

„Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“ – Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen

Abstract

Vor dem Hintergrund bestehender Zuwanderung nach Deutschland betrachtet der vorliegende Beitrag den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Es wird die Frage bearbeitet, in welchen Einzelsprachen oder Varietäten sprachliche Handlungen vollzogen werden und wie dieser Sprachgebrauch ausgehandelt wird. Durch Prestige der Einzelsprachen bedingte Machtverhältnisse wirken sich ebenso aus wie spezifisch schulische Anforderungen, die mit dem Konzept der Bildungssprache gefasst werden. Unterrichtsbeobachtungen zeigen, wie die (Il-)Legitimität von Einzelsprachen sozial hergestellt wird. Sanktioniert wird die Verwendung der Herkunftssprachen der Schüler*innen besonders in der Unterrichtsinteraktion selbst. Die Unterrichtspraktiken werden mit Aussagen der Lehrkräfte verbunden, um Positionierungen zu Mehrsprachigkeit herauszuarbeiten.

1. Einleitung

Auch wenn nicht erst seit der verstärkten, z. T. durch Fluchtmigration bedingten Zuwanderung nach Deutschland von einer „prinzipiell multilinguale[n] Grundsituation“ (Ehlich 2017: 258) auszugehen ist, hat die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Bildungswesen an Aufmerksamkeit gewonnen. Mit zunehmend globaler Migration und steigender Mobilität differenzieren sich Migrationsverläufe von Familien oder jungen Menschen aus, so dass auch die damit einhergehenden Bildungserfahrungen variieren. Dementsprechend divers und sprachtypologisch vielfältig sind viele Schulklassen hinsichtlich der sprachlichen und literalen Kompetenzen und Erfahrungen ihrer Schüler*innen. Verdichtet wird diese Diversität noch durch die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, infolge derer neu zugewanderte Kinder und Jugendliche häufig zumindest temporär in parallel zu den Regelklassen geführten Vorbereitungsklassen unterrichtet werden (Massumi et al. 2015). Vor diesem Hintergrund stellt sich für den Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen die Frage, in welchen Einzelsprachen oder Varietäten sprachliche Handlungen vollzogen werden und wie dieser Sprachgebrauch ausgehandelt wird.

Ausgehend von einem Verständnis von Sprache als Handlung, die in gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen eingebunden ist, betrachten wir in diesem Beitrag zunächst mit Migration und besonders Neuzuwanderung einhergehende sprachliche Hierarchien (Abschnitt 2). Durch unterschiedliches Prestige der Einzelsprachen bedingte Machtverhältnisse wirken sich hierbei ebenso aus wie spezifisch schulische sprachliche Anforderungen, die mit dem Konzept der Bildungssprache gefasst werden (Abschnitt 3). Aus dieser theoretischen Perspektive stellen wir Befunde eines Forschungsprojektes zu den Praktiken und Positionierungen zu bestehender Mehrsprachigkeit im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen vor (Abschnitt 4.1). Zunächst werden anhand von Unterrichtsbeobachtungen die Sprachpraktiken im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen rekonstruiert. Es zeigt sich, wie die (Il-)Legitimität von Einzelsprachen sozial hergestellt wird. Das dabei deutlich werdende Gebot des Deutschsprechens geht zumeist mit einer Nichtberücksichtigung der Herkunftssprachen einher. Verbote und Sanktionierungen der Verwendung der Herkunftssprachen der Schüler*innen zeigen sich besonders im offiziellen Unterrichtsdiskurs (Ehlich 2007)¹, der so in einen Gegensatz zu außerunterrichtlichen Situationen in der Klasse rückt (Abschnitt 4.2). Im Anschluss wird die Unterrichtspraxis in Bezug zu den Positionierungen der Lehrkräfte gesetzt, die im Rahmen von Interviews und in begleitenden Gesprächen deutlich werden (Abschnitt 4.3). Abschließend werden Ansatzpunkte aufgezeigt, um die im Klassenraum vorhandene Mehrsprachigkeit aus einer bildungssprachlichen Perspektive systematisch in den Unterricht einzubinden (Abschnitt 5).

2. Sprachliche (Macht-)Verhältnisse im Kontext von Neuzuwanderung

Die Legitimität von Sprachen und Varietäten bzw. ihres Gebrauchs in konkreten Situationen hängt eng mit dem Prestige der Einzelsprache oder Varietät zusammen. Auch wenn alle Sprachen funktional sowie ästhetisch gleichwertig sind und sich anhand solcher Kriterien also nicht hierarchisch anordnen

1 Der *Unterrichtsdiskurs* wird dabei mit Ehlich (2007) gegenüber anderen *Lehr-Lern-Diskursen* abgegrenzt, da sich die Rahmenbedingungen der Institution Schule in spezifischer Weise auf ihn auswirken und so die sprachlichen Handlungen im Unterricht bestimmen. Außerunterrichtliche Diskurse können sowohl in der Schule, z. B. am Rande des Unterrichts oder in den Pausen, als auch außerhalb der Schule stattfinden. Letztere sind jedoch nicht Teil der vorliegenden Beobachtungen, die sich auf den Klassenraum beschränken.

lassen, werden sie faktisch unterschiedlich bewertet (Edwards 1996). Die Bewertung hängt maßgeblich von dem Sprachregime ab, das im jeweiligen Kontext wirksam ist, wobei sich in einem Prozess der Aushandlung auch lokale Sprachregime – wie etwa in der Schule – herausbilden können, die von nationalen Vorgaben abweichen (Busch 2010: 20-23). Je nach individuellem Sprachrepertoire und vorherrschendem Sprachregime ergeben sich für die Sprecher*innen in einer räumlich und zeitlich bestimmten Situation unterschiedliche Möglichkeiten, ihre sprachlichen Ressourcen in Handlungsfähigkeit zu überführen bzw. funktional einzusetzen (Mecheril und Quehl 2015: 156; Blommaert 2005: 68).

Mobilität kann sich als Hindernis erweisen, da bei einer räumlichen Veränderung zwar sprachliche Formen übertragen werden, „but value, meaning, or function do not often travel along. [...] [T]hey have to be granted by others on the basis of the prevailing orders of indexicality“ (Blommaert 2005: 72). Eine afrikanische Varietät des Englischen bzw. ihr*e Sprecher*in erfährt in Nairobi eine andere Bewertung als in London, ebenso wie das Spanische gegenwärtig im europäischen Raum ein höheres Sprachprestige besitzt als in den USA, in denen es nicht mit Europa, sondern der ökonomisch eher schlecht gestellten Gruppe der Zuwandernden aus Lateinamerika verbunden wird (vgl. Blommaert 2005; Brizić 2007). So werden „über den Umgang mit Sprache hegemoniale Diskurse zu Migration reproduziert“ (Knappik und Thoma 2015: 11).

Gekoppelt an globale wirtschaftliche Machtgefüge weisen die Sprachen neu zugewanderter und geflüchteter Menschen, entsprechend ihrer oftmals (zunächst) prekären Situation in Deutschland, ein gegenüber dem Deutschen niedrigeres Sprachprestige auf. Gleichzeitig werden auch diese Sprachen in eine hierarchische Beziehung zueinander gesetzt. Bildungseinrichtungen bzw. Schulen sind Orte, an denen diskriminierende Strukturen und Ideologien (re-)produziert, aber auch bearbeitet werden können (weiterführend z.B. Springsits 2015). In ihren Funktionen der Konstruktion und Reproduktion des Nationalstaats spielt Schule in der Durchsetzung dessen, was als offizielle – legitime – Sprache bzw. Varietät angesehen wird, eine entscheidende Rolle.

3. Mehrsprachigkeit und Bildungssprache in der Schule im Kontext von Neuzuwanderung

Die „gesellschaftliche Zweckbestimmung der Schule“ (Ehlich und Rehbein 1986: 165) und die schulische Kommunikation stehen in einem engen

Zusammenhang: Sprache nimmt bei der Wissensvermittlung sowie der Befähigung zur Wissensaneignung eine zentrale Rolle ein. In der Schule als „versprachlichte[r] Institution“ (Ehlich und Rehbein 1986: 165) ist Sprache gleichermaßen Medium der Kommunikation und Lerngegenstand (Knappik und Thoma 2015: 11) sowie Referenzobjekt sprachpolitischen Handelns, über das die Legitimität von Einzelsprachen und Varietäten beeinflusst wird.

Diskutiert wird der schulische Sprachgebrauch im Unterricht seit einiger Zeit verstärkt unter dem – an sich nicht neuen – Begriff der Bildungssprache. Bildungssprachliche Kompetenzen gelten weiterhin als „dynamisches, hochkomplexes, jedoch nicht eindeutiges Konstrukt“ (Vollmer und Thürmann 2013: 42).² Unabhängig von der jeweiligen Fachlichkeit „[ist] auf der normativen Ebene mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird“ (Gogolin und Lange 2011: 111). Parallel geführte Klassen für Neuzugewanderte verweisen bereits in ihrer Bezeichnung häufig auf den Deutscherwerb zur Vorbereitung auf die Teilnahme am Regelunterricht, z. B. als *Vorbereitungsklassen*, *Vorkurse*, *Brückenkurse* etc. Im Unterricht dieser Klassen werden also nicht nur der Erwerb Alltagssprachliche Kenntnisse, sondern bildungssprachliche Kompetenzen im Deutschen angestrebt.

Ähnlich wie Ehlich (2007: 158) für das Medium Sprache insgesamt unterscheiden Morek und Heller (2012: 70) drei Funktionen von Bildungssprache: die *kommunikative*, die *epistemische* und die *sozialsymbolische*.³ Bezogen auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist die Bedeutung des Deutschen als Bildungssprache in ihrer sozialsymbolischen Funktion insbesondere unter Rückgriff auf Bourdieus „sprachlichen Markt“ (1990) bearbeitet worden (Gogolin und Lange 2011; Fürstenau und Niedrig 2011). Für das fachliche Lernen sind jedoch auch die Funktionen von Bildungssprache als „Medium des Wissenstransfers“ und „Werkzeug des Denkens“ (Morek und Heller 2012: 70) von besonderem Interesse.

Welche Funktionen von welcher Sprache im Unterricht eingenommen werden können oder wie neu zugewanderte Schüler*innen ihre vorhandenen sprachlichen Kompetenzen einbringen dürfen, bleibt zumeist auch dann un-

2 Weiterführend zur Konzeption von Bildungssprache siehe Uessler et al. 2013: 42–51.

3 Ehlich – auf dessen Systematisierung die beiden Autorinnen allerdings nicht (explizit) zurückgreifen oder verweisen – unterscheidet „die Erkenntnistiftung im Medium Sprache; die Praxisstiftung mittels Sprache und die Gesellschaftstiftung durch das Medium Sprache“ (2007: 158) und damit die gnoseologische, teleologische und kommunitäre Funktion.

klar, wenn die Schüler*innen bereits über bildungssprachliche Kompetenzen in ihren Erstsprachen verfügen. Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte können eine Möglichkeit bieten, den Erwerb des Deutschen an die vorhandenen (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen anzubinden.

4. „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“ – Praktiken und Positionierungen von Lehrkräften

Im Folgenden stellen wir Ergebnisse aus einer Untersuchung zum Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen vor, die in Kooperation mit zehn Kölner Schulen von Herbst 2014 bis Ende 2015 durchgeführt wurde. Hinsichtlich der Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schüler*innen wurden von den Schulen verschiedener Schulformen unterschiedliche Konzepte verwendet, die von einem integrativen Unterricht für neu zugewanderte Schüler*innen im Unterricht in der Regelklasse bis zu einer separat geführten (Vorbereitungs-) Klasse mit einzelnen gemeinsamen schulischen Aktivitäten reichte (zu einer Systematik vgl. Massumi et al. 2015). Als Lehrforschungsprojekt konzipiert, nahmen 20 Studierende der Universität zu Köln an einem zweisemestrigen Begleitseminar teil und waren an der Materialgewinnung und -auswertung beteiligt. Als Forschungstandems kooperierten je zwei Studierende mit einer Schule.

4.1. Forschungsdesign

Mit dem Ziel, Praktiken und Positionierungen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen zu untersuchen, wurden unterschiedliche Feldzugänge kombiniert. Geht die Auswahl des Forschungsmaterials sowie angemessener Auswertungsmethoden mit sehr unterschiedlichen theoretischen Hintergründen und erkenntnistheoretischen Grundannahmen einher, wird von einer „Perspektiven-Triangulation“ (Flick 2003: 161) gesprochen. Im vorliegenden Projekt umfassen die miteinander kombinierten Forschungsperspektiven:

- Die parallele Beobachtung des Unterrichts mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsmethoden: Von einer Person des Forschungstandems wurde eine offene, ethnographische Beobachtung im Klassenraum durchgeführt, bei der sie über den Erhebungszeitraum hinweg Beobachtungsschwerpunkte entwickelte. Aus den entstandenen Beobachtungsprotokollen wurden dichte Beschreibungen (vgl. grundlegend Geertz 1973) generiert,

die teilweise wörtliche Äußerungen der beteiligten Personen enthalten. Von der bzw. dem Tandempartner*in wurde dieselbe Unterrichtsstunde mithilfe eines teilstrukturierten didaktischen Protokolls beobachtet, bei dem der Fokus auf der didaktischen Gestaltung des Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung der bestehenden Mehrsprachigkeit sowie der Nutzung von Schrift und Schriftlichkeit lag.

- In Ergänzung zu den didaktischen Protokollen wurde pro Schule ein Korpus aus dem medial schriftlichen (Koch und Oesterreicher 1985) Material des Unterrichts erstellt, wobei alles – von Tafelanschrieb über Hefteinträge der Schüler*innen bis hin zu Lehrwerken oder verwendeten Büchern – einbezogen werden sollte.
- Durch leitfadengestützte Expert*inneninterviews (Meuser und Nagel 2009) mit Lehrkräften wurden ihre „berufsbezogenen Überzeugungen“ (Reusser et al. 2011)⁴ einbezogen.

Zur Auswertung der Interviews, der didaktischen Protokolle sowie des schriftlichen Materials wurde eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung durchgeführt (Schreier 2014). Die dichten Beschreibungen wurden nach der Methodik der Grounded Theory zunächst offen theoretisch kodiert und im Anschluss komparativ verdichtet (Glaser und Strauss 2008; weiterführend Friebertshäuser et al. 2012). Ausgewählte Szenen wurden dabei feinanalytisch sequenziell rekonstruiert (Mey und Mruck 2009).

Im Folgenden werden zunächst die auf die sprachliche Praxis in den Klassen bezogenen Befunde zu Mehrsprachigkeit entlang der Legitimität strukturiert, die den vorhandenen Einzelsprachen zukommt. Im Anschluss wird die Praxis in der Klasse zu den durch Gespräche und Expert*inneninterviews gewonnenen Positionierungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit in Beziehung gesetzt.

4.2. Unterrichtspraktiken und Legitimität von Sprachen

4.2.1. *Legitimer Sprachgebrauch*

Legitimer Sprachgebrauch der Herkunftssprachen im Unterrichtsdiskurs

Im Rahmen des Erwerbs der deutschen Sprache wird ein von den Lehrkräften initiiertes Rückgriff auf die Herkunftssprachen an einigen Stellen deutlich.

⁴ Berufsbezogene Überzeugungen geben an, „was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert“ (Reusser et al. 2011: 480).

Zumeist zeigt sich die Berücksichtigung dieser Sprachen in Form klassischer Übersetzungsformate (vgl. Stolze 2011; Königs 2010) der Zweit- und Fremdsprachendidaktik:

- Schüler*innen werden aufgefordert, Wörterbücher in den Herkunftssprachen (Italienisch oder Arabisch) zu nutzen, um durch das Nachschlagen einzelner Vokabeln ihr Verständnis für die Unterrichtsinhalte zu erhöhen (Beobachtung und fotografische Dokumentation von Wörterbüchern, Schule J, Besuch 6).
- Das Abschreiben von deutschen Wörtern in Vokabelhefte und die schriftliche Übersetzung in die ‚eigene Sprache‘ (vgl. zu dieser Formulierung kritisch Busch 2010) stellt eine weitere verwendete Methode im Unterricht dar (Schule I, Besuch 2, Protokoll).
- Übersetzungen erfolgen vereinzelt anhand herkunftssprachlicher Wörter, die als Erklärung deutscher Wörter an die Tafel geschrieben werden (Schule J, Besuch 5).

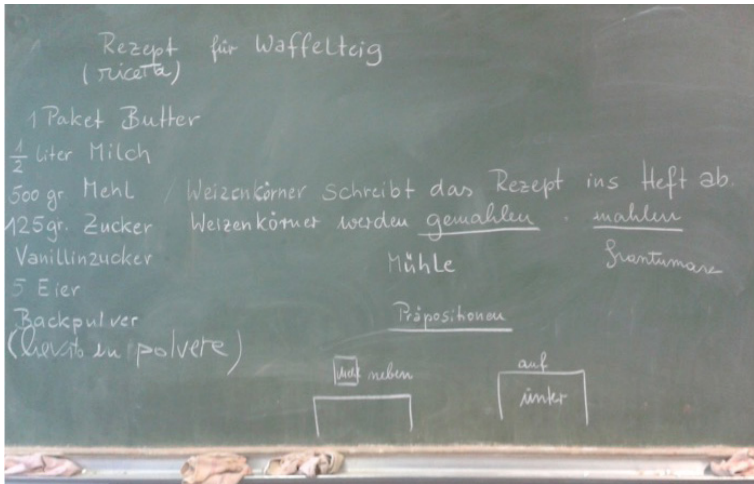


Abb. 1: Tafelanschrieb eines Rezepts für Waffelteig in deutscher Sprache mit der Übersetzung einzelner Wörter ins Italienische

- Weiterhin werden im Unterrichtsgespräch mündliche Übersetzungen einzelner Wörter vorgenommen und angeregt, etwa wenn die Ausdrücke *Besen* oder *Zauberstab* aus einem Harry-Potter-Band in das Türkische übersetzt werden (Schule H, Besuch 2).

Über die Übersetzung zwischen den Herkunftssprachen der Schüler*innen und dem Deutschen hinaus finden sich wenige Hinweise auf eine offiziell mehrsprachige Praxis, gerade im Schriftlichen. So ist lediglich eine Begrüßungsrunde in verschiedenen Sprachen (Schule J, Besuch 4, Protokoll) sowie das Singen eines Liedes auf Russisch und im Anschluss auf Englisch dokumentiert (Schule C, Besuch 6, Protokoll). Im Fachunterricht einer Schule setzt die Lehrerin ein Sprachbeispiel auf Niederländisch ein und verwendet somit eine weitere Sprache, die weder schulische Fremd- noch Umgebungs- oder eine der gesprochenen Sprachen der Schüler*innen darstellt (Schule H, Besuch 5, Protokoll). Das Englische oder eine weitere Drittsprache werden im Sinne einer Brückensprache insbesondere dann als adäquates Medium genannt, wenn die Schüler*innen Sprachlernanfänger*innen im Deutschen sind und es zunächst keine andere Möglichkeit der Verständigung gibt (Schule H, Interview).

Auffällig erscheint, dass die neben dem Deutschen verwendeten (Herkunfts-)Sprachen zwar durchaus präsent sind, jedoch nicht sprachdidaktisch nutzbar gemacht werden. So rahmt eine Lehrkraft eine Sprachlernmethode durch wertschätzende Äußerungen hinsichtlich der vorhandenen Sprachen – *„Ich finde das ganz toll, dass ihr so viele Sprachen sprechen könnt“* (Schule I, Besuch 3) –, in der konkreten Umsetzung führt jedoch allein die Verwendung des Deutschen zu sinnvoller sprachlicher Interaktion (ausführlich Terhart und von Dewitz 2017). Eine Berücksichtigung der (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, welche die Herkunftssprachen als Medium des Wissenstransfers oder Werkzeug des Denkens nutzen (Morek und Heller 2012), findet nicht statt.

Sprachliche Unterstützungsleistungen zwischen Schüler*innen

Es wurden wiederholt Szenen beobachtet, in denen sich die Schüler*innen untereinander und unter Zuhilfenahme der Herkunftssprachen bei Unterrichtsaufgaben helfen; insbesondere dann, wenn ein*e Schüler*in die auf Deutsch gestellte Unterrichtsaufgabe für eine*n andere*n Schüler*in übersetzt: *„Oleg fragt dann über die ganze Klasse hinweg Dimitri, der gerade an der Tür am Waschbecken steht und sich die Hände wäscht, auf Russisch, was er machen soll. Dimitri erklärt Oleg auf Russisch, was die Aufgabenstellung ist“* (Schule B, Besuch 4). In den dichten Beschreibungen solcher Interaktionen wird nicht immer deutlich, ob die jeweilige Lehrkraft dieses Sprechen mitbekommt. Falls ja, wird das erklärende Sprechen im Rahmen des Unterrichts in einigen Situationen augenscheinlich toleriert. Vorrangiges Ziel ist, dass eine

Aufgabe richtig verstanden wird und bearbeitet werden kann. Diejenigen Kinder, die Übersetzungen von Aufgaben oder einzelnen Wörtern für ihre Mitschüler*innen vornehmen, verfügen neben den bilingualen Fähigkeiten zudem über Übersetzungsstrategien sowie metasprachliche Fähigkeiten (weiterführend Lengyel 2009: 31). Darüber hinaus findet sich eine Szene, in der Schüler*innen untereinander Aussprachefehler kommentieren (Schule B, Besuch 2).

Doch nicht nur die Aufgabenstellung oder die Korrektur der Aussprache, sondern vereinzelt auch das Begleitgespräch bzw. das Gespräch über eine gemachte Aufgabe werden in der Herkunftssprache durchgeführt, etwa wenn Roya mit Fatima auf Spanisch über bereits gelöste Aufgaben spricht (Schule B, Besuch 5). Der von den Schüler*innen vorgenommene Austausch über den Lerngegenstand bzw. die Umsetzung der Aufgaben als mehrsprachiges kooperatives Arbeiten wird im Rahmen des *Translanguaging*-Ansatzes (García und Kleyn 2016) methodisch aufgegriffen. Dabei sollen alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen für die gemeinsame Bewältigung einer Aufgabe genutzt werden, da die Idee einzelner unabhängiger, klar voneinander abgrenzbarer Sprachen infrage gestellt und vielmehr an den „complex and multidirectional processes in the language practices of people“ (García und Sylvan 2011: 389) angesetzt wird. In der letztgenannten Szene scheint es, dass die Schüler*innen dieses Vorgehen nicht auf Anregung der Lehrkraft, sondern intuitiv einsetzen.

Mehrsprachige Begleit- und Pausengespräche

In Szenen, welche sich in informellen Situationen sowie in den Pausen vor und nach Unterrichtsstunden abspielen, wird deutlich, dass die Herkunftssprachen im Vergleich zum legitimen Gebrauch im Unterrichtsdiskurs häufiger genutzt werden und insbesondere in ihrer kommunikativen Funktion an Bedeutung gewinnen. Werden zunächst die Szenen berücksichtigt, an denen eine Lehrkraft beteiligt ist, so entsteht der Eindruck, dass die Herkunftssprachen dann zum Einsatz kommen dürfen, wenn ein organisatorisches Anliegen besteht. So hat eine Lehrkraft den Italienisch sprechenden Schüler Eduardo aus einer höheren Klassen gebeten zu ihrer Klasse hinzuzukommen, um Übersetzungshilfe zu leisten. Auf diese Weise sichert die Lehrkraft, dass die Schüler*innen mit italienischer Erstsprache den Inhalt verstehen, um – in diesem Fall bezogen auf ein zu planendes Schulfest – reibungslose organisatorische Abläufe zu ermöglichen (Schule J, Besuch 1). Auch die in einem didaktischen Protokoll aufgezeichnete Methode, für die neu hinzugekommenen Schüler*innen zu

Erklärungszwecken einen Vergleich zwischen dem schulischen Benotungssystem in Italien und Deutschland vorzunehmen, dient einem organisatorischen Zweck (Schule J, Besuch 4, Protokoll).

In ähnlicher Weise kommen die Herkunftssprachen bei einer Streitigkeit zwischen Schüler*innen zum Einsatz, wenn eine Lehrkraft eine Schülerin bittet, die Beschwerde eines Kindes an einen anderen Schüler auf Spanisch weiterzugeben, „damit Jorge versteht, dass er das nicht mehr machen soll“ (Schule B, Besuch 6). In diesem Fall wird die Herkunftssprache als probates Ordnungsmittel zur Ansprache des Schülers eingesetzt (vgl. dazu auch das Beispiel der „zweierlei Verbote“ bei Hinnenkamp 1990: 291). Darüber hinaus finden sich im Klassenraum während der Pausen, aber auch in der Unterrichtszeit, vielfältige Hinweise auf (kurze und zum Teil leise) Gespräche zwischen zumeist zwei Schüler*innen in den Herkunftssprachen.

4.2.2. *Illegitimer Sprachgebrauch*

Illegitimer Sprachgebrauch der Herkunftssprachen im Unterrichtsdiskurs

Neben den dargestellten Möglichkeiten, verschiedene Sprachen legitim (jedoch zumeist mit eingeschränkter Funktion) zu nutzen, zeigen die Beobachtungen an vielen Stellen, dass die Herkunftssprachen der Schüler*innen, z.T. aber auch Fremdsprachen, dem Deutschen im Unterricht untergeordnet oder verboten werden. Bei der konkreten Herstellung solcher Ausschlüsse lässt sich jedoch eine Spannbreite beobachten: Ein Extrem bildet die Szene, in der eine Lehrkraft das Kurdische gegenüber einem Schüler mit den Worten „Ciwan, deine Sprache ist hier nicht erwünscht!“ (Schule I, Besuch 7) ausschließt und als unerwünscht markiert. Meist werden Verbote jedoch eingeschränkt und weniger stark formuliert, wenn z. B. darauf verwiesen wird, dass in der Klasse „vornehmlich Deutsch“ (Schule E, Besuch 2) gesprochen werden soll. Auch wenn die (jeweiligen) Sprachen zwar aus dem ausschließlich deutschsprachigen Unterricht ausgeschlossen werden, können sie in der Schule – in der Pause (Schule E, Besuch 5) oder auf dem Schulhof (Schule D, Besuch 3) – oder zu Hause als legitim konzipiert werden. Ebenso wie dialektale, jugend- oder umgangssprachliche Varietäten werden die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen so auf bestimmte Domänen oder Funktionen festgelegt und im außerunterrichtlichen Raum verortet. Auch die positive Rahmung einer Lehrkraft, die die Sprachkenntnisse einer Schülerin als „toll“ bezeichnet und sie ermuntert – außerhalb der Schule – Bulgarisch zu sprechen (Schule E, Besuch 5), ändert nichts daran, dass dieser Sprache im Unterricht keine Funktionalität zugesprochen wird. Ähnlich zeigt sich dies im titelgebenden Zitat dieses

Beitrags „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“ (Schule D, Besuch 3), mit dem eine Lehrkraft auf den Gebrauch des Spanischen durch einen Schüler reagiert. Das „Deutschlernen“ und das Sprechen anderer Sprachen scheinen sich gegenseitig auszuschließen. Akzeptieren Sprecher*innen stigmatisierter Sprachen die Begrenzung ihrer Sprache auf bestimmte Orte, spricht Edwards (1996: 705) von einer Form der Kapitulation. Durch die schulisch ungleich verteilten Machtverhältnisse zwischen Lehrkraft und Schüler*innen haben die Schüler*innen jedoch wenig Handlungsmöglichkeiten.

Auch in Gruppen- oder Partnerarbeit dürfen Kinder gleicher Erstsprache teilweise mit Verweis auf dieselbe nicht zusammenarbeiten, wie die folgende beschriebene Szene zeigt: „Die Schüler dürfen sich nacheinander einen Spielpartner aussuchen. Maria wählt Peter als ihren Partner. Sofort unterbricht die Lehrerin: „Nein Maria, das geht nicht. Ihr sprecht beide die gleiche Muttersprache, Bulgarisch. Such dir ein anderes Kind.“ (Schule D, Besuch 6). Das gemeinsame Erarbeiten einer Aufgabe unter Rückgriff auf herkunftssprachliche Kompetenzen wird hier präventiv unterbunden. Dem obigen Beispiel des ‚intuitiven‘ *Translanguaging* (s. Abschnitt 4.2) steht an dieser Stelle ein monolingualer Ansatz gegenüber, bei dem die Herkunftssprachen nicht als bildungssprachliches ‚Denkwerkzeug‘ und somit Hilfsmittel zum Deutschlernen zugelassen werden sollen.

Als ein Schüler italienische Wörter in einem Buchstabenrätsel findet, werden diese von der Lehrkraft mit dem Hinweis „Also Lorenzo, italienische Wörter nehmen wir heute nicht. Such mal nur deutsche Wörter“ (Schule G, Besuch 6) nicht als legitime Aufgabenlösung akzeptiert, was einerseits der der Fremdsprachendidaktik entnommenen Aufgabenstellung entspricht, andererseits die Gelegenheit ungenutzt lässt, den Fund aufzugreifen, um beispielsweise sprachvergleichend zu arbeiten. Der Aufbau einer mehrsprachigen Kompetenz scheint dabei kein Ziel des Unterrichts zu sein.

Sanktionen des Sprechens im Zusammenhang mit Störungen

Einige Situationen, in denen der Sprachgebrauch der Schüler*innen sanktioniert wird, sind durch eine unruhige Unterrichtssituation bzw. eine Störung des Unterrichtsgeschehens gekennzeichnet. So ermahnt die Lehrerin zwei Schüler, die sich laut auf Russisch unterhalten und das Spiel der anderen stören, nicht Russisch zu sprechen und sich ein Buch anzuschauen (Schule B, Besuch 4). Ähnliches zeigt eine Szene mit einer Frage-Antwort-Übung, in der es im Plenum zunächst zu Verständnisschwierigkeiten gekommen war:

Nach und nach haben es die Jungs verstanden: Sie werden in drei Zweiergruppen geteilt und sollen sich nun gegenseitig fragen. Währenddessen rufen sie immer wieder Dinge dazwischen, die nichts mit dem Frage-Antwort-Spiel zu tun haben. Dabei rufen sie deutsche und italienische Worte durch den Raum. Insgesamt ist es sehr unruhig. Die Lehrerin reagiert, indem sie nun für jedes dazwischengerufene italienische Wort Strafpunkte verteilt. Richtige Fragen und Antworten geben Pluspunkte, jedes italienische Wort gibt einen Minuspunkt. (Schule J, Besuch 2)

Als Reaktion sanktioniert die Lehrkraft nicht die Unruhe oder das laute Dazwischenrufen, sondern die auf Italienisch gesprochenen Worte. In der Annahme, dass das Ziel der Lehrkraft darin besteht, das den Unterricht störende Verhalten zu unterbinden, erscheint das Verbot des Italienischen als eine Verschiebung des eigentlichen Problems – der bestehenden Unruhe.

Andererseits zeigt sich vereinzelt auch, wie die Schüler*innen ihre Sprachen nutzen, um auf die Lehrperson zu reagieren. Dies ist der Fall, wenn eine Schülerin die Aufforderung vorzulesen stets mit *njet* beantwortet (Schule C, Besuch 3). Der Verweis aus der Klasse durch die Lehrkraft als Reaktion auf die Störungen eines Schülers wird von diesem auf Serbisch kommentiert (Schule C, Besuch 2). Es bleibt dabei unklar, ob die beiden ihre Sprache in der Situation absichtlich nutzen, damit die Lehrkraft sie nicht versteht, oder ob es sich um spontane Entscheidungen handelt.

Das mit *njet* antwortende Mädchen und ein Mitschüler werden anschließend jedoch ermahnt, „nicht so viel zu quatschen“ (Schule C, Besuch 3). Hier wird – anders als in der einleitenden Szene dieser Kategorie – nicht auf die nicht-deutsche Sprache, sondern auf eine Störung verwiesen. Es zeigt sich somit insgesamt eine komplexe Verbindung von Sprach(en)gebrauch und Sanktionierung, die auf die hegemoniale Dimension von Sprache und Sprechen verweist. So werden die von den Kindern gesprochenen Sprachen im Falle einer Störung unterschiedlich behandelt. Auf dem Kontinuum zwischen legitimem und illegitimem Gebrauch der Herkunftssprachen zeigt sich eine flexible Situiertheit zwischen den Polen des ausdrücklichen Ge- und Verbots.

Übernahme von Sprachverboten durch die Schüler*innen

In den Klassen, in denen nur Deutsch gesprochen werden soll – auch wenn ein Verbot der Herkunftssprachen, wie oben gezeigt, häufig nur situativ Anwendung findet –, setzen nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Mitschüler*innen diese Sprachregelung durch und ahnden Verstöße. Einige Kinder geben

entsprechende Regelmissachtungen an die Lehrkraft weiter (Schule D, Besuch 1), sogar wenn der Sprachgebrauch sich auf die Pausen oder Seitengespräche beschränkt und nicht im Unterricht selbst stattfindet. Andere beschwerten sich direkt bei ihren Mitschüler*innen, wenn diese in ihren Herkunftssprachen sprechen. So reagiert ein Schüler auf das Gespräch zweier Schülerinnen in einer Sprache, die er nicht beherrscht: „Warum sprecht ihr auf Türkisch? Brabbeln!“ (Schule E, Besuch 5). Eine der Angesprochenen erwidert daraufhin, dass es sich bei der gesprochenen Sprache um Bulgarisch handle. Ein anderer Schüler kritisiert den Sprachgebrauch seiner Mitschüler*innen, ohne sich (vermeintlich) sicher zu sein, welche Sprache eigentlich gesprochen wird: „Nicht auf Russisch oder Chinesisch oder so sprechen!“ (Schule B, Besuch 3). Die in der Reaktion zum Ausdruck kommende Beliebigkeit bzw. das Desinteresse daran, welche Sprache gesprochen wird, verweist wie das ‚Verpetzen‘ oder die Erinnerung an Sprachverbote auf sprachliche Hierarchien, die von den Schüler*innen verhandelt werden. Dabei greifen sie auf das etablierte Prinzip der Bevorzugung der deutschen Sprache zurück.

4.3. Positionierungen der Lehrkräfte zum Gebrauch von Sprachen in der Klasse

In den Interviews, aber auch in einigen Beobachtungen kommen Einschätzungen der Lehrkräfte zum Stellenwert einzelner Sprachen und Varietäten zum Ausdruck, die sowohl im Einklang als auch im Widerspruch zu den Praktiken im Unterricht stehen. Es lassen sich drei Einflussfaktoren bündeln:

Sprachprestige und Standardvarietät

Eine Orientierung an Standardvarietäten wird zum einen mit Blick auf das Deutsche deutlich, wenn die Aussprache eines Schülers mit „Kannst du das auch in normalem Deutsch?“ (Schule B, Besuch 1) kommentiert wird; zum anderen, wenn eine Lehrkraft die Spanischkenntnisse ihrer Schüler*innen als „schlampiges Spanisch“ bezeichnet, da die Kinder aus Lateinamerika stammen (Schule B, Besuch 3). Legitime Varietät, die dem Konzept der schulischen Fremdsprache Spanisch entspricht, scheint hier nur das in Spanien gesprochene Kastilische zu sein, unabhängig davon, ob die von den Schüler*innen gesprochenen Varietäten in ihren jeweiligen Herkunftsländern dem nationalen Standard entsprechen.⁵

In doppelter Weise wertet auch die folgende Aussage einer Lehrkraft:

⁵ Um welche Varietät es sich tatsächlich handelt, ist den Daten jedoch nicht zu entnehmen.

Das Problem ist, die sprechen, äh (-), irgendnen irakischen (—), hm, Dialekt oder irgendnen afghanischen Dialekt oder irgendwas. Der Tayo, der kommt aus (-) Nigeria, der spricht irgend/ (--). Kennt kein Mensch. Von daher kann man das schlecht (-) nutzen. (Schule H, Interview)

Einerseits wird die Sprache als Dialekt bezeichnet, d. h. von einer Standardvarietät abgegrenzt, andererseits erfährt sie eine Abwertung dadurch, dass es sich um eine (vermeintlich) kleine Sprecher*innengruppe und – aus Perspektive der Lehrkraft in Deutschland – unbekannte Sprache handelt.

Sprachkenntnisse der Lehrkräfte

Sprachkenntnisse der Lehrkräfte, z. B. im Englischen oder Französischen, werden in der Kommunikation mit den Schüler*innen zumindest in gewissem Umfang zugelassen bzw. selbst eingesetzt (z. B. Schule F, Interview). Mit den Worten „Ich kann kein Kurdisch. Das bringt uns hier nichts.“ (Schule H, Besuch 5) unterbindet eine Lehrkraft die kurdische Aussage eines Schülers. Implizit wird ausschließlich den von der Lehrkraft beherrschten Sprachen eine Funktionalität im Unterricht zugesprochen, ein möglicher Nutzen für den Schüler dagegen nicht in Erwägung gezogen.

Vorstellungen eines gelungenen (bilingualen) Spracherwerbs

Die Nichtberücksichtigung der Herkunftssprachen geht mitunter einher mit der Einschätzung, dass die Schüler*innen nicht über ausreichende Kenntnisse in denselben verfügen:

Ich gebe mir immer Mühe auch den Hintergrund der Kinder miteinzubeziehen und das finde ich ja auch total interessant, aber immer, wenn ich nach ihrer Sprache oder so frage, kommt oft nichts zurück. Die wissen das ganz oft selbst nicht! Die können ihre eigene Sprache nicht! (Schule I, Besuch 5)

Etwas konkreter wird im Interview von einer Lehrkraft darauf verwiesen „dass einige Kinder aber in ihrer (-) Sprache (---) keinen guten Wortschatz haben“ (Schule E, Interview). Diese Äußerungen können so interpretiert werden, dass bildungssprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache sowie ein schulisch relevanter, bildungssprachlicher Wortschatz vorausgesetzt werden und von allen Kindern ‚natürlich‘ erworben werden sollen. Dieser Annahme liegt ein additives Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde, bei dem in jeder Sprache die gleichen Kenntnisse erwartet werden. Gleichzeitig wird Einsprachigkeit im Deutschen jedoch als Bedingung für den Erwerb desselben

gesetzt. So kommentiert eine Lehrkraft die herkunftssprachliche Erklärung eines Schülers für seinen Mitschüler mit den Worten „Er muss lernen, es so zu verstehen.“ (Schule B, Besuch 3) und eine weitere fordert „Versuch erstmal, auf Deutsch zu denken“ (Schule J, Besuch 3). Bereits vorhandene (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten werden somit nicht für den Spracherwerb berücksichtigt.

5. Ausblick

In unserem Beitrag konnten wir anhand des empirischen Materials zeigen, dass bestehende Sprachen in legitimer oder illegitimer Weise bereits Teil des Unterrichts mit neu zugewanderten Schüler*innen bilden, jedoch kaum für den Lernprozess nutzbar gemacht werden. Welche Veränderungsprozesse müssen also angestoßen werden?

Eine „entwickelte Mehrsprachigkeit“ (Ehlich 2017: 260) sollte als Ziel etabliert werden und den monolingualen Habitus (Gogolin 2008) bzw. die einsprachige Ausrichtung auf das Deutsche ersetzen. Der Erwerb des Deutschen (oder der Lerngegenstand des Faches Deutsch) wird so nicht infrage gestellt, sondern als Teil des individuellen sprachlichen Repertoires eines Kindes oder Jugendlichen gesehen. Sprachliche Ressourcen aller Sprachen und Varietäten lassen sich nutzen, damit Schüler*innen sich fachliche und sprachliche Inhalte aneignen können. Von Seiten der Lehrkräfte, aber auch der Schüler*innen können Lernprozesse unter Berücksichtigung vorhandener Sprachen strukturiert und gesteuert werden. Die erkenntnistiftende Funktion von Sprache ließe sich auf diese Weise durchgängig nutzen, um bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen, zu erweitern und wiederum als Denkinstrument einzubinden. Rahmen dieser Zielsetzung kann mit Ehlich (2017) ein Gesamtsprachencurriculum bilden, das „die Dichotomie Muttersprache vs. Fremdsprache [neutralisiert]“ (Ehlich 2017: 261) und eine Möglichkeit bietet, alle in der Schule vorhandenen Sprachen einzubetten.

Die (Weiter-)Qualifizierung der Lehrkräfte im Themenfeld Mehrsprachigkeit und Spracherwerb stellt dabei ein zentrales Element von Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft dar. Neben dem Erwerb von sprachbildnerischem Fachwissen umfasst dies die Auseinandersetzung mit den eigenen berufsbezogenen Überzeugungen im Umgang mit bestehender sprachlicher Heterogenität. Dazu gehört es auch, das professionelle Selbstkonzept mit Blick auf die sich dynamisierenden Wissensbestände zwischen Lehrkräften und Schüler*innen einzubeziehen, die sich durch ihre Sprachkenntnisse ergeben.

Durch eine solche Professionalisierung von Lehrkräften kann eine Offenheit für die Erprobung mehrsprachiger (translingualer) Unterrichtsmethoden (für Beispiele s. Fürstenau und Niedrig 2018) geschaffen werden, die die bestehende Mehrsprachigkeit aktiv und systematisch in den Unterricht und die Schule einbindet. Die grundsätzlich positive Einstellung der beteiligten Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit bildet die Grundlage dafür, die eigenen Überzeugungen zu reflektieren, den (Selbst-)Anspruch in konkrete Methoden umzusetzen und im Unterricht zu erproben.

Literatur

- Blommaert, Jan. 2005. *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Brizić, Katharina. 2007. *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster & New York: Waxmann.
- Busch, Brigitta. 2010. Und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten. In *Stichprobe. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 10(19). 9–33.
- Edwards, John. 1996. Language, prestige, and stigma. In Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdenek Sary & Wolfgang Wölck (Hgg.), *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 703–708. Berlin & New York: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad. 2017. Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hgg.), *Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder*, 249–272. Münster & New York: Waxmann.
- Ehlich, Konrad. 2007. Schulischer Diskurs als Dialog? In ders., *Sprache und sprachliches Handeln*, 131–166. Berlin & New York: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Flick, Uwe. 2003. Triangulation. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hgg.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung*, 161–162, Opladen: Budrich.
- Friebertshäuser Barbara, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott & Sophia Richter (Hgg.). 2012. *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich.

- Fürstenau, Sara & Heike Niedrig. 2011. Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 69–87. Wiesbaden: VS.
- Fürstenau, Sara & Heike Niedrig. 2018. Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern: Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In Nora von Dewitz, Henrike Terhart & Mona Massumi (Hgg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*, 214–230. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- García, Ofelia, & Claire Sylvan. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. In *The Modern Language Journal* 95(3), 385–400.
- García, Ofelia & Tatyana Kleyn. 2016. *Translanguaging with multilingual students: Learning from the classroom moments*. New York: Routledge.
- Geertz, Clifford. 1973. Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In Ders., *The interpretation of culture: Selected essays*, 3–30, New York: Basic Books.
- Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss. 2008. *Grounded Theory: Strategien Qualitativer Forschung*. Nachdruck der 2. korrigierten Aufl. Bern: Huber.
- Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster & New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Imke Lange. 2011. Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: VS.
- Hinnenkamp, Volker. 1990. „Gastarbeiterlinguistik“ und die Ethnisierung der Gastarbeiter. In Dittrich, Eckhard J. & Frank-Olaf Radtke (Hgg.), *Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten*, 277–298. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Knappik, Magdalena, & Nadja Thoma. 2015. Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis: Eine Einführung. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hgg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*, 9–23. Bielefeld: Transcript.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher. 1985. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43. Berlin & New York: de Gruyter.
- Königs, Frank. 2010. Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen &

- Claudia Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 1040–1047. Berlin & New York: de Gruyter.
- Lengyel, Drorit. 2009. *Zweitspracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachlichen und kognitiven Entwicklungen mehrsprachiger Kinder*. Münster & New York: Waxmann.
- Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Griesbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Katrin Hippmann & Lale Altinay. 2015. *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mecheril, Paul & Thomas Quehl. 2015. Die Sprache der Schule: Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hgg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*, 151–177. Bielefeld: Transcript.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel. 2009. Das Experteninterview: Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hgg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaften: Neue Entwicklungen und Anwendungen*, 465–479. Wiesbaden: Springer.
- Mey, Günster & Katja Mruck. 2009. Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Wilhelm Kempf & Markus Kiefer (Hgg.), *Forschungsmethoden der Psychologie: Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*, 100–152. Berlin: Regener.
- Morek, Miriam & Vivien Heller. 2012. Bildungssprache: Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57(1). 67–101.
- Reusser, Kurt, Christine Pauli & Annelise Elmer. 2011. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hgg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 478–459. Münster & New York: Waxmann.
- Schreier, Margrit. 2014. Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1). 1–27.
- Springsits, Birgit. 2015. „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“: Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hgg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*, 89–108. Bielefeld: Transcript.
- Stolze, Radegundis. 2011. *Übersetzungstheorien: Eine Einführung*. 6. Aufl. Tübingen: Narr.

- Terhart, Henrike & Nora von Dewitz. 2017. Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904117722623> (22.02.2018).
- Uessler, Stella, Anna Runge & Angelika Redder. 2013. „Bildungssprache“ diagnostizieren: Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hgg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven*, 42–67. Münster & New York: Waxmann.
- Vollmer, Helmut Johannes & Eike Thürmann. 2013. Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hgg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, 41–57. Münster & New York: Waxmann.