick gestärkt werden?

6. Impulse für die universitäre Lehrkräftebildung

Vor dem Hintergrund der Befundlage erscheint eine hochschuldidaktische Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten, deren Verwendungskontexten und semantischen Aufladungen bedeutsam (Winter et al., 2023). Gamper et al. (2024) fordern eine differenzierte und kontextsensibilisierte Verwendung für die Sprachbildung zentraler Begriffe wie ‚Mehrsprachigkeit' oder ‚DaZ'. Dechêne und Shure (2024) und Doğmuş (2024) ergänzen dies um die Forderung nach einer rassismuskritischen Hochschulbildung, die es ermöglicht, pädagogisches Handeln, schulische Routinen und institutionelle Strukturen als in Ordnungen der Differenz verstrickt zu betrachten. Ziel ist es, Studierende zu befähigen, mit der Unsicherheit pädagogischer Praxis umzugehen, statt nach einfachen Handlungsvorgaben zu suchen, und eine (rassismus-)kritische Haltung gegenüber institutionellen Logiken, Zuschreibungen und eigenen Deutungsmustern zu entwickeln.

Mit Blick auf Deutsch als Zweitsprache bedeutet eine rassismuskritische Hochschulbildung, Studierende erkennen zu lassen, dass die Zuschreibung „DaZ" nicht neutral ist, sondern im schulischen Alltag häufig mit Defizitannahmen und besonderen Förderlogiken verknüpft wird, wodurch institutionelle Machtverhältnisse

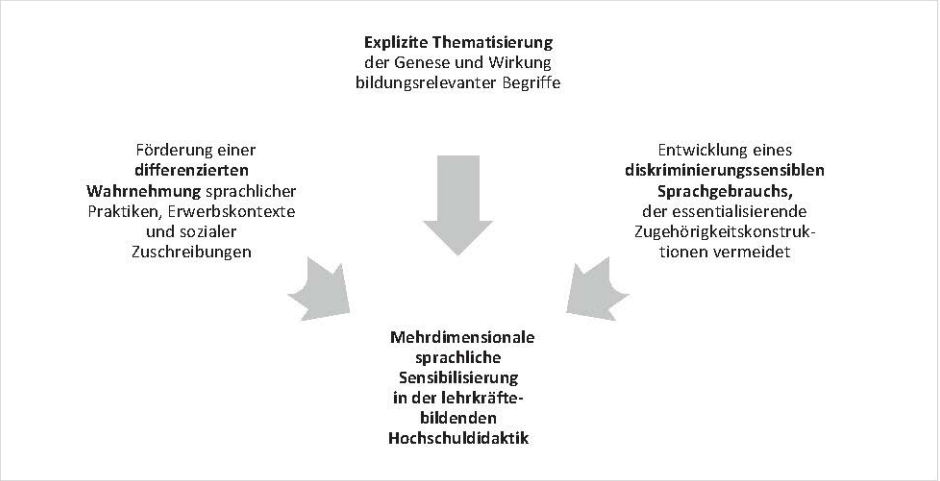


Abb. 1: Dimensionen sprachlicher Sensibilisierung in der lehrkräftebildenden Hochschuldidaktik (eigene Darstellung)

fortgeschrieben werden können. Eine kritische Sprachverwendung bedeutet daher nicht nur, Begriffe funktional einzusetzen, sondern auch deren gesellschaftliche und historische Semantik zu reflektieren (Frank, 2018). Formate wie die Arbeit mit Fallvignetten, Sprachbiografien oder die Analyse authentischer Bezeichnungspraktiken können hier als reflexive Lernanlässe dienen. Didaktisch empfiehlt sich eine mehrdimensionale Sensibilisierung, wie sie Abb. 1 darstellt.

Im Folgenden werden dazu am Beispiel der Abkürzung ‚DaZ' konkrete Impulse für die Lehrkräftebildung angeboten.

Kompetenzorientierte Curriculumsentwicklung

Eine Verankerung der Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚DaZ' in der Lehrkräftebildung wäre nicht nur auf der Ebene des Fachwissens sinnvoll, sondern ebenso auf der Ebene reflexiver und sprachsensibler Handlungskompetenzen. Ein kompetenzorientiertes Curriculum eröffnet Lerngelegenheiten, in denen Studierende zentrale Begriffe in Bezug auf ihre diagnostischen, didaktischen und gesellschaftspolitischen Dimensionen differenziert analysieren. Ziel ist es, eine Haltung zu fördern, die sprachliche Heterogenität nicht als Abweichung von einer Norm begreift, sondern als Teil einer professionellen Bildungspraxis (Winter et al., 2021).

Forschendes Lernen

Der Begriff ‚DaZ' bietet einen produktiven Ausgangspunkt für forschendes Lernen (Reiber, 2007). In Projekten können Studierende schulische Materialien, Sprachförderkonzepte oder Unterrichtsbeobachtungen hinsichtlich ihrer Begriffsverwendung analysieren. Dabei lässt sich untersuchen, welche normativen Vorstellungen

sprachlicher Kompetenz durch die Verwendung des Begriffs in den verschiedenen Kontexten sichtbar werden. Diese forschend-reflexive Praxis erlaubt Studierenden, eigene Begriffsverwendungen zu hinterfragen und (implizite) Kategorisierungsprozesse erkennen zu lernen.

Eine weitere Option besteht darin, mehrsprachigkeitsorientierte Sprachdiagnostikverfahren im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu erproben. Das ermöglicht Studierenden, ein Bewusstsein für heterogene Spracherwerbsverläufe zu entwickeln und zu erkennen, dass mehrsprachige Schüler:innen keine homogene Gruppe bilden. Gleichzeitig werden sie befähigt, Diagnostikverfahren einzusetzen und Grenzen monolingual konzipierter Verfahren zu reflektieren (Triulzi et al., 2024).

Diversitätssensible Didaktik

Im Rahmen einer diversitätssensiblen Hochschuldidaktik kann die Beschäftigung mit Begriffen wie ‚DaZ' als kritische Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Zugehörigkeitskonstruktionen und Bildungsungleichheiten verstanden werden (Dechêne & Shure, 2024). Das meint z. B. zu unterscheiden, wann ‚DaZ' als fachlich notwendige Kategorie genutzt wird und wann als eine stigmatisierende Zuschreibung (Dirim & Pokitsch, 2017).

Diversitätssensible Lehre thematisiert daher explizit die soziale Situiertheit und Wirkung von Begriffen: Welche Bilder von Lernenden werden aufgerufen? Welche sprachlichen Normen gelten als legitim? Didaktisch hilfreich sind partizipative, biografieorientierte Formate, in denen Studierende eigene Sprachbiografien reflektieren oder sich mit dominanten Sprachideologien auseinandersetzen. Sprachsensibilität bedeutet in diesem Zusammenhang, sprachliche Differenz nicht als individuelles Problem, sondern als mit institutionellen Normen und Ausschlussmechanismen verwoben zu betrachten. Das Ziel ist ein Sprachgebrauch, der inklusiv, differenzsensibel und machtbewusst ist.

7. Fazit

Die Analyse bietet Einblicke in wissenschaftliche, pädagogische und hochschuldidaktische Diskurse zur Berücksichtigung und Beschreibung sprachlicher Heterogenität. Obwohl bereits diversitätssensible (Sprach-)Praktiken vorliegen, ist die Suche nach geeigneten Zugängen, Konzepten und Bezeichnungspraktiken noch nicht abgeschlossen. Weder innerhalb noch zwischen den Diskursen besteht Einigkeit zum sensiblen Sprachgebrauch in Bildungskontexten. Das Fallbeispiel zeigt, dass Sprachsensibilität je nach Kontext unterschiedlich verstanden und umgesetzt werden kann. Insbesondere bestehen zwischen theoretischen Ideen aus der Wissenschaft und der praktischen Handlungsebene an Schulen noch deutliche Disparitäten, was die zentrale Rolle der Lehrkräftebildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis unterstreicht.

Damit Hochschulen und Bildungsadministration dieser Aufgabe gerecht werden, müssen sie sie ernst nehmen und mit Ressourcen unterstützen. Erforderlich sind eine vertiefte Professionalisierung der Lehrpersonen sowie die Forschung zur Wirksamkeit bestimmter Begriffsnutzungen und didaktischer Praktiken. Dabei gilt es, die Perspektiven der Betroffenen einzubeziehen – jener Personen, die durch Begriffe bezeichnet oder Konzepte gefördert werden. Um den Diskurs zwischen Defizit- und Ressourcenorientierung konstruktiv fortzuführen, erscheint ein offener Austausch zwischen Bildungsakteur:innen, die Akzeptanz unterschiedlicher Perspektiven und die Toleranz von Ambiguitäten zielführend. Dies setzt kritische Selbstreflexion und einen respektvollen, konstruktiven Umgang aller Beteiligten voraus.

Literatur

Affolter, Simon, Sperisen, Vera et al. (2021). Migration – Rassismus – Schule. Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis. In Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky & Georges Pfruender (Hrsg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 243–266). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839458266-016

Akbulut, Muhammed & Marečková, Pavla (2023). Mehrsprachigkeitsdidaktik – Diskurse, Konzepte und aktuelle Herausforderungen. In Silvia Demmig, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger & Hannes Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache* (S. 165–178). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1.15

Becker-Mrotzek, Michael, Gogolin, Ingrid, Roth, Hans-Joachim & Stanat, Petra (2023). Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra Stanat (Hrsg.), Grundlagen der sprachlichen Bildung (S. 9–26). Waxmann. https://10.25656/01:31997

Bello, Bettina (2022). Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden und ihre Rolle bei der Gestaltung von Schule in der Migrationsgesellschaft. In Yalız Akbaba, Bettina Bello & Karim Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 45–68). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_4

Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838553559

Borowski, Damaris (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In Nina Beck, Thorsten Bohl & Sibylle Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 191–205). Univ. Press. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/111285

Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* KUPS Universität zu Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/

de Boer, Heike (2021). Wohlbefinden, Migration und Schule. In Heike de Boer & Daniela Merklinger (Hrsg.), *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration* (S. 18–45). Kohlhammer.

Dechêne, Jocelyn J. & Shure, Saphira (2024). Rassismuskritische Fallarbeit in ‚Praxisphasen' der Lehrer*innenbildung. Überlegungen zu Professionalisierung in Ordnungen der Differenz. *journal für lehrerinnenbildung*, 24(4), 50–64. https://10.35468/jlb-04-2024-03

Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu ‚Deutsch als Zweitsprache'. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Waxmann.

Doğmuş, Aysun (2024). Rassismus in Schule erkennen und bearbeiten – Kontur eines Trialogs im Konnex von Theorie, Praxis und Reflexion. *journal für LehrerInnenbildung, 24*(4), 34–48. https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-02

Döll, Marion & Guldenschuh, Sabine. (2020). Perspektiven von Primarstufenlehramtsstudierenden auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen. In Heidi Rösch & Nicole Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 61–80). Schneider.

Frank, Magnus (2018). „Sprachsensibilität" – Ent- und Verdeckungslogiken einer Lösung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In İnci Dirim & Anke Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ** (S. 126–140). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.9

Gamper, Julia, Purkarthofer, Judith & Schroeder, Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *Die Deutsche Schule, 116*(2), 202–211. https://10.25656/01:30207

Gantefort, Christoph, Goltsev, Evghenia, Knaus, Anastasia & Winter, Christina (2023). Effekte spracherwerbsbezogener Attribuierungen auf die Bewertung von Textqualität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP), 16*(1), 5–23. https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2023-16-1-kap-1-digital/.

Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2025). Wie können strukturierte Reflexionen von Praxiserfahrungen als Lerngelegenheit sprachlicher Bildung genutzt werden? – Erfahrungen aus dem DaZ-Modul an der Universität zu Köln. In Lena Decker, Nina Gersdorf, Ina Kaplan & Eva Schlinkmann (Hrsg.), *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte: Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul* (S. 221–236). Universitätsverlag Siegen.

Gebauer, Miriam M. & McElvany, Nele (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 685–708. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8

Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Mariann & Scharenberg, Katja (2024). Editorial zum Schwerpunktthema: Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung für die Schule. *DDS – Die Deutsche Schule, 116*(2), 110–115. https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.01

Goltsev, Evghenia & Olfert, Helena (2023). Mehrsprachige Praktiken in der universitären Lehrkräfteausbildung: Erfahrungen, Wünsche, Perspektiven. In Esra Hack-Cengizalp, Melanie David-Erb & Irene Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 207–229). wbv. https://doi.org/10.3278/9783763973033

Göbel, Kerstin, Gantefort, Christoph & Ehmke, Timo (2023). Welche professionellen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für sprachbildendes Handeln? In Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth & Petra Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 219–232). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:32009

Kaplan, Ina (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule: eine qualitative Studie.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997481

Khalizova, Anna, Wildemann, Anja & Rieger, Barbara (2024). Überzeugungen als Erkenntnismarker des Perspektivenwandels im Kontext der pädagogischen Professionalisierung im

Umgang mit sprachlicher Heterogenität. *Journal for Educational Research Online (JERO), 16*(1), 36–57. https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.03

Kollender, Ellen (2022). „Und das nenn' ich Nehmermentalität." Rassistische Adressierungen von Eltern in der Schule im Kontext des sozialstaatlichen Aktivierungsdiskurses. In Yalız Akbaba, Bettina Bello & Karim Fereidooni (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 167–190). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29043-6_10

Köller, Olaf, Thiel, Felicitas, van Ackeren-Mindl, Isabell, Anders, Yvonne, Cress, Ulrike, Diehl, Claudia, Kleickmann, Thilo, Krelle, Michael, Lütje-Klose, Birgit, Prediger, Susanne, Seeber, Susan, Ziegler, Birgit, Greiff, Samuel, Maaz, Kai, Reintjes, Christian & Stanat, Petra (2025). *Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* SWK. http://dx.doi.org/10.25656/01:32124

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuhn, Melanie (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Tanja Betz & Peter Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Beltz Juventa.

Lange, Imke & Lengyel, Drorit (2024). Adressierungen und Zuschreibungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität: Einblicke in Texte von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online (JERO), 16(1),* 58–75. https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.04

Lange, Sarah D., Huxel, Kathrin, Then, Daniel & Pohlmann-Rother, Sanna (2025). Soziale Teilhabe in mehrsprachigen Klassenzimmern? Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 15*, 525–547. https://doi.org/10.1007/s35834-025-00493-6

Maahs, Ina-Maria, Winter, Christina & Maier, Veit (2022). „Da keine SuS mit Deutsch als Zweitsprache in der Klasse waren, funktionierte die Unterrichtsstunde insgesamt relativ zufriedenstellend." Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachliche Heterogenität im Unterricht. *Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung*, *66*, 34–51.

Marx, Nicole (2024). Endangered species „bilingualism"? How we spin constructs to suit our purposes. In Eva Vetter & Danuta Gabryś (Hrsg.), *Modern approaches to researching multilingualism* (S. 25–42). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52371-7_3

Prediger, Susanne & Redder, Angelika (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 189–194). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_27

Putjata, Galina (2024). Multilingualism in regular teacher education: A qualitative study with pre-post-conversations and learning diaries on reconstruction of language-related notions of normality. *Journal for Educational Research Online (JERO), 16*(1), 16–35. https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.02

Reiber, Karin (2007). Grundlegung: Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, *3*/1, 6–12. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43870/pdf/TBHD%203-1-2007Reiber.pdf?sequence=1

Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl.; S. 642–661). Waxmann.

Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität.* Waxmann.

Schnitzer, Katja (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource: zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Waxmann.

Skintey, Lesya (2022). Orientierungen angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache: Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, *49*(1), 38–62. https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0003

Triulzi, Marco, Maahs, Ina-Maria & Winter, Christina (2023). Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *28*(2), 57–87. https://doi.org/10.48694/ZIF.3644

Triulzi, Marco, Winter, Christina, Hacısalihoğlu, Erol & Bakkar, Abdullah (2024). Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung am Beispiel mehrsprachigkeitsorientierter Weiterentwicklung von Sprachdiagnostikverfahren – Ein Praxisbericht aus der Hochschullehre. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, *68*, 21–37.

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

Winter, Christina, Triulzi, Marco, Maahs, Ina-Maria & Maier, Veit (2023). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung: Eine kritische Reflexion über Bildungsbenachteiligung durch stigmatisierende Zuschreibungen. In Gesine Boesken, Astrid Krämer, Tatiana Matthiesen, Julie A. Panagiotopoulou & Jan Springob (Hrsg.), *Zukunft Bildungschancen. Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis* (S. 189–196). Waxmann.

Machtkritische Perspektiven auf den Diskurs um „herkunftssprachlichen Unterricht“ als marginalisiertes Fach

Erkan Gürsoy, Helena Olfert & Till Woerfel

Abstract: Der Beitrag analysiert den Diskurs um den sogenannten mutter-, herkunfts- bzw. erstsprachlichen Unterricht (M/H/E-SU) aus einer machtkritischen und dekolonialen Perspektive. Ausgehend von historischen, bildungspolitischen und sprachideologischen Rahmungen wird gezeigt, wie dieser Unterricht trotz wiederholter Umbenennungen und Legitimationsversuche strukturell marginalisiert bleibt. Die Autor:innen arbeiten heraus, dass Begriffe wie Herkunfts- oder Erstsprache nicht neutral sind, sondern migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse reproduzieren, indem sie Deutsch systematisch als nicht legitime Erstsprache migrantisierter Kinder markieren. M/H/E-SU erscheint so als Ort hegemonialer Sprachpolitik, an dem Anerkennung stets an Bedingungen geknüpft ist. Der Beitrag plädiert für eine grundlegend machtkritische Neuausrichtung sprachlicher Bildung, die Mehrsprachigkeit jenseits monolingualer Ordnungen und ihrer postkolonialen Kontinuitäten anerkennt.

Schlagwörter: Herkunftssprachlicher Unterricht, Sprachpolitik, Mehrsprachigkeit, Machtkritik, Dekolonialisierung

1. Einleitung

Der „mutter-, herkunfts- bzw. erstsprachliche Unterricht“ (M/H/E-SU[1]) stellt seit den 1970er Jahren eine staatlich gerahmte Form spezifischen Sprachunterrichts für Kinder und Jugendliche dar, die in Deutschland mehrsprachig aufwachsen. Bundesweit ist dieser Unterricht in unterschiedlichem Maße institutionell in der Regelschule verankert, sodass in einigen Bundesländern ausschließlich Angebote von

1 Im folgenden Beitrag verwenden wir den Begriff „M/H/E-SU“ in Anlehnung an Weichselbaum et al. (2024), um die historisch gewachsene (daher die Reihenfolge M/H/E) und diskursiv aufgeladene Benennungspraxis sichtbar zu machen. Dabei sind wir uns der Problematik bewusst, dass wir uns mit dieser Begriffswahl in verstrickte Bedeutungszusammenhänge einschreiben. Auch eine Metabenennung wie in „M/H/E-SU“ verstehen wir nicht als Ausweg, sondern nehmen die damit verbundenen Spannungen bewusst in unsere Reflexion auf. Zur Kritik der Bezeichnungen „mutter-“, „erst-“ und „herkunftssprachlicher Unterricht“ vgl. ebd. (2024: S. 27–28).

Konsulaten oder privaten Organisationen zur Verfügung stehen (vgl. hierzu ausführlicher Mediendienst Integration, 2022).[2] Die Funktion dieses Unterrichts und seine diskursive Rahmung haben sich über die Jahrzehnte zwar gewandelt, seine marginalisierte Stellung bleibt jedoch fortbestehen (Flubacher & Hägi-Mead, 2024).

In den 1970er und 1980er Jahren wurde M/H/E-SU vorrangig als „muttersprachlicher" (Ergänzungs-)Unterricht mit rückkehrorientierter Zielsetzung eingeführt (Reich, 2014; Woerfel et al., 2020). Kinder von Arbeitsmigrant:innen sollten in den Migrationssprachen unterrichtet werden, um ihnen eine spätere Wiedereingliederung in die Gesellschaften der Herkunftsländer ihrer Eltern zu erleichtern (Skubsch, 2002). Diese Phase war stark durch die Annahme einer temporären Migration geprägt und somit ideologisch von der Vorstellung der Nicht-Zugehörigkeit bestimmt (Röhr-Sendlmeier, 1992).

Ab den 1990er Jahren verlagerte sich der Fokus hin zu einem sogenannten „herkunftssprachlichen" Unterricht bzw. „Herkunftssprachenunterricht", dem nun verstärkt neue Funktionen zugeschrieben wurden – etwa im Sinne einer Beschleunigung des Deutscherwerbs oder einer verbesserten Integrationsförderung (Gogolin et al., 1998). Mit dem Ende der rückkehrorientierten Migrationspolitik verblasste zugleich die ursprünglich intendierte Rückkehrfunktion dieses Unterrichts. Um den Fortbestand von M/H/E-SU dennoch zu sichern, entstand ein wachsender Legitimationsdruck, den Unterricht durch integrationspolitische Zielsetzungen zu rechtfertigen. Dieser Legitimationsrahmen wurde jedoch von einem parallelen Gegendiskurs begleitet, der dem M/H/E-SU vorwarf, er verlangsame den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache oder trage zumindest nichts dazu bei und behindere hierdurch Integrationsprozesse (vgl. hierzu kritisch Gürsoy, 2021). Dieser Diskurs wurde durch empirische Studien gestützt, die durch inzwischen widerlegte Prämissen in der Anlage der Untersuchung und durch selektive Methodik bestehende hegemoniale Verhältnisse eher reproduzierten als hinterfragten (Esser, 2006; Hopf, 2005).

In jüngster Zeit lässt sich wiederum ein Trend zur Re-Etikettierung beobachten: Der Begriff „Erstsprachenunterricht" wird zunehmend in den bildungspolitischen Diskurs eingeführt (u. a. in Berlin, Niedersachsen oder Österreich) – oftmals mit dem Anspruch, sich von dem Aspekt der vermeintlichen „Herkunft" in „Herkunftssprachlichem Unterricht" zu distanzieren, abzugrenzen und stärker auf aktuelle sprachwissenschaftliche Erkenntnisse zu mehrsprachigem Erwerb im Minderhei-

2 Wir beziehen uns mit der Begriffskonstruktion „M/H/E-SU" ausschließlich auf schulisch organisierten Unterricht. Nur dieser Unterricht unterliegt spezifischen Ansprüchen an durchgängige Sprachbildung und soll als Teil des schulischen Angebots den Bildungsauftrag der Regelschule erfüllen sowie Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für mehrsprachig aufgewachsene Kinder und Jugendliche herstellen. Angebote von Konsulaten sowie von migrantischen Selbstorganisationen können z. T. von ähnlichen Diskursen geprägt sein, jedoch sind diese weitestgehend von der Regelschule losgelöst zu betrachten. Entsprechend bezieht sich die gesamte Argumentation in diesem Beitrag ausschließlich auf schulisch organisierten M/H/E-SU.

tenkontext zu rekurrieren (vgl. dazu die Diskussion in Di Venanzio & Olfert, 2024). Die Abwendung von dem Verweis auf „Herkunft" ist durchaus eine begrüßenswerte Entwicklung und wird seit Jahren gefordert (Küppers & Schroeder, 2017). Dennoch wirft auch der Begriff „Erstsprachenunterricht" ebenso Fragen auf: Wenn der Unterricht in Migrationssprachen für mehrsprachig aufgewachsene Kinder als Erstsprachenunterricht bezeichnet wird, dann legt dies nahe, dass nur eine ihrer Sprachen als solche anerkannt wird (und eben nicht alle ihre Erstsprachen). Dabei haben viele Kinder nicht nur eine, sondern zwei oder mehrere Erstsprachen, etwa Deutsch und eine oder mehrere Migrationssprachen. Damit wird Deutsch implizit als Erstsprache der Kinder ausgeschlossen, obwohl dies die sprachliche Realität für viele Kinder darstellt (Busch, 2015; Gamper et al., 2024; Triulzi et al., 2023).

Diese Entwicklungen werfen grundlegende Fragen auf: Wer entscheidet eigentlich, was als „Mutter-", „Herkunfts-" und „Erstsprache" gilt und wer diese Sprache (nicht) erworben hat? Inwiefern wird dabei auf soziale Marker wie (vermeintliche) Herkunft, Name, Haut- und Haarfarbe oder Aussprache rekurriert, um die Legitimität eines „Erstsprache-Seins" im Deutschen zu gewähren oder zu verweigern? Und kann die vereinfachende und reduktive Annahme von der Migrationssprache als der (einzigen) Erstsprache überhaupt mit den realen (Sprach-)Biografien von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in einer Migrationsgesellschaft vereinbar sein (Busch, 2017; Gogolin, 2002; Purkarthofer & Busch, 2024)?

Auffällig ist, dass insbesondere Migrationssprachen wie Arabisch, Kurdisch oder Türkisch in Studien, in offiziellen Dokumenten (z. B. im IQB-Bildungstrend, vgl. Stanat et al., 2022) und in der pädagogischen Praxis weiterhin als „nicht-deutsche Erst- bzw. Familiensprache[n]" kodiert werden, während das Deutsche selbst für viele Kinder und Jugendliche mit internationaler Familiengeschichte in der zweiten, dritten usw. Generation nicht als Erstsprache (an)erkannt wird. In diesem Zusammenhang offenbart der Begriff „Zweitsprache" eine sprachideologische Schieflage, in der das Deutsche strukturell nicht als legitime Erstsprache von Kindern aus migrantisierten Familien betrachtet wird (u. a. Riehl & Schroeder, 2022; Gamper et al., 2024) – wie etwa in der oben diskutierten Umbenennung des Unterrichts in Migrationssprachen von „Herkunftssprachenunterricht" in „Erstsprachenunterricht" in einigen Bundesländern. Dies zeigt: Die Trennung zwischen „Erstsprache" (meist: Migrationssprache) und „Zweitsprache Deutsch" ist nicht rein deskriptiv, sondern tief in migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse eingeschrieben.

2. Persistenzen rund um M/H/E-SU

Trotz zahlreicher diskursiver Neurahmungen und institutioneller Anpassungen bleibt der M/H/E-SU in seiner konkreten Ausgestaltung von Persistenzen geprägt, die seine Funktion als Instrument hegemonialer Kontrolle weiter verfestigen. Während auf institutioneller Ebene weiterhin die Förderung „interkultureller Kompetenzen" sowie die Interdependenzhypothese (Cummins, 1991) – also die Annahme,

dass eine gut entwickelte Erstsprache den Zweitspracherwerb unterstützt – als Legitimation für den Erhalt von M/H/E-SU herangezogen werden, bleibt die reale Verortung dieses Unterrichts im bildungsinstitutionellen Randbereich bestehen:

- Obwohl der M/H/E-SU in Lehrplänen unter dem Banner der Förderung „interkultureller Kompetenzen" legitimiert wird, folgt diese Argumentation oftmals einem essentialisierenden Kulturverständnis, das Differenz als pädagogisch zu bearbeitendes Defizit konstruiert. Diese Perspektive blendet aus, dass die adressierten Kinder und Jugendlichen nicht ‚zwischen zwei Stühlen' sitzen, sondern sich in einer postmigrantischen Gesellschaft (Foroutan, 2019) längst souverän ‚auf zwei oder mehreren Stühlen' bewegen – in mehrsprachigen, transnationalen und dynamischen Lebenswelten, die gängige Kategorien von Herkunft, Sprache und Kultur systematisch unterlaufen. Der Anspruch, interkulturelle Kompetenz zu fördern, wirkt so paradoxerweise wie eine pädagogische Externalisierung dessen, was viele Kinder und Jugendliche ohnehin alltäglich (er)leben – im M/H/E-SU jedoch nicht im Modus der Anerkennung, sondern als zu überwindende Differenz.
- Auch in amtlich deutschsprachigen Kontexten wirkt die „Interdependenzhypothese" (Cummins, 1991) in Schulpolitik und Curricula fort: M/H/E-SU wird häufig nur gewährt, wenn bestimmte Kompetenzniveaus in der sogenannten nicht-deutschen Erstsprache angenommen oder nachgewiesen werden können und der Besuch des Unterrichts somit als bildungspolitisch lohnend erscheint. Diese Argumentationsweise stützt sich auf ein scheinbar wissenschaftlich fundiertes Effizienzdenken und reproduziert dabei monolinguale Vorstellungen von Sprache und Lernen, die der dynamischen Mehrsprachigkeit sowie den realen Sprachbiografien vieler Kinder und Jugendlicher in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft, insbesondere in Folgegenerationen, nicht gerecht werden (García, 2019).
- Zugleich stehen M/H/E-SU-Lehrpersonen häufig unter einem erheblichen Legitimationsdruck (Gürsoy, 2021) und sehen sich gezwungen, eben jene Argumentationslinie zu übernehmen, um den Fortbestand des Unterrichts zu sichern. In einem von hegemonialen Normen geprägten bildungspolitischen und auch wissenschaftlichen Feld wird somit selbst die Anerkennung migrationssprachlicher Bildung an Bedingungen geknüpft, die strukturell ausschließend wirken und bestehende Machtverhältnisse weiter verfestigen.
- Der Unterricht findet häufig außerhalb des Regelunterrichts, meist am Nachmittag, statt und wird so strukturell abgewertet. Lehrpersonen und ehemalige Teilnehmende erleben diesen Raum als marginalisiert, pädagogisch isoliert und bildungspolitisch nachrangig (Weichselbaum et al., 2024).
- Die strukturelle Marginalisierung des M/H/E-SU zeigt sich besonders deutlich in den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Diese sind häufig prekär: Befristete, geringer bezahlte Anstellungen, Einsätze an mehreren Schulen sowie fehlende institutionelle Einbindung gehören zum Berufsalltag. Hinzu kommen Erfahrun-

gen mit Rassismus, Linguizismus und gesundheitlicher Belastung, die das professionelle Handeln zusätzlich erschweren (Ayten & Hägi-Mead, 2023).
- Auch die mangelnde Verfügbarkeit von didaktischem Material sowie universitären Ausbildungsstrukturen, die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Sprachvariation sowie nachhaltigen Erhalt von Migrationssprachen angemessen berücksichtigen (Gürsoy, 2024), trägt zur pädagogischen Benachteiligung bei und limitiert die Möglichkeit einer sprachkritisch-progressiven Unterrichtspraxis.

3. Sprachpolitik als Herrschaftspraxis: M/H/E-SU und die „Kolonialität der Macht"

Der Diskurs um den M/H/E-SU lässt sich somit nicht isoliert von tieferliegenden machtpolitischen Strukturen verstehen. Vielmehr verweist er auf eine historische Kontinuität sprachpolitischer Ordnungen, die bis in koloniale Denkmuster hineinreichen. Die Unterscheidung zwischen „Deutsch als Nicht-Erstsprache bzw. Migrationssprache als Erstsprache" und „Deutsch als Zweitsprache" kann dabei nicht lediglich als sprachdiagnostische oder didaktische Unterscheidung fungieren, sondern auch als ein machtvolles Kategorisierungsinstrument, das Zugehörigkeit reguliert, Subjektpositionen zuweist und soziale Hierarchien reproduziert. Natarajan (2023) betont, dass insbesondere das Konzept „Deutsch als Erstsprache" nicht neutral ist, sondern als hegemoniales Konstrukt tief in nationale Identitätsbildungsprozesse eingeschrieben ist. Sprache wird hier zur Legitimationsgrundlage und zum Ausschlussinstrument zugleich. Die Folge ist eine tiefgreifende „Fremdsprachisierung des Vertrauten" (ebd., S. 498), also die systematische Entfremdung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen, die im Deutschen sozialisiert wurden, deren Sprachbiografien aber nicht mit dem hegemonialen Bild von Deutsch als Erstsprache kompatibel zu sein scheinen. Anknüpfend an das Konzept der „Kolonialität der Macht" (Quijano, 2000) deutet Natarajan (2023) diese Sprachpolitik als Form gewaltförmiger Herrschaft: Es handelt sich um eine das Denken strukturierende, aber weitgehend unsichtbar bleibende und unhörbar gemachte Machtformation, die festlegt, wer wie spricht – und wessen Sprechen gilt. Der M/H/E-SU wird dadurch nicht nur marginalisiert, sondern zugleich funktionalisiert: als Gegenspieler zum hegemonialen Deutsch, als Ort des Anderen, des vermeintlich Nicht-Standardisierten, das zwar geduldet, aber nicht als gleichwertig anerkannt wird. Diese Analyse korrespondiert mit Erkenntnissen der kritischen Soziolinguistik, die die assimilationistische Sprachgeschichte Deutschlands als zutiefst kolonialgeschichtlich geprägt einordnet. Busch (2012) weist darauf hin, dass diese Geschichte nicht nur durch strukturelle Ausgrenzung, sondern auch bzw. eben durch fremdbestimmte Kategorisierungen und die konsequente Abwertung sprachlicher Vielfalt (und auch translingualer Sprachpraktiken) gekennzeichnet ist.

Insofern lässt sich der M/H/E-SU nicht nur als pädagogische Maßnahme verstehen, sondern muss als Ort struktureller Aushandlung von Machtverhältnissen

gelesen werden – zwischen Dominanz- und Subjektsprachen, zwischen hegemonialsprachlicher Normierung und sprachlich-variationsreicher Anerkennung, zwischen Einschluss und Ausschluss. Eine dekoloniale Perspektive auf eine mehrsprachigkeitsorientierte Sprachbildung muss daher genau diese unsichtbaren Linien der Macht sichtbar machen und alternative Formen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Sinne sozialer Gerechtigkeit entwerfen. In diesem Licht erscheint die Forderung nach der Abschaffung des M/H/E-SU nicht als emanzipatorischer Schritt, sondern als hegemonial motivierter Rückzug aus der Verantwortung für sprachliche Gerechtigkeit – und damit als performative Reproduktion kolonialer Sprachenpolitik.

4. Plädoyer für Anerkennung bei gleichzeitiger Kritik: Spannungsverhältnisse im Transformationsprozess des M/H/E-SU

Die Diskussion um die Weiterentwicklung des M/H/E-SU ist durch vielfältige Spannungsfelder geprägt, in denen Chancen auf strukturelle Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit mit der Gefahr neuer hegemonialer Vereinnahmungen einhergehen. Es ist daher notwendig, Reformimpulse nicht nur affirmativ zu verstehen, sondern sie stets auf ihre Einbettung in bestehende Machtverhältnisse kritisch zu analysieren.

a) Öffnung als reguläres (Wahl-)Fach – unter Bedingungen der Gleichwertigkeit: In seiner aktuellen Ausrichtung ist der M/H/E-SU eine recht marginale Wahloption: „ob daran teilgenommen wird oder nicht, ist für die Bildungsbiographie unwichtig“ (Woerfel et al., 2021, S. 34). Die Integration des M/H/E-SU als reguläres (Wahl-)Fach im Kontext inklusiver Sprachunterrichtsformate, etwa analog zu Englisch oder Latein, ist bildungspolitisch jedoch geboten: Sie würde eine Anbahnung zur Gleichstellung der Migrationssprachen im schulischen Sprachenkanon beitragen, indem sie die in den Familien gesprochenen Sprachen bildungsbiographisch aufwertet und in schulische Anerkennungspraktiken überführt, wodurch ein deutliches Zeichen gegen ihre strukturelle Abwertung gesetzt würde (Ören & Küppers, 2019; Vogel, 2020; Woerfel et al., 2021). Gleichzeitig muss jedoch kritisch reflektiert werden, unter welchen Bedingungen diese Öffnung erfolgt: Wird sie von hegemonialer Kontrolle gerahmt, droht die Reproduktion jener Ausschlüsse, die die Marginalisierung des M/H/E-SU überhaupt erst hervorgebracht haben. Anerkennung kann also nur gelingen, wenn strukturelle Machtverhältnisse explizit mitverhandelt werden.
b) Entwicklung mehrsprachiger Diagnostik und didaktischer Materialien: Diagnostische Verfahren und Materialien, die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht als Problem, sondern als Ressource begreifen, ermöglichen eine sprachlich-diversitätsorientierte Didaktik. Gleichzeitig darf dieser Prozess nicht zur Re-Essentialisierung von Sprachen führen – etwa durch die Vorstellung, dass Mehrsprachigkeit nur als additive Ansammlung klar trennbarer Sprachen existiere. Ein solcher Zugang ignoriert konnektionistische und gebrauchsbasierte Theorien des

Spracherwerbs (z. B. Cook, 1991; 2003; Herdina & Jessner, 2002), die von einem integrierten, dynamischen Sprachsystem in mehrsprachigen Individuen ausgehen. Auch *translanguaging*-Praxen widersprechen der Idee fixer Sprachgrenzen (García, 2019; García & Wei, 2014). Durch eine solche Fixierung werden sprachideologische Dichotomien, die selbst Ausdruck kolonialer Sprachordnung sind, reproduziert. Auch hier gilt: Pädagogische Innovation erfordert eine Reflexion ihrer machtpolitischen Voraussetzungen. Perspektivisch eröffnet sich daraus die Notwendigkeit, migrationsgesellschaftliche Sprachrealitäten nicht nur anzuerkennen, sondern auch produktiv in pädagogische Konzepte zu integrieren. M/H/E-SU könnte so als Raum gestaltet werden, in dem sprachlich-kulturelle Ressourcen nicht nur sichtbar gemacht, sondern auch systematisch jenseits normativer Einsprachigkeitsideale und nationalsprachlicher Referenzsysteme weiterentwickelt werden. Dies umfasst einerseits die Anerkennung migrationsgesellschaftlicher Sprachvariation (Di Venanzio & Olfert, 2024), etwa von Sprachgebrauchsweisen, die sich nicht in die Ordnung „benannter Sprachen" (García & Wei, 2014) fügen, und andererseits die Möglichkeit, darauf aufbauend auch formal anerkannte Qualifikationen zu erwerben, etwa durch Zertifizierungsmodelle, die Sprachkompetenzen flexibel und realitätsnah erfassen.

c) Kollegiale Einbindung und ko-konstruktive Zusammenarbeit – ohne Vereinnahmung: Ein intensiver, kollegialer Austausch zwischen M/H/E-SU-Lehrpersonen und dem Kollegium der Regelschule ist ein zentrales Element für eine inklusivere Schulkultur (Gürsoy et al., 2020). Die Einbindung in Fachkonferenzen, schulinterne Fortbildungen und die Unterrichtsplanung ermöglichen gegenseitige Professionalisierung und Sichtbarkeit. Jedoch muss dieser Austausch auf (institutioneller) Augenhöhe stattfinden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass der M/H/E-SU als flexibles Sammelbecken für bildungspolitische (Defizit-)Logiken instrumentalisiert wird: etwa zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf, als Unterstützung beim Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache, im Ganztag oder als fachfremde Kompensation (RdErl. d. MK Nds v. 01.12.2024, Nummer 7.2). Nur wenn die Autonomie und Expertise der M/H/E-SU-Lehrpersonen anerkannt wird, kann kollegiale Zusammenarbeit tatsächlich emanzipatorisch wirken.

d) Einrichtung von Lehramtsstudiengängen – ohne Ausschluss bestehender Praxisexpertise: Die Einrichtung eines eigenen Lehramtsstudiengangs für Migrationssprachen – wie z. B. an der Universität Duisburg-Essen (Cantone et al., i. Dr.) – ist ein wichtiger Schritt zur Professionalisierung und strukturellen Verankerung des M/H/E-SU. Sie eröffnet Perspektiven auf Verbeamtung, fachdidaktische Entwicklung und disziplinäre Anerkennung. Gleichzeitig darf dieser Schritt nicht zur Abwertung derjenigen Lehrpersonen führen, die bereits über langjährige Unterrichtserfahrung verfügen, jedoch entweder keinen formalen Abschluss im Lehramt in Deutschland oder einen in Deutschland nicht anerkannten Abschluss unabhängig vom Lehramt haben. Die Gefahr liegt in einer neoliberalen Engführung von Professionalität, die informell erworbene Expertise und biografisch ver-

ankertes Wissen entwertet. Eine gerechte Professionalisierung muss daher auch Mechanismen der Anerkennung prekärer Bildungsbiografien beinhalten.

e) Profilierung von Förderlinien: Bildungspolitisch motivierte Förderlinien, die Forschung zu Sprachlicher Bildung in Einwanderungsgesellschaften initiieren, sollten entsprechend profiliert sein, um die in a–d genannten Punkte systematisch zu adressieren und in nachhaltige Forschungs- und Transferstrukturen zu überführen. Erstmals wurden derartige Aktivitäten im Rahmen unseres BMBFSFJ-Verbundprojekts HSU-Interregio[3] gebündelt, um eine systematische und interregionale Vernetzung und Sichtbarmachung von Forschung rund um diese Fragen zu ermöglichen. Hierbei ist zu betonen, dass wir selbst auf etablierte Begriffe wie „HSU" bzw. „Herkunftssprachlicher Unterricht" zurückgreifen mussten – nicht weil wir deren begriffliche Unschärfen oder normierende Wirkung ignorieren, sondern um bundesweit Anschlussfähigkeit an bildungspolitische Diskurse und pädagogische Praxis herzustellen. Diese Vorgehensweise macht deutlich, dass wissenschaftliche Wissensproduktion immer auch an bestimmte Kontexte und die eigene forschende Position gebunden ist. Gleichzeitig reflektieren wir die gegenwärtigen Herausforderungen und Unsicherheiten im Hinblick auf Begriffe und damit produzierte Analysekategorien, sodass unsere Begriffswahl in die komplexen und machtdurchzogenen Diskurse um Bildung und Migration eingebettet bleibt.

5. Schluss

M/H/E-SU ist weit mehr als ein pädagogisches Angebot: Er steht exemplarisch für die Weise, wie sprachliche Ordnung und soziale Hierarchien in der Schule (oder teilweise durch Wissenschaft) (re)produziert und reguliert werden. Trotz funktionaler Verschiebungen und diskursiver Neubenennungen bleibt seine institutionelle Realität von Marginalisierung, Prekarisierung und hegemonialer Kontrolle geprägt.

Wie die Analyse gezeigt hat, bewegt sich der M/H/E-SU in einem Spannungsfeld zwischen symbolischer Aufwertung und realer Abwertung, zwischen Öffnungsbemühungen und normierender Vereinnahmung. Ob curriculare Öffnung bzw. Integration, Professionalisierung oder die Entwicklung mehrsprachiger Diagnostik: Ohne eine machtkritische Rahmung drohen auch konstruktive Ansätze und Perspektiven, bestehende Ungleichheiten zu verfestigen.

Um M/H/E-SU tatsächlich neu zu denken, braucht es mehr als strukturelle Integration. Es bedarf einer grundlegenden sprach- und wissenschaftspolitischen Neuausrichtung, die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht als Abweichung vom Normalfall, sondern als Ausgangspunkt sprachlicher Bildung jenseits kolonial-monolingualer bzw. monolingualisierender Denkmuster und Kontinuitäten begreift. Ein solcher Perspektivwechsel verlangt danach, institutionelle Machtverhältnisse sichtbar zu machen, epistemische Hierarchien zu dezentrieren

3 https://www.uni-due.de/daz-daf/hsu-interregio/sowie Woerfel et al. (2025).

und alternative Konzepte sprachlicher Bildung zu entwickeln, die auf sprachlicher Vielfalt (inklusive translingualer Sprachpraktiken), pädagogischer Autonomie und sozialer Gerechtigkeit basieren. Nur unter diesen Bedingungen kann der M/H/E-SU zu einem Ort werden, an dem Bildung nicht bestehende Ausschlüsse verfestigt, sondern zur Veränderung sprachlicher Machtverhältnisse beiträgt. Ziel ist es daher, ihn nicht als randständige Sondermaßnahme zu behandeln, sondern als zentralen Ausgangspunkt für eine kritische und gerechte Sprachbildung im Kontext der Migrationsgesellschaft progressiv weiterzudenken – und zwar nicht nur in Schulen und Bildungsadministrationen der Bundesländer, sondern auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, die hier eine pädagogische Mitverantwortung trägt, M/H/E-SU zu berücksichtigen und nicht auszuschließen oder in Konkurrenz zu Deutsch als Zweitsprache zu setzen.

Literatur

Ayten, Asli Can & Hägi-Mead, Sara (2023). „Lass, mach es nicht, denk an deine eigene Gesundheit“: Gesundheitliche Belastungen von Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts und Prävention auf Schulebene. *Schulverwaltung aktuell*, *3*, 82–85.

Busch, Brigitta (2012). The linguistic repertoire revisited. In Tim McNamara (Hrsg.), Special issue: Poststructuralist challenges for applied linguistics. *Applied Linguistics*, *33*, 503–523. https://doi.org/10.1093/applin/ams056

Busch, Brigitta (2015). Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen: Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 45–67). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839427071-002

Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). UTB. https://doi.org/10.36198/9783838547893

Cantone, Katja Francesca, Di Venanzio, Laura & Gürsoy, Erkan (im Druck). Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Neue Lehrkräfte für innovative Kooperationen zwischen den Sprachfächern. In Jutta Rymarczyk & Katja Schwemmer (Hrsg.), *Language Learning: Research and Pedagogies on Bi- and Multilingualism*. Peter Lang.

Cook, Vivian (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, *7*(2), 103–117. https://doi.org/10.1177/026765839100700203

Cook, Vivian (Hrsg.). (2003). *Effects of the second language on the first.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853596346

Cummins, Jim (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In Ellen Bialystok (Hrsg.), *Language processing in bilingual children* (S. 70–89). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006

Di Venanzio, Laura & Olfert, Helena (2024). Sprachlicher Standard und sprachliche Norm. In Katja Francesca Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venanzio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler & Erkan Gürsoy, *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung* (S. 81–97). Narr.

Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Campus.

Flubacher, Mi-Cha & Hägi-Mead, Sara (2024). Perspektiven auf den Muttersprachlichen Unterricht: Marginalisierung, Unsicherheit und komplexe Kehrseiten. In Sabine Gulden-

schuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina Gouma & İnci Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/muttersprachlichen Unterricht* (S. 73–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45327-5_4

Foroutan, Naika (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie.* Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839459447

Gamper, Jana, Purkarthofer, Judith & Schroeder, Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: Eine Begriffskritik. *DDS – Die Deutsche Schule*, *116*(2), 202–211. https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.09

García, Ofelia (2019). Decolonizing Foreign, Second, Heritage, and First Languages. Implications for Education. In Donaldo Macedo (Hrsg.), *Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages* (S. 152–168). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429453113-6

García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

Gogolin, Ingrid (2002). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Narr.

Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula & Reuter, Lutz (1998). Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Pädagogik*, *44*(5), 663–678.

Gürsoy, Erkan (2021). Progressiver herkunftssprachlicher Unterricht. In Heidi Rösch & Nicole Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 155–171). Schneider Verlag Hohengehren.

Gürsoy, Erkan (2024). Spracherhaltsdidaktik. In Katja Francesca Cantone, Helena Olfert, Laura Di Venanzio, Patrick Wolf-Farré, Tobias Schroedler & Erkan Gürsoy, *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung* (S. 173–187). Narr Francke Attempto.

Gürsoy, Erkan, Roll, Heike & Enzenbach, Christine (2020). Wege zu einer mehrsprachigen Literalität: Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 213–218). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_31

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595547

Hopf, Diether (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51*(2), 236–251.

Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen: Eine sprachenpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen lehren und lernen*, *46*(1), 56–71.

Mediendienst Integration. (2022). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Deutschland – Zahlen, Fakten, Herausforderungen*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_ Herkunftssprachlicher_ Unterricht_2022.pdf

Natarajan, Radhika (2023). Decolonize Deutsch als Erstsprache. Sprache als Maßstab und Keule zugleich: Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen Umgangs mit Sprache. In Yaliz Akbaba & Alisha M. B. Heinemann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse* (S. 495–515). Beltz Juventa.

Ören, Hakan & Küppers, Almut (2019). *Inklusives Sprachenlernen: Empfehlungen zur inklusiven Gestaltung von Herkunftssprachenunterricht.* Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/oeren_kueppers_inklusives_sprachenlernen.pdf

Purkarthofer, Judith & Busch, Brigitta (2024). Mehrsprachige Subjekte – Sprachbiografien als intersubjektive Konstruktion. In Jörg Meier, Verena Blaschitz & İnci Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 490–500). UTB.

Quijano, Anibal (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, *1*(3), 533–580. https://doi.org/10.1177/0268580900015002005

Reich, Hans (2014). Herkunftssprachenunterricht. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 445–456). Schneider Verlag Hohengehren.

Riehl, Claudia Maria & Schroeder, Christoph (2022). DaF / DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Deutsch als Fremdsprache, 59*(2), 67–76. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.02.02

Röhr-Sendlmeier, Una M. (1992). Der Schulunterricht für Migranten in Deutschland – Maßnahmen und bildungspolitische Konzepte von 1950 bis 1990. In Hildegard Macha & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert* (S. 297–321). Lang.

Skubsch, Sabine (2002). *Kurdische Migration und deutsche (Bildungs-) Politik*. Unrast-Verlag.

Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Schneider, Rebecca, Sachse, Karoline A., Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996064

Triulzi, Marco, Winter, Christina & Maahs, Ina-Maria (2023). Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28*(2), 57–87. https://doi.org/10.48694/zif.3644

Vogel, Dita (2020). *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen.* Rat für Migration. https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2020/07/rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf

Weichselbaum, Maria, Gouma, Assimina & Dirim, İnci (2024). „Wir sind immer Außenseiter" – Spannungsverhältnisse im Berufsalltag von Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts. In Sabine Guldenschuh, Maria Weichselbaum, Marion Döll, Assimina Gouma & İnci Dirim (Hrsg.), *Migrationspädagogische Perspektiven auf den erst-/herkunfts-/muttersprachlichen Unterricht* (S. 26–52). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45327-5_2

Woerfel, Till, Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_30

Woerfel, Till, Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2021). (Mehr)Sprachenprofile digital gestützt nutzen und ausbauen. In Rat für Migration (Hrsg.), *RfM-Debatte 2020: „Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!" – Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskrimi-*

nierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen (S. 33–44). https://doi.org/10.26092/elib/455

Woerfel, Till, Olfert, Helena, Lialiou, Ioanna & Gürsoy, Erkan (2025). Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachlichem Unterricht in Deutschland: Das Projekt HSU-Interregio. *Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln*. Postmigration und Mehrsprachigkeit im Fokus, 18–19.

IV.
Empowerment – Transformation – Innovation

Stimmen ermächtigen und Hierarchien durchbrechen

Die Rolle von Sprache für Inklusion in der Forschung

Sophie Costanza Bleuel

Abstract: Der Beitrag untersucht die Rolle von Sprache für Inklusion in der Forschung aus einer partizipativen und anerkennungstheoretischen Perspektive. Ausgangspunkt ist ein Forschungsprojekt zu Teilhabeerfahrungen von Menschen mit sogenannten kognitiven Beeinträchtigungen an Hochschulen, das in Zusammenarbeit mit Expert:innen in eigener Sache durchgeführt wurde. Anhand der Analyse eines Workshops zur Benennung des untersuchten Personenkreises wird gezeigt, wie Begrifflichkeiten Zugehörigkeit, Ausschluss und Selbstverständnis strukturieren und hierarchische Machtverhältnisse entweder reproduzieren oder infrage stellen können. Die qualitative Inhaltsanalyse verdeutlicht, dass es keine universell inklusiven Begriffe gibt, sondern dass Bedeutungen kontext- und erfahrungsabhängig ausgehandelt werden. Der Beitrag leitet daraus Implikationen für eine sprachlich sensible, partizipative Forschungspraxis ab, die Stimmen ermächtigt, Zugänglichkeit ermöglicht und Inklusion als Prozess von Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe versteht.

Schlagwörter: Inklusion, Machtkritik, partizipative Forschung, Behinderungserfahrungen, Anerkennung

1. Behinderungserfahrungen oder das Erschaffen von Barrieren

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein, 1921, S. 246). Wie über Themen gesprochen wird ist zentral, weil dadurch deutlich wird, welche Haltungen und Einstellungen ein Mensch hat (Scheller-Boltz, 2022, S. 58). Sprache verdeutlicht angenommene Unterschiede zwischen Menschen, transportiert Bewertungen und Haltungen (Reisigl, 2017, S. 83). Sie verändert sich ständig und wird von gesellschaftlichen Umständen (mit)konstruiert (Günther, 2019, S. 572). Durch diesen ständigen Wandel kann es schwierig sein, sich für bestimmte Begrifflichkeiten zu entscheiden. Dieser Artikel möchte sich mit der Bedeutung der verwendeten Sprache im Kontext von Inklusion in der Forschung auseinandersetzten.[1] Ausgangspunkt ist dabei meine Promotion bei Prof.in Dr.in Kirsten Diehl,

1 Ich möchte mich an dieser Stelle bei Federica Hofer und Mario Grossert für das aufwendige Korrekturlesen und gemeinsame Diskutieren bedanken.

in der es um das *Erleben von Teilnehmenden von Programmen für Menschen mit sogenannter kognitiver Beeinträchtigung an Hochschulen*[2] geht. Der Fokus liegt an dieser Stelle auf der ersten Phase des Forschungsprozesses, die dazu diente, eine gemeinsame Basis für spätere Diskussionen zu schaffen. Es wird der Workshop mit *Expert:innen in eigener Sache* betrachtet, in dem es um die Benennung des untersuchten Personenkreises und gleichzeitig der Ko-Forschenden ging. *Expert:innen in eigener Sache* sind Menschen, die selbst mit dem Thema konfrontiert sind und „durch ihre eigene Lebensgeschichte die nötige Erfahrung" haben, weshalb sie „in allen Angelegenheiten selbst bestimmen und mitbestimmen" sollen (Göthling & Schirbort, 2011, S. 59). Es wird analysiert, welche Rolle die verwendeten Begriffe für die wahrgenommene Inklusion spielen. Dafür wird betrachtet, wie in einem partizipativen Forschungsansatz Stimmen ermächtigt und dadurch Hierarchien durchbrochen werden. Es wird folgende Frage verfolgt: Welche Bedeutungen schreiben Expert:innen in eigener Sache den verwendeten Begrifflichkeiten für den Personenkreis zu? Während diese Frage das Thema der verwendeten Sprache auf inhaltlicher Ebene bearbeitet, soll auf methodischer Ebene gefragt werden: Wie können Theoriebausteine über die sprachliche Gestaltung zugänglich gemacht werden? Ziel ist es, auf der Grundlage der Erfahrungen in den Workshops Handlungsempfehlungen zu formulieren, um eine möglichst inklusive Sprache zu finden, die im Sinne der angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen hin zur inklusiven Hochschule ist.

1.1 Behinderung

In diesem Artikel wird der Begriff der Menschen mit Behinderungserfahrungen gewählt, weil die soziale Konstruktion von Behinderung betont werden soll (Lips et al., 2021, Abs. 3). Grob können drei Modelle unterschieden werden, um Behinderungen zu beschreiben; das individuelle/medizinische, das relationale und das soziale Modell (z. B. Zahnd, 2017, S. 15). Beim individuellen Modell wird Behinderung als „individuelle Krankheitsfolge" (Daßler, 2021, S. 6) betrachtet, sodass das Individuum Veränderungen oder Anpassungen vornehmen muss, um Teil der Gesellschaft sein zu können. Das soziale Modell auf der anderen Seite betrachtet das „soziale System, das Barrieren gegen ihre Partizipation errichtet" (Waldschmidt, 2005, S. 18). Teilhabe wäre somit die Abschaffung dieser Barrieren. Das relationale Modell schlussendlich fokussiert die Interaktion zwischen Individuum und dessen Umfeld, womit es das individuelle und das soziale Modell vereint (Zahnd, 2017, S. 224). Dieser Artikel basiert auf einem sozial-kulturellen Verständnis von Behinderung, weshalb es zen-

2 In einem möglichst inklusiven Ansatz werden drei Programme in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht. Im Fokus stehen die durch die Teilnehmenden selbst wahrgenommenen Prozesse und die Bedeutung, die sie diesen zuschreiben. In einem rekonstruktiven Ansatz wird, mit Hilfe der Konstruktivistischen Grounded Theorie nach Charmaz (2006), ein detaillierter Zugang zu den individuellen Erlebnissen der Teilnehmenden ermöglicht.

tral darum geht, das Umfeld so zu gestalten, dass Inklusion ermöglicht wird und Behinderungserfahrungen somit nicht entstehen.

1.2 Inklusion

Eine umfassende Definition des Begriffes der Inklusion zu finden ist komplex, da er stets von der Betrachtungsperspektive abhängt. Für diesen Artikel wird Inklusion als Triangulation zwischen Teilhabe-, Teilnahme- und Teilgabeermöglichung (Hofer & Bleuel, 2024) verstanden. Dieses Modell basiert auf den Formen der Anerkennung nach Honneth (1994) und dem Verständnis von Partizipation nach von Kardorff (2014), welches sich in der Übernahme der Begriffe Teilnahme, -habe und -gabe zeigt. Die Teilhabeermöglichung ist das Resultat der Anerkennung von Rechten (deontologische Dimension), die Teilnahmeermöglichung jenes der Anerkennung als Zuneigung (axiologische Dimension) und Teilgabe jene der sozialen Wertschätzung (kontributive Dimension) (Honneth, 1994). Nur wenn diese drei Dimensionen der Anerkennung erfüllt sind, kann Inklusion gelingen.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass Inklusion alle gesellschaftlichen Bereiche betrifft. Inklusion muss daher in der Gesamtheit bedacht werden, damit sie nicht nur punktuell umgesetzt wird. Gleichzeitig gilt es, Inklusion aus spezifischen Perspektiven zu betrachten, um passende und konkrete Umsetzungsansätze zu finden. Die hier betrachtete Perspektive ist jene der Sprache; durch deren inklusive Gestaltung kann die Umsetzung von Inklusion gefördert werden. Sprache spielt eine besondere Rolle, weil sie als Mittel der Kommunikation Individuen miteinander verbindet, indem sie die Gestaltung von Beziehungen unterstützt (Wilken, 2014). In der inklusiven Gestaltung von Sprache ist darauf zu achten, dass Anerkennung (hier im Sinne Honneths) ermöglicht wird. Damit diese Möglichkeiten tatsächlich genutzt werden können, müssen bislang meist marginalisierte Menschen in ihrer eigenen Ermächtigung unterstützt werden. Damit dies nicht zu weiteren hierarchischen Verhältnissen führt, muss dies jedoch von diesen Menschen selbst ausgehen und entsprechend nur begleitet werden.

1.3 Ermächtigung

Ermächtigung (engl. *empowerment*) spielt eine entscheidende Rolle in der Ermöglichung von Inklusion. Prozesse, die das Individuum selbst erbringen muss, können konkret unterstützt werden. Besonders im Kontext von Inklusion in der Forschung ist die Diskussion der verwendeten Sprache, um über Behinderungserfahrungen und Inklusion zu sprechen, zentral. In diesem Bereich liegen nämlich deutliche Hierarchien vor, die durch Sprache verfestigt werden. Die klassische Aufteilung in Forschende und Forschungsobjekte stellt eine Hierarchie dar, in der eine Gruppe die andere zu Forschungszwecken benutzt. Der Ansatz der partizipativen Forschung versucht dies aufzulösen und einen gemeinsamen Forschungsprozess zu

erschaffen. Dazu muss die sprachliche Gestaltung während des Forschungsprozesses (die gemeinsame Sprache, die Materialien zur Theorie etc.) die Ermächtigung zu Selbstbestimmung und Partizipation begünstigen. Es müssen Möglichkeitsräume geschaffen und Kompetenzen gefördert werden. Ein Weg dafür ist die Sprache: Nur wenn Informationen in zugänglicher Sprache geboten werden, können diese genutzt werden. Daher gilt es als Forschende Verantwortung für die Ermöglichung von Partizipation zu übernehmen und Hilfestellungen für die Ko-Forschenden zur Verfügung zu stellen.

2. Heterarchie oder Begegnung auf Augenhöhe

Forschung an Hochschulen ist ein besonders spannender Bereich, weil dieser von Exklusion beherrscht wird. Nur die wenigen Menschen, welche über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, dürfen daran teilhaben (Wolter, 2020, S. 179).[3] Diese strukturelle Exklusion wird innerhalb der Hochschulen gleichzeitig durch exkludierende Prozesse reproduziert, indem dort das geltende „System von Werten, Zeichen, Institutionen, Theorien und Alltagspraxen" kreiert wird (Opratko, 2014, S. 13). Dadurch werden exkludierte Menschen, oder im Sinne Gramscis „Subalterne", von einer gemeinsamen Sprache ausgeschlossen (Steyerl, 2008) und ihnen wird ihre Stimme genommen (Spivak, 2008). Es entstehen somit auf der Basis von Wissen Hierarchien, wodurch Universitäten „dazu bei[tragen], Wissenshegemonien zu reproduzieren" und „neue Formen der Sprachlosigkeit" zu erzeugen (Nguyễn, 2022, S. 46). Die wissenschaftliche Praxis grenzt Menschen weiter aus, indem sie Rahmenbedingungen, zum Beispiel eine wissenschaftliche Sprache für Produktion und Verbreitung von Forschung, festlegt. Mit dieser Praxis wird maßgeblich über die Stellung und den Erfolg von Menschen in Hochschulen entscheiden (Aspis, 1999, S. 175). Partizipative Forschung versucht dies zu verändern, indem Strukturen auf Augenhöhe aufgebaut werden, sodass Menschen ermächtigt werden, ihre Stimme zu ergreifen.

2.1 Partizipative Forschung

Im vorgestellten Projekt wird ein partizipativer Ansatz (Schönwiese, 2022) verfolgt, indem die Forscherin mit Ko-Forschenden zusammenarbeitet und Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Dieser Ansatz kommt aus den Disability Studies und versucht den Unterschied zwischen den Forschungsergebnissen und den sozialen Praktiken der Forschung zu verringern (Goodley & Moore, 2000, S. 861). Während

3 Es stellt sich die Frage, ob es wirklich die Hochschulen sind, die exklusiv sind. Tatsächlich ist es so, dass viele Menschen nicht zur Erlangung einer Zugangsberechtigung kommen, weil sie davor im Bildungssystem ausgeschlossen werden. Die Hochschule ist damit die letzte Instanz eines Bildungssystems, das selektiert.

die Ergebnisse von Inklusionsforschung und der ihr verwandten Bereiche die Ermächtigung von Menschen mit Behinderungserfahrungen fordern, sind die Diskurse durch ausschließende Praktiken geprägt (ebd.). In der partizipativen Forschung werden Forschende gezwungen, sich selbst und ihre Rolle in der Hierarchisierung zu hinterfragen und Forschung praxisnah zu gestalten (Bernhard, 2005, S. 63). Nach Clarke (2012) braucht es dafür Methoden, die die Perspektiven von ausgeschlossenen Gruppen rekonstruieren und dabei deren Stimme verstärken (S. 43). Die Ko-Forschenden im Forschungsprojekt, welches diesem Artikel zugrunde liegt, sind Bildungsfachkräfte. Dies sind Menschen, die ehemals in Werkstätten gearbeitet haben und jetzt eine Stelle an einer Universität innehaben. Dort dozieren sie über Behinderungserfahrungen und Inklusion. Sie sind daher Expert:innen in eigener Sache, die durch ihre Arbeit lebensweltnahes Wissen haben. Im Austausch werden die Informationshierarchien aufgelockert und Möglichkeiten zur gemeinsamen Diskussion geschaffen. Es geht um die Frage der Möglichkeiten der Bildungsfachkräfte mit zu forschen und darum, dies zu ermöglichen. Versteht man Inklusion als Teilhabe-, Teilnahme- und Teilgabeermöglichung (Hofer & Bleuel, 2024), so ist der Zusammenhang dieser Aspekte entscheidend, denn sie sichern sich gegenseitig nicht, verlangen sich aber wechselseitig. In Gramscis Worten:

> „Die Möglichkeit ist nicht die Wirklichkeit, doch auch sie ist eine Wirklichkeit: dass der Mensch eine Sache tun oder lassen kann, hat seine Bedeutung, um zu bewerten, was wirklich getan wird. […] Aber die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeit oder Freiheiten reicht noch nicht aus: es gilt, sie zu ‚erkennen' und sich ihrer bedienen zu können. Sich ihrer bedienen zu wollen." (Gramsci, zit. nach Merkens, 2004, S. 95)

Damit partizipative Forschung nicht nur eine Kategorie bleibt, sondern tatsächlich umgesetzt wird, muss diskutiert werden, welche Möglichkeiten den Ko-Forschenden geboten werden und wozu sie befähigt werden sollen. Damit geht die Frage einher, was die Verneinung dieser Möglichkeiten bedeutet. Ziel ist ein „Paradigmenwechsel, der (unterdrückte) Personen(-gruppen) nicht länger als Forschungsobjekte, sondern als handelnde, denkende und fühlende Akteur*innen – als Subjekte – anerkennt" (Kremsner, 2017, S. 133). Die Grundlage dieses Artikels bildet der Versuch dies zu erreichen, indem der erste Teil des partizipativen Forschungsprozesses und damit einhergehend die verwendete Sprache, inklusiv gestaltet wurden.

2.2 Storytelling

Neben der Wahl inklusiver Formulierungen für die Forschung mit den Bildungsfachkräften, wurden die verwendeten Materialien so gestaltet, dass sie die Teilnahme am Forschungsprozess ermöglichen. Das Teilen der eigenen Expertise der Lebenswelt soll hierbei unterstützt werden. Anstatt für das gemeinsame Verständnis von Theorien wissenschaftliche Texte zu verwenden, wurden auf deren Grundlage

mit Ansätzen des Storytelling neue Texte erstellt. In Anlehnung an das biografische Lernen war es das Ziel, die Forschungsgruppe darin zu unterstützen, sich „mit der komplexen Lebensgeschichte eines anderen Menschen auseinandersetzen, diese rekonstruieren und somit (selbst-)reflektieren" zu können (Becher & Pech, 2005, S. 8). Durch diese Reflexion sollte das Anknüpfen an die eigenen Lebenserfahrungen begünstigt werden, denn nach Green und Brock (2000) fördern Geschichten das eigene Denken, indem Emotionen und Bilder hervorgerufen werden. Diese Reaktionen finden nahezu automatisch statt, sodass auch „ungewollte" Teilnahme am Prozess der Geschichte ermöglicht wird (Polichak & Gerrig, 2002). „Ungewollt" meint dabei nicht gegen den Willen der Person, sondern eine Unterstützung bieten, auch wenn manchen die eigene Fähigkeit dazu anfangs nicht bewusst ist. Neue Informationen werden dabei mit den eigenen Gedanken verknüpft, sodass es einfacher wird, sich an die Inhalte zu erinnern. Die teilweise sehr komplexen theoretischen Ansätze sollten auf diese Weise realitätsnaher gestaltet und deren Verständnis somit gefördert werden.

Eine spezifische Form des Storytellings ist die Hero's Journey nach Campbell (1949). Nach dieser lassen sich viele Geschichten in neun Etappen gliedern: Zu Beginn befindet sich die Person in der (1) gewohnten Welt, innerhalb derer sie einen (2) Ruf zum Abenteuer erhält. (3) Diesen lehnt sie in einem ersten Schritt jedoch ab, bis sie eine:n Mentor:in findet und somit den Ruf annimmt. Mit Annahme des Rufes wird die (4) erste Schwelle überwunden. Auf dem Weg zur Umsetzung des Rufes zeigen sich jedoch (5) Hürden und Schwierigkeiten, sodass es zur (6) Verzweiflung und somit zum tiefsten Punkt kommt. Aus dieser Verzweiflung kämpft sich der:die Held:in heraus und findet (7) Auswege. Glücklich darüber begibt er:sie sich auf den (8) Rückweg und trifft auf die (9) veränderte Welt (El Ouassil & Karig, 2023). Durch die zentrale Stellung der Person wird eine Identifikation mit dieser begünstigt. Die zentrale Rolle von Menschen mit Behinderungserfahrungen (und hier der Bildungsfachkräfte) als „erkennende[] Subjekt[e]" in dieser Forschung wird außerdem betont (Krell & Lamnek, 2016, S. 44).

2.3 Workshops

Das Ziel der Workshops war es, Hierarchien durch Umverteilung von Wissen zu verändern und dadurch Partizipation zu ermöglichen. In der ersten Phase fanden dafür drei Tagesworkshops mit sechs Bildungsfachkräften[4] aus Kiel (Institut für inklusive Bildung) zu den Themen *Begrifflichkeiten*, *Arbeit* und *Inklusion* statt. Jede Person erhielt für die Workshops ein Begleitheft. Dieses enthielt allgemeine Informationen zum Forschungsprozess, alle Geschichten, Literaturhinweise und Platz für

4 Am Workshop zu den Begrifflichkeiten haben nur vier Bildungsfachkräfte teilgenommen, die im Folgenden als BFK1, BFK2, BKF3 und BFK4 bezeichnet werden, um ihre Anonymität zu wahren.

die eigenen Geschichten und Gedanken. Zuerst wurden die vorbereiteten Geschichten gemeinsam gelesen und daraufhin im Heft eigene Gedanken und Erfahrungen festgehalten. In der anschließenden Diskussion wurde sich darüber ausgetauscht und ein Abschlussbild für die spätere Analyse erstellt. Die Geschichten waren möglichst gendersensibel gestaltet, um allen eine Identifikation mit dem:der Held:in zu ermöglichen. Um allen das Lesen und Verstehen der Geschichten zu ermöglichen, wurden sie in einfacher Sprache geschrieben. Einfache Sprache ist dabei eine Abwandlung der Leichten Sprache, der dasselbe Regelwerk zugrunde liegt, dieses aber nicht (unbedingt) streng befolgt. Außerdem müssen die Texte nicht (zwingend) von Expert:innen in eigener Sache überprüft werden. Zum Thema *Begrifflichkeiten* wurden drei Geschichten gelesen: *Misha & „behindert", Andy & „Behinderung"* und *Sydney & „Behinderungserfahrungen"*. Diese Geschichten enthielten jeweils unterschiedliche Begrifflichkeiten für den Personenkreis, die wiederum auf unterschiedlichen Behinderungsverständnissen basierten. Die Ko-Forschenden nahmen dabei die Begriffe der Geschichten als Ausgangslage, um ihre eigenen Erfahrungen zu teilen. Die Diskussionen auf der Grundlage der Geschichten gaben allen die Möglichkeit, sich in die Held:innen hineinzuversetzen (Bochner, 2014) und somit die Theorie mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Dies bot nicht nur die Möglichkeit, den Zugang zu den theoretischen Ansätzen zu fördern, sondern durch die Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen konnten die theoretischen Ansätze ergänzt werden. Die am Ende geführte Diskussion behandelte die Frage nach geeigneten Begrifflichkeiten für die Beschreibung des Personenkreises, die im Forschungsprozess verwendet werden sollten. Abbildung 1 zeigt eine digital erstellte Übertragung des Schaubilds, welches am Ende entstand:

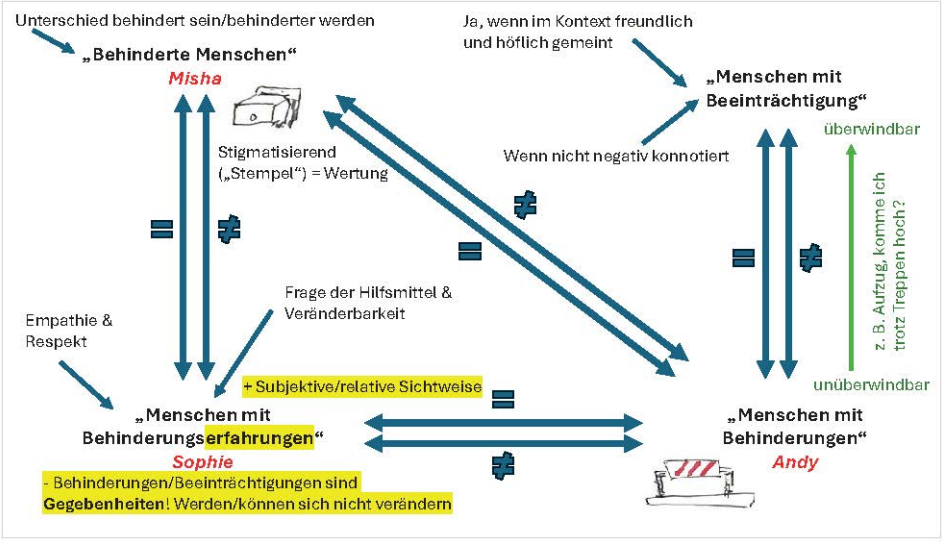


Abb. 1: Abschlussschaubild

Ein zentraler Aspekt, der besprochen wurde, war die Komplexität der Begriffe (bei Behinderung vs. Behinderungserfahrungen). Weitere Aspekte waren die negativen Konnotationen die Einzelne oder die gesamte Gruppe in Bezug auf bestimmte Begriffe empfanden (bei Beeinträchtigung vs. Behinderung). Keiner der Begriffe erhielt von allen Beteiligten Zustimmung. Die Gruppe hat sich schlussendlich auf die Bezeichnung *Menschen mit Behinderungen* im Gesprochenen und *Menschen mit Behinderungserfahrung* im Geschriebenen geeinigt. Im Folgenden wird die Entscheidungsfindung genauer dargestellt.

3. Analyse oder die Rolle von Sprache für Inklusion in der Forschung

3.1 Methode

Dieser Artikel orientiert sich an der „Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall" (Rosenthal, 2015, S. 13) und versucht durch die detaillierte Beschreibung des Workshops „zur Aufdeckung von Wirkungszusammenhängen" (ebd., 2015, S. 23) bezüglich der Rolle von Sprache generell beizutragen. Dieser Ansatz verlangt einen hohen Grad an „Offenheit, Anpassung der Erhebung an die Situation [und] Flexibilität in der Erhebung und Interpretation" (Roose, 2005, S. 352), um das Wissen aus den Lebenswelten der Ko-Forschenden zu rekonstruieren. Als Datengrundlage dienen die Transkripte des Workshops zu den Begrifflichkeiten. Dieser wurde mit Ton und Bild aufgenommen und anhand der Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2021) transkribiert. Für die Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewendet, weil diese eine systematische Analyse ermöglicht. Im Zentrum steht die induktive Kategorienbildung (Mayring & Fenzl, 2019) damit die Interpretation möglichst nahe am Material und somit an der Sichtweise der Expert:innen selbst, bleibt. Die Analyse wurde mit Hilfe von QCAmap (Mayring, 2022) durchgeführt. Diese unterstützt den Prozess der induktiven Kategorienbildung schrittweise digital. Dafür wurden zu Beginn Themengebiete als Fragestellungen formuliert, die die Analyse strukturierten. Im Sinne der partizipativen Anteile der Auswertung und um die Ermächtigung der Stimmen der Ko-Forschenden zu ermöglichen, wurden die Themengebiete im Gespräch gemeinsam formuliert. Im letzten Teil des Workshops wurde zusammenfassend besprochen, welche Aspekte sich bezüglich der Begrifflichkeiten als zentral erwiesen hatten. Damit in der weiteren Analyse stets die persönliche Perspektive im Fokus steht, wurden alle Fragen in der ersten Person formuliert. Es wurde sich auf folgende Fragen geeinigt, die später in übergeordnete Themen übertragen wurden:

1. *Wie verstehe ich die verschiedenen Begriffe?* (*Begrifflichkeiten*)
2. *Inwiefern gehöre ich dazu?* (*(Nicht-)Zugehörigkeit*)
3. *Inwiefern bin ich selbst „behindert"?* (*Selbstverständnis*)
4. *Was braucht es, damit es für mich besser wird?* (*Sensibilisierung*)

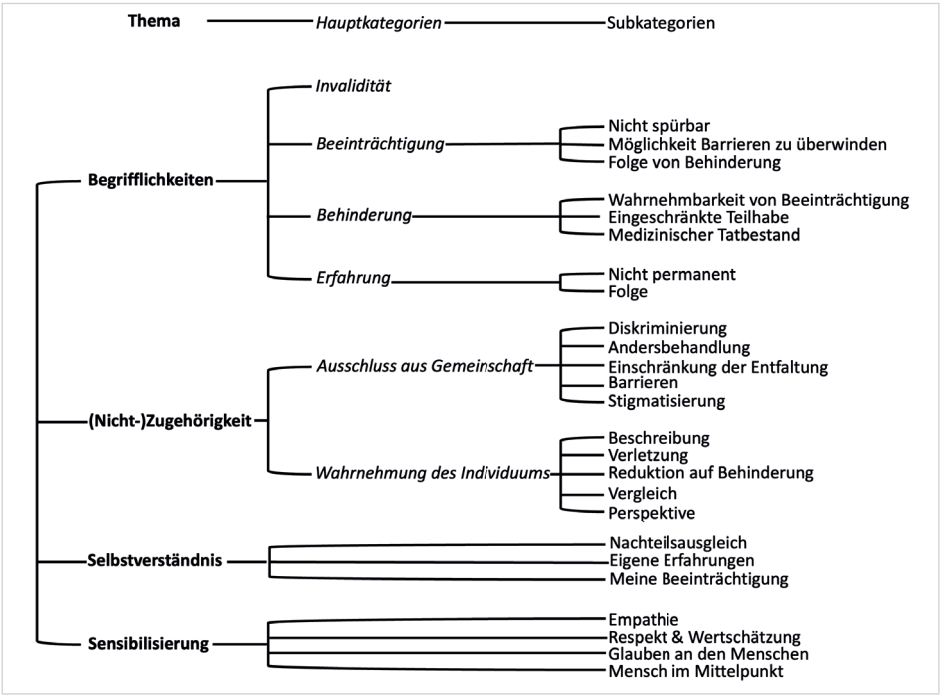


Abb. 2: Kategoriensystem

Für die induktive Kategorienbildung wurde sich an diesen Themen orientiert. Es entstanden insgesamt 25 Subkategorien, welche jeweils den sechs Hauptkategorien zugeteilt werden konnten. Die Darstellung des gesamten Kategoriensystems würde den Rahmen dieses Artikels übersteigen, weswegen an dieser Stelle nur eine vereinfachte Darstellung ohne die Definitionen und Ankerbeispiele gezeigt wird (Abb. 2).

Das erste Thema *Begrifflichkeiten* enthält die vier Begriffe, die in der Diskussion aufgekommen sind: *Invalidität, Beeinträchtigung, Behinderung* und *Erfahrung,* die zugleich die Hauptkategorien bilden. Zum zweiten Thema *(Nicht-)Zugehörigkeit* bildeten sich zwei Hauptkategorien, die sich in der Perspektive unterscheiden. Die Hauptkategorie *Ausschluss aus Gemeinschaft* fokussiert die Prozesse, die durch die Gesellschaft zu Behinderung führen. Dies kann im Sinne Specks (2008, S. 244) als „behindert werden" verstanden werden. Nach diesem ist die Person nicht von ihrer Lebenswelt getrennt zu betrachten, sodass Behinderung durch Barrieren entsteht, die die Umwelt generiert. Die zweite Hauptkategorie *Wahrnehmung des Individuums* umfasst hingegen persönliche Aspekte der *(Nicht-)Zugehörigkeit*. Unter das dritte Thema *Selbstverständnis* fallen Aspekte, die die bisherigen Perspektiven auf Behinderung in Bezug auf das Individuum selbst vereinen. Es entstanden die drei Hauptkategorien *Nachteilsausgleich*, *Eigene Erfahrungen* und *Meine Beeinträchtigung.* Das vierte Thema *Sensibilisierung* schlussendlich, umfasst die vier Hauptkategorien (*Empathie*, *Respekt & Wertschätzung*, *Glauben an den Menschen*, *Mensch im*

Mittelpunkt). Diese Aspekte wurden als entscheidend wahrgenommen, um Inklusion auch über die inklusive Gestaltung von Sprache hinaus zu fördern. Jede Kategorie wurde anhand einer Kodierregel definiert und ihr wurde ein Ankerbeispiel zugeordnet. Im Folgenden werden die jeweils wichtigsten Ergebnisse der vier Themen anhand von Beispielen aus dem Text vorgestellt.

3.2 Begrifflichkeiten

Das Verständnis, welches die Ko-Forschenden von den einzelnen Begriffen haben, verändert die Bedeutungen, welche sie diesen auch in Bezug auf sprachliche Inklusion geben. Obgleich diese Begriffe weitverbreitet sind, existieren keine einheitlichen Definitionen und Menschen verbinden mit ihnen unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte. Das jeweilige Begriffsverständnis verweist aber auf das dahinterstehende Verständnis von Behinderung, Teilhabe und somit Inklusion (Wesselmann, 2022). Die erste Hauptkategorie *Invalidität* wurde als Begriff nicht nur von allen (!) abgelehnt, sondern auch in seiner Genauigkeit infrage gestellt. Durch die Herkunft als Bezeichnung von „kriegsversehrten[5]“ (BFK2) beschreibe er nicht die fokussierte Gruppe. Die Verwendung dieses Begriffes verbreite daher ein Missverständnis von Behinderung und Inklusion. Zur nächsten Hauptkategorie *Beeinträchtigung* konnten drei Subkategorien gefunden werden: (1) Die Subkategorie *Nicht spürbar* beinhaltet Aussagen, die Beeinträchtigung als eine Form von Behinderung beschreiben, die nicht zu spüren ist: „menschen, die aber einfach (.) die einfach da sind und ihre ihre beeinträchtigung nicht nicht spüren, […] dann ist es für mich keine behinderung im eigentlichen sinne mehr, sondern das ist eher dann eine beeinträchtigung“ (BFK2).

Mit einem ähnlichen Ansatz wurde Beeinträchtigung in der nächsten Subkategorie als *Folge von Behinderung* verstanden. In dieser Subkategorie wird die Beeinträchtigung ebenfalls deutlich von Behinderung getrennt und als Wahrnehmung oder Nicht-Wahrnehmung derselben empfunden. In dieser Subkategorie ist Behinderung ein bestimmtes Krankheitsbild und Beeinträchtigung das, was davon übrigbleibt, wenn sich das Krankheitsbild verändert:

> „es ist nur noch das, was zurückgeblieben ist. also die folgeschäden also oder die die spätfolgen, die mit denen ich leben muss und die ich nicht ändern kann (.) und das ist für mich eher ne beeinträchtigung als ne behinderung.“ (BFK2)

Die letzte Subkategorie *Möglichkeit Barrieren zu überwinden* umfasst Aussagen, die Beeinträchtigung als der Form von Behinderung verstehen, bei der Hindernisse überwindbar sind: „diese das sind alles keine echten also wirklichen behinderun-

5 Die Zitate werden alle in der ursprünglichen Transkriptionsform gelassen, um das Gesprochene möglichst genau wiederzugeben. Sie werden nur geringfügig im Sinne der Leserlichkeit geglättet. Es wird alles kleingeschrieben, weil die Großbuchstaben Betonungen kennzeichnen.

gen, sondern es sind für mich eher so (.) ja. (..) hm beei/beeinträchtigungen (.) sie sind da, aber sie stehen mir nicht im wege“ (BFK2). Es zeigt sich in allen drei Subkategorien ein Ansatz, der Beeinträchtigung als Unterform oder Abschwächung von Behinderung versteht. In der ersten Subkategorie, indem es eine Folge von Behinderung ist, in der zweiten ist es ein Rückstand von zuvor vorhandener Behinderung und in der letzten ist Beeinträchtigung eine Behinderung, trotz der alle Hindernisse überwunden werden können.

Die dritte Hauptkategorie *Behinderung* beinhaltet drei Subkategorien. Die erste, *Wahrnehmbarkeit von Beeinträchtigungen,* beschreibt Behinderung als sichtbare Form der Beeinträchtigung: „ich bin für behinderung, wenn mans offensichtlich sieht und beeinträchtigung, wenn mans nicht offensichtlich ist“ (BFK1). Eine Beeinträchtigung wird daher zur Behinderung, wenn sie von außen wahrnehmbar ist. Dies deutet darauf hin, dass die Verwendung von *Behinderung* deutlich macht, dass jemand eine Behinderung hat, während *Beeinträchtigung* eine Art der Offenbarung dessen ist, weil es sonst nicht von außen wahrnehmbar wäre. Die zweite Subkategorie betrachtet Behinderung als *Eingeschränkte Teilhabe*. Die Verwendung des Begriffes verdeutlicht die Rolle der Gesellschaft in der Herstellung ebendieser Behinderung. Es lässt sich vermuten, dass die gewählten Begriffe, und die dahinterliegenden Verständnisse, Einfluss darauf haben, wie man Menschen mit Behinderung gegenübertritt und Inklusion fördert. In der letzten Subkategorie *Medizinischer Tatbestand* werden Verständnisse kodiert, die Behinderung als medizinischen Grund für bestimmte Bedürfnisse und Verhaltensweisen etc. beschreibt: „aber ich habe diesen hydrocephalus, diesen wasserkopf als behinderung, als wirklich behindert sein, den hab ich abgelegt, weil er ist ja nicht mehr da“ (BFK2).

Der Begriff der Behinderungserfahrungen wurde ebenfalls kontrovers diskutiert. In der Hauptkategorie *Erfahrung* wurden zwei zentrale Aspekte in den Subkategorien *Nicht permanent* und *Folge* dargestellt. Die erste Subkategorie bezieht sich auf die Vergänglichkeit von Erfahrungen, die anders als Behinderungen „nicht gegeben“ (BFK1) sind. Dies lässt darauf deuten, dass mit der Verwendung dieses Begriffes eine ungenügende Berücksichtigung der Behinderung und der damit einhergehenden Bedürfnisse in der Betrachtung von Inklusion gezeigt wird. Es scheint damit nicht ausreichend, auf die gemachten Erfahrungen einzugehen, sondern die ‚Ursache(n)‘ davon müssen ebenfalls in die Begrifflichkeiten miteinfließen. In der Subkategorie *Folge* scheint hingegen der Umgang mit Bedürfnissen und Individuen betont zu werden: „eine erfahrung ist das, was daraus entsteht, wie man damit umgehen kann oder wie man, wie andere damit umgehen“ (BFK3). Es wird insgesamt deutlich, dass mit jedem der vorgestellten Begriffe Implikationen für Individuum, Gemeinschaft und Inklusion einhergehen und die passende Verwendung somit große Bedeutung hat. In den nächsten Themen werden die Facetten der Implikationen deutlich.

3.3 (Nicht-)Zugehörigkeit

Mit der zweiten Hauptkategorie *(Nicht-)Zugehörigkeit* wurden Abschnitte kodiert, in denen die verwendeten Begriffe Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl der Personen hatten. Die ersten Hauptkategorie *Ausschluss aus Gemeinschaft* befasst sich mit verschiedenen Exklusionsprozessen, die durch die verwendete Sprache initiiert werden. Die erste Unterkategorie heißt *Diskriminierung* und beschreibt, wie die gewählten Begriffe die angesprochenen Menschen vom Rest der Gemeinschaft abtrennen:

> „aber wenn wenn die sagen dieses du du bist ja behindert oder du be/der behinderte dann dann ist das (.) ist er erstmal intensiver und er is/da/es ist wie wie ne steinschleuder nicht?“ (BFK2)

Die Verwendung der Begriffe „behindert oder behinderte“ (BFK4) wird bereits als Ausschluss aus der Gesellschaft wahrgenommen und markiert eine fehlende Zugehörigkeit. Die mangelnde Zugehörigkeit wird dabei auf die Reaktionen der Gemeinschaft zurückgeführt. In einem weiteren Beispiel (kodiert mit der Unterkategorie *Andersbehandlung*) wird die Benennung und Zuschreibung als „behinderte“ (BFK3) als Ausgangspunkt verwendet, um das Individuum anders zu behandeln. Gleichzeitig wurde dem Individuum dadurch die Möglichkeit genommen, sich „in [s]einen fähigkeiten zu entfalten und innerlich heranzuwachsen“ (BFK3). Dadurch wird die Zugehörigkeit auf doppelte Weise verneint: Das Individuum wird durch die Andersbehandlung vom Rest der Gemeinschaft getrennt. Zusätzlich kann das Individuum dadurch nicht an gemeinsamen Aktivitäten und Räumen teilnehmen. Auf diese Weise hat es keine Möglichkeiten sich zu profilieren und somit inklusiv als bereichernden Teil der Gemeinschaft wahrgenommen zu werden. Durch die Wechselwirkung dieser beiden Prozesse findet ein Ausschluss statt. In der Unterkategorie *Barrieren* zeigt sich, dass die sprachliche Problematik nicht im Begriff „behindert“ direkt liegt, sondern in Kombination mit dem Verb „sein“, weil dieses die Behinderungen am Individuum festmacht. Wird hingegen von „behindert werden“ (BFK4) gesprochen, so erhält der Begriff eine aufklärende Wirkung:

> „und behindert WERDEN kommt aus der gesellschaft (.) das sind die äußeren umstände (.) das sind die ne, das sind die barrieren von außen. auch die denkbarrieren, die durch vorurteile und und oder, oder falsche kenntnis (.) oder falsche erfahrung oder fehler entstehen.“ (BFK4)

Weiterführend wird erklärt, dass deswegen Begriffe ohne den Zusatz von *Menschen* stigmatisierend wirken: „da ist ein unterschied, ob jetzt, was du schon sagtest <BFK3> ja da kommt der oder die behinderte so bam stempelt drauf. oder (.) die behinderten menschen so“ (BFK4).

Der Entzug der Zugehörigkeit zeigt sich in diesen wahrnehmbaren Prozessen, welche eng mit der *Wahrnehmung des Individuums* (zweite Hauptkategorie) verknüpft sind. Während einige Begriffe als beschreibend wahrgenommen werden,

werden andere als „verletzend und ABstoßend oder abschätzig“ (BFK3) erlebt. In äußersten Fällen wird diese abwertende Beurteilung in Form von der Formulierung „die behinderte“ als „reduktion auf die beeinträchtigung“ (BFK1) wahrgenommen. Dadurch wird eine Abwertung als Mensch empfunden und die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und Inklusion abgesprochen. Dies wird im *Vergleich zu anderen* und der Bezeichnung „ohne behinderung“ weiter verstärkt, weil man vom Rest der Gemeinschaft differenziert wird und dadurch „im nachteil, im gegensatz zu andern“ (BFK4) ist. Dadurch muss man, um in der eigenen Persönlichkeit wahrgenommen zu werden, zuerst diese Differenzierung überwinden, was den Ausschluss weiter verstärkt. Die letzte Unterkategorie *Perspektive* knüpft an eine Überlegung aus der ersten Unterkategorie an. Es zeigte sich bereits, dass weniger die Begriffe selbst, sondern die Verwendung im situativen Kontext zu Ausschluss führt. In dieser zweiten Unterkategorie zeigt sich, dass die Wahrnehmung des Individuums zwar von den gewählten Begriffen, aber ebenfalls von Gründen, die zur Verwendung der Begriffe führt, abhängig ist: „weil es kann natürlich ganz unterschiedliche sichtweisen dazu geben (.) also es gibt da kein richtig oder falsch, […] und weil man kann es natürlich auch aus ganz unterschiedlichen perspektiven sehen“ (BFK1). Diese Unterkategorie deutet darauf hin, dass die Bedeutung der verwendeten Begriffe nicht in diesen selbst liegt. Hingegen liegt sie in der Manifestierung der dahinterliegenden Motivationen. Ihre Verwendung verändert dadurch die Art und Weise, wie ein Individuum wahrgenommen und inwiefern es als Teil der Gemeinschaft verstanden, wird. Dies könnte darauf deuten, ob und wie Inklusion vom Gegenüber unterstützt wird.

3.4 Selbstverständnis

Unter dem Thema *Selbstverständnis* wurden all die Aspekte kodiert, die sich nicht auf Behinderung oder die Begrifflichkeiten im Allgemeinen, sondern spezifisch auf das Individuum beziehen. Sie betreffen somit das Selbstverständnis und die eigene Begriffsverwendung der Expert:innen. In der Subkategorie *Nachteilsausgleich* wird erklärt, in welchen Fällen die konkrete Verwendung der Begriffe „schwerbehindert oder schwerbehindertenausweis“[6] überhaupt notwendig ist:

> „ja aber diesen begriff schwerbehindert oder schwerbehindertenausweis oder gesetz oder schwerbehinderten recht, das ist ja (..) offiziell. den verwende ich nur dann, wenn ich ganz konkret danach gefragt werde (.) oder wenn wenn ich irgendetwas beantragen muss, wo ich wirklich nachteilsausgleiche oder oder eben vergünstigungen oder ansprüche geltend machen will (.) ja, aber sonst.“ (BFK2)

6 Dies bezeichnet in Deutschland den bundesweiten Nachweis über den Status als „schwerbehinderten Menschen“ als Voraussetzung für die Inanspruchnahme von bestimmten Rechten und Nachteilsausgleichen.

Es wird deutlich, dass eine Benennung für die Person in vielen Fällen nicht erforderlich ist, sondern nur dann notwendig wird, wenn durch diese Benennung bestimmte Eingeständnisse gegenüber Außenstehenden legitimiert werden müssen. Die Bedeutung der verwendeten Begriffe wird daher rein administrativ. Mit der zweiten Subkategorie *Eigene Erfahrungen* wird hingegen die Relativität der Bedeutung betont, denn diese sei immer von den selbst gemachten Erfahrungen abhängig. Dies verschärft sich in der letzten Subkategorie *Meine Beeinträchtigung*: „aber der, de/des hängt alles mit mir persönlich zusammen und das gehört zu meiner persönlichen lebensgeschichte und zu meiner lebenswelt, das gehört einfach dazu" (BFK1). Es wird deutlich, dass durch den großen Einfluss, den die eigenen Erfahrungen mit bestimmten Begriffen auf das Verständnis ebendieser haben, keine allgemeingültige Einschätzung der einzelnen Begriffe möglich ist. Dies erschwert die einheitliche Verwendung einzelner Begriffe, weil es keine übergreifende Antwort gibt. Nur der Begriff *invalide* wurde eindeutig von allen abgelehnt. Alle anderen hängen von den unterschiedlichen Erfahrungen der Individuen ab und deren Verwendung muss daher an diese angepasst werden.

3.5 Sensibilisierung

Das letzte Thema *Sensibilisierung* beinhaltet Aspekte, die unter anderem in Bezug auf die verwendeten Begriffe als zentral erachtet wurden, um Inklusion zu fördern. Diese gehen über den rein sprachlichen Aspekt hinaus. Die Subkategorie *Empathie* betont die Relevanz der eigenen Reflexion bei der Verwendung von Begriffen:

> „empathie, also dieses EINfühlungsvermögen, dieses MITgefühl das ist ganz, ganz wichtig (.) und wenn ich nur von behinderung oder menschen mit behinderung oder die behinderten spreche (.) dann ist das wenn, wenn man sich jetzt, wenn ich es auf auf empathie beziehe, ziem/sehr gefühllos." (BFK3)

Begriffe sollen nicht ohne zu überlegen verwendet, sondern in ihrer genauen Bedeutung und Konsequenz für das Individuum, betrachtet werden. In der zweiten Subkategorie *Respekt & Wertschätzung* wird dieser Aspekt weiterverwendet, um die Konsequenzen darzustellen, die eine überlegte Verwendung von Begriffen hat: „wenn sie für ein respektvolles und wertschätzendes miteinander in der klasse gesorgt hätte, ich glaube dann wär auch vieles leichter für mich gewesen" (BFK4).

Unter anderem sprachlich verdeutlichter Respekt könne somit den Umgang miteinander und Inklusion positiv beeinflussen. Ein Beispiel dafür ist die Vermeidung der Verwendung von Beleidigungen in Bezug auf Behinderung (BFK4). Die Subkategorie *Glauben an den Menschen* betont, dass die Haltung gegenüber Menschen das Verständnis ihrer selbst und damit einhergehend das von außen zugeschriebene Verständnis stark verändern kann. In Hinsicht auf die Frage nach inklusiven Begrifflichkeiten werden zuletzt in der Subkategorie *Mensch im Mittelpunkt* Aussagen kodiert, die die zentrale Bedeutung von Begriffen zeigen:

> „es ist ein unterschied ob ich […] der behinderte oder der mensch mit behinderung spreche, weil wenn ich von dem menschen mit behinderung spreche, dann steht der MENSCH im vordergrund. schon, allein schon verbal steht der mensch im vordergrund und dann kommt erst der mensch, hat aber eine behinderung und damit muss er leben" (BFK1).

Diese Sichtweise fokussiert in der Inklusionsumsetzung die Menschen und deren Fähigkeiten und Bedürfnisse, statt deren „Behinderung".

4. Implikationen oder Schlussfolgerungen für die Praxis

In diesem Kapitel werden abschließend einige Schlussfolgerungen formuliert, um denjenigen Unterstützung zu bieten, die sich darum bemühen wollen, sprachliche Inklusion zu fördern. In diesem Artikel wurden zwei Aspekte betrachtet: Die verwendeten Begriffe in der Benennung des Personenkreises und die Zugangseröffnung zu komplexen Themen über die sprachliche Gestaltung. Die Ergebnisse aus den Erfahrungen der Workshops und der Analyse ebendieser werden zusammenfassend in den vier Hauptpunkten *Verständliche Sprache*, *Begrifflichkeiten*, *Zugänglichkeit* und *Sensibilisierung* beschrieben.

4.1 Verständliche Sprache

Betrachtet man Inklusion als Triangulation von Teilhabe, -nahme und -gabe, so gilt es (wann immer möglich) verständliche Sprache zu verwenden, damit niemand ausgeschlossen wird. Dies fördert die Teilhabe, damit genügend Möglichkeiten zur Teilnahme gegeben sind. Ferner unterstützt dies die Entscheidung zur Teilnahme, welche notwendig ist, um die Teilgabe wahrnehmbar zu machen. Die verwendete Sprache beeinflusst daher die Möglichkeit sich mit anderen auszutauschen und dadurch Zugehörigkeit und Anerkennung zu empfinden. Dies gilt nicht nur für Menschen mit sogenannter kognitiver Beeinträchtigung, sondern für alle, für die komplexe Sprache eine Barriere darstellt. Dafür muss besonders im wissenschaftlichen Bereich sensibilisiert werden. Komplexe Sprache wird oft als Zeichen für wissenschaftliches Wissen betrachtet, schließt aber viele Menschen aus. Um den etablierten Habitus zu durchbrechen ist es jedoch notwendig, sich als wissenschaftliche Gemeinschaft damit auseinanderzusetzen. Ich selbst bin im Versuch gescheitert, diesen Artikel in einfacher Sprache oder zumindest möglichst einfacher Sprache zu formulieren. Teilweise empfand ich die Verwendung von Nebensätzen als notwendig, um meine Gedanken zu formulieren. Andererseits hatte ich keinen Platz um komplexe Konzepte sowie Gedanken für alle verständlich auszuformulieren. Ich habe mich jedoch an einigen Stellen bemüht, auf unnötig schwierige Formulierun-

gen zu verzichten.[7] An manchen Stellen (z. B. in den Überschriften) habe ich den Versuch gewagt, Schwieriges einfacher zu formulieren. Die Entscheidung ob dies gelungen ist, überlasse ich Ihnen.

4.2 Begrifflichkeiten

Um inklusive Sprache zu verwenden, ist es zentral ständig zu reflektieren, welche Begriffe man verwendet. Vor allem die Frage danach, welche Folgen die gewählten Begriffe für sprachliche Inklusion haben, muss diskutiert werden. Dafür gibt es keine abschließende Antwort, sondern nur den Hinweis, dass sich die Begrifflichkeiten stets im Wandel befinden (Zahnd, 2017). Aus diesem Grund muss der Prozess der Suche nach den geeigneten Begriffen immer wieder von vorne begonnen und die eigenen Begriffe hinterfragt werden. Am besten geschieht dies mit Expert:innen in eigener Sache, damit man eine lebensweltnahe Perspektive hat. Dabei muss stets bewusst sein, dass auch dies nur einzelne mögliche Perspektiven aufzeigt. Diese sind immer von den persönlichen Erfahrungen abhängig. Zum Beispiel rufen unterschiedliche Begriffe bei verschiedenen Menschen verschiedene Erfahrungen auf, sodass sich nicht jede Person mit jedem Begriff identifizieren kann oder möchte. Nichtsdestotrotz ist eine genaue Reflexion der unterschiedlichen Begriffe und eine bewusste, unterscheidende Verwendung dieser zentral. Auf diese Weise wird verständlich, worüber genau gesprochen wird und es wird auf die Rolle der Begriffe aufmerksam gemacht. Dies leistet einen wichtigen Beitrag zur Sensibilisierungsarbeit und schlussendlich zur Inklusion.

4.3 Zugänglichkeit

Forschung ist für die Weiterentwicklung schwieriger Sachverhalte wesentlich. Um an praxisnaher Forschung (wirklich) teilnehmen zu können, muss man aber Zugang zu Wissen haben. Verständliche Sprache, aber auch ansprechendes Material kann dies fördern. Zusätzlich muss Unterstützung gegeben werden, um Material aufnehmen zu können. Nur so kann sprachliche Inklusion in all ihren Aspekten gelingen. Es gilt sich selbst immer wieder die Frage zu stellen, wen man mit einer bestimmten Sprache, aus welchen Prozessen und Informationen ausschließt; oder eben einschließt. Dieser Ausschluss ist auch für die Forschungsergebnisse von Nachteil, weil ohne die Veränderung etablierter Strukturen nur das Wissen einer sehr kleinen Gruppe miteinfließen kann. Besonders im Bereich der Inklusionsforschung braucht es als Ergebnis auch praktische Implikationen. Diese können nur aus lebensweltnahem Wissen entstehen, welches oft Menschen haben, die bisher meist aus der Hochschule

7 Dabei verfolgten mich immer die Fragen: Wie viele von Ihnen werden sich im Laufe der Lektüre dieses Artikels fragen, wieso es an Stellen so einfach formuliert wurde? Wie viele von Ihnen werden aufgrund dessen die Qualität dieses Artikels in Frage stellen?

ausgeschlossen werden; einige Ansätze (wie die Bildungsfachkräfte), versuchen das zu ändern.

4.4 Individualisierung

Aus dem Workshop ging hervor, dass es keine allgemein geltende Lösung bezüglich der Begriffe gibt. Diese sind immer von den Individuen und ihren Erfahrungen abhängig. Es gibt somit kein Passepartout, welches in jeder Situation angewendet werden kann. Es zeigt sich jedoch, dass es wichtig ist, aufmerksam auf die einzelnen Personen einzugehen und deren Bedürfnisse, aber auch Möglichkeiten, zu berücksichtigen. Bereits von Potenzialen, statt von Defiziten auszugehen, zeigt Sensibilisierung und Bereitschaft zur Individualisierung.

5. Ausblick oder wie es weitergeht

Es wurde deutlich, dass Sprache eine wichtige Rolle in der Umsetzung inklusiver Forschung hat. Besonders in der Forschung ist es jedoch schwierig sich von alten Mustern zu lösen und sich somit selbst in Frage zu stellen. Partizipative Forschungsansätze bieten die Möglichkeit, Hierarchien zu durchbrechen und eine gemeinsame Sprache und Methode zu finden. Die Möglichkeiten dieser gemeinsamen Sprache sollten auch außerhalb des Hochschulbereichs betrachtet werden. Dies kann als Ausgangspunkt genutzt werden, um kreativ neue Ansätze in Zusammenarbeit mit verschiedenen Menschen zu entdecken und ermöglicht Inklusion. Wie Bildungsfachkraft2 sagt: „Das ist auch schon die ganze Kunst."

Literatur

Aspis, Simone (1999). What they don't tell disabled people with learning difficulties. In M. Corker & S. French (Hrsg.), *Disability Discourse* (S. 173–182). Open University Press.

Becher, Andrea & Pech, Detlef (2005). Am „Du" die Welt entdecken. Ein Zugang zur Geschichte durch Lernen an Biografien. *Grundschule Religion*, *12*, 7–9.

Bernhard, Armin (2005). *Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundriss eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells*. Argument-Verlag.

Bochner, Arthur (2014). *Coming to narrative: a personal history of paradigm change in the human sciences*. Left Coast Press.

Campbell, Joseph (1949). *The hero with a thousand faces*. Pantheon Books.

Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.

Clarke, Adele (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7

Daßler, Henning (2021). Inhalte und Intentionen des Bundesteilhabegesetzes und seine sozialpolitischen Ziele. In Ludger Kolhoff (Hrsg.), *Management der Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen* (S. 3–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32572-5_1

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2021). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.

El Ouassil, Samira & Karig, Friedemann (2022). *Erzählende Affen: Mythen, Lügen, Utopien – wie Geschichten unser Leben bestimmen. Vom Patriarchat bis zur Klimakrise: Narrative prägen die Welt*. Ullstein.

Goodley, Dan & Moore, Michele (2000). Doing Disability Research: Activist lives and the academy. *Disability & Society*, *15*(6), 861–882. https://doi.org/10.1080/713662013

Göthling, Stefan & Schirbort, Kerstin (2011). People First – eine Empowermentbewegung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ein Blick zurück und einer nach vorne. In Wolfram Kulig, Kerstin Schirbort & Michael Schubert (Hrsg.), *Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best Practice* (S. 57–65). Kohlhammer.

Green, Melanie C. & Brock, Timothy C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 401–421. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701

Günther, Susanne (2019). „Sprachwissenschaft und Geschlechterforschung: Übermittelt unsere Sprache ein androzentrisches Weltbild?" In Beate Kortendiek, Birgit Riegraf & Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung: mit 12 Abbildungen und 6 Tabellen* (S. 571–579). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_126

Hofer, Federica & Bleuel, Sophie C. (2024). Die Bereitschaft zur Gestaltung inklusiver Freizeitangebote in der Deutschschweiz. Vom Inklusions- und Teilhabeverständnis der Anbietenden über die Bereitschaft hin zu den Verwirklichungschancen der Individuen. In Ingo Bosse, Kathrin Müller & Daniela Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 139–146). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6072-14

Honneth, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.

Krell, Claudia & Lamnek, Siegfried (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.

Kremsner, Gertraud (2017). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt.

Lips, Anna, Besa, Kris, Schmitt, Caroline & Heyer, Lea (2021). Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit und Belastungserleben junger Menschen mit Behinderungserfahrung in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse der quantitativen Studie „Jugend und Corona". *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, *3.* Abgerufen am 12.12.2024 unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/608

Mayring, Phillipp (2022). *Qualitative Content Analysis. A Step-by-Step Guide.* Sage. https://doi.org/10.4135/9781036231798

Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42

Merkens, Andreas (2004). Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis. In Merkens, Andreas (Hrsg.), *Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung* (S. 6–46). Argument.

Nguyễn, Nhu Y. L. (2022) Schweigen an deutschen Hochschulen. Perspektiven Studierender of Colour zu Schweigen und Silencing in weiß-dominierten Räumen. In Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren*

und Lernen in Differenzverhältnissen Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen (S. 465–466). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37328-3_3

Opratko, Benjamin (2014). *Hegemonie*. Verlag Westfälisches Dampfboot.

Polichak, James W. & Gerrig, Richard J. (2002). Get up and win: Participatory responses to narrative. In Melanie C. Green, Jeffrey J. Strange & Timothy C. Brock (Hrsg.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (S. 71–96). Erlbaum.

Reisigl, Martin (2017). Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In Albert Scherr, Albert, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 81–100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_8

Roose, Jochen (2005). Interpretative Sozialforschung lernen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, *28*(2), 352–355.

Rosenthal, Gabriele (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. aktual. u. erg. Aufl.). Juventa.

Scheller-Boltz, Dennis (2022). Gender und Text: Zum Wandel von Textsorten und Konventionen in einer diversen Gesellschaft. Verlag Dr. Kovač.

Schönwiese, Volker (2022). Behindertenbewegungen. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 46–50). Klinkhardt.

Speck, Otto (2008). *System Heilpädagogik: Eine ökologisch reflexive Grundlegung.* Reinhardt.

Spivak, Gayatri C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Turia+Kant.

Steyerl, Hito (2008). Die Gegenwart der Subalternen. In Gayatri C. Spivak, *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* (S. 7–16). Turia+Kant.

von Kardorff, Ernst (2014). Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs – Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, *2*, 4–15.

Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, *29*(1), 9–31.

Wesselmann, Carla (2022). Partizipation, Inklusion und Exklusion im Kontext von Behinderung – Eckpunkte einer (kritischen) Teilhabeforschung!? In Gudrun Wansing, Markus Schäfers & Swantje Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 67–84). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_4

Wilken, Etta (2014). Kommunikation und Teilhabe. In Etta Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 7–16). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-025776-4

Wittgenstein, Ludwig (1921). Logisch-Philosophische Abhandlung. *Annalen der Naturphilosophie*, *14*, 185–262.

Wolter, Andrä (2020). Zwischen Versperrung und Öffnung: die Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, In Carola Iller, Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann & Silke Vergara (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 172–194). W. Bertelsmann.

Zahnd, Raphael (2017). *Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank.* Klinkhardt.

Nicht der Zauberstab zählt, sondern wer ihn wie hält

Design Thinking und Transformative Facilitation als Ansätze inklusiven, diversitätssensiblen Innovierens in Bildung und Hochschullehre

Samuel T. Simon

Abstract: Der Beitrag diskutiert, inwiefern Design Thinking als methodischer Ansatz in hochschulischen Lehr- und Lernkontexten genutzt werden kann, um sich kritisch und zugleich konstruktiv mit Fragen nach Diversität, Sprache und Macht auseinanderzusetzen. Anhand theoretischer Fundierungen und konkreter empirischer Beispiele aus Schule und Hochschule wird gezeigt, dass die Rolle des Facilitators entscheidend ist, um gruppendynamische Spannungen produktiv zu nutzen, marginalisierte Perspektiven sichtbar zu machen und selbstwirksames Lernen zu ermöglichen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass an Hochschulen insbesondere dann durch Design Thinking Räume für gleichberechtigte Teilhabe, gemeinsames Lernen, machtkritische Reflexionen und transformatives Handeln eröffnet werden können, wenn Lehrende ihre eigene Rolle dabei vor allem als die der strukturellen Prozessbegleitung verstehen.

Schlagwörter: Design Thinking, Transformative Facilitation, Machtkritik, Hochschullehre, Prozessbegleitung

Ausschnitt aus einer Feedbackrunde mit Studierenden nach dem Durchlaufen eines Design Thinking-Prozesses im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Thema Bildungsungleichheiten:

> *Avi*[1]*: „Ich fand' das ganz schön schwierig, dass du dich als Dozent so aktiv gegen die typische Lehrer:innenrolle geweigert hast. (lacht) Jetzt am Ende merk' ich aber, dass ich das aber gar nicht dafür gebraucht hätte."*
>
> *Sascha: „Ja, den Inhalt haben wir uns ja trotzdem erarbeitet. Hätt' ich wohl auch schneller auswendig gelernt, aber ich glaub' jetzt bleibt's halt irgendwie anders hängen."*
>
> *Mika: „Naja, vor allem raff' ich jetzt, wie diese ganzen Sachen von Bildungsungleichheiten wirklich für die Betroffenen sind."*
>
> *Sascha: „… und dass wir ja irgendwie auch in so einigen Benachteiligungen für andere mit drin stecken."*

1 Alle Namen sind Pseudonyme.

1. Einleitung

Diese kurze Sequenz aus einem Gespräch mit Studierenden nach einem Design-Thinking-Prozess zeigt Dynamiken, die in universitären Lehr- und Lernkontexten entstehen, wenn Themen wie Sprache, Macht und Diversität in den Fokus rücken. Hochschulen sind nicht nur Orte des Wissenserwerbs, sondern auch Räume, in denen diese Aspekte reproduziert und reflektiert werden. Wie kann Lehre so gestaltet werden, dass Studierende nicht nur fachliche Inhalte lernen, sondern auch kritisch mit systemischen Ungleichheiten in Bildungskontexten umgehen können?

Dieser Artikel zeigt, wie *Design Thinking* und *Transformative Facilitation* als methodische Werkzeuge genutzt werden können, um Antworten auf diese Frage zu finden. Oftmals wird Design Thinking als Buzzword gehandelt, als ob es auf jede komplexe Fragestellung angewandt werden könnte und im sprichwörtlichen Handumdrehen gleich eines Schwunges mit dem Zauberstab innovative Lösungen hervorzubringen vermöge. Doch ohne kompetente Prozessbegleitung kann die Methode schnell zur leeren Worthülse verkommen, die zugrunde liegende systemische Probleme bestenfalls überdeckt und schlimmstenfalls sogar verstärkt. Es ist die Fähigkeit zur Prozessbegleitung, die Design Thinking von einem Buzzword zu einem wirkungsvollen Werkzeug macht und Hochschullehre innovativ und gesellschaftlich relevant gestalten lässt.

Im hierarchisch geprägten Hochschulkontext stellt es aufgrund von verschiedenen durch Machtverhältnisse geprägte Rollenzuschreibungen eine Herausforderung dar, Diversität in der Praxis zu leben (Lo et al., 2022). Design Thinking allein reicht in diesem Kontext nicht aus, um systemische Probleme zu bearbeiten, sondern es braucht eine diversitätsaffine Prozessbegleitung. Das meint Personen, die Prozesse steuern, marginalisierte Stimmen sichtbar machen und Spannungen produktiv nutzen. Im Kontext dieses Artikels wird zur Beschreibung und Eingrenzung dieser Rolle der Prozessbegleitung die Begrifflichkeit des Facilitators[2] verwendet, welche in den folgenden Abschnitten genauer erläutert wird. Für ein erstes Verständnis sei betont, dass die Rolle des Facilitators im Definitionssinne fast ausschließlich Verantwortung für den Prozess, statt für fachliche Inhalte trägt.

Dieser Beitrag schlägt eine Perspektive auf die Lehrperson als Facilitator vor, welche Prozesse lenkt, um einen diversitätssensiblen und machtkritischen Zugang für Beteiligte im Bildungskontext zu ermöglichen. Dabei geht es in diesem Artikel nicht nur um das „Was", sondern vor allem um das „Wie" des methodischen Einsatzes.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie Design Thinking in Verbindung mit Fragen von Sprache, Macht und Diversität steht. Darauf aufbauend wird die Rolle der Prozessbegleitung im Sinne von Facilitation sowie deren Potenzial für diversitätssensible Lehrkontexte herausgearbeitet. Der Ansatz der Transformative Faci-

2 Der Begriff wird in diesem Beitrag als Anglizismus und geschlechtsneutrale Funktionsbezeichnung verwendet, ohne diesen durch Gendern einzudeutschen.

litation wird theoretisch fundiert und anhand von Beispielen aus Forschung und Hochschulpraxis konkretisiert. Abschließend wird diskutiert, wie diese Methoden zur aktiven Auseinandersetzung mit struktureller Ungleichheit in Bildungskontexten beitragen können.

2. Design Thinking im Kontext von Sprache, Macht und Diversität

Design Thinking ist ein Ansatz für Innovation, welcher die Schlüsselwerte *Menschenzentriertheit*, *Empathie*, *Kollaboration* und *Iteration* (Brenner et al., 2017) betont. Diese Werte gewährleisten, dass die entwickelten Lösungen nicht nur funktional, sondern auch inklusiv und sinnvoll sind, statt im Sinne verkürzter Markt- oder Zauberstablogiken als vermeintliche ‚Quick Fixes' genutzt zu werden (Parker et al., 2021). Um diese Werte praktisch umzusetzen, werden Prinzipien wie fokussierte Erkundung von Problemlagen, klare Handlungsorientierung und visuelles Arbeiten genutzt (Lewrick et al., 2018).

Ein wichtiger Aspekt von Design Thinking ist die Fähigkeit, durch das Durchlaufen spezifischer Phasen zwischen divergentem und konvergentem Denken zu wechseln. Divergentes Denken fördert die Generierung vielfältiger Ideen, während konvergentes Denken die Fokussierung auf umsetzbare Lösungen ermöglicht (Ball, 2019). Durch den strukturierten und gleichzeitig flexiblen Ansatz von Design Thinking schafft der sich wiederholende Wechsel zwischen divergentem zu konvergentem Denken ein Gleichgewicht zwischen Kreativität und Umsetzbarkeit im Lösungsprozess (Bates, 2018).

Durch die leitenden Werte Empathie und Menschenzentriertheit ist Design Thinking geeignet, gesellschaftliche Herausforderungen auf eine Weise anzugehen, welche Inklusion marginalisierter Perspektiven anstrebt, die beispielsweise nicht einer traditionellen, marktüblichen Innovationslogik entsprechen (Bates, 2018). Durch die aktive Einbindung marginalisierter Perspektiven können systemische Barrieren aufgedeckt und adressiert werden. Ohne Anleitung jedoch können dominante Stimmen marginalisierte Perspektiven übertönen. Das führt zu Lösungen, denen es an Vielfalt oder Gerechtigkeit mangeln kann (Ney & Meinel, 2019). Auch gibt es Kritik, dass der Ansatz auf eine Reihe von Workshops reduziert wird, ohne die tieferen strukturellen Veränderungen in Angriff zu nehmen, die für eine nachhaltige Wirkung erforderlich sind, wodurch Ungerechtigkeiten reproduziert werden können, die beseitigt werden sollten (Hölzle & Rhinow, 2019). Der Erfolg des Ansatzes hängt somit von bewusster Prozessgestaltung und einem Facilitator ab, der den Wechsel zwischen den Phasen steuert und die Gruppe durch Unsicherheiten begleitet.

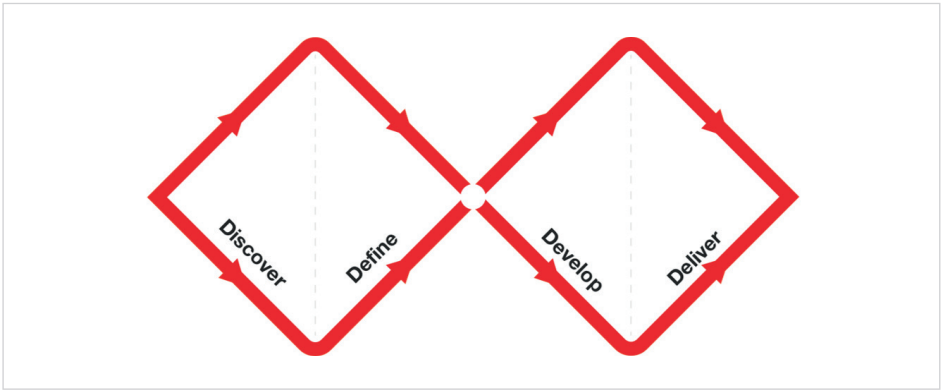


Abb. 1: Visualisierung des Double Diamond Framework (Design Council, CC BY 4.0 Lizenz)

3. Facilitation: Prozessverantwortlichkeit und Prozessbegleitung

Der Double Diamond, ein oft im Design-Thinking-Kontext gebrauchtes Modell, verdeutlicht die Wichtigkeit des Wechsels zwischen den divergenten Phasen (Discover, Develop) und den konvergenten Phasen (Define, Deliver, s. Abb. 1).

Entgegen der klaren Darstellung in der Prozessvisualisierung ist dieser Punkt in Momenten tatsächlichen Arbeitens nicht zwingend so klar erkennbar. Als hilfreiche Überleitung und Vorbereitung für die kommende Auseinandersetzung mit dem Ansatz der *Transformative Facilitation* (Kahane, 2021) – einem Konzept, das sich durch ein bewusstes Wechselspiel zwischen hierarchischer und kollaborativer Prozessgestaltung auszeichnet – sowie der Bedeutung der Rolle des Facilitator in Design-Thinking-Prozessen bietet sich das Konzept der *Groan Zone* von Kaner et al. (2014) an, welches im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

Ziel von *Transformative Facilitation* ist es, kollaborative Prozesse so zu gestalten, dass sie nicht nur Gleichberechtigung fördern, sondern auch Verbindung zwischen den Beteiligten ermöglichen und konkrete Fortschritte trotz Unterschiedlichkeit oder Konflikt erzielen. Diese drei Dimensionen – gleichberechtigte Teilhabe, Verständigung, gemeinsames Vorankommen – sind laut Kahane insbesondere für ein diversitätssensibles Miteinander zentral. Eine ausführlichere Darstellung der *Transformative Facilitation* folgt in Abschnitt 3.4.

3.1 Sicheres Navigieren der Groan Zone

Eine Herausforderung mit Design Thinking ist es, den richtigen Zeitpunkt für den Übergang zwischen unterschiedlichen Phasen im Prozess zu finden. Sam Kaner und Kolleg:innen führt dazu das Konzept der Groan Zone ein (s. Abb. 2). Er beschreibt damit einen mitunter diffusen Moment in partizipativen Prozessen, in dem Gruppen beim Versuch, verschiedene Perspektiven zu synthetisieren, Verwirrung,

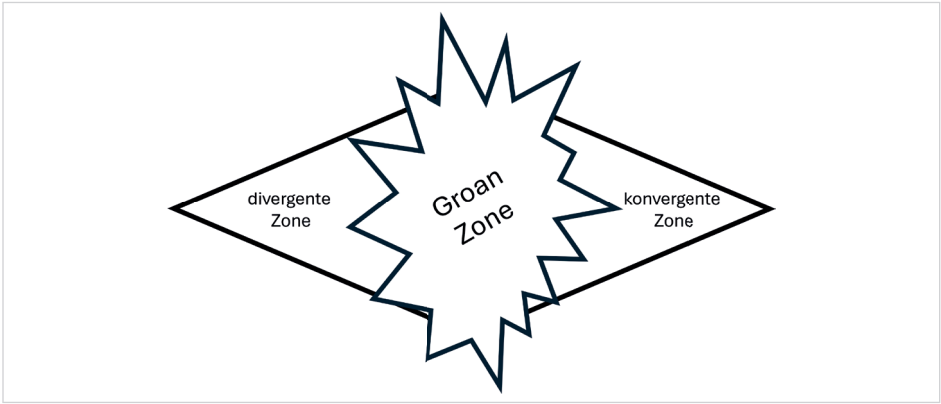


Abb. 2: Vereinfachte Visualisierung der Groan Zone nach Sam Kaner (eigene Darstellung)

Frustration oder Spannung erleben (Kaner et al., 2014). Dieser Ambiguitätsmoment entsteht oft beim Übergang vom divergenten zum konvergenten Denken.

Die Groan Zone ist ein natürlicher und notwendiger Teil der Gruppenentscheidungsfindung. Ohne fachkundige Prozessbegleitung können Gruppen jedoch darin steckenbleiben. Dabei kann es geschehen, dass sich dominante Stimmen durchsetzen, systemische Kernproblematiken umschifft werden oder kein handlungsorientierter Konsens erzielt wird.

Der Facilitator trägt hier die Verantwortung, das Team durch diese Unsicherheitsmomente zu führen und dabei gleichberechtigte Beteiligung sicherzustellen (Kaner et al., 2014). Ein kompetenter Facilitator kann diesen Spannungsmoment dabei in einen produktiven Raum für intensive Zusammenarbeit verwandeln und sicherstellen, dass der Prozess inklusiv und effektiv bleibt. Was genau diese Rolle des Facilitator ausmacht und wie das im Ansatz der Transformative Facilitation umgesetzt wird beschreiben die folgenden Abschnitte.

3.2 Vier zentrale Funktionen der Facilitator-Rolle

Der Facilitator lässt sich durch zwei grundsätzliche Wirkungsdimensionen beschreiben: Der Schwerpunkt liegt auf der Unterstützung von *Gruppen* in *Prozessen*, in welchen diese selbstorganisiert Herausforderungen bewältigen (Kahane, 2021). Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass der Facilitator nicht aus einer hierarchisch übergeordneten Position agiert. Außerdem liegt die Prozessverantwortlichkeit *über* der inhaltlichen Verantwortung, damit Teams sich inhaltliche Aspekte selbstwirksam erschließen können. Die anleitende Person unterstützt die Gruppe demnach mehr durch die Übernahme der Prozessverantwortlichkeit und durch Hinweise zum operativen Vorgehen, als durch inhaltlichen Input (Kahane, 2021).

Für die Rolle des Facilitator lassen sich vier zentrale Funktionen ausmachen: *Prozessbegleitung, Kollaborationswerkzeuge zur Verfügung stellen, fachliche Neutralität und Prozessvermittlung* (Straus, 2002). In Abgrenzung zu Prozessbegleitung wird

mit Prozessvermittlung betont, ein Team zu befähigen die Prozessstruktur bspw. die verschiedenen Design-Thinking-Phasen zu verinnerlichen, um diese zukünftig selbstorganisiert anwenden zu können. Mit unterschiedlichem Fokus unterstützen alle vier Funktionen die Trennung zwischen Prozessverantwortlichkeit und inhaltlichen Aufgaben. Auf diese Weise soll unvoreingenommene Begleitung der Gruppenmitglieder hin zu gleichberechtigter Teilnahme aller am Prozess unterstützt werden. Straus (2002), Kaner et al. (2014) und Kahane (2021) betonen über diese Facilitation-Funktionen die Wichtigkeit, ein Team dahingehend zu fördern, Kollaborationsmethoden und Prozessbewusstsein zu erlernen, um Selbstorganisation im Team zu steigern. Diese vier Funktionen greifen ineinander und sind besonders in der Praxis mitunter nicht klar voneinander trennbar, da eine bestimmte Handlung des Facilitator auch verschiedene Funktionen gleichzeitig bedienen kann (Simon, 2026).

Mithilfe eines Facilitators lässt sich in der Gruppe ein Bewusstsein dafür schaffen, dass interne Spannungen zu einem Problemlösungsprozess dazugehören – wie es das Konzept der Groan Zone visualisiert – und Unsicherheiten gemeinsam bewältigt werden können.

3.3 Facilitation im Kontext von Diversität, Sprache und Macht

Der Facilitator stellt sicher, dass im Kollaborationsprozess unterschiedliche Perspektiven nicht nur anerkannt, sondern auch gleichberechtigt integriert werden. Dadurch wird verhindert, dass systemische Machtungleichgewichte bestimmte Stimmen marginalisieren. Über die Bereitstellung von Kollaborationstools kann Inklusion gefördert werden, indem Methoden angeboten werden, die es Teilnehmer:innen mit unterschiedlichen Hintergründen ermöglichen, effektiv mitzuwirken. So kann Raum geschaffen werden, in welchem keine einzelne Perspektive dominiert und sich alle Teilnehmer:innen gleichermaßen beteiligen können. Schließlich fördert die Facilitator-Funktion der Prozessvermittlung ein gemeinsames Verständnis und befähigt Gruppen, unter anderem kulturelle und sprachliche Unterschiede selbstorganisiert zu bewältigen (Wróbel et al., 2021).

Ein Ansatz der sowohl die Bestrebung nach nachhaltiger gesellschaftlicher Transformation als auch die oben beschriebenen Aspekte integriert ist die inzwischen mehrmals erwähnte und noch nicht ausreichend erklärte *Transformative Facilitation*.

3.4 Transformative Facilitation: Zusammenarbeit in Gruppen mit unterschiedlichen Interessenslagen und verschiedenen Machtpositionen

Transformative Facilitation (Kahane, 2021) ist ein Ansatz zur Begleitung von Gruppenprozessen, welcher adaptive und dynamische Entscheidungsfindung fördert.

Das Ziel besteht darin, Räume zu schaffen, in denen unterschiedliche Perspektiven koexistieren, Machtungleichgewichte reduziert und sinnvolle Fortschritte erzielt werden können, selbst inmitten von Konflikten oder Unsicherheit. Im Mittelpunkt steht die Fähigkeit des Facilitator, kontinuierlich zwischen vertikaler und horizontaler Entscheidungsfindung zu wechseln, also einen gezielten Einsatz und Wechsel von direktiver, hierarchischer Führung und kollaborativer, egalitärer Beteiligung zu initiieren.

Kahane argumentiert, dass dieser Ansatz für die Bewältigung systemischer Probleme im Zusammenhang mit den zentralen Dimensionen der Transformativen Facilitation – gleichberechtigte Teilhabe, Verständigung, gemeinsames Vorankommen – von wesentlicher Bedeutung ist, da er verhindert, dass dominante Stimmen marginalisierte Perspektiven übertönen. Er unterstreicht die Notwendigkeit einer qualifizierten Anleitung durch eine prozessverantwortliche Person, um Freiheit und Struktur in Einklang zu bringen und inklusive Prozesse zu ermöglichen (Kahane, 2021).

4. Beispiele aus Forschung und Praxis im Bildungs- und Hochschulkontext

Nach den vorangegangenen theoretischen und eher abstrakten Ausführungen widmen sich die folgenden Abschnitte konkreten Beispielen aus meiner eigenen Forschung und Lehrpraxis. Um die zuvor beschriebenen Konzepte greifbar zu machen, schildere ich Erfahrungen mit der Anwendung von *Transformative Facilitation* und *Design Thinking* im Rahmen von zwei sowie einer universitären Lehrveranstaltung. Alle drei Beispiele verbindet das zentrale Element eines Serious Game, das auf menschenzentrierte, iterative und kollaborative Problemlösungsprozesse zielt. Dieses Spiel – Moonshot^{EDU} – wurde nicht nur empirisch untersucht, sondern auch in der Lehre aktiv eingesetzt, um Diversität, Sprache und Macht kritisch zu bearbeiten und Veränderungsimpulse im Bildungssystem anzustoßen.[3] Die Ergebnisse und Herausforderungen aus diesen Projekten verdeutlichen die Bedeutung einer bewussten Prozessgestaltung und eines kompetenten Facilitators.

3 Mehr Informationen zum Projektrahmen der Deutsche Telekom Stiftung finden sich unter https://www.telekom-stiftung.de/aktivitaeten/kreativitaet-der-bildung. Konkrete Details zum Spiel an sich wiederum finden sich unter https://moonshot.game/. Infos zu den Forschungsprojekten finden sich hier: https://www.pe.ruhr-uni-bochum.de/erziehungswissenschaft/sro/forschung/abgeschlossen.html.de.

4.1 MoonshotEDU und Schulentwicklung: Machtkritische Perspektiven und Inklusion fördern

In der ersten Studie verdeutlichen Lehrer:innen in Interviews, dass sie in dem spielerisch gerahmten Design-Thinking-Ansatz Potenzial sehen, diese Methode in größeren systemischen Kontexten anzuwenden. Die Studienteilnehmer:innen beschreiben, wie Schüler:innen Prototypen entwickeln, um Bildungsungleichheiten zu begegnen. So wurden Verfahren entwickelt, über welche Schüler:innen Verantwortung in der Gestaltung des Schulalltags übernehmen können und dabei Stimmen von Beteiligten berücksichtigt werden, die sonst eher übersehen werden. Dabei wurde deutlich, dass Machtstrukturen in Schulen – etwa zwischen Lehrenden und Lernenden – explizit adressiert werden müssten, um partizipative Lösungsansätze zu ermöglichen. Hierbei klang an, dass die Lehrenden eine ihnen sonst eher unübliche Rolle – die des Facilitators – einzunehmen ist, um die Schüler:innen auf eine Weise durch den Design-Thinking-Prozess begleiten zu können, welcher es ihnen erlaubt, sich dessen Aspekte selbst erschließen zu können (Aßmann et al., 2024).

Außerdem wird in den Interviews mit den Lehrer:innen ein weiterer Punkt deutlich, der auf die Möglichkeit verweist, gut angeleitete Design-Thinking-Prozesse zur Bewältigung systemischen Herausforderungen zu verwenden. Ohne dass es in der Studie gezielt erfragt wurde, formulierten Studienteilnehmer:innen konkrete Überlegungen, den spielerischen Ansatz kombiniert mit Design Thinking auf der Ebene der Schulentwicklung anzuwenden, um Situationen, die durch strukturelle Benachteiligung bedingt sind, konstruktiv zu bearbeiten und schlagen dabei vor Design Thinking als ko-kreative Methode der Schulentwicklung auszuprobieren:

> „[…] und dann natürlich weitergedacht, nicht nur auf das einzelne Fach, sondern auf die Schule, diesen Aspekt in der Schulentwicklung uns ein bisschen genauer an[zu] schauen und über Design Thinking da herangehen und Schulentwicklung machen. Also nicht nur die Schulleitung, sondern auch die einzelnen Lehrkräfte und auch Schüler und Eltern [könnten] miteinbezogen werden." (Aßmann et al., 2023, S. 40).

Im Kontext dazu wurde unterstrichen, dass für die Durchführung solcher Transformationsansätze eine kompetente Prozessbegleitung notwendig ist, welche die vielschichtigen Spannungen zwischen den unterschiedlichen beteiligten Gruppen einfängt und ihnen einen produktiven Rahmen gibt, ohne selbst inhaltlich zu dominieren. Die Interviewten verwenden dabei Beschreibungen wie „Taktgeber", „strukturgebende Person, die […] organisierend [und] motivierend wirkt und nicht irgendwie schon ganz viele Sachen reingibt", sondern „die Gruppen immer wieder zurückhol[t], die Diskussion so anleite[t], dass man nicht abschweift, […] dass man den nächsten Schritt im Blick hat" (ebd., S. 38). Mit der großen Nähe dieser Beschreibungen zu den vier Facilitation-Funktionen unterstreichen diese Beispiele, wie wertvoll eine Kombination von Design Thinking und Transformative Facilitation für einen diversitätssensiblen, machtkritischen Bildungskontext sein können.

4.2 Facilitation und Rollenkonflikte im Lehrkontext

In dem daran anschließenden Forschungsprojekt zu Moonshot^{EDU} wurde vom Projektteam der Fokus auf die konkrete Anwendung des Spiels in Lehr-Lern-Situationen in der Schule gelegt, bevor ich die Erfahrungen daraus wiederum in meinen Lehrveranstaltungen auf den Hochschulkontext übertragen habe. Bei Analysen des Spielverhaltens zeigte sich, dass sich die Spielenden über Design Thinking schnell und konkret Lösungsansätze für größere gesellschaftliche Herausforderungen erschließen können (Aßmann et al., 2024). Deutlich wurde darin aber auch, dass in dem durch hierarchische Strukturen geprägte Setting Schule die anleitende Person intrapersonelle Rollenkonflikte erleben kann, wenn der Fokus weg von der eigenen inhaltlichen Beteiligung als Lehrkraft hin zu einer neutralen Prozessbegleitung als Facilitator geht (Simon et al., 2025). Das ist aber nicht zwingend ein Problem, sofern der Facilitator in Groan Zone-Momenten durch das Erfüllen der Funktionen Prozessbegleitung, Prozessvermittlung und Bereitstellung und Anleitung von Kollaborationsmethoden die Spannung produktiv nutzbar machen kann, damit diese nicht prozesshinderlich auf interpersoneller Ebene verhandelt wird (Simon, 2026).

Beide Projekte verdeutlichen, dass Fragen nach ungleichen Teilhabemöglichkeiten, normierenden Sprachpraktiken und asymmetrischen Machtverhältnissen nicht nur auf theoretischer Ebene bearbeitet werden sollten, sondern auch in konkreten pädagogischen Aushandlungsprozessen sichtbar und verhandelbar gemacht werden müssen – etwa in Schulen, Seminaren oder kollaborativen Gestaltungsprozessen. Solche Aushandlungsprozesse sind notwendig, um nicht lediglich über Diversität und Gerechtigkeit zu sprechen, sondern diese auch methodisch und strukturell zu verankern.

Die Rolle des Facilitators erweist sich – insbesondere im Kontext von Design Thinking – als zentral, um gruppendynamische Spannungen nicht zu unterdrücken, sondern sie im Sinne eines gleichberechtigten und inklusiven Zusammenarbeitens produktiv zu gestalten. Vergleichbare Herausforderungen wie jene in den beiden beschriebenen Forschungsprojekten zeigen sich auch in der Hochschullehre, die häufig durch klare Rollenzuweisungen und institutionelle Hierarchien geprägt ist. Auch hier kann – und sollte – die Rolle der Lehrperson als Facilitator verstanden werden: als jemand, der sich bewusst aus einer dominierenden Inhaltsautorität zurückzieht und stattdessen Verantwortung für die Prozessgestaltung übernimmt. Dies erfordert nicht nur ein hohes Maß an Selbstreflexion, sondern auch die Bereitschaft, auf eigene Formen der Machtausübung zu verzichten und Spannungsmomente im Lernprozess als Teil kollektiver Entwicklung zu begreifen. Wenn Lehrpersonen Räume gestalten, in denen Perspektivenvielfalt, sprachliche Ausdrucksformen und bestehende Machtverhältnisse kritisch verhandelt werden können, lassen sich institutionelle Rahmenbedingungen zumindest im Mikrokosmos von Lehrveranstaltungen irritieren – und im besten Fall transformieren.

4.3 EDU Jam: Diversität und Sprache im universitären Kontext

Die Blockveranstaltung, aus welcher der Ausschnitt am Anfang dieses Beitrags stammt, ist als Spin-Off eines internationalen Hackathon-Formates konzipiert, in welchem die Teilnehmer:innen in 48 Stunden gemeinsam einen Design-Thinking-Prozess durchlaufen.[4] Obwohl ich das Format spezifisch für den Uni-Kontext adaptiert habe, ist es weiterhin in den größeren Rahmen des internationalen Hackathons eingebettet. Dadurch haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre Prototypen nicht nur durch die Durchführung von Methoden empirischer Sozialforschung (Fokusgruppen, Expert:innen-Interviews, ethnographische Feldforschung, etc.), sondern auch durch iteratives Feedback in Sessions mit Designer:innen, Entwickler:innen und Unternehmensberater:innen aus aller Welt weiterzuentwickeln. Dieses Setting nutzten die Studierenden, um Lösungsansätze zu entwickeln, die sich mit Diversität und Inklusion in der Hochschullehre beschäftigten (s. Abb. 5).

Abb. 3: Prototyp-Präsentationen im EDU Jam: Materielle Umsetzung eines Finanzierungskonzeptes zur Förderung strukturell Benachteiligter (links) und eine App zur Inklusion neurodivergenter Menschen in sprach- und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen an der Hochschule (rechts, Fotos: Samuel T. Simon)

Dabei spiele ich im herkömmlichen Dozent:innensinne keine große Rolle. Ich habe erlebt, dass ich durch das Handeln aus einer hierarchisch übergeordneten Position oder durch das direkte Einspeisen inhaltlicher Aspekte, den Prozess unbeabsichtigt ausbremsen kann. So zum Beispiel durch einen gut gemeinten inhaltlichen Impuls, wodurch meine Rolle als vermeintlicher Experte unbeabsichtigt einen Fokus vorgab und dadurch den offenen Denkraum verengte. Oder durch einen Hierarchie-Schattenwurf, bei welchem meine bloße Präsenz im Raum eine Erwartungshaltung erzeugt und Studierende auf meine inhaltliche Absegnung warteten, statt sich nach eigenem Abwägen einen Lösungsansatz selbst zu erschließen.

Diese Erfahrungen habe ich zum Anlass genommen, meine Rolle im Plenum transparent zu machen: Ich bin nicht als inhaltlicher Experte Teil des umzusetzenden Projekts, sondern als Facilitator, der den Rahmen hält, innerhalb dessen die

4 Hierbei handelt es sich um die Hackathon-Reihe *Global Jams* (http://globaljams.org/).

Gruppe ihre eigenen Ideen entfalten, verhandeln und weiterentwickeln kann. Um diese Rollenklärung nachhaltig zu verankern, habe ich zu Beginn und an entscheidenden Zwischenpunkten explizit metakommunikativ gearbeitet – etwa durch kurze Check-ins oder gezielte Reflexionsimpulse zur Zusammenarbeit. So wurde auch für die Teilnehmenden erfahrbar, dass nicht ich die Antworten liefere, sondern dass der Prozess ihnen selbst die Möglichkeit bietet, tragfähige Lösungen zu entwickeln.

Gerade vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen zeigt sich, wie zentral der Ansatz der *Transformative Facilitation* ist: Es geht darum, Strukturen zu schaffen, die den Wechsel zwischen divergentem und konvergentem Denken ebenso ermöglichen wie das Pendeln zwischen horizontalen und vertikalen Entscheidungsformen. Indem geeignete Kollaborationswerkzeuge bereitgestellt und Gruppen durch Unsicherheitsmomente begleitet werden, entsteht ein Raum, in dem nicht nur Aufgaben bewältigt, sondern auch Prozesse der Selbstermächtigung und eigenverantwortlichen Gestaltung angestoßen werden können.

5. Fazit

Insbesondere das letzte Bespiel führe ich nicht nur an, um die Relevanz von Facilitation zu unterstreichen. Es zeigt auch, wie Studierende strukturelle Ungleichheiten, Ausschlussmechanismen und Fragen von Teilhabe aktiv bearbeiten können – wenn ihnen entsprechende Räume eröffnet werden. Sensibilität für diese Themen ist in vielen Fällen durchaus vorhanden, sie ist jedoch häufig fragmentarisch, kontextabhängig oder von Unsicherheit begleitet. Ihnen muss nur der Raum geschaffen werden. Umso wichtiger ist es, Erfahrungsräume zu schaffen, die nicht auf Perfektion abzielen, sondern auf Beteiligung, Reflexion und kollektives Lernen.

Dabei braucht es nicht nur Menschen, die solche Prozesse anstoßen und begleiten – sondern ebenso jene, die bereit sind, sich auf diese Prozesse einzulassen. Diese Bereitschaft lässt sich nicht verordnen, aber sie kann ermutigt, gestärkt und kultiviert werden: durch transparente Kommunikation über Rollen, durch das Aufzeigen von Gestaltungsspielräumen und durch eine Kultur des Vertrauens im Umgang mit Ambiguität. Für diese Prozesse ist es weniger entscheidend, alle Techniken der Facilitation zu beherrschen, als vielmehr regelmäßig das eigene Handeln strukturiert und machtsensibel zu reflektieren. Ansätze wie Transformative Facilitation, Design Thinking oder auch agiles Projektmanagement bieten hierfür praxisnahe Werkzeuge – und sie ermöglichen es, auch im wissenschaftlichen Kontext partizipative und machtreflektierte Räume zu gestalten (Simon & Schmitt, 2023). Für die Hochschullehre bedeutet das, Studierenden Lernprozesse zu ermöglichen, in denen sie in der Lage sind, Inhalte innovativ zu erschließen und dabei Tools im Umgang mit Diversität und Machtkritik kennenzulernen.

Mit all der oft unsichtbaren Arbeit im Hintergrund – der Prozesssteuerung, dem Halten von Spannungen, dem stetigen Rollenbalancieren (Hatton, 2017; Tagare et al., 2023) – fühlt es sich beim Blick auf die freudvoll entwickelten, reflektierten und

gesellschaftlich relevanten Ergebnisse dann manchmal doch so an, als wären diese nur per eines leichten Schwungs des Zauberstabs entstanden.

Literatur

Aßmann, Sandra, Krüßmann, Anna-Lena, Weißbruch, Anna, Lack, Leonie, Simon, Samuel T. & Blome, Andrea (2023). *Abschlussbericht zum Projekt „MoDuS – MoonshotEDU, Design Thinking und Synergien*" (Forschungsbericht). Deutsche Telekom Stiftung.

Aßmann, Sandra, Simon, Samuel T., Limpinsel, Inga, Neuberger, Olga, Krüßmann, Anna-Lena, Lack, Leonie & Geers, Anna (2024). *Abschlussbericht zum Projekt „MoonshotEDU 2.0"* (Forschungsbericht). Deutsche Telekom Stiftung.

Ball, Jonathan (2019). *The Double Diamond: A universally accepted depiction of the design process*. Design Council. https://www.designcouncil.org.uk/our-work/news-opinion/double-diamond-universally-accepted-depiction-design-process/

Bates, Anne K. (2018). Design Thinking: The Collaborative, Creative, and Human-Centered Approach to Problem-Solving. *Journal of Transformative Innovation*, *3*(2). https://www.regent.edu/journal/journal-of-transformative-innovation/

Brenner, Walter, Uebernickel, Falk & Pukall, Bernhard (2017). *Design Thinking: Das Handbuch*. Frankfurter Allgemeine Buch.

Hatton, Erin (2017). Mechanisms of invisibility: Rethinking the concept of invisible work. *Work, Employment and Society*, *31*(2), 336–351. https://doi.org/10.1177/0950017016674894

Hölzle, Katharina & Rhinow, Holger (2019). The Dilemmas of Design Thinking in Innovation Projects. *Project Management Journal*, *50(4)*, 418–430. https://doi.org/10.1177/8756972819853129

Kahane, Adam (2021). *Facilitating breakthrough: How to remove obstacles, bridge differences, and move forward together*. Berrett-Koehler Publishers.

Kaner, Sam, Lind, Lenny, Toldi, Catherine, Fisk, Sarah & Berger, Duane (2014). *Facilitator's guide to participatory decision-making* (3. Aufl.). Jossey-Bass.

Lewrick, Michael, Link, Patrick & Leifer, Larry (Hrsg.) (2018). *Das Design Thinking Playbook: Mit traditionellen, aktuellen und zukünftigen Erfolgsfaktoren* (2., überarb. Aufl.). Vahlen.

Lo, Stanley M., Suarez, Nicole A., Wang, Song & Brydges, Stacey (2022). Identity, Power, and Legitimacy: Faculty Conceptions of Diversity in Higher Education. *The FASEB Journal*, *36*. https://doi.org/10.1096/fasebj.2022.36.S1.R5257

Ney, Steven & Meinel, Christoph (2019). Design Thinking and Messy Practices. In Steven Ney & Christoph Meinel, *Putting Design thinking to work. How large organizations can embrace messy institutions to tackle wicked problems* (S. 113–145). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19609-7_6

Parker, Michele, Cruz, Laura, Gachago, Daniela & Morkel, Jolanda (2021). Design Thinking for Challenges and Change in K–12 and Teacher Education. *Journal of Cases in Educational Leadership*, *24*(1), 3–14. https://doi.org/10.1177/1555458920975467

Simon, Samuel T. (2026). Making process work visible: enacting facilitation in digitally mediated interdisciplinary research teams. *Journal of Organizational Ethnography,* 1–23. https://doi.org/10.1108/JOE-05-2025-0054.

Simon, Samuel T., Limpinsel, Inga, Neuberger, Olga, Krüßmann, Anna-Lena, Lack, Leonie, Geers, Anna, Blome, Andrea & Aßmann, Sandra (2025). Reflexion eines Serious Games im Bildungskontext zur Förderung kreativer Problemlösungskompetenz. In Wieke Wa-

burg, Volker Mehringer & Barbara Sterzenbach (Hrsg.), *Brett- und Gesellschaftsspiele. Aktuelle Studien und spielpädagogische Ansätze* (Bd. 2). Beltz Juventa.

Simon, Samuel T. & Schmitt, Josephine B. (2023). Agile Science: Co-Creating Research on Digital Transformation. *Easy Social Sciences*, *68*, 12–20. https://doi.org/10.15464/EASY.2023.02

Straus, David & Layton, Thomas C. (2002). *How to make collaboration work: Powerful ways to build consensus, solve problems, and make decisions*. Berrett-Koehler.

Tagare, Deepti, Exter, Marisa E. & Ashby, Iryna (2023). The Many Hats – Accidental Roles in an Interdisciplinary Research and Implementation Project: A Collaborative Autoethnography. In Brad Hokanson, Matthew Schmidt, Marisa E. Exter, Andrew A. Tawfik & Yvonne Earnshaw (Hrsg.), *Formative Design in Learning. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations* (S. 267–280). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41950-8_21

Wróbel, Agata E., Lomberg, Carina & Cash, Philip (2021). Facilitating design: examining the effects of facilitator's neutrality on trust and potency in an exploratory experimental study. *Design Science*, *7*, e6. https://doi.org/10.1017/dsj.2021.5

Die Sprache Sozialer Innovation

Oder: How to improve society with words?

Tamara Freis & Friederike Schütz-Penth

Abstract: Die Sprache Sozialer Innovation zielt darauf, die Akzeptanz der Zielsetzung Sozialer Innovation förderlicher Kommunikation zu erhöhen. In Sozialen Innovationslaboren lässt sich die Formung sprachlicher Aussagen auf methodisch-didaktischer Ebene sowie in der konkreten Methodenanwendung durch die Teilnehmenden nachvollziehen. Der Beitrag verdeutlicht kommunikationstheoretisch die Relevanz von Bezeichnungen im Kontext Sozialer Innovation. Eine Methodenanalyse zeigt, inwiefern Design Thinking und Storytelling zur Bearbeitung des für Soziale Innovation konstitutiven Differenzdilemmas beitragen. Anhand empirischen Materials aus zwei Sozialen Innovationslaboren werden die Dualität von Defizit- und Ressourcenorientierung sowie angestrebte Perspektivveränderungen sichtbar. Die Ergebnisse verweisen auf eine methodisch gestützte Sensibilisierung für das Veränderungspotenzial sprachlicher Aussagen, machen jedoch zugleich deutlich, dass Innovationslabore das zugrunde liegende Differenzdilemma reproduzieren und machtkritisch zu reflektieren sind.

Schlagwörter: Soziale Innovation, Machtkritik, Innovationslabore, Design Thinking, Differenzdilemma

1. Einleitung

Die Macht der Sprache wird als grundlegendes Bezugsproblem in verschiedenen sprechakttheoretischen Positionen (etwa: Austin, 1962; Austin, 1986; Searle, 1971) ausdifferenziert. Schon bei Peirce (1908/1970, S. 329 f.) sind sprachliche Aussagen nicht lediglich ein Sagen, sondern als Handeln ein wirkmächtiger Akt. Zeichenverwendungen und sprachliche Aussagen können in dieser Perspektive Veränderungen und Wirkungen auch jenseits der Sprache nach sich ziehen. Einerseits wird damit sprachlichen Aussagen die Möglichkeit zuerkannt, Ungleichheitsbedingungen und Benachteiligungspraktiken zu reproduzieren. Durch die inhärente Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme wird ihnen jedoch auch eine potenzielle (Wirk-) Macht zugeschrieben, Veränderungen zum Positiven anzuregen (Butler, 2006).

Kommunikationstheoretisch lässt sich formulieren, dass sich in der Verbindung von Macht und Sprache in jeglichen sozialen Situationen eine Erhöhung der Annahme bzw. Akzeptanz von Kommunikation realisiert (Luhmann, 1984; 2012, S. 13), indem „ein wahrscheinliches Nein in ein Ja" (Luhmann, 2005, S. 142) umgewandelt wird. Der Beitrag schließt an Austins Frage „How to do things with words?" (1962) an und bezieht diese auf die Förderung (Sozialer) Innovation (Schröer, 2017). Macht wird dabei als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium verstanden, welches in der Verbindung mit Sprache die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass bestimmte Kommunikation angenommen wird (Luhmann, 2012; 2005, S. 142). Hierüber wird deutlich, dass intendierte Veränderungen von Sprache(n) oder Sprechweisen bestehende Machtverhältnisse nicht direkt verändern. Sie machen Macht jedoch anders zugänglich. Die welterschließende Kraft der Sprache impliziert nicht automatisch eine Weltveränderung. Dies lässt sich unter anderem für den Bereich der Förderung Sozialer Innovationen zeigen und bietet Anschlüsse für machtkritische Perspektiven auf den beschriebenen Zusammenhang.

Als funktionale Semantik (John et al., 2012) werden Innovationen in einem Beobachtungs- und Bezeichnungsprozess als sozial produktive Neuerungen von Produkten, Dienstleistungen oder (organisationalen) Praktiken eingeordnet. Im Kontext Sozialer Innovation (Howaldt & Schwarz, 2010) werden auch marginalisierte gesellschaftliche Teilgruppen als solche – als Ziel-, Bedarfs- oder Anspruchsgruppen der Innovation – bezeichnet. Hinter der Bezeichnung steht die Intention, durch die Verbesserung der Situation der Bedarfsgruppe Veränderungen von gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnissen anzuregen. Dass hierdurch Normalitäts- und Differenzannahmen in normativer Ausrichtung reproduziert werden, ist für den Kontext Sozialer Innovation ebenso konstitutiv wie für pädagogische Bearbeitungen sozialer Ungleichheitslagen im Allgemeinen (Kuhn & Neumann, 2017; Mecheril & Plößer, 2018). In der Förderung Sozialer Innovationen durch Weiterbildungsformate wie Innovationslabore (Schröer, 2025; Wascher et al., 2018) ist der Umgang mit diesem Differenzdilemma (Kuhn, 2014) von besonderem Interesse. In dem didaktisch aufgebauten Laborsetting sollen neuartige Lösungen für gesellschaftlich drängende Probleme und Anliegen marginalisierter oder unterdrückter Gruppen, die stets in gesellschaftliche Machtdynamiken verwoben sind (Mann, 1994), entwickelt werden. Dazu nehmen Mitarbeitende sozialer Organisationen an einem methodisch unterstützen Innovationsentwicklungsprozess teil und bringen dort ihre eigenen Projekte und Ideen ein. Über das Medium der Sprache werden im Innovationsentwicklungsprozess selbst Probleme marginalisierter Gruppen fokussiert. In Bezug auf die Förderung Sozialer Innovationen lassen sich Möglichkeiten ebenso wie Limitationen einer Wirkmacht der Sprache Sozialer Innovation identifizieren.

Das Laborsetting stellt einen machthaltigen Kontext dar, indem es in seiner Struktur durch Asymmetrien, etwa zwischen Labordurchführenden und Teilnehmenden, geprägt ist: Eine Moderation leitet methodisch unterschiedliche Prozessschritte an,

vermittelt konkrete Perspektiven und rahmt über die Gestaltung des Laborprozesses Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Eine Sprache Sozialer Innovation zielt darauf, bestimmte Kommunikation wahrscheinlicher zu machen (Luhmann, 1984), die im Kontext der Zielsetzung Sozialer Innovation benachteiligte gesellschaftliche Teilgruppen (Bedarfsgruppen) im positiven Sinne fördern möchte. Eine Formung sprachlicher Aussagen im Laborkontext lässt sich einerseits auf methodisch-didaktischer Ebene und andererseits in der konkreten Methodenanwendung durch die Teilnehmenden nachvollziehen. Über die Formung methodisch angeleiteter Sprechakte realisiert sich das Labor somit auch als eine machthaltige Sprachpraxis.

Der Beitrag beschreibt Soziale Innovationslabore als Fördermöglichkeit Sozialer Innovation (2) und führt kommunikationstheoretisch in die erläuterte Problematik ein (3). Daran anschließend wird die Relevanz von Bezeichnungen im Kontext Sozialer Innovation verdeutlicht. Der Fokus liegt auf der Analyse, inwiefern Methoden des Design Thinking durch Storytelling eine Rolle für die Bearbeitung des für Soziale Innovation konstitutiven Differenzdilemmas spielen (4). Die Ergebnisse der Auswertung des empirischen Materials, welches u. a. verdichtete Fallbeschreibungen aus zwei Sozialen Innovationslaboren beinhaltet, machen einerseits die Dualität von sprachlicher Defizit- und Ressourcenorientierung und andererseits methodisch angezielte Perspektivveränderungen sichtbar, die mit dieser Dualität zusammenhängen (5). Insgesamt wird eine methodisch gestützte Sensibilisierung für ein Veränderungspotential sprachlicher Aussagen deutlich. Sprachlichen Auseinandersetzungen mit gesellschaftlich als defizitär beobachteten Zusammenhängen z. B. im Kontext von Flucht, Wohnungslosigkeit oder Heimerziehung wird über die Didaktik im Labor eine neue Form gegeben und das sprachliche Ausdrucksregister der Teilnehmenden ergänzt, bzw. verändert. Dass die welterschließende Kraft der Sprache nicht automatisch eine Weltänderung nach sich zieht, ermöglicht, den beschriebenen Zusammenhang abschließend kritisch zu diskutieren (6). Das Labor eröffnet als didaktischer und machthaltiger Zusammenhang Möglichkeiten und unterliegt zugleich Limitationen. Wenngleich Soziale Innovationslabore sich dem Ziel verschreiben, gesellschaftliche Veränderungen durch (verbessernde) Neuerungen zu generieren, stellt der Beitrag die Frage, inwiefern diese nicht stets auch das beschriebene Ausgangsdilemma reproduzieren und somit machtkritisch zu hinterfragen sind (7).

2. Soziale Innovationslabore als Fördermöglichkeit Sozialer Innovation

Im Vordergrund der Einordnung Sozialer Innovationen steht häufig ihr Wertbezug: Durch ihre Nutzung sollen innovative Produkte, Dienstleistungen oder Praktiken einen gesellschaftlichen Wert schaffen, zum Beispiel im Eingehen auf gesellschaftlich neu entwickelte Bedarfslagen (Schröer, 2025; Schröer et al., 2024). Die gesell-

schaftliche Wertschöpfung (Mulgan et al., 2007; Murray et al., 2010) steht im Fokus Sozialer Innovationen, die definiert werden als „innovative activities and services that are motivated by the goal of meeting a social need and that are predominantly developed and diffused through organisations whose primary purposes are social" (Mulgan et al., 2007, S. 8). Soziale Innovationen zielen darauf, neue „Angebote für Menschen, deren Nöte bislang unzureichend berücksichtigt sind, oder deren Schwierigkeiten aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet sind, die von den bisherigen Angeboten noch nicht berücksichtigt werden" (Mildenberger & Schmitz, 2018, S. 317) zu fördern.

Wenngleich Soziale Innovationen somit vielfach als „Wege zu sozialer Inklusion und gesteigertem Wohlergehen der Bevölkerung" (Schröer, 2021, S. 8) verstanden werden, hat sich dies im Diskurs hin zu einem weniger normativ ausgerichteten Verständnis entwickelt (ebd.). Hinsichtlich der Förderung Sozialer Innovationen unterscheidet Schröer (2017) verschiedene Ansätze und schlägt dabei eine Vier-Felder-Matrix vor, die zwischen organisationsinternen und -übergreifenden Ansätzen differenziert, ebenso wie zwischen formalisierten und informell ausgerichteten methodischen Ansätzen (ebd.). Als formal verankerte, organisationsübergreifende Förderungsinstrumente gehen Laborkonzepte „von der Grundannahme aus, dass es zu Lern- und Entwicklungsprozessen bei den Teams und Akteuren kommt, die die Innovationsentwicklung treiben." (ebd., S. 33). Aus diesem Grund werden hier „methodische Überlegungen aus Modellen der Entrepreneurship Education und damit implizit erziehungswissenschaftlichen Lerntheorien aufgegriffen" (ebd.). (Soziale) Innovationslabore lassen sich als organisationale Übungsflächen verstehen, die Freiräume, Offenheit und damit einhergehend auch neue Unsicherheiten erzeugen, diese jedoch gleichzeitig auch wieder einhegen (Schröer et al., 2025). Sie zielen auf das Nutzen individueller kreativer Potentiale, deren Fundament stets eine Verunsicherung von bisher bestehenden, für neue Probleme nicht ausreichenden Lösungen ist (Manhart et al., 2020). Durch eine Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven in kreativen und innovativen Formen der Zusammenarbeit intendieren sie, durch Entwicklung neuer Lösungen soziale und gesellschaftliche Wirkungen anzuregen (Schröer et al., 2024). Die methodisch angelegte Perspektivenvielfalt erzeugt Kontingenz und verunsichert den Standpunkt von Akteur:innen, deren gewohnte Perspektive sie in ihren Lösungsversuchen nicht weiterbringt. Die Moderation realisiert in der didaktischen und methodischen Gestaltung somit zunächst eine Verunsicherung von Akteur:innen, die im Anschluss produktiv genutzt werden soll: In der Anwendung methodischer Ansätze wie Lean Startup (Ries, 2011; 2014), Business Modelling (Osterwalder & Pigneur, 2010; Osterwalder et al., 2015) oder Design Thinking (Brown, 2010; Brown & Wyatt, 2010; Lewrick et al., 2017; 2020; Plattner et al., 2009) werden Prinzipien wie Versuch und Irrtum, Ko-Kreation und Systemdenken als Problemlösungsansatz zur Irritation, Verunsicherung und Kontingentsetzung von Perspektiven verwendet, die sowohl die Projektentwicklung verbessern

als auch das sprachliche Ausdrucksregister der Teilnehmenden verändern sollen (Tiesinga & Berkhout, 2014). Dies stellt im o. g. Sinne eine machthaltige Praxis des Labors dar: So wird im Design Thinking ein iterativer Prozess durchlaufen, der von der Identifikation und Beschreibung eines (gesellschaftlichen) Bedarfs über die Entwicklung eines Standpunktes und die Generierung erster Lösungsideen bis hin zur Entwicklung und Erprobung von Prototypen reicht und das Wiederholen von Prozessschritten vorsieht. Solche Ansätze und Prinzipien dienen dazu, Akteurinnen und Akteure im Innovationsentwicklungsprozess durch ständiges Hinterfragen und Experimentieren zu verunsichern, erzeugen jedoch zugleich im Lernen der (methodischen) Anwendung auch wieder eine Sicherheit: Das Labor ermöglicht demnach die Erzeugung und Beseitigung von Unsicherheit (Schröer et al., 2025). Es zeigt sich in ebendieser Hinsicht als ein machthaltiges Setting, welches über Kommunikation und die Verwendung konkreter Bilder und Symbole auch auf die „Übertragung von Selektionsleistungen" (Luhmann, 2012, S. 4) der Teilnehmenden Einfluss nehmen kann. In der Anwendung dieser Prinzipien wird auch ein in gesellschaftliche Machtverhältnisse verwobener Innovations- und Veränderungsimperativ reproduziert. Dieser Imperativ drückt sich in der Überzeugung aus, dass „Innovation grundsätzlich etwas Gutes ist, das Mittel der Wahl, um Dinge zu verbessern, Probleme aller Art zu lösen und die Gesellschaft in den unterschiedlichsten Handlungsbereichen voranzubringen." (Schultz-Schaeffer & Egbert, 2023, S. 39). Der Umstand, dass dieser auch „als rhetorisches Mittel eingesetzt werden kann, um die Akzeptanz von Veränderungen zu erhöhen und die Notwendigkeit, sie zu rechtfertigen, zu verringern" (ebd.), begründet die Relevanz einer machttheoretischen Reflexion dieses Zusammenhangs.

3. Die Sprache Sozialer Innovation: Eine kommunikationstheoretische Betrachtung

Macht kann als Kommunikationsmedium fungieren (Luhmann, 2013). Gegenüber einem Einflussprozess, welcher tendenziell unbestimmt und sehr weit gefasst ist, ist Macht eine gesellschaftliche „Zusatzeinrichtung zur Sprache, nämlich ein Code generalisierter Symbole, der die Übertragung von Selektionsleistungen steuert" (Luhmann, 2012, S. 4). Die Zielsetzung intersubjektiven Verstehens wird über das Kommunikationsmedium mit einer ergänzenden Motivationsfunktion unterstützt (ebd.): Macht motiviert demnach dazu, fremde Selektionen anzunehmen, so dass diese sich als prinzipiell erwartbar durchsetzen (ebd.). So kann beispielsweise die Entscheidung einer Weiterbildnerin zur Änderung der Agenda als fremde Selektion von den Teilnehmenden umgesetzt werden, da sie aufgrund der Position der Lehrenden von einer Legitimität dieser Entscheidung ausgehen. In didaktisch gestalteten Settings wie Weiterbildungsformaten ist Macht in ihren positiv wie negativ möglichen Auswirkungen ein Kommunikationsmedium zwischen Ego und Alter.

Eine zentrale Voraussetzung von Macht ist in diesem Verständnis die bestehende Unsicherheit in Bezug auf die Selektionen der jeweiligen Machinstanz (ebd.). Macht bringt demnach eine Offenheit und Kontingenz als Voraussetzung mit sich, auch anders handeln zu können (ebd.). Der Macht, die im Innovationslabor entsteht, kommt in Kombination mit der hier verwendeten Sprache eine besondere Rolle für den didaktischen Prozess zu. In der Verbindung von Macht und Sprache besteht das Potenzial, dass ganz spezifische Kommunikation(en) eher gesellschaftlich anschlussfähig werden, sodass die hier genutzte Sprache auch außerhalb des Laborkontextes Akzeptanz findet. Dass Innovationslabore dieses Prinzip nutzen können, wird im Folgenden gezeigt.

Soziale Innovationslabore markieren in ihrer Zielsetzung die Verbesserung der Situation benachteiligter Zielgruppen durch die Entwicklung Sozialer Innovationen. In der konkreten Praxis verunsichern sie zunächst methodisch die Innovationstreibenden, um dadurch eine innovative Lösung für die Probleme der benachteiligten Zielgruppen zu generieren (Freis & Schütz-Penth, i.E). Im Labor kommt der Sprache in diesem Prozess didaktisch im Sinne einer Sprachschulung der beteiligten Lösungsentwickler:innen eine hohe Bedeutung zu. Es erfolgt die Kultivierung der Beobachtung und Bezeichnung von für Zukunftsszenarien produktiv gedeuteten Abweichungen als Innovationen. Als Orte der Weiterbildung forcieren soziale Innovationslabore über die didaktische Formung sprachlicher Aussagen die (Weiter-)Entwicklung der Sprachfähigkeit und ein Empowerment der Lösungsentwickler:innen. Die Macht des Labors liegt insbesondere in der Steuerung sprachlicher Selektionsleistungen, die aus dem Zusammenspiel kommunikativ angeregter (Un-)Sicherheit und angezielter Lernprozesse einer Sprache Sozialer Innovation resultiert. Die in Sozialen Innovationslaboren angewandte Methode des Design Thinking (Lewrick et al., 2017; 2020) kennzeichnet sich durch ihre Bedarfsorientierung bezogen auf (benachteiligte) Zielgruppen (Sozialer) Innovationen. Anwender:innen formulieren hier etwa eine Mission, welcher sie im Rahmen ihrer organisationalen Kontext- und Projektbedingungen handlungsorientiert nachzugehen beabsichtigen. Eine Vision wird formuliert, um sprachlich Möglichkeiten der Verbesserung der Gesellschaft in Bezug auf den vorab formulierten Missstand zu beschreiben. Dies baut sich je nach methodischem Vorgehen hin zu einer ganzen Erzählung auf, welche als Ankerpunkt für die Weiterentwicklung der Sozialen Innovation dient. Im Design Thinking wird der Gefahr einer Reproduktion von Stigmatisierung häufig durch eine methodisch gestützte ressourcenorientierte Beschreibung der Zielgruppe begegnet: Die defizitorientierte Problembeschreibung wird als Ausgangspunkt des Innovationsentwicklungsprozesses in der Bedarfserhebung durch weitere Feldeindrücke ergänzt, die in eine ressourcengeleitete Beschreibung einer Bedarfslage münden. Dieser Zusammenhang wird im Folgenden näher entfaltet.

4. Design Thinking als möglicher Ausweg aus dem Differenzdilemma?

Im Design Thinking wird ein iterativer Produktentwicklungsprozess verfolgt, der beansprucht, durch die Auseinandersetzung mit einem Problem die Entwicklung neuer Lösungen zu ermöglichen (Lewrick et al., 2020, S. 22). Dazu werden Methoden wie *Empathische Interviews* (ebd., S. 57 ff.), *Customer Journeys* (ebd., S. 103 ff.) oder *User Profiles* (ebd., S. 97 ff.) angewandt, die das Erzählen einer Problem- oder Lösungsgeschichte – also Storytelling – anregen. Durch das Erzählen einer Geschichte soll das auf das Problem und/oder die Lösung bezogene Wissen „auf eindrückliche Weise" (ebd., S. 129) geteilt werden und somit in einer spezifischen sprachlich-narrativen Form ein (bleibender) Eindruck erzeugt werden. Über die Anwendung solcher Methoden formt sich eine konkrete Laborsprache – die Sprache Sozialer Innovation –, die den Teilnehmenden durch Methodenanleitung nahegelegt wird. Diese Sprache kann auch als Sprache der Differenz beschrieben werden, denn sie dient der Inszenierung von Unterschieden: Alltägliche Probleme von bisher nicht berücksichtigten Gruppen werden als besonders markiert, und in den Lösungen der Unterschied zwischen Status Quo und Zukunftsvision ausgeleuchtet. Der Fokus liegt auf dem Sichtbarmachen von Differenz, um diese bearbeiten zu können. Durch die intensive Bedarfslagenerkundung wird der Blick auf unterschiedliche Dimensionen dieser Differenz im Sinne einer ganzheitlichen Beschreibung der Situation von Betroffenen eröffnet und ein möglicher Ausweg aus dem Differenzdilemma aufgezeigt. Ganz konkret wird in den Methoden eine Dualität von Defizit- und Ressourcenorientierung sichtbar. Diese Dualität zeigt sich etwa darin, dass in der Empathiekarte (ebd., S. 93 ff.) sowohl pains, also Frustfaktoren, die das Erfüllen von Aufgaben für Problembetroffene erschweren, als auch gains, also Lustfaktoren, die das Erfüllen von Aufgaben erleichtern (ebd., S. 94, 98), gesucht und in spezifischer Ausrichtung erzählt werden sollen. Die Dualität zeigt sich auch darin, dass angestrebt wird, einen positiven und negativen emotionalen Status aufzuzeigen (ebd., S. 104) oder angenommen wird, dass positives wie negatives Brainstorming zur Lösungsentwicklung beitragen können (ebd., S. 168). In beiden Fällen wird versucht, (sprachliche) Selektionen der Teilnehmenden zu verändern. Eine (anschließende) Übernahme der Sprache des Labors lässt sich in dieser Hinsicht auch als Ausdruck der Macht der Moderation verstehen. Durch die Integration von Defizit- und Ressourcenorientierung in den methodischen Schritten werden Perspektivwechsel angestrebt und ermöglicht. Die Berücksichtigung von Ressourcen und Defiziten wird so für die Auseinandersetzung mit Problem und Lösung nutzbar gemacht, sie beinhaltet jedoch gleichzeitig die Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Normalitäts- und Differenzannahmen in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Problematiken (Kuhn & Neumann, 2017). So wird im Design Thinking ein kreativer Umgang mit sogenannten ‚wicked problems' (Rittel & Webber, 1973) zentral gestellt, die beschrieben werden als „class of social system problems which are ill-formulated, where the

information is confusing, where there are many clients and decision makers with conflicting values, and where the ramifications in the whole system are thoroughly confusing“ (Churchman, 1967, S. 141). Beispiele für solche wicked problems, mit denen Designer:innen konfrontiert sind, sind Armut, Nachhaltigkeit oder Gesundheitsvorsorge. Der methodisch und sprachlich vermittelte Perspektivwechsel wird im Design Thinking Prozess mittels Erzählungen integriert, die mit Templates in Form von Canvas, Maps und Grids von einer sprachlich-visuellen Ordnung von Problem- und Lösungsdarstellungen begleitet werden. Die Templates bieten eine Vorlage für die visuell vermittelte Differenzierung des Problems und für die auf solche Probleme bezogene Perspektiverweiterung (Wendt et al., 2024). Die im Design Thinking angewandten Methoden zielen auf den Wechsel von konvergentem zu divergentem Denken (Guilford, 1967; 1973), also auf den Wechsel zwischen einem logisch-rationalen Nachdenken über ein Problem und einer offenen und experimentierfreudigen Beschäftigung. Das Ziel ist eine konkrete, sprachlich differenzierte, gegenüber den ursprünglichen Standpunkten der Teilnehmenden reflektierte und dadurch zumeist veränderte Ausdrucksweise in Bezug auf die Problemlagen. Deren konkrete sprachliche Darstellung dient immer auch dazu, als Reflexionsgegenstand weitere Iterationen der Veränderung anzustoßen.

5. Design Thinking als Sprachschulung in Sozialen Innovationslaboren

Folgend werden Ergebnisse der Untersuchung der Anwendung von Design Thinking Methoden in zwei Sozialen Innovationslaboren präsentiert. Der Prozess umfasst in beiden Laboren einen Zeitraum von sechs bis neun Monaten. In dieser Zeit nehmen die Teilnehmenden – Mitarbeitende sozialer Organisationen, die in Zweier-Teams am Laborprozess teilnehmen – ein Angebot wahr, das aus ein- bis zweitägigen Workshops besteht, in denen an eigenen Sozialen Innovationsprojekten gearbeitet wird. Für den Beitrag wurden Beobachtungsprotokolle, Transkripte von Audio- und Videoaufzeichnungen der Veranstaltungen sowie Interviews mit Teilnehmenden, Entsendenden und Moderierenden zu zwei bzw. drei Zeitpunkten mit einer Variante der Einzelfallanalyse (Yin, 2018; Hering & Jungmann, 2019) in Verschränkung mit Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet. Dazu wurden die teilnehmenden Teams als Fälle behandelt und ihre Teilnahme am Laborprozess analysiert ($n = 12$ in Lab1; $n = 9$ in Lab2). Die Sprachschulungsebene wird im Folgenden zunächst in der Konzeption des Labors verdeutlicht (5.1) und dann anhand ausgewählter Fälle in der sprachlichen Anwendung der vermittelten Methoden präsentiert (5.2).

5.1 Sprachschulungscharakter in der Konzeption und Didaktisierung des Labors

Neben dem bereits in der Methodik eingeschriebenen Sprachschulungscharakter baut das Labor auf konzeptioneller Ebene weitere Didaktisierungen auf, die auf die Herstellung einer konkreten sprachlichen Form und Auseinandersetzung zielen. So wird beispielsweise in sogenannten „*Hausaufgaben*" oder in Workshops die Orientierung an einem bestimmten Erzählschema (Minto, 2024, S. 55 ff.) angeraten. Das Ergebnis des Labors wird im Sinne einer Fülle von Erzählmaterial als „*Pitch Deck*" (Lab1) oder „*Der gute Pitch*" (Lab2) beschrieben. Beides stellt eine kurze und überzeugende, durch schematische Methoden präzisierte Erklärung des entwickelten Innovationsprojekts dar, die der Überzeugung von wichtigen Anspruchsgruppen wie Finanziers und damit auch einer Vermarktung dienlich ist:

> *„W1: Im Startup-Sprech würde man sagen, man hat am Ende ein Pitch Deck. Also […] einen Foliensatz, der sozusagen auf den Punkt beschreibt, worum es eigentlich bei dem Geschäft geht. […] Also im Sinne von, Sie wissen, wie Sie Ihr Projekt auf knappste Weise auf den Punkt präsentieren können, um andere hoffentlich von diesem Projekt zu überzeugen, mitzunehmen […]."* (Lab1, V4.23_Check-Out)

Zudem ist die Sprache der Moderation selbst häufig bildsprachlich: Sich in Personen „*hineinzuschnorcheln*" (Lab1, A1.5.2), „*Ponyhoffragen*" (Lab1, I_T2_TN1) zu vermeiden, den „*scharfen Peperoniblick*" (Lab1, A1.5.2) abzulegen, seinen „*Liebling zu töten*" (Lab1, V3.3.1), die Stabilität des „*Jenga-Turms*" (Lab1, A3.2) zu testen oder nach „*Goldnuggets*" am Fuß des „*Eisbergs*" zu tauchen (Lab1, V2a.4, I_T1), soll den Teilnehmenden bildlich verdeutlichen, welche Herangehensweisen gewünscht sind und welche Ergebnisse sprachlich generiert werden sollen. Damit wird als produktiv verstandene Offenheit und Unsicherheit durch die methodische Einpassung individueller Erkenntnisse wieder ein Stück weit eingehegt. Stichworte wie *Kill Your Darling*, *Ponyhoffragen*, *Peperoniblick* oder *Eisberg-Metapher* werden von den Teilnehmenden ganz im Sinne der Sprachschulung selbst aufgegriffen und zur Legitimation der eigenen – durch das Labor angezielten – Herangehensweise genutzt (Freis & Schütz-Penth, i. E.). Dass die Teilnehmenden die nahegelegten Selektionen auch verwenden, lässt sich als Lehrerfolg beschreiben, jedoch auch als Machtausdruck reflektieren. So regen sich etwa Widerstände der Teilnehmenden gegen „*Fremdwörter*" und „*Anglizismen*" (Lab1, I_T2_TN3), die von der Moderation vor allem auf bereits vorhandene Vorbehalte „*gegenüber der vorgeschlagenen Sprache, vorgeschlagenen Denkmodellen und so weiter*" (Lab1, I_T2_W3) zurückgeführt werden und als Ausdruck einer sich bildenden Gegenmacht verstanden werden können.

5.2 Sprache der Teilnehmenden in der Anwendung der Methoden

Die didaktisch vermittelten und methodisch unterstützten sprachlichen Formungen zeigen sich auf Seiten der Teilnehmenden in der Anwendung der Methoden. Hier wird das Labor als Lehrraum für bestimmte Sprachmuster sichtbar, was sich in einem Wechsel sprachlich vermittelter und ausgedrückter Ressourcen- und Defizitorientierung zeigt. Bezogen auf die Veränderung des sprachlichen Ausdrucks wird dies an folgendem Zitat eines Teilnehmenden in Lab2 sichtbar, der die eigene Erfahrung im Abschlussinterview reflektiert:

> *„Was ich für mich gelernt habe – aber eigentlich vorher schon wusste – aber das ist einfach gut, dass man sich regelmäßig damit auseinandersetzt, ist nochmal die Sprache, wie man Gesellschaft auch mitnimmt. Also um was geht es uns denn eigentlich, wie formuliere ich es so, dass man eben keine fünfjährige Ausbildung braucht, um es zu verstehen."* (Lab2, TN618, t2)

Das Labor zielt darauf, einen präzisen und neuen Ausdruck für bestimmte Dinge zu finden, die vorher eventuell schon im eigenen Wissensschatz verankert waren, für die jedoch eine neue oder andere Ausdrucksweise gefunden wird. Im oben genannten Fall wird etwa der spezifische Bezug auf die Beschreibung der Gesellschaft deutlich. Die im Labor verwendete Sprache zeigt einerseits Auswirkungen auf den Gebrauch der Begriffe durch die Teilnehmenden, erweitert somit z. B. deren Sprachregister und schärft andererseits auch deren Bewusstsein bezüglich einer möglichen gesellschaftlichen Wirkung der eigenen Projekte:

> *„Vielleicht ist es mir bewusster geworden also […] ja, dass wir das nach außen tragen können und dass wir damit nach außen was bewirken können. […] dass wir eine Mission haben […] das ist glaube ich durch das Labor entstanden.“* (Lab2, TN619, t2)

Der Sprach-Lern-Raum Labor zeigt sich auch in der wahrgenommenen Differenz zwischen Labor- und (Organisations-)Alltagssprache. Ein Team in Lab2 nimmt eine deutliche Differenz der Laborsprache zur eigenen Organisationssprache wahr: Das Team stellt die alltägliche Sprache der Organisation der Sprache gegenüber, die im Labor vermittelt wird, und nimmt damit ganz konkret eine Sprache Sozialer Innovation wahr, die von einer anderen abgrenzbar ist. Dies verweist auf die Spezifik der Sprache des Labors, welche die Teilnehmenden durch ihre Teilnahme am Laborprozess kennenlernen. Die Führungskraft des Teams etwa beschreibt die Sprache der eigenen (sozialen) Dienstleistungsorganisation als *„schön“* und *„blumig“* und benennt es als Herausforderung, nach außen verständlich zu machen und auszudrücken, was eigentlich Anliegen, Tätigkeiten und Mission der Organisation sind. Dies markiert sie als ein eindeutiges Problem der Organisation. Eine Sprache zu erlernen und zu verfolgen, die im Sinne von geschäftlicherem und wirtschaftlicherem Ausdruck für die Organisation zuträglich wäre, sieht sie als notwendige Auseinandersetzung an – auch für die eigene Darstellung der Organisation. Auch den

Teilnehmenden dieses Teams wird zu Laborende bewusst, dass es eine Differenz zwischen einer im Berufsfeld ritualisierten Sprache und der gibt, welche sie im Pitchtraining im Innovationslabor gelernt haben. Ihnen wird vermittelt, dass sie sich in ihrem Vorhaben klar ausdrücken müssen und über eine systematische Herangehensweise im Marketing und im Einstehen für das eigene Projekt und die Bedarfsgruppe, die als Bezugspunkt dient, bessere Erfolge erzielen können. Wie im o. g. Fall deutlich wird, nehmen sie genau diese Differenz auch wahr und können sie in der Folge nutzen: Als Lerngewinn wird beschrieben, dass andere sprachliche Elemente genutzt werden konnten, um Anspruchsgruppen im Sinne des guten Pitchs vom eigenen Vorhaben zu überzeugen. Die Teilnehmenden lernen somit im Zuge der Laborteilnahme nicht nur das Laborsetting kennen, sondern innerhalb dessen wird auch die Sprache Sozialer Innovation zur zentralen Lernaufgabe. Als hierfür besonders relevante Methode dient, neben dem Pitch-Training zum guten Marketing, die Methode des Storyboards. Insbesondere die leichte Sprache sowie die Bildsprache, welche hier methodisch angewandt wird, bezeichnen Teilnehmende am Ende als Vorteil für die eigene (Projekt-)Entwicklung. Sie nutzen die nahegelegten schematischen Darstellungsformen, deren erfolgreiche Aneignung an dieser Nutzung und der Bewusstwerdung ihrer Vorteile seitens des Labors beständig geprüft wird. Im Falle des Misslingens – wenn also z. B. Kritik vom Publikum formuliert wird oder selbst erkannt wird, dass die gewählte Lösung noch nicht tragfähig ist – erfolgen weitere Iterationsschleifen (Freis & Schütz-Penth, i. E.).

Auch in Lab1 wird die in Methoden und Didaktisierung des Labors eingeschriebene und retrospektiv als zielführend wahrgenommene Sprachschulung von den Teilnehmenden sprachlich umgesetzt. Die Erzählung der Bedarfs- und Lösungsgeschichten wird beständig verändert. Insbesondere in den methodisch verankerten Pitches zu unterschiedlichen Zeitpunkten zeigt sich sprachlich das Austarieren von Defizit- und Ressourcenorientierung, welches das Labor zunächst zu einem sprachlichen Experimentierraum innerhalb methodischer Vorgaben macht, um abschließend aus der so entstandenen Variantenvielfalt einen Finalpitch zu kondensieren. Dieses Austarieren der Orientierungen wurde in Lab1 untersucht. Von Ressourcenorientierung wird gesprochen, wenn Aspekte beschrieben werden, die der Zielgruppe das Lösen von Problemen erleichtern (z. B. Wissen, soziale Beziehungen);

		Ressourcenorientierung	
		Stark	**Schwach**
Defizit-orientierung	**Stark**	Doppelorientierung (Laborbeginn: 1/11 Teams Zwischenpitch: 8/12 Teams Abschlussveranstaltung: 5/12 Teams)	Defizitfokus (Laborbeginn: 5/11 Teams Zwischenpitch: 3/12 Teams Abschlussveranstaltung: 7/12 Teams)
	Schwach	Ressourcenfokus (Laborbeginn: 0/11 Teams Zwischenpitch: 1/12 Teams Abschlussveranstaltung: 0/12 Teams)	Orientierungsoffenheit (Laborbeginn: 5/11 Teams Zwischenpitch: 0/12 Teams Abschlussveranstaltung: 0/12 Teams)

Abb. 1: Verlaufsmuster Defizit-/Ressourcenorientierung (eigene Darstellung)

Abb. 2: Ausschnitte aus den Pitches des Teams im Laborverlauf (eigene Darstellung). Grün: Benennung von Ressourcen; Orange: Benennung von Defiziten

von Defizitorientierung, wenn Aspekte beschrieben werden, die der Zielgruppe das Lösen von Problemen erschweren (z. B. Mangel an Wissen, sozialen Kontakten, materiellen Mitteln). Für die Analyse wurden Pitches der Teams zu drei Zeitpunkten in Hinblick auf das Verhältnis von Ressourcen- und Defizitorientierung analysiert und dabei zwischen starker und schwacher Ausprägung der Orientierungen unterschieden.

Bei den 11 untersuchten Teams ließen sich 8 Verlaufsmuster unterscheiden, von denen zwei besonders häufig vertreten waren: Im Laborverlauf entwickelt sich bei fünf von elf Teams die Erzählung von einer Orientierungsoffenheit oder einem Defizitfokus zu Laborbeginn zu einer Doppelorientierung im Zwischenpitch und dann zurück zu einem Defizitfokus im Finalpitch.[1] Dieses Muster wird folgend exemplarisch am Beispiel des Teams TN2 und TN10 illustriert.

Die TN bearbeiten das Problem, dass im Kontext einer dualen Weiterbildung wichtige Seminarangebote von der primären Zielgruppe häufig nicht genutzt werden: „*es kommen oft Absagen, Krankmeldungen und wir wollten halt rausfinden warum und was brauchen diese [Personen] damit die an den Seminaren teilnehmen können*“ (Lab1, V2a.4_Erfahrungsbericht). Dabei konzentriert sich das Team auf diejenigen, die „*sich da komplett rausnehmen*“ (Lab1, V2a.4_Erfahrungsbericht) und das Seminarangebot gar nicht nutzen. Zunächst ist die Zielgruppe also primär durch ein Defizit gekennzeichnet: Das Versäumnis der Teilnahme am Seminarangebot. Die Erkenntnisse der Auseinandersetzung mit dieser Zielgruppe werden von TN2 und TN10 dann im Zwischenpitch in Form der Geschichte der fiktiven Zielgruppenvertreterin Lisa präsentiert. In dieser Geschichte wird Lisa zunächst kein Defizit zugeschrieben, sondern sie wird affirmativ als „*Heldin in Jogginghose*“ (Lab1, V2b.18_Vorstellung Persona PoV) und in gleichem Maße über Unsicherheiten und Bildungsbedarf charakterisiert wie über Errungenschaften, Interessen und Ziele. In dieser Beschreibung wird die eindimensionale Defizitorientierung der Anfangspha-

1 Aus Platzgründen kann nur ein Verlaufsmuster eingehender vorgestellt werden. Da der mit Defizitfokus beginnende Verlauf kontrastreicher ist als derjenige, der mit Orientierungsoffenheit beginnt, wird er hier eingehender analysiert.

se des Labors in eine mehrdimensionale und plastische Figurenbeschreibung umgewandelt, die Defizite und Ressourcen gleichermaßen berücksichtigt und in der Folge die Frage aufwirft, wie dieser fiktiven Person *„ein entspanntes Ankommen"* (Lab1, V2b.18_Vorstellung Persona PoV) ermöglicht werden kann. Die von der Moderation nahegelegte Erzählform wird angewendet und der Versuch der Erzeugung und Beseitigung von Unsicherheit zeigt in diesem Fallbeispiel sprachlich seine Folgen: Als Lösung entwickelt das Team eine App, die bei der Abschlussveranstaltung – wie in den *„Hausaufgaben"* (Lab1, Dokument Hinweise zur Präsentation Ihrer Idee) angeregt – methodisch nach dem SCQA-Erzählschema (Minto, 2024, S. 55 ff.) vorgestellt wird. Hier bleiben zwar Defizite und Ressourcen sichtbar, das Verhältnis kippt aber wieder in eine stärkere Defizitorientierung, bei der der Fokus auf Blockaden und Ängste gelegt wird. Erst in der Lösung werden Lisas vorher genannte Ressourcen (z. B. die Affinität zum Digitalen oder der Wunsch nach sozialer Einbindung) zwar aufgegriffen, aber nicht explizit als solche benannt, sodass am Ende die Defizite und deren Minimierung stärker betont werden als die Ressourcen und deren Stärkung.

6. Ergebnisdiskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Verwendung einer konkreten Sprache im Labor mit der Intention genutzt wird, die gesellschaftliche Akzeptanz einer bestimmten Kommunikation zu steigern: Der Ausgangspunkt ist, dass gesellschaftliche Teilgruppen benachteiligt werden und dies erkannt wird. Für dieses Problem wird eine Lösung kommuniziert, die daran ansetzt, die Benachteiligung auch kommunikativ zu verändern. Innovation setzt Perspektivwechsel voraus, die durch die im Labor erworbene Sprache ermöglicht werden: Ausgehend von einer Verunsicherung im Rahmen der Erzeugung einer Perspektivendifferenz und -vielfalt werden in den Sozialen Innovationslaboren über einen spezifischen Modus der Sprachschulung innovative Lösungen angezielt. Die Existenz mächtiger Sprecher:innen im Labor (z. B. Moderation und Expert:innen) realisiert Perspektivwechsel und die pädagogische Anleitung einer sprachlichen Sozialisation (Schütz-Penth, 2025), die die Teilnehmenden befähigen und anregen will, auch außerhalb des Labors die Sprache zu verwenden, die innerhalb des Labors gesprochen wird. Zugleich werden jedoch Widerstände gegen die nahegelegte Sprache als Problem wahrgenommen: Die Sprachschulung ermächtigt die Teilnehmenden nicht nur zur Verwendung einer neuen Sprache, sondern sie verlangt sie ihnen auch ab und lässt wenig Spielraum für sprachliche Abweichung. Dies drückt eine Dualität aus, die dem Labor inhärent ist. Dem Anspruch nach streuen die entwickelten innovativen Lösungen als nachzuahmende Modelle durch die aus Laborsicht passende sprachliche Präsentation in die Gesellschaft hinein; sie entfalten gesellschaftliche Wirkungen und treiben sozialen Wandel voran (Schütz-Penth et al., 2025; Schröer et al., 2024). Im Laborprozess zeigt sich die Macht des Labors, in dieser Hinsicht Selektionen der Teilnehmenden zu leiten: Macht und Sprache werden hier in spezifischer Weise miteinander verbunden und

Macht dadurch in anderer Art und Weise zugänglich gemacht. Der Versuch einer Sprachschulung im Labor liegt dabei auf unterschiedlichen Ebenen: Auf Ebene der Moderation wird deutlich, wie sprachlich Perspektivenvielfalt durch das Nahebringen und Erproben diverser neuer Ausdrucksformen, etwa in den Pitches, angeleitet wird. Diese Perspektivenvielfalt zielt darauf, zunächst in Bezug auf die Ausgangslage zu verunsichern, um in der Folge einen Zugang zu einem neuen, veränderten Verständnis zu schaffen. Im Laufe des Laborprozesses finden sich zahlreiche Sprachschulungsversuche über die verwendete Methodik sowie weitere Didaktisierungen, die auf Lerngewinne und die anschließende Beseitigung von Unsicherheiten der Teilnehmenden zielen. Somit wird die Sprache Sozialer Innovation im Labor nahegelegt. Ob die sprachliche Neuformulierung einer Problem-Lösungskonstellation als tragfähige Innovation wahrgenommen wird, hängt schließlich davon ab, ob die so kodierte Kommunikation auch außerhalb des Labors anschlussfähig ist oder nicht.

Die Fallbeschreibung aus Lab2 zeigt die im Kontext der Laborteilnahmen stattfindende Beobachtung einer Organisationssprache. Diese wird als eine Sprache charakterisiert, die der intendierten Veränderung im Rahmen der Projektentwicklung nicht zuträglich ist. Wahrgenommen wird in diesem Fallbeispiel, dass mittels des Lernens der Laborsprache – der ‚Sprache der Innovation' – die Organisationssprache durch neu erlernte Sprachmuster angereichert werden kann. Die Teilnehmenden berichten von Lerngewinnen in der methodisch angeleiteten Projektentwicklung. In Lab1 wird mit Erzählungen experimentiert und zu Beginn eine defizitorientierte Beschreibung der Situation der Bedarfsgruppe generiert. Vor allem durch die in der Phase ‚Beobachtung' gewonnenen und mit Design Thinking Methoden systematisierten Eindrücke wird der Blick auf Ressourcen der Bedarfsgruppe erweitert, die im Zwischenpitch mit dem Design-Thinking-Standpunkt resümiert werden. Mit diesem als Basis werden Ideen entwickelt und zu erzählerischen Prototypen ausgearbeitet, die im Finalpitch zeigen, wie die Idee das Problem lösen und gesellschaftliche Ungleichheiten beseitigen könne. Fallübergreifend wird deutlich, dass die Doppelorientierung gerade im Finalpitch zwar in einer dialektischen Thematisierung von Defiziten und Ressourcen besteht, dabei aber eine Trennung insofern vorliegt, als die Defizitorientierung in der Problem- bzw. Situationsbeschreibung des Status Quo präsent ist, während die Ressourcen erst mit Erläuterung der selbst entwickelten Lösung aufgezeigt werden. Die durch ihre dialektische Anlage ganzheitlich auf das Problem blickenden Methoden regen in Abgrenzung zur häufig Ungleichheitsannahmen und Stigmatisierungen reproduzierenden Defizitorientierung zu Beginn zwar eine Verschränkung von Defizit- und Ressourcenorientierung an. In der Anwendung besteht diese aber zunächst in einer Trennung: Normalitäts- und Differenzannahmen werden daher in normativer Ausrichtung in den Sprachmustern reproduziert. In der finalen Erzählung werden die Ressourcen als Antworten auf die Defizite oder Problemstellungen inszeniert. Mit der Intention, gesellschaftliche Ungleichheiten zu beseitigen, reproduziert das im Innovationskontext präsente Storytelling-Prinzip somit durch die problemorientierte Situationsbeschreibung die

beobachteten Ungleichheiten sprachlich zugleich wieder. Dies ließe sich in weiterer Forschung näher untersuchen und bietet Anlass, diesen Zusammenhang machttheoretisch zu problematisieren. Das Labor kann das Differenzdilemma nicht beseitigen, denn zur Bearbeitung von Ungleichheit scheint deren Thematisierung und damit auch die Reproduktion von Differenz auch hier unvermeidbar.

7. Fazit

Soziale Innovationslabore sind darauf ausgerichtet, dass ihre internen kommunikativen Selektionen – ihre nahegelegten Sprachmuster –, auch außerhalb des Labors benachteiligten Gruppen helfen, also zu sozialen Innovationen führen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein zentraler Lehrgegenstand im Labor die methodische Formung der Sprache ist, deren Anschlussfähigkeit im Hinblick auf die Teilnehmenden im Labor immer wieder überprüft und deren erfolgreiche Verwendung auch von den Beteiligten als Lerngewinn benannt wird. Die Verbindung von Macht und Sprache lässt es als möglich erscheinen, dass diese internen Lernvorgänge auch außerhalb des Labors ihre gewünschte Wirkung entfalten. Zur Untersuchung der Folgewirkung entsprechender Sprachschulungen im Laborkontext erscheint es notwendig, eine Übernahme der Sprache der Innovation konkret in den beteiligten Organisationen nachzuvollziehen und näher zu untersuchen. Dazu sollte die Form dieser Sprache jedoch weiter untersucht und ihre konkreten Elemente als Muster deutlich herausgearbeitet werden. Dies könnte Einsichten in die Macht der Sprache Sozialer Innovation generieren und nachvollziehbar machen, inwiefern sich sprachliche Selektionen über das System und den machthaltigen Kontext des Labors tatsächlich steuern lassen.

Die Übernahme des Innovationsbegriffs durch Organisationen lässt sich als Neuausrichtung entlang gesellschaftlicher Umweltanforderungen verstehen, zu denen auch die Sprache der Innovationslabore gehört (Lackas & Freis, 2023). Neu erlernte und übernommene Semantiken können eine organisationale Ressourcenmobilisierung sowie einen Wandel organisationaler Strukturen ermöglichen (ebd.). Insbesondere der Widerstand, der sich von Teilnehmendenseite regt, bietet Anlass zur kritischen Reflexion dieses Zusammenhangs, denn ob das Labor ein machtvoller Akteur in Bezug auf die handlungsbezogene Umsetzung sprachlich formulierter Innovationsabsichten ist, die es selbst als Verbesserungen annimmt, bleibt fraglich. Ob auf die Lerngewinne der Teilnehmenden tatsächlich Handlungen und gesellschaftliche Nachteilsausgleiche folgen, ist nicht gesichert. Auch wenn die Relevanz von Evaluationen und der Messung gesellschaftlicher Wirkung für den Nonprofitbereich und den Innovationskontext zunehmend betont wird (Kehl et al., 2018), erfordert eine Wirkungsmessung für soziale Organisationen zugleich umfassende Ressourcen, die je nach Organisationsgröße und -mittel ggf. schwer aufzubringen sind (Kehl et al., 2016). Hierin zeigen sich neben den Möglichkeiten auch Limitationen des Labors.

Literatur

Austin, John L. (1962). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Oxford University Press.

Austin, John L. (1986). Performative Äußerungen. In Schulte, J. (Hrsg.), *J. L. Austin. Gesammelte philosophische Aufsätze* (305–327). Reclam.

Brown, Tim (2010). *L'esprit design. Le design thinking change l'entreprise et la stratégie.* Pearson.

Brown, Tim & Wyatt, Jocelyn (2010). Design thinking for social innovation. *Stanford Social Innovation Review, 8*(1), 30–35. https://doi.org/10.1596/1020-797X_12_1_29

Butler, Judith (2006). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen.* Suhrkamp.

Churchman, C. West. (1967). Wicked Problems. *Management Science 14*(4), 141–142.

Freis, Tamara & Schütz-Penth, Friederike (im Erscheinen). Kill your darling. Zum Verhältnis von Erfolg und Scheitern in Sozialen Innovationslaboren. In Stephan Huber, Claudia Fahrenwald & Andreas Schröer (Hrsg.), *Organisation und Innovation. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Springer VS.

Guilford, Joy Paul (1967). *The nature of human intelligence.* McGraw-Hill.

Guilford, Joy Paul (1973). *Characteristics of creativity*. Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction, Springfield. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED080171.pdf

Hering, Linda & Jungmann, Robert (2019). Einzelfallanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 619–632). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_41

Howaldt, Jürgen & Schwarz, Michael (2010). *Soziale Innovation im Fokus. Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts.* transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839415351

John, René, Aderhold, Jens & Bormann, Inka (2012). Indikatoren des Neuen. In René John, Jens Aderhold & Inka Bormann (Hrsg.), *Indikatoren des Neuen. Innovation als Sozialmethodologie oder Sozialtechnologie?* (S. 7–16). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94043-4_1

Kehl, Konstantin, Glänzel, Gunnar, Then, Volker & Mildenberger, Georg (2016). *CSI-Transparenzgutachten: Möglichkeiten, Wirkungen (in) der Freien Wohlfahrtspflege zu messen.* Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW). https://www.bagfw.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Publikationen/CSI_Transparenzgutachten_2016.pdf

Kehl, Konstantin, Then, Volker, Rauscher Olivia & Schober, Christian (2018). Wirkung und Wirkungsmessung von Innovationen in Organisationen des Sozialwesens. In Johannes Eurich, Markus Glatz-Schmallegger & Anne Parpan-Blaser (Hrsg.), *Gestaltung von Innovationen in Organisationen des Sozialwesens. Rahmenbedingungen, Konzepte und Praxisbezüge* (S. 275–296). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19289-1_13

Kuhn, Melanie (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. In Tanja Betz & Peter Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession* (S. 130–144). Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_15

Kuhn, Melanie & Neumann, Sascha (2017). Differenz und Ungleichheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In Isabell Diehm, Melanie Kuhn & Claudia Machold (Hrsg.), *Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft* (S. 275–294). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_15

Lackas, Moritz & Freis, Tamara (2023). Fähig zur Innovation. In Andreas Schröer, Birgit Blättel-Mink, Antonius Schröder & Katrin Späte (Hrsg.), *Innovationen in und von Organisationen* (S. 165–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40695-0_11

Lewrick, Michael, Link, Patrick & Leifer, Larry (2017). *Das Design Thinking Playbook.* Vahlen.

Lewrick, Michael, Link, Patrick & Leifer, Larry (2020). *Das Design Thinking Toolbook.* Vahlen. https://doi.org/10.15358/9783800657520

Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie.* Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2005). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft.* Carl-Auer.

Luhmann, Niklas (2012). *Macht.* UTB. https://doi.org/10.36198/9783838537146

Luhmann, Niklas (2013). *Macht im System.* Suhrkamp.

Manhart, Sebastian, Schröer, Andreas & Wendt, Thomas (2020). Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. In Claudia Fahrenwald, Nicolas Engel & Andreas Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung* (S. 339–353). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26248-8_24

Mann, Michael (1994). *Geschichte der Macht* (Bd. 1). Campus.

Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42

Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2018). Diversity und Soziale Arbeit. In Hans-Uwe Otto et al. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. Aufl., S. 283–292). Ernst Reinhardt. https://doi.org/10.2378/ot6a.art028

Minto, Barbara (2024). *Das Prinzip der Pyramide.* Vahlen.

Mulgan, Geoff, Tucker, Simon, Ali, Rushanara & Sanders, Ben (2007). *Social innovation.* Working Paper.

Murray, Robin, Caulier-Grice, Julie & Mulgan, Geoff (2010). *The open book of social innovation.* Nesta.

Mildenberger, Georg & Schmitz, Björn (2018). Skalierung und Verbreitung sozialer Innovationen. In Johannes Eurich, Markus Glatz-Schmallegger & Anne Parpan-Blaser (Hrsg.), *Gestaltung von Innovationen in Organisationen des Sozialwesens. Rahmenbedingungen, Konzepte und Praxisbezüge* (S. 297–321). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19289-1_14

Osterwalder, Alexander & Pigneur, Yves (2010). *Business model generation.* Wiley.

Osterwalder, Alexander, Pigneur, Yves, Bernarda, Greg & Smith, Alan (2015). *Value proposition design.* Wiley.

Peirce, Charles Sanders (1970). *Schriften* (Bd. 2). Suhrkamp. (Originalarbeit veröffentlicht 1908).

Plattner, Hasso, Meinel, Christoph & Weinberg, Ulrich (2009). *Design Thinking.* mi-Wirtschaftsbuch.

Ries, Eric (2011). *The Lean Startup. How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. Crown Business

Ries, Eric (2014). *Lean Startup: Schnell, risikolos und erfolgreich Unternehmen gründen*. Redline Verlag

Rittel, Horst & Webber, Melvin (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences, 4*, 155–169. https://doi.org/10.1007/BF01405730

Schröer, Andreas (2017). Ansätze zur Förderung Sozialer Innovation. *Soziologie heute, 54*, 30–33.

Schröer, Andreas (2025). Innovationslabore als Orte organisationalen Lernens. In Marc-André Heidelmann & Susanne M. Weber (Hrsg.), *Organisationspädagogisches Denken und Forschen verstehen* (S. 193–210). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838563190

Schröer, Andreas (2021). Innovationen in der sozialen Arbeit. Begriffliche Klärungen, Herausforderungen und Chancen. *sozialmagazin, 3–4*, 6–13. https://doi.org/10.3262/SM2104006

Schröer, Andreas, Freis, Tamara & Vonhoff, Katja (2024). Innovationsentwicklung für die Pflege im Quartier. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 57*, 543–549. https://doi.org/10.1007/s00391-024-02347-8

Schröer, Andreas, Freis, Tamara & Schütz-Penth, Friederike (2025). Unsicherheit gestalten? Der Beitrag von unternehmerischer Kompetenz und methodischer Expertise zum Umgang mit Unsicherheit und Mehrdeutigkeit in NPOs. In Michael Vilain, Susanne Kirchhoff-Kestel & Matthias Heuberger (Hrsg.), *Nonprofit Organisationen im Wandel. Gestaltungsmöglichkeiten in Zeiten des Umbruchs* (S. 83–91). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748955276-83

Schultz-Schaeffer, Ingo & Egbert, Simon (2023). Merkmale des Innovationsimperativs und Faktoren seiner Verbreitung. In Ingo Schultz-Schaeffer, David Seibt & Arnold Windeler (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute. Befunde und Ausblicke* (S. 37–61). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39743-2_2

Schütz-Penth, Friederike (2025). Innovationslabore im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Prozessbegriffe. In Christian Schröder, Lea Alt & Nicolas Engel (Hrsg.), *Organisation und (Un-)Gerechtigkeit* (S. 339–353). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48852-9_21

Schütz-Penth, Friederike, Freis, Tamara & Schröer, Andreas (2025). Soziale Innovation im Sozialraum. In Kolja T. Heckes et al. (Hrsg.), *Soziotechnische Transformationen im Sozial- und Gesundheitswesen* (S. 362–374). Beltz Juventa.

Searle, John R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Suhrkamp.

Tiesinga, Hendrik & Berkhout, Remko (2014). *Labcraft. How innovation labs cultivate change through experimentation and collaboration*. Labcraft Publishing.

Wascher, Eva, Hebel, Florian, Schrot, Katharina & Schultze, Jürgen (2018). *Social Innovation Labs. A starting point for social innovation*. sfs/TU Dortmund University.

Wendt, Thomas, Freis, Tamara, Schröer, Andreas & Schütz, Friederike (2024). Zukunft auf Leinwand. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, *55*, 47–57. https://doi.org/10.1007/s11612-024-00727-7

Yin, Robert K. (2018). *Case Study Research. Design and Methods* (6. Aufl.). SAGE.

(Nicht-)Sprechen über Klasse und Macht an Hochschulen

Perspektiven aus der Antidiskriminierungsarbeit

Michalina Trompeta & Fotini Kouneli

Abstract: Der Beitrag beleuchtet aus Perspektive der Antidiskriminierungsarbeit das (Nicht-)Sprechen über soziale Herkunft, Klasse und Macht an Hochschulen. Im Fokus steht die Rolle von Sprache als Medium institutioneller Zugehörigkeit und sozialer Differenzierung. Anhand von Erfahrungen aus der Beratungspraxis wird gezeigt, wie implizite sprachliche Normen, akademische Register und unausgesprochene Erwartungen insbesondere Studierende und Mitarbeitende aus nicht-akademischen Kontexten benachteiligen. Das häufige institutionelle Schweigen über Klassismus stabilisiert dabei ein meritokratisches Selbstbild der Hochschule und verdeckt strukturelle Ungleichheiten. Der Beitrag analysiert sprachlich vermittelte Ausschlüsse als Ausdruck symbolischer Gewalt und arbeitet heraus, dass soziale Herkunft im Hochschulalltag wirksam ist, obwohl sie selten benannt wird. Abschließend werden Ansatzpunkte für eine diskriminierungskritische, reflexive Hochschulpraxis skizziert.

Schlagwörter: Klassismus, Machtkritik, Hochschule, soziale Herkunft, Antidiskriminierung

1. Einleitung

Hochschulen gelten als Orte, an denen Wissen entsteht, weitergegeben und kritisch hinterfragt wird. Sie verstehen sich als Räume der Offenheit und Chancengerechtigkeit. Gleichzeitig sind sie soziale Institutionen mit eigenen Machtverhältnissen, Routinen und Sprachen. Wer sich in diesen Sprachen bzw. Sprachregistern nicht sicher bewegt, wer die unausgesprochenen Codes nicht kennt oder eine andere Ausdrucksweise mitbringt, erlebt schnell, dass akademische Räume nicht für alle gleichermaßen zugänglich sind. Sprache entscheidet zumindest in Teilen darüber, wer gehört wird, wer sich angesprochen fühlt und wer sich zurechtfindet. Und wer in Seminaren, in Sprechstunden oder im alltäglichen Austausch wiederholt an Grenzen stößt.

Gerade an Hochschulen im Ruhrgebiet, die historisch stark von Arbeiter:innenbiografien geprägt sind, wird die Spannung zwischen Anspruch und Realität besonders sichtbar. Viele Universitäten der Region wurden mit dem Ziel gegründet, strukturelle Bildungsungleichheiten abzubauen und bislang benachteiligten Grup-

pen den Zugang zu akademischer Bildung zu eröffnen. In den Anfangsjahren gelang dies teils auch – beispielsweise in Bochum, wo der Anteil von Studierenden aus nicht-akademischen Familien Anfang der 1970er Jahre mit über 16 % deutlich über dem damaligen Bundesdurchschnitt lag (Stallmann, 2004). Doch das damit verbundene bildungspolitische Versprechen einer Öffnung hin zu mehr Chancengleichheit scheint sich nicht automatisch in eine gelebte Praxis tatsächlicher Teilhabe übersetzt zu haben. In der Antidiskriminierungsberatung zeigt sich immer wieder: Sprache wird, oftmals subtil, zur Barriere. Durch unausgesprochene Erwartungen, abwertende Reaktionen oder die stille Normierung bestimmter Sprachregister entsteht ein Kommunikationsklima, das soziale Herkunft unsichtbar macht und ungleiche Voraussetzungen reproduziert. Sprache ist dabei nicht nur Medium akademischen Austauschs, sondern Werkzeug sozialer Differenzierung. Im Folgenden wird aus einer Beratungsperspektive beleuchtet, wie sich sprachbezogene Ausschlüsse im Hochschulalltag zeigen, welche strukturellen Bedingungen ihnen zugrunde liegen und welche Reflexionsansätze sich daraus für diskriminierungskritische Hochschulpraxis ableiten lassen.

2. Nicht-Sprechen über soziale Herkunft – Institutionelle Sprachlosigkeit als Struktur

Die Gründung der ersten Universitäten im Ruhrgebiet war nicht nur Ausdruck bildungspolitischer Reformen, sondern wurde von vielen auch als symbolischer Bruch mit einer langen Geschichte struktureller Bildungsbenachteiligung verstanden. Hochschulen verweisen bis heute gern auf dieses Erbe sozialer Öffnung – als Beleg ihrer Durchlässigkeit und ihres gesellschaftlichen Auftrags – so wirbt beispielsweise die Ruhr-Universität Bochum mit ihrem Leitbild „Built to change“ und dem Motiv „Bildung für alle“. Doch gerade sprachlich vermittelte Ausschlüsse bleiben oft unbeachtet – und widersprechen dem Anspruch auf Teilhabe.

In der Beratungspraxis wird deutlich, wie stark gerade das Thema sozialer Herkunft ausgeblendet bleibt. Über Klassismus wird an Hochschulen selten offen gesprochen. Stattdessen begegnet einem häufig die Haltung: „Das gibt es bei uns nicht!“ – ein institutionelles Selbstverständnis, das mit den Erfahrungen vieler Studierender und Mitarbeitender kaum übereinstimmt. Dieses Schweigen ist kein Zufall. Es stabilisiert ein Bild von der Hochschule als gerechtem, meritokratischen Ort – und blendet dabei strukturelle Ungleichheiten systematisch aus. Passend dazu konstatiert Wolter, dass die Universität tendenziell „nicht mehr primär dem Bildungsaufstieg, sondern der ‚Vererbung‘ eines bereits erreichten akademischen Status’ in der jeweils nachfolgenden Generation“ (2011, S. 12) diene – und damit weniger als Motor sozialer Durchlässigkeit wirkt.

Klassismus bezeichnet eine gesellschaftliche Form der Diskriminierung, die sich gegen Menschen richtet, denen eine Herkunft aus der Armuts- und/oder Arbeiter:innenklasse zugeschrieben wird. Francis Seeck (2022) definiert Klassismus als

Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft oder Klassenzugehörigkeit. Diese wirkt sich in vielfältigen gesellschaftlichen Bereichen aus – etwa beim Zugang zu Bildung, im Umgang mit Sprache oder im Alltag institutioneller Prozesse – und trägt zur Reproduktion bestehender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bei. Klassismus zeigt sich dabei nicht nur in offener Ausgrenzung, sondern auch in subtilen Formen: durch implizite Normen, abwertende Zuschreibungen und das stille Voraussetzen normativer Ausdrucksweisen. Andreas Kemper (2016) hebt zudem die ideologische Funktion klassistischer Narrative hervor, etwa wenn Armut individualisiert und als persönliches Scheitern oder bestimmte Sprachstile als ‚bildungsfern' abgewertet werden.

Gerade im Ruhrgebiet, einer Region mit langer Geschichte der Arbeitsmigration und Mehrsprachigkeit, wirkt die fehlende Thematisierung sozialer Herkunft wie ein Widerspruch. Statt unterschiedliche Ausdrucksformen als Ressource zu begreifen, dominiert an vielen Hochschulen ein sprachlicher Habitus, der auf Konformität abzielt. Akademische Sprache fungiert dabei nicht nur als Medium der Wissensvermittlung, sondern auch als Zugangskriterium, stillschweigend vorausgesetzt, selten reflektiert. In Gesprächen berichten Studierende regelmäßig davon, dass sie sich sprachlich nicht zugehörig fühlen. Sie fragen sich, ob ihre Wortwahl als „unwissenschaftlich" gilt, ob sie „richtig" sprechen. Auch Beschäftigte erleben, dass bestimmte Ausdrucksweisen als weniger professionell gewertet werden, selbst dann, wenn die inhaltliche Kompetenz unbestritten ist.

Ein markantes Beispiel für die Externalisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse zeigt sich im Umgang mit rechtsextremer Sprache in hochschulöffentlichen Kontexten. In Diskussionen über Angriffe auf Wissenschaftler:innen oder wissenschaftsfeindliche Tendenzen wird die Sprache von Rechtsextremen häufig als „dumm" oder „plump" abgetan. Diese Form der Abwertung lenkt von der ideologischen Wirkmacht rechtsextremer Diskurse ab und reduziert das Problem auf einen vermeintlichen Bildungs- oder Sprachmangel. Gleichzeitig wird dadurch eine klassistische Dethematisierungsstrategie (vgl. Messerschmidt, 2010) aktiviert: Menschenfeindliche Haltungen werden als Phänomene „bildungsferner" Milieus verortet und erscheinen so als externe Bedrohung – losgelöst vom akademischen Raum. Die Universität inszeniert sich auf diese Weise als aufgeklärter, demokratischer Gegenpol und blendet dabei aus, dass auch sie selbst tief in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden ist.

Dass soziale Herkunft im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) nicht explizit als Schutzkategorie aufgeführt ist, erschwert eine klare Benennung solcher Erfahrungen zusätzlich. Einige Hochschulen haben diese Problematik erkannt und in ihre Antidiskriminierungsrichtlinien integriert. Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft benennt soziale Herkunft in ihren Gleichstellungs- und Diversitätsstandards ausdrücklich als relevante Dimension. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass solche Bemühungen ohne strukturelle und rechtliche Verankerung an ihre Grenzen stoßen. Die Anerkennung sprachlich vermittelter sozialer Ungleichheit bleibt häufig

auf das Engagement Einzelner angewiesen und institutionell nur unzureichend abgesichert.

Wenn Hochschulen tatsächlich Orte sozialer Teilhabe sein wollen, genügt es nicht, sich auf Diversitätsbekundungen zu beschränken. Es braucht eine bewusste Auseinandersetzung mit dem, was nicht gesagt wird – mit Leerstellen, die bestimmte Erfahrungen systematisch ausklammern. Denn das Schweigen über soziale Herkunft ist keine zufällige Lücke, sondern Teil einer Struktur.

3. Sprechen über – Praktisches aus der Beratungspraxis

Sprachliche Normen wirken nicht nur abstrakt oder strukturell, sondern prägen den Alltag an Hochschulen auf konkrete Weise. In der Antidiskriminierungsberatung zeigt sich, wie solche Normen Zugehörigkeit regulieren, Zugänge erschweren und subtile Ausschlüsse produzieren. Oft sind es scheinbar beiläufige Bemerkungen, Erwartungen oder Unsicherheiten, die darüber entscheiden, wer sich als zugehörig erlebt und wer nicht.

3.1 Sprachliche Ausschlüsse im Beratungsalltag

In Beratungssituationen berichten Studierende regelmäßig davon, dass sie durch abwertende Kommentare, ironische Bemerkungen oder nonverbale Reaktionen auf ihre sprachliche Ausdrucksweise verunsichert werden. Besonders betroffen sind häufig Erstakademiker:innen, aber auch internationale Studierende sowie Personen mit regionalen Dialekten. Ein Satz wie „Ach, man hört sofort, dass du aus dem Pott kommst“ genügt, um ihre Kompetenz infrage zu stellen und das Gefühl zu vermitteln, am falschen Ort zu sein. Problematisch ist insbesondere, dass diese Formen sprachlicher Abwertung im Hochschulkontext häufig nicht als Diskriminierung anerkannt werden. Dialekte und Ausdrucksformen aus Arbeiter:innenmilieus gelten als defizitär, während akademische Sprache als unhinterfragte Norm wirkt. Die Erwartungen an ein „richtiges“ sprachliches Verhalten sind selten explizit, aber dennoch präsent und werden durch Lehrende, Prüfungsmodalitäten und den informellen Austausch unter Studierenden immer wieder reproduziert.

Ein Beispiel hierfür ist der Fall eines internationalen Studierenden, der eine mündliche Prüfung zwar fachlich überzeugend absolvierte, jedoch dennoch durchfiel, während seine Gruppenmitglieder bestanden. Die Begründung lautete, seine Ausdrucksweise sei „nicht akademisch genug“. Für ihn blieb das Gefühl, nicht aufgrund fehlenden Wissens, sondern wegen seiner Ausdrucksweise abgewertet worden zu sein. Solche Erfahrungen erschüttern das Vertrauen in die eigene akademische Zugehörigkeit oft mit nachhaltiger Wirkung.

Auch Mitarbeitende thematisieren in der Beratung sprachlich vermittelte Machtasymmetrien im Arbeitskontext. Eine Verwaltungsmitarbeiterin beschrieb etwa, wie sie sich ihrem Vorgesetzten sprachlich unterlegen fühlte, insbesondere, wenn dieser

seine rhetorische Gewandtheit als Mittel der Machtausübung einsetzte. Diese Hierarchisierung sprachlicher Ausdrucksformen kann zur Folge haben, dass Betroffene auf formelle Beschwerdewege verzichten, die es immerhin basierend auf dem AGG an den Hochschulen gibt – aus Sorge, nicht bestehen oder sich nicht angemessen artikulieren zu können. Die Fähigkeit zur sprachlichen Selbstverteidigung wird damit zur Voraussetzung, um institutionelle Rechte in Anspruch nehmen zu können.

Ein weiteres Beispiel betrifft die Abwertung von Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Studierende, die neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen, berichten in der Beratung davon, dass sie sich häufig dem Vorwurf ausgesetzt sehen, ihre Nebenjobs gingen „zu Lasten ihrer akademischen Ausbildung". In solchen Kommentaren steckt, dass Lohnarbeit nicht nur als organisatorisches Problem verstanden wird, das beispielsweise mit Anwesenheitspflichten korrelieren kann, sondern als Zeichen mangelnden Engagements bewertet wird. Dahinter steht ein tief verankertes Bild, das Studium und Erwerbsarbeit als Gegensätze begreift und das klassistische Vorstellungen von der normativen akademischen Laufbahn reproduziert. Diese Abwertung wird auch sprachlich vermittelt: Wer etwa eine Abwesenheit mit Care- oder Erwerbsverpflichtungen begründet, hört nicht selten Sätze wie „Sie sollten Ihre Prioritäten überdenken". Die Folge ist, dass soziale Umstände individualisiert und in ein defizitorientiertes Narrativ überführt werden.

Auch subtilere Beispiele machen deutlich, wie sprachliche Hierarchien wirken: Eine Studentin mit nicht-deutschem Namen erhält von einer Mitarbeiterin eine E-Mail, in der sie auf einen Tippfehler im Namen ihres Studienfachs hingewiesen wird, verbunden mit dem Kommentar: „Sie sollten ja wohl wissen, wie man das Studienfach schreibt, das Sie studieren." Was auf den ersten Blick wie eine sachliche Korrektur erscheint, offenbart bei genauerem Hinsehen eine implizite Abwertung. Die Zugehörigkeit der Studentin zum akademischen Feld wird infrage gestellt, ihre Kompetenz subtil delegitimiert, während die eigentliche Ursache – ein Flüchtigkeitsfehler – in den Hintergrund tritt.

In einem anderen Fall wurde einer Studentin aus einem nicht-akademischen Haushalt nach einer schriftlichen Hausarbeit nahegelegt, sich „vielleicht einmal mit einer deutschen Kommilitonin zusammenzusetzen und ein bisschen Deutsch zu üben", obwohl die Studentin deutsche Staatsbürgerin ist und erstsprachlich Deutsch spricht. Die einzige Grundlage für diese Empfehlung war offenbar ihr Nachname, der auf eine familiäre Migrationsgeschichte schließen ließ. Auch hier zeigt sich, wie eng sprachliche Bewertungen mit klassistischen und rassifizierenden Zuschreibungen verknüpft sind.

Diese Beispiele zeigen, dass Sprache im Hochschulkontext nicht nur der Wissensvermittlung und Kommunikation dient, sondern auch zur sozialen Differenzierung genutzt wird. Wer die dominanten sprachlichen Codes nicht beherrscht oder nicht bedienen will, erfährt häufig Ausschluss. Dabei wirkt Sprache nicht isoliert, sondern stets in Verbindung mit weiteren Differenzlinien wie Herkunft, Klasse, Rassifizierung oder Geschlecht. Sprachliche Diskriminierung ist damit immer auch

ein intersektionales Phänomen, das in institutionelle Praktiken und Routinen eingeschrieben ist. Häufig wird dabei von den Betroffenen erwartet, sich sprachlich an bestehende Normen und Erwartungen anzupassen – nicht umgekehrt. Die institutionellen Rahmenbedingungen bleiben meist unverändert, während der Anpassungsdruck auf Einzelne abgewälzt wird. Diese strukturelle Asymmetrie kann zu Überforderung führen, die sich negativ auf das Wohlbefinden und die Studienzufriedenheit auswirkt und im schlimmsten Fall zum Studienabbruch beitragen kann.

3.2 Sprachliche Normen, Habitus und symbolische Gewalt

Die subtilen Mechanismen sprachlicher Diskriminierung an Hochschulen lassen sich mit dem soziologischen Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu verstehen. Der Habitus umfasst Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die Menschen im Laufe ihres Lebens – maßgeblich durch ihre soziale Herkunft und Sozialisation – erwerben. Er zeigt sich nicht nur in Gestik oder Kleidung, sondern zentral auch in der Sprache: in Wortwahl, Satzbau, Akzent und rhetorischer Sicherheit (vgl. Bourdieu, 1987). Sprache ist dabei weit mehr als ein Kommunikationsmittel – sie signalisiert Zugehörigkeit und grenzt aus. Wer die dominanten Sprachregister beherrscht, gehört dazu; wer einen anderen Habitus mitbringt, wird schnell als „anders" markiert. Diese Markierung erfolgt meist subtil und teils unbewusst: durch ironische Kommentare, das Übergehen von Beiträgen oder nonverbale Signale.

Bourdieu spricht hier von „symbolischer Gewalt" (Bourdieu, 2005, S. 8): Die dominante Gruppe setzt ihre sprachlichen Normen als selbstverständlich durch, ohne dass dies als Machtausübung wahrgenommen wird. Gerade diese Selbstverständlichkeit verleiht ihnen ihre Wirksamkeit. Wer davon abweicht, wird nicht explizit ausgeschlossen, steht aber trotzdem oft außen vor. Für Betroffene bedeutet das ständige Anpassung und das Gefühl, sich „übersetzen" oder zurückhalten zu müssen, um nicht aufzufallen. Die Unsichtbarkeit dieser Mechanismen macht sie besonders wirksam und schwer zu benennen.

Im Hochschulalltag zeigt sich dies darin, dass bestimmte Sprachstile als „professionell" oder „wissenschaftlich" gelten, während andere abgewertet werden. Die Folge ist eine Reproduktion sozialer Hierarchien: Studierende und Mitarbeitende aus akademischen Familien bewegen sich im Hochschulkontext sicherer, während Personen aus nicht-akademischen Haushalten als „nicht passend" gelten, unabhängig von ihrer fachlichen Kompetenz.

Solche Situationen sind vermutlich keine Einzelfälle, wie der Austausch in Antidiskriminierungsnetzwerken deutscher Hochschulen erahnen lässt: Sie zeigen, wie eng Sprache, Macht und soziale Hierarchien an Hochschulen verflochten sind – und wie wichtig es ist, auch scheinbar banale Interaktionen auf ihre diskriminierenden Implikationen hin zu reflektieren.

4. Fazit

Sprache fungiert an Hochschulen nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern auch als Instrument sozialer Markierung. Sie prägt Zugehörigkeit, strukturiert Ausschlüsse und reproduziert bestehende Hierarchien. Hochschulen sind daher gefordert, ihre sprachlichen Routinen kritisch zu hinterfragen. Es geht nicht darum, Fachsprachen abzuschaffen, sondern implizite sprachliche Machtverhältnisse sichtbar zu machen: Wer wird mitgedacht? Wessen Erfahrungen und Ausdrucksweisen gelten als legitim? Die Beantwortung dieser Fragen ist zentral, um das vielfach beschworene Ideal der sozialen Durchlässigkeit tatsächlich einzulösen.

Insbesondere Lehrende sind in ihrer Rolle als Multiplikator:innen gefordert, sich der Wirkung ihrer Sprache bewusst zu werden. Es gilt, Sensibilität für die vielfältigen Weisen zu entwickeln, in denen Sprache unbewusst ausschließend wirken kann, sei es durch ironische Kommentare oder die Abwertung bestimmter Dialekte. Auch die unausgesprochene Erwartung, dass alle die akademischen Codes beherrschen und das Studium oberste Priorität unabhängig von Zwängen der ökonomischen Existenzsicherung hat, trägt zu Ausschlüssen bei. Die Förderung einer reflektierten Sprachpraxis, die unterschiedliche Ausdrucksweisen nicht als Defizit, sondern als Bereicherung begreift, sollte integraler Bestandteil hochschuldidaktischer Qualifizierung sein. Der defizitäre Blick auf First-Generation Students muss einem anerkennenden weichen, der die täglichen Übersetzungsleistungen und Resilienzen dieser Studierenden sichtbar macht. Gerade die Fähigkeit zwischen unterschiedlichen sprachlichen Registern zu wechseln, gilt in der Wissenschaft nämlich als zentrale Kompetenz – etwa für die Vermittlung komplexer Inhalte an eine breite Öffentlichkeit.

Nicht zuletzt braucht es mehr Sensibilität für subtile Formen sprachlicher Diskriminierung, die jenseits offener Beleidigungen wirksam werden. Hochschulen sind gefordert niedrigschwellige Anlaufstellen, transparente Verfahren und verbindliche Schulungen für Mitarbeitende zu etablieren, um auch weniger offensichtliche Erfahrungen benennbar zu machen und diskriminierungssensibles Handeln zu fördern. Entscheidend ist, dass der Umgang mit sprachlich vermittelter sozialer Ungleichheit nicht vom individuellen Engagement abhängt, sondern institutionell abgesichert und nachhaltig verankert wird.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005). *Die männliche Herrschaft.* (J. Bolder, Übers.). Suhrkamp.

Kemper, Andreas (2016). *Klassismus: eine Bestandsaufnahme*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen.

Messerschmidt, Astrid (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaft-*

liche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft (S. 41–57). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.41

Seeck, Francis (2022). *Zugang verwehrt: Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Atrium Verlag AG.

Stallmann, Hans (2004). Am Anfang war Bochum. Die Gründung der Ruhr-Universität im Kontext der sechziger Jahre. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 13*(1), 171–184.

Wolter, Andrä (2011). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Ein Beitrag zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. In G. Quaisser & F. Gützkow (Hrsg.), *Jahrbuch Hochschule gestalten 2010* (S. 11–38). Bertz + Fischer.

Autor:innen

Sarah Y. Akyürek, Center for Advanced Internet Studies (CAIS) gGmbH, Forschungsschwerpunkte: Politische Kommunikation, Gesundheitskommunikation, Künstliche Intelligenz, E-Mail: sarah-aky@outlook.de

Sophie Costanza Bleuel, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Europa-Universität Flensburg, Abteilung Inklusion & Pädagogische Entwicklungsförderung, Forschungsschwerpunkte: Behinderungserfahrungen, inklusive Hochschule, inklusive Freizeit, partizipative Forschung, ORCID: 0009-0007-7443-8434, E-Mail: sophie.costanza.bleuel@uni-flensburg.de

Alexander Böttcher, Doktorand (Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung); Wissenschaftlicher Mitarbeiter im FWF-Projekt „Postmigrantische Allianzen: Von der Hegemonie zur Kultur der Konvivialität" (Universität Innsbruck), Universität Innsbruck/Evangelische Hochschule Berlin, Forschungsschwerpunkte: Postmigrantische Studien, Sprache und Migration, Migrant*innenselbstorganisationen und/oder postmigrantische Organisationen, ORCID: 0009-0002-3935-2073, E-Mail: alexander.boettcher@uibk.ac.at

Dr. René Breiwe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc), Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal, Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Differenztheorie/(Re-)Produktion von Differenz im Bildungssystem, Qualitative (rekonstruktive) Sozialforschung, ORCID: 0000-0001-9154-3825, E-Mail: breiwe@uni-wuppertal.de

Caren Brendel, Studiengangskoordination, Abteilung Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit, Institut für Germanistik, Europa-Universität Flensburg, Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung, Lehrkräftebildung und -professionalisierung, Intersektionale Perspektiven auf DaFZ, Deutsch als Wissenschaftssprache, ORCID: 0009-0000-0665-9111, E-Mail: caren.brendel@uni-flensburg.de

Petr Frantik, Koordination ILF – Internationale Lehrkräfte fördern Köln, Bezirksregierung Köln/Arbeitsstelle Migration, Forschungsschwerpunkte: Migra-

tionspädagogik, Mehrsprachigkeit, diskriminierungskritische Bildung, E-Mail: petr.frantik@bezreg-koeln.nrw.de

Tamara Freis, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Organisationspädagogik/Erziehungswissenschaft, Universität Trier, Forschungsschwerpunkte: Organisations- und Gesellschaftstheorie, Management- und Führungsprozesse in Organisationen, Theorie und Empirie sozialer Innovationsförderung, Social Intrapreneurship und Intrapreneurial Learning, ORCID: 0009-0009-0926-791X, E-Mail: freis@uni-trier.de

Dr. Erkan Gürsoy, Geschäftsführung des Instituts für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, ORCID: 0009-0003-6887-5647, E-Mail: erkan.guersoy@uni-due.de

Dr. Ahrabhi Kathirgamalingam, PostDoc | Computational Social Science, GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences, Forschungsschwerpunkte: Rassismus, Bias, Diskriminierung, KI, ORCID: 0000-0002-6665-7254, E-Mail: ahrabhi.kathirgamalingam@gesis.org

Dr. M Knappik, Post-Doc Researcher im Forschungsprojekt „FuturMig – Produktion von Migrationszukünften", Georg-August-Universität Göttingen, Centre for Global Migration Studies (CeMig), Forschungsschwerpunkte: Sprachaneignung als soziale Praxis, Linguizismuserfahrungen von Lehrpersonen, Mehrsprachigkeit und Translanguaging, rassismuskritische und dekoloniale Theorie, epistemische Gewalt und (linguistische) Ethnographie, E-Mail: m.knappik@uni-goettingen.de

Fotini Kouneli, Referentin der Antidiskriminierungsbeauftragten, Ruhr-Universität Bochum, Stabsstelle für Diversität und Antidiskriminierung, E-Mail: fotini.kouneli@rub.de

Prof.in Dr. habil. Sarah Désirée Lange, Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Technische Universität Chemnitz, Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Unterrichtsentwicklung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe im Unterricht, Digitale Medien, Informatische Bildung und KI in der Grundschule, Ungleichheiten, Differenzen und Diskriminierung in Grundschulen, Lehrkräfteprofessionalität und -professionalisierung, Internatio-

nal und vergleichende Erziehungswissenschaft, ORCID: 0000-0002-3870-4578, E-Mail: sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Dr. Maike Lüssenhop, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Stellvertretende Gleichstellungsbeauftragte, TU Chemnitz, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerbsprozesse, Sprachsensibler Fachunterricht, E-Mail: maike.luessenhop@phil.tu-chemnitz.de

Dr. Ina-Maria Maahs, Wissenschaftliche Koordinatorin, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln, Forschungsschwerpunkte: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, sprachbildende Lehrkräfteprofessionalisierung, sprachliche Bildung und ihre digitale Transformation, Bezeichnungspraktiken im Kontext von Migration und Zweitsprache, ORCID: 0000-0002-9399-1362, E-Mail: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Annalena Messner, DAAD-Lektor:in, Institut für Germanistik, Universität Zagreb, Forschungsschwerpunkte: Korpuslinguistische Perspektiven auf Deutsch als fremde Wissenschaftssprache, Intersektionale Perspektiven in der Fremdsprachenlehre, Phonetik und Aussprachetraining,
E-Mail: annalena.messner@daad-lektorat.de

Prof. Dr. Helena Olfert, Professur für Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung, Universität Osnabrück, Institut für Germanistik, ORCID: 0009-0002-7724-7645, E-Mail: helena.olfert@uni-osnabrueck.de

Anna Plohmer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Professur Schulpädagogik der Primarstufe, TU Chemnitz, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Diskriminierung und soziale Ungleichheit in der Grundschule, Robotik, Informatische Bildung und KI in der Grundschule, Lehrkräfteprofessionalität, ORCID: 0009-0004-4757-1668, E-Mail: anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de

Cristina Raffaele, Doktorandin; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im ORAS-Projekt (Organisation, Rassismus, Schule); Promotionsstipendiatin (Hans-Böckler-Stiftung), Universität Bielefeld/Evangelische Hochschule Berlin, Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Migrationsgesellschaftliche und Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Rassismuskritik, Erwachsenenbildung, ORCID: 0009-0002-3583-0576, E-Mail: cristina.raffaele@uni-bielefeld.de

PD Dr. Anke Redecker, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Universität Koblenz, Institut für Förderpädagogik, Forschungsschwerpunkte: Allgemeine (Sonder-) Pädagogik, Diversity Education, digitale Bildung,
E-Mail: aredecker@uni-koblenz.de

Dr. Josephine B. Schmitt, Wissenschaftliche Koordinatorin, Center for Advanced Internet Studies (CAIS) gGmbH, Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung im digitalen Raum, Medienkompetenz, Desinformation, Extremismus, ORCID: 0000-0002-4689-3049, E-Mail: josephine.schmitt@cais-research.de

Friederike Schütz-Penth, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Organisationspädagogik/Erziehungswissenschaft, Universität Trier, Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie sozialer Innovationsförderung in und von Organisationen, Social Intrapreneurship und Intrapreneurial Learning, Qualitative Forschungsmethoden der Organisationspädagogik, Materialität des Sozialen, E-Mail: schuetzf@uni-trier.de

Samuel T. Simon, Innovation Facilitator & Project Lead „Agile Academia", Center for Advanced Internet Studies (CAIS gGmbH, Bochum), Forschungsschwerpunkte: interdisziplinäre Organisationsforschung, Transformationssoziologie, ORCID: 0000-0002-0127-4498, E-Mail: samuel.simon@cais-research.de

Sarah Theermann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin, Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal, Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Educational Governance aus rassismuskritischer Perspektive, rassismuskritische Lehrkräftebildung, ORCID: 0009-0007-4926-2887, E-Mail: theermann@uni-wuppertal.de

Dr. Marco Triulzi, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Koordinator Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit, Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-7586-8531, E-Mail: marco.triulzi@lmu.de

Michalina Trompeta, Beauftragte für Diversität und Antidiskriminierung, Leitung, Ruhr-Universität Bochum, Stabsstelle für Diversität und Antidiskriminierung, E-Mail: michalina.trompeta@rub.de

Luisa Wellems, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Münster, Evangelisch-Theologische Fakultät, Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik, ORCID: 0009-0004-5328-5086, E-Mail: luisa.wellems@uni-muenster.de

Dr. Christina Winter, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Universität Koblenz, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Grundschulpädagogik, Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildung und Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität, Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung und Sprachdiagnostik, ORCID: 0000-0002-4254-0158, E-Mail: winter@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Till Woerfel, Professur für Fachdidaktik Deutsch als Zweitsprache, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Fachdidaktiken und Mehrsprachigkeit, ORCID: 0000-0001-8111-1439, E-Mail: till.woerfel@phzh.ch