



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 28, Nummer 2 (Oktober 2023), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von
schulischen, außerschulischen und familiären Lernorten

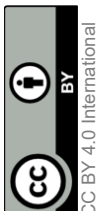
GASTHERAUSGEBERINNEN:

Katja F. Cantone & Friederike Dobutowitsch

Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit

Marco Triulzi, Ina-Maria Maahs & Christina Winter

Abstract: Um die sprachliche Heterogenität einer Lerngruppe darzustellen, bedarf es bestimmter Begriffe zur Beschreibung von Sprachigkeit. Diese werden im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs jedoch nicht einheitlich genutzt und weisen vielfältige Konnotationen auf. Dieser Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse schriftlicher Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender hinsichtlich der Nutzung der Begriffe *Erstsprache*, *Muttersprache*, *Herkunftssprache* und *Familiensprache*. Mit Bezug auf die Lernenden werden die Begriffe *Erst-* und *Muttersprache* besonders häufig verwendet. Während *Erstsprache* v.a. auf Spracherwerbsprozesse bezogen wird, findet der Terminus *Muttersprache* keine klar konturierte Verwendung. Zudem offenbart sich eine allgemeine Schwierigkeit darin, sprachliche Heterogenität sowie Bedarfe einzelner Lernenden zu beschreiben, ohne Differenzen zwischen Lerner:innengruppen zu reproduzieren.



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>

Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache or Familiensprache? An analysis of university trainee teachers' portfolios and their labelling of linguistic heterogeneity in the context of multilingualism

Describing the linguistic heterogeneity of a learning group requires a set of terms for the identification of linguistic diversity. However, these terms are not consistently used in the academic and pedagogical discourse and have multiple connotations. In this paper, we present the results of a qualitative content analysis of university teacher trainees' written portfolios on the use of the terms in German: *Erstsprache* [first language], *Muttersprache* [mother tongue], *Herkunftssprache* [language of origin] and *Familiensprache* [home language]. Results show that the terms *Erstsprache* and *Muttersprache* are used especially frequent in relation to the learners. While *Erstsprache* refers primarily to language acquisition processes, the term *Muttersprache* does not find a clearly nuanced use overall. Furthermore, we observe a general difficulty in describing linguistic heterogeneity and the needs of individual learners without differentiating among groups of learners.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Zuschreibung, Mehrsprachigkeit, Muttersprache, qualitative Inhaltsanalyse; Teacher training, labelling, multilingualism, mother tongue, qualitative content analysis.

1 Einleitung

Individuelle Kompetenzen und Bedürfnisse von Lernenden zu kennen, stellt die Grundlage lerner:innenorientierter Gestaltung von Lehr-Lernprozessen dar. Insbesondere im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit ergibt sich aus diesem Anspruch für Lehrkräfte die Notwendigkeit, individuelle Sprachbiografien und Lernvoraussetzungen ihrer Schüler:innen zu erfassen und zu beschreiben, um zielgruppenspezifische Sprachbildungsmaßnahmen zu initiieren (vgl. Settineri/Jeuk 2019). Damit sie dazu in der Lage sind, sollten entsprechende Themen fest in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung verankert sein. Zu berücksichtigen ist dabei, dass für solche Beschreibungen Begriffe verwendet werden, die nicht immer eindeutig definiert sind oder auf diffuse Konstrukte verweisen. Dies zeigt sich u.a. in den unterschiedlichen Definitionen, Anwendungsbereichen und zugeschriebenen Eigenschaften von *Erstsprache*, *Muttersprache*, *Herkunftssprache* und *Familiensprache* (vgl. Fürstenau 2011: 31–32).

Vor diesem Hintergrund hat die hier vorgestellte Studie zum Ziel herauszustellen, welche Begriffe Lehramtsstudierende wählen, um die sprachlichen Voraussetzungen ihrer Lerngruppen zu beschreiben. Dazu werden 120 schriftliche Portfolios von Lehramtsstudierenden zu ihren Erfahrungen im Praxissemester mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse anhand deduktiv-induktiver Kategorienbildung nach Kuckartz (2018) untersucht. Konkret wird danach gefragt, inwiefern und wie häufig sie dabei die Begriffe *Erstsprache*, *Muttersprache*, *Herkunftssprache* und *Familiensprache* verwenden. Durch die Analyse soll herausgestellt werden, wodurch sich *Erst-*, *Mutter-*, *Herkunfts-* oder *Familiensprachen* aus Sicht der Studierenden auszeichnen und welche Perspektiven sich auf sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit durch ihre Verwendung offenbaren. Darüber hinaus widmet sich die Untersuchung der Frage, inwiefern die gewählten Begriffe die deutsche und/oder weitere Sprachen bezeichnen. Es handelt sich demnach um eine wissenschaftlich wie didaktisch relevante Fragestellung, deren Ergebnisse einen Beitrag dazu leisten können, genauer zu erfassen, inwiefern bestimmte Begriffe und ihre Verwendungspraktiken einerseits ermöglichen, sprachliche Heterogenität zu beschreiben, und andererseits Differenzen zwischen Schüler:innen herzustellen (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015; Sturm 2013).

Dazu wird in Kap. 2 zunächst das Spannungsfeld zwischen der Feststellung sprachlicher Diversität und der Herstellung von sprachlicher Differenz skizziert. Anschließend werden die zu analysierenden Begriffe insbesondere im Hinblick auf ihre Mehrdeutigkeit und ihre Verwendungskontexte diskutiert. Kap. 3 stellt das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie dar. In Kap. 4 werden die Ergebnisse hinsichtlich der Begriffsnutzung und ihrer Kontextualisierung präsentiert und in Kap. 5 diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit in Kap. 6 ab, in dem pädagogisch-didaktische Implikationen für die Hochschulbildung abgeleitet werden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Das Dilemma der Bezeichnung: zwischen Berücksichtigung und Reproduktion von Differenz

Ein Merkmal des wissenschaftlichen Diskurses ist die Bemühung um sachliche, möglichst objektive Darstellungen spezifischer Sachverhalte unter Verwendung eines möglichst präzisen Fachvokabulars (vgl. Decker/Werner 2022: 316). Im Kontext der Lehrkräftebildung kann es sich z.B. um die Darstellung bestimmter Phänomene oder sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse handeln. Dabei zeigt sich jedoch das Problem, dass zunächst objektive Termini, die in der Wissenschaft eine deskriptive Funktion übernehmen, wie z.B. *Erstsprache* in der Bedeutung der ersten erworbenen Sprache, insbesondere im öffentlich-gesellschaftlichen Diskurs mehrdeutig gebraucht und zum Teil unterschiedlich konnotiert werden. Das kann unter anderem dazu führen, dass die Unterscheidung von *Erst-* und *Zweitsprachen* Sprecher:innen in ein hierarchisches Verhältnis rückt. Statt der neutralen Beschreibung einer Spracherwerbsreihenfolge und der zu berücksichtigenden spracherwerbsbedingten Unterschiede können so pauschalisierende Kompetenzzuweisungen von Sprecher:innen mit Erst- bzw. Zweitsprache erfolgen, auch wenn die Begriffe selbst keine Kompetenzen beschreiben (vgl. Dewaele/Bak/Ortega 2022; Knappik/Dirim 2013).

In der Lehrkräftebildung wird dies insbesondere relevant, wenn es sich um die Professionalisierung von Studierenden für sprachliche Bildung und den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fachunterricht handelt. Für diese Zwecke werden in der Lehrkräftebildung Angebote zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen curricular implementiert und beispielsweise als verpflichtende DaZ-Module oder Zertifikatsstudiengänge realisiert (vgl. Becker-Mrotzek/Rosenberg/Schroeder/Witte 2017; Neumann/Dobutowitsch 2020). Inhalte solcher Professionalisierungsmaßnahmen sind u.a. linguistische Grundlagen, Bedarfsanalysen und Sprachdiagnostik, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. Das übergeordnete Ziel ist die Befähigung, Unterrichtsprozesse in sprachlich heterogenen Gruppen ressourcen- und bedarfsorientiert zu gestalten (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014).

Lehramtsstudierende haben im DaZ-Modul die Möglichkeit, ihr Vorwissen zur sprachlichen Bildung oder Deutsch als Zweitsprache systematisch zu vertiefen und ihre diesbezüglichen Präkonzepte und Begriffsverständnisse zu reflektieren, die v.a. von einer Bildungsdebatte der breiten Öffentlichkeit und Schulpraxis geprägt sind. Dadurch können sehr unterschiedliche Begriffsverständnisse und -nutzungen aufeinandertreffen, was zu Missverständnissen und Klärungsbedarfen führen kann. Aber auch im wissenschaftlichen Diskurs werden – insbesondere über Fachgrenzen hinweg – solche Termini nicht einheitlich verstanden und verwendet (vgl. Ballis/Hodaie/Şanlı/Schuler 2018: 87–90; Winter/Maahs/Goltsev 2021: 219). Zudem bedingen sich der wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskurs, sodass in der Wissenschaft nicht ausgeblendet werden kann, dass objektiv intendierte Begriffe wertende Konnotationen entfalten können (vgl. Dewaele et al.

2022: 34–36). Die beabsichtigte sachliche Tonalität bei der Darstellung bestimmter Umstände wird somit erschwert, was umso mehr gilt, da eine Bearbeitung wissenschaftlicher Artikel nach der Veröffentlichung in der Regel nicht vorgesehen ist. Die einzelnen Beiträge der Forschungsliteratur sind somit eher statisch, während sich der Diskurs – auch mit Blick auf begriffliche Konnotationen – schnell weiterentwickeln kann.

Eine Dilemmasituation in Bezug auf diese Begriffsdiskussionen ergibt sich insbesondere dann, wenn diese Begriffe im didaktischen Kontext dazu genutzt werden, Kompetenzen und Bedarfe heterogener Lerngruppen zu erläutern. Die Erfassung und Beschreibung der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden sind wichtige Bedingungen für eine gezielte Förderung der jeweiligen Lernenden und zum Teil auch für den Zugang zu Ressourcen. So werden Bildungsinstitutionen z.B. oft finanzielle oder personelle Ressourcen nur zur Verfügung gestellt, wenn sie nachweisen, dass sie eine bestimmte Anzahl von Schüler:innen mit einem spezifischen Bedarf oder Merkmal fördern (vgl. Jeuk/Settinieri 2019: 125). In solchen Kontexten werden bestimmte Heterogenitätsmerkmale wie z.B. Spracherwerbsbedingungen oder Migrationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen demnach nicht nur erhoben, um potenzielle Bedarfe zu erkennen, sondern auch, um Unterstützung für sprachliche Fördermaßnahmen zu erhalten (vgl. Hofer-Truttenberger 2018: 311–325).

Dieses „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Powell/Pfahl 2012: 727) trifft den Bereich der Sonderpädagogik, für den es zunächst formuliert wurde, genauso wie den der sprachlichen Bildung (vgl. Settinieri/Jeuk 2019: 16). Zugrunde liegt hier zwar in der Regel der didaktische Leitgedanke, alle Lernende als gleichwertig, aber eben nicht gleich zu betrachten, um individuelle Unterschiede lerner:innenorientiert berücksichtigen zu können. Dadurch kann jedoch nicht verhindert werden, dass es zu Etikettierungen von Lerngruppen kommt, denen bestimmte Merkmale aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit (z.B. ‚Lernende mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache‘) zugeschrieben werden. Das gilt umso mehr, da durch das Labelling der Eindruck entsteht, es handle sich um eine ausnahmslos homogene Gruppe (vgl. Wenning 2004).

Infolgedessen lässt sich festhalten, dass durch die Formulierung von Förderbedarfen bestimmter Lerngruppen auch Otheringprozesse entstehen, die sich im Sprachbildungskontext z.B. entlang der Differenzlinien Migration und Mehrsprachigkeit entfalten (vgl. Dirim/Pokitsch 2017) und somit auf der Diskursebene die Idee prinzipiell förderbedürftiger „Migrationsandere[r]“ (Mecheril 2016: 15) konstruieren. Besonders problematisch zeigt sich dies, wenn die Etikettierungen der Lernenden mit weiteren Stereotypisierungen aufgeladen werden, die stigmatisierend wirken. Das gilt vor allem dann, wenn Aspekte miteinander verknüpft werden, die nicht unbedingt zusammenhängen, wie z.B. Migrationshintergrund und Sprachkompetenz.

2.2 Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache: Eine begriffliche Annäherung

Bei der Ermittlung des sprachlichen Repertoires von Lernenden werden oft verschiedene Begriffe verwendet, die den jeweiligen Sprachen bewusst oder unbewusst unterschiedliche Eigenschaften oder Bedeutungen zuschreiben. Dazu zählen u.a. *Erstsprache*, *Muttersprache*, *Herkunftssprache* und *Familiensprache*. Sie verweisen jedoch auf unterschiedliche strukturierende Konzepte und stammen zum Teil aus unterschiedlichen Disziplinen wie z.B. der Erwerbslinguistik oder den Bildungswissenschaften, sodass sie nicht synonym zu verstehen sind. Einige sind schon seit Jahrhunderten sowohl in der wissenschaftlichen Produktion als auch in der Alltagssprache gebräuchlich (*Muttersprache*), während andere erst in jüngerer Zeit sowohl in der wissenschaftlichen und immer mehr auch in der alltäglichen Kommunikation verwendet werden (*Familiensprache*).

Den Begriff *Erstsprache* kennzeichnet eine große Transparenz, denn er bezeichnet die erste Sprache, die von einem Individuum erworben worden ist. Da nicht alle Individuen von Geburt an nur eine Sprache erwerben, kann der Begriff auch im Plural verwendet werden, um einen gleichzeitigen Erwerb von zwei oder mehr Sprachen zu bezeichnen, zwischen denen keine weiteren Hierarchieverhältnisse bestehen (vgl. Dewaele et al. 2022: 29). Er ist stellvertretend für den Begriff der *Muttersprache* eingeführt worden, um vor allem chronologische Spracherwerbsabfolgen bezeichnen zu können. Auch wenn der Begriff selbst keine Beschreibung sprachlicher Kompetenzen beinhaltet, lässt sich im Vergleich zu *Zweitsprachen* ein hierarchisches Verhältnis feststellen, sofern Kompetenzen in der Erstsprache im Sinne des *native speakerism* assoziiert werden (vgl. Holliday 2006).

Der Begriff *Muttersprache* wird häufig gebraucht, um die erste erworbene Sprache eines Lernenden zu bezeichnen. Dabei beinhaltet der Begriff keine chronologische Eigenschaft, wodurch seine Benutzung in Bezug auf den Spracherwerb wie Erst-, Zweit- oder *n*-Sprache weniger präzise wirkt. Zudem kann seine Anwendung vielfältig und entsprechend unklar oder gar widersprüchlich sein, da damit auch die Sprache, a) mit der man sich selbst identifiziert, b) durch die ein Individuum als *native speaker* identifiziert wird, c) die man am besten beherrscht, d) die man am häufigsten benutzt, gekennzeichnet werden kann (vgl. Hufeisen/Riemer 2010; Skutnabb-Kangas 1984). Außerdem wird *Muttersprache* meistens in der Singularform benutzt, wodurch ein doppelter Erstspracherwerb schwer zu kennzeichnen ist (vgl. Fürstenau/Niedrig 2010). Darüber hinaus ist der Begriff nicht nur mit spracherwerbsbezogenen, sondern auch mit emotionalen und identitätsbezogenen Diskursen verbunden. Es wird zum Beispiel eine Identifizierung der Sprecher:innen mit ihrer selbst- oder fremdzugeschriebenen *Muttersprache* erwartet, d.h. mit der Umgebungssprache ihrer (vermeintlichen) Herkunft. Somit kann die *Muttersprache* als Pendant des Vaterlandes gelten (vgl. Oomen-Welke 2003). Aus dieser Perspektive fungieren *Muttersprachler:innen* als Vertreter:innen einer Nation und einer Nationalsprache sowie als Beispiele kompetenter Sprecher:innen (*native speakers*) der Sprache selbst (vgl. Bonfiglio 2010).

Der Begriff *Herkunftssprache* bezeichnet Sprachen, die nicht die Umgebungssprache(n) im Zuwanderungsland sind und vorrangig zuhause ungesteuert erworben werden (vgl. Cantone 2020). Aus Spracherwerbssperspektive erscheint die Nutzung dieses Begriffes aufgrund des Bezugs zu einer vermeintlichen Herkunft problematisch, wenn eine solche Sprache nach der zweiten Generation in einer Familie weitergegeben wird, da ihre Erwerbsbedingungen nicht zwangsläufig vergleichbar sind (vgl. Cantone 2019). Auch in diesem Fall ist eine Verbindung mit nationalstaatlichen und identitätsbezogenen Diskursen um (Nicht-)Zugehörigkeiten nicht zu vermeiden, denn die vorhandene oder vermeintliche sprachliche Kompetenz wird automatisch mit einer staatlichen Herkunft in Verbindung gesetzt. In der Realität muss aber keine Entsprechung zwischen Herkunftsland und Sprachgebrauch vorliegen, da die Sprache eines zugewanderten Menschen sich von der bzw. den anerkannte(n) Amtssprache(n) einer Nation unterscheiden kann und/oder auch eine Varietät dieser sein könnte (vgl. Brzić 2007). Die Zuschreibung einer unterschiedlichen Herkunft aufgrund von Sprachkenntnissen kann darüber hinaus das Risiko von Othering und Diskriminierung erhöhen (vgl. Dirim/Mecheril 2010).

Der Begriff *Familiensprache* ist weniger direkt mit nationalstaatlichen Diskursen verbunden, bezeichnet aber wie *Herkunftssprache* meistens Sprachen, die nicht die Umgebungssprachen sind. Darunter wird allerdings potenziell das gesamtsprachliche Repertoire der Familie ohne direkte Rückschlüsse auf Spracherwerb und Herkunft verstanden. Wenn der Begriff in der Pluralform verwendet wird, können darunter alle natürlichen Sprechweisen inklusive Sprachmischungen aufgefasst werden, die in einer Familie vorkommen (vgl. Lüttenberg 2010).

Diese vier Begriffe existieren neben weiteren Begriffen wie z.B. *Migrationssprache* in der deutschen Sprache nebeneinander und ihre Verwendung ist nicht immer eindeutig und präzise (vgl. Dewaele et al. 2022: 29). Teils werden verschiedene Assoziationen mit einem Begriff verknüpft, teils verschwimmen die Grenzen zwischen den Bedeutungen der jeweiligen Begriffe in der allgemeinen Begriffsnutzung.

Zwecks einer sprachensensiblen Weiterentwicklung der Lehrer:innenausbildung wird daher im Folgenden untersucht, wie Lehramtsstudierende die hier besprochenen Begriffe bei der Darstellung von sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer verwenden. Einige Studien zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber Mehrsprachigkeit liegen bereits vor (vgl. u.a. Maak/Ricart Brede/Born 2015; Skintey 2022), die mit solchen Einstellungen verbundenen Begriffsnutzungen wurden hingegen primär diskursanalytisch untersucht (vgl. Miladinovic 2014; Dirim/Pokitsch 2017). Diesem Forschungsdesiderat soll mit dem vorliegenden Beitrag begegnet werden.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieses Artikels konzentrieren wir uns auf eine Teilstudie einer umfassenderen Untersuchung studentischer Begriffsnutzungen im Kontext von Migration und Deutsch als Zweitsprache (vgl. Maahs/Winter/Maier 2022). Um herauszufinden, wie Lehramtsstudierende der Universität zu Köln aller Fächer und Schulformen die sprachliche Heterogenität in den von ihnen unterrichteten Lerngruppen im Rahmen ihres Praxissemesters wahrnehmen und beschreiben, wurden für dieses Projekt prüfungsrelevante schriftliche Reflexionen zu sprachlicher Bildung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse anhand deduktiv-induktiver Kategorienbildung (vgl. Kuckartz 2018) untersucht. Die Studie ist explorativ sowie deskriptiv angelegt und dient einer ersten Annäherung an den Umgang mit Bezeichnungspraktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit. Die schriftlichen Ausarbeitungen der Studierenden werden dabei als Dokumente verstanden, in denen sich sowohl explizites theoretisches Wissen als auch bewertende und normative Aussagen über die Handlungspraxis sowie implizite, zugrundeliegende Annahmen der Studierenden zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung manifestieren (vgl. Skintey 2022). In diesem Kontext fokussieren wir uns entsprechend der oben genannten Zielsetzung auf Begriffsnutzungen für die Beschreibung der sprachlichen Voraussetzungen von Lernenden.

Die zentralen Forschungsfragen dazu lauten:

1. Welche Begriffe wählen Studierende, um die Sprachigkeit ihrer Schüler:innen zu markieren?
2. Wie werden die Begriffe kontextualisiert und welche Perspektiven auf sprachliche Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit offenbaren sich dabei?
3. Inwiefern bezeichnen die gewählten Begriffe explizit oder implizit die deutsche und/oder weitere Sprachen?

Das Datenkorpus der Analyse bilden 120 prüfungsrelevante Portfolios (10–12 Seiten), die im Rahmen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DaZ-Modul) von Studierenden im Wintersemester 2018/2019 angefertigt wurden.¹ Die Arbeiten dienen dem Modulabschluss und verknüpfen modulbezogene Inhalte zu sprachlicher Bildung mit persönlichen Erfahrungen der Studierenden im obligatorischen Praxissemester des Masters of Education. Ein Einfluss der Benotung der Portfolios auf die Verwendung der analysierten Begriffe kann nicht ausgeschlossen werden, wird aber als gering eingestuft, da die Beurteilungskriterien inhaltlicher Art sind. Diese werden den Studierenden transparent mit den Prüfungsaufgaben mitgeteilt. Die Grundlage des Portfolios

¹ Zum DaZ-Modul an der Universität zu Köln siehe <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/studium-weiterbildung/daz-modul-an-der-universitaet-zu-koeln/> (03.03.2023).

bildet ein Leitfaden², der die Struktur und die Inhalte des Portfolios durch Aufgaben, Fragen und Beispiele vorgibt. Konkret zu bearbeiten sind folgende sechs Reflexionsimpulse:

1. Stellen Sie die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe dar.
2. Notieren Sie die fachlichen Kompetenzen und/oder sonderpädagogischen Förderziele, welche die Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtseinheit erreichen sollen.
3. Arbeiten Sie die sprachlichen Anforderungen der fachlichen Ziele und/oder der sonderpädagogischen Förderziele der Unterrichtseinheit heraus.
4. Erläutern Sie, ob und in welcher Form Sie die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf Ihre Unterrichtsziele erfasst haben. Welche sprachlichen Lernziele können Sie daraus ableiten?
5. Reflektieren Sie unter Bezugnahme auf sprachensible Unterrichtsmethoden und Sprachförderkonzepte, inwiefern Sie Ihren Unterricht sprachsensibel gestaltet haben.
6. Beschreiben Sie abschließend kurz die wesentlichen Merkmale Ihrer Praktikumsschule und skizzieren Sie, inwiefern an Ihrer Schule Konzepte sprachlicher Bildung auf der Ebene der Bildungseinrichtung umgesetzt werden.³

Für das Datenkorpus wurden in einem zweistufigen Verfahren 120 Portfolios ausgewählt. Dafür wurde zunächst die Auswahl auf acht von 30 Seminaren für die Analyse reduziert, wobei eine möglichst große Heterogenität bezüglich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung angestrebt wurde. Die Seminare richteten sich an Lehramtsstudierende aller an der Universität zu Köln vertretenen Fächer bzw. Förderschwerpunkte sowie aller Regelschulformen (Haupt-, Real-, Gesamtschule; Grundschule; Sonderpädagogik; Gymnasium/Gesamtschule) außer dem Berufskolleg und wurden von 15 bis 32 Studierenden besucht. In einer quasi-randomisierten Stichprobe wurden anschließend je 15 Portfolios pro Seminar ausgewählt. Jede Ausarbeitung umfasst zehn bis zwölf Seiten, sodass insgesamt rund 1320 Seiten Textmaterial untersucht wurden. In den Ausarbeitungen beziehen sich die einzelnen Studierenden auf Unterrichtserfahrungen in ihren jeweiligen Studienfächern, sodass das Gesamtsample alle großen Fachbereiche (Sprachen, Naturwissenschaften, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, Sport und musisch-ästhetische Fächer sowie sonderpädagogische Förderschwerpunkte) abbildet. Demografische Daten wie Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund der Studierenden wurden nicht erhoben.

² Dieser ist online einsehbar: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Lehre/Reflexionsaufgabe_zum_Praxissemester_mit_Planungshilfe_.pdf (03.03.2023).

³ Die Prüfungsaufgaben werden im Lehrteam in einem fortlaufenden Prozess reflektiert und weiterentwickelt (vgl. Gantfort/Maahs eingereicht).

Für die Analyse wurde das Datenkorpus zuerst nach Begriffen, die auf eine sprachlich-kulturelle Heterogenität verweisen, elektronisch durchsucht und die am häufigsten verwendeten in die Analyse einbezogen.⁴ Im nächsten Schritt wurden die Kodiereinheiten anhand der zu untersuchenden Begriffe *Erstsprache*, *Muttersprache*, *Herkunftssprache* und *Familiensprache* festgelegt, wobei die Kodiereinheit den entsprechenden Begriff als auch den gesamten propositionalen Gehalt einer Äußerung beinhaltet. Anschließend wurde die Hälfte des Korpus von den Autor:innen materialimmanent offen kodiert, um so erste thematische Oberkategorien hinsichtlich der Kontextualisierung der Begriffe zu bilden. Nach eingehender Diskussion über Zweifelsfälle, Doppelkodierungen und die Verbesserung der Trennschärfe der Kategorien wurden die Oberkategorien systematisiert und sechs Gebrauchskontexte identifiziert (vgl. Kuckartz 2018: 34-91): Bezug zu Lernenden, Bezug zu Lehrenden, Bezeichnung von Diagnostikinstrumenten, Bezeichnung von Förderkonzepten, Bezug zur institutionellen Sprachigkeit, Definition der Begriffe.

Da das Interesse der Studie die Identifizierung der Gebrauchskontexte in Bezug zu Lernenden ist, wurden im nächsten Schritt die Kodiereinheiten mit Blick auf Lernende weiter untersucht. Für diesen Zweck wurden weitere Unterkategorien am Material orientiert gebildet. Auch diese wurden in einem kommunikativen Austauschprozess überprüft und modifiziert (vgl. Kuckartz 2018: 71).

Schließlich konnten sieben Unterkategorien in Bezug auf Lernende herausgearbeitet und mit Ankerbeispielen belegt werden: Spracherwerbsbedingungen, Sprachigkeit, Sprachkompetenz, Sprachförderung, Sprachanwendung, Defizitorientierung, Einbindung mehrsprachiger Kompetenzen in den Unterricht (vgl. Tab. 1). Im letzten Schritt wurde das gesamte Datenmaterial anhand der festgelegten Subkategorien analysiert und der Kodierleitfaden überarbeitet.

⁴ Für die Analyse der Bezeichnungspraktiken mit dem Schwerpunkt auf Deutsch als Zweitsprache siehe Maahs et al. (2022).

Tab. 1: Unterkategoriensystem in Bezug auf Lernende⁵

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Spracherwerbsbedingung	Beispiele, die die Spracherwerbsbedingungen bestimmter Sprachen der Lernenden beschreiben.	„Sie haben simultan zu ihrer Familiensprache Deutsch erlernt.“ (S7CI)
Sprachigkeit	Beispiele, in denen Lernenden eine bestimmte Sprache als Persönlichkeitsmerkmal zugeordnet wird.	„Von den 16 SuS haben drei Deutsch als Muttersprache, die restlichen 13 haben einen Migrationshintergrund.“ (S6KN)
Sprachanwendung	Beispiele, in denen beschrieben wird, welche Sprachen die Lernenden in einem bestimmten Kontext nutzen.	„Außerhalb des schulischen Kontextes sprechen sie fast ausnahmslos in der Herkunftssprache der Familie, somit sprechen sie nur in der Schule und bei wenigen Freizeitaktivitäten Deutsch.“ (S2NM)
Kompetenz	Beispiele, die die Kompetenzen der Lernenden in bestimmten Sprachen darstellen.	„Diese beiden beherrschten die deutsche Sprache mündlich so gut, wie ihre muttersprachlichen Mitschüler*innen.“ (S4GE)
Sprachförderung	Beispiele, in denen das sprachliche Repertoire im Sinne der sprachlichen Bildung gefördert wird.	„In diesem Unterricht haben sie die Möglichkeit ihre sprachlichen Fähigkeiten in ihrer Muttersprache Türkisch zu stärken.“ (S2IT)
Einbindung mehrsprachiger Kompetenzen in den Unterricht	Beispiele, in denen das sprachliche Repertoire für das fachliche Lernen explizit verwendet wird.	„Es besteht die Möglichkeit für die mehrsprachigen Kinder, die Erstsprache in den Unterricht oder auch in den Schulalltag mit einzubringen.“ (S5BG)
Defizitorientierung	Beispiele, in denen das sprachliche Repertoire der Lernenden als Ursache für Sprach- oder Lerndefizite betrachtet wird.	„Stärker als die Schriftsprache ist die Aussprache gelegentlich problemhaft, was hauptsächlich durch ihre Herkunftssprache bedingt ist.“ (S4OS)

Da einige Äußerungen auch mehrere Begriffe beinhalten und z.B. auf den synonymen Gebrauch von verschiedenen Bezeichnungen verweisen, konnten Doppelkodierungen nicht in jedem Fall vermieden werden. Dies soll an zwei Beispielen illustriert werden:

„Zu den Herkunftssprachen bzw. Familiensprachen gehören (neben dem Deutschen) zum Beispiel Türkisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Polnisch und Englisch“ (S7TT). In dieser Formulierung werden durch die:den Autor:in verschiedene Bezeichnungen genutzt. Daher wird diese Äußerung sowohl für den Begriff *Herkunftssprache* als auch für den Begriff *Familiensprache* untersucht.

⁵ Alle Zitate werden in keiner Weise redigiert oder orthografisch korrigiert, sondern als Originalzitate wiedergegeben.

Andere Äußerungen referieren hingegen auf verschiedene thematische Kontexte, wie es z.B. an folgendem Zitat sichtbar wird:

Neben den monolingual aufwachsenden SuS, die Deutsch als Familiensprache sprechen, gibt es in der Klasse fünf SuS mit einem simultan bilingualen Spracherwerb. Sie sprechen deutsch Zuhause, haben aber eine andere Familiensprache, nämlich Lingála, Türkisch, Kurdisch, Slowakisch oder Hebräisch (S5NL).

Dabei werden einerseits die Spracherwerbsbedingungen der Schüler:innen beschrieben (monolingualer vs. bilingualer Spracherwerb). Andererseits werden weitere Sprachen neben Deutsch als Familiensprachen herangeführt, die auf eine andere Herkunft der Familie rekurrieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Äußerung zwei Unterkategorien zuordnen: (a) Spracherwerbsbedingungen und (b) Sprachigkeit.

Mit Blick auf die Fragestellung, inwiefern die gewählten Begriffe explizit oder implizit die deutsche oder andere Sprache(n) bezeichnen, wurden die analysierten Kodiereinheiten zusätzlich nach weiteren deduktiv festgelegten Unterkategorien zweiter Ordnung untersucht: nur Deutsch (explizit), nur Deutsch (implizit), Deutsch und weitere Sprache(n) (explizit), Deutsch und weitere Sprache(n) (implizit) (vgl. Tab. 2). In der Auswertung als relevant gezeigt hat sich jedoch vorrangig die Unterscheidung zwischen Deutsch und anderen Sprachen, sodass diese Unterkategorien in der Darstellung der quantitativen Ergebnisse zusammenfassend präsentiert werden.

Tab. 2: System der Unterkategorien zweiter Ordnung zur Bezeichnung der Einzelsprachen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
nur Deutsch (explizit),	Beispiele, in denen ausschließlich die deutsche Sprache explizit genannt wird.	„Die meisten von ihnen sind monolingual mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen, das heißt, dass sie beiläufig (implizit), ohne sprachliches Regelwissen (explizit) ihre Muttersprache gelernt haben.“ (S2HC)
nur Deutsch (implizit),	Beispiele, in denen ausschließlich die deutsche Sprache implizit gemeint ist.	„Es hat den Anschein, dass selbst die muttersprachlichen Schülerinnen und Schüler (SuS) Schwierigkeiten haben, dem anspruchsvollen Unterricht zu folgen.“ (S4GE)
nur andere Sprache(n) als Deutsch (explizit)	Beispiele, in denen ausschließlich weitere Sprache(n) außer Deutsch explizit genannt sind.	„Diese Schülerin ist mit Farsi als Muttersprache aufgewachsen.“ (S1FS)
nur andere Sprache(n) als Deutsch (implizit)	Beispiele, in denen ausschließlich weitere Sprache(n) außer Deutsch implizit gemeint sind.	„Auf Wortebene lassen sich nur einige wenige Wörter identifizieren, die für SuS einer anderen Herkunft und Erstsprache schwer zu verstehen sein könnten (Algen, Ostsee).“ (S8BI)
Deutsch und weitere Sprache(n) (explizit),	Beispiele, in denen sowohl die deutsche Sprache als auch weitere Sprachen explizit genannt werden.	„Sie besitzen neben dem Deutschen zusätzlich noch eine zweite Erstsprache, in diesem Fall handelt es sich bei Letzterer um Ungarisch, Italienisch und Russisch.“ (S6MT)
Deutsch und weitere Sprache(n) (implizit)	Beispiele, in denen die deutsche Sprache sowie weitere Sprachen implizit gemeint sind.	„Bei den bilingual aufwachsenden Schülerinnen und Schülern sind hauptsächlich sind die Sprachen Albanisch und Türkisch als Familiensprachen vorzufinden.“ (S4TQ)

Um herauszuarbeiten, welche Themen im Mittelpunkt stehen, welche Begriffe dafür genutzt werden und wie häufig die Bezeichnungen vorkommen, wurden die qualitativen Daten quantifiziert (vgl. Kuckartz 2018: 53).

4 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse quantifiziert sowie deskriptiv dargestellt und im darauffolgenden Kapitel diskursiv eingeordnet. In den Reflexionsaufgaben der Lehramtsstudierenden lassen sich insgesamt 660 Nennungen der vier untersuchten Begriffe ermitteln. Abbildung 1 stellt dar, wie häufig die im Fokus der vorliegenden Analyse stehenden Begriffe, um Sprache(n) zu bezeichnen, prozentual betrachtet auftreten. Dabei zeigt sich, dass der Begriff *Erstsprache* besonders häufig vorkommt und etwa der Hälfte der insgesamt verwendeten Begriffe entspricht. Danach folgt in der quantitativen Verteilung

der Begriff *Muttersprache*, der mehr als ein weiteres Viertel aller Befunde ausmacht. Deutlich weniger häufig kommen die Begriffe *Herkunftssprache* und *Familiensprache* vor.

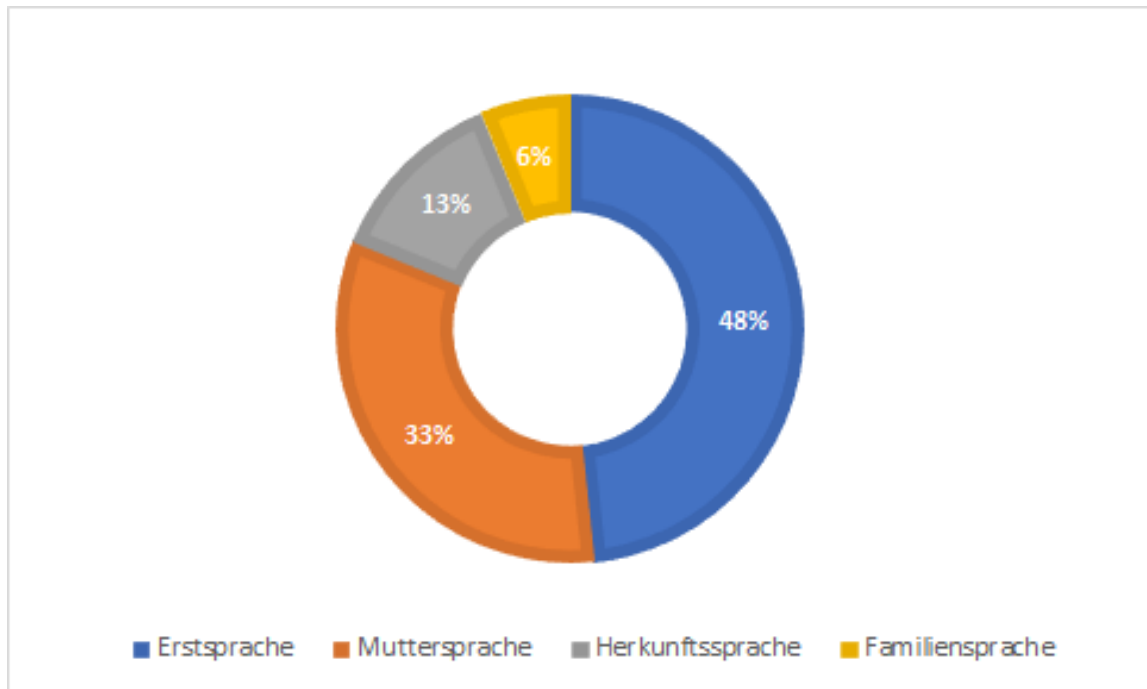


Abb. 1: Häufigkeit, mit der die ausgewählten Begriffe in allen Reflexionsaufgaben vorkommen (n=660)

Insgesamt wird der Begriff *Erstsprache* in den 120 untersuchten Portfolios 319-mal benutzt. Dabei lässt sich auf der Ebene der unterschiedlichen Erscheinungsformen dieses Begriffes feststellen, dass dieser besonders oft in der Singularform oder in Zusammensetzung mit dem Begriff *Erwerb* verwendet wird (vgl. Tab. 3). Selten kommen individuenbezeichnende Komposita mit dem Terminus *Erstsprache* vor. Der Begriff *Muttersprache* lässt sich 217-mal finden. Differenzieren lässt sich in diesem Fall zwischen *Muttersprache* im Singular und *Muttersprachen* im Plural, sowie der Bezeichnung *Muttersprachler:innen* und im Adjektiv *muttersprachlich*. Das einfache Nomen im Singular tritt am häufigsten auf, die Pluralform deutlich seltener, was damit einhergeht, dass häufig nur eine Muttersprache identifiziert wird. Ähnlich selten wie die Pluralform wird die Personenbezeichnung *Muttersprachler:innen* genutzt. Der Begriff *Herkunftssprache* kommt insgesamt 83-mal vor. Dabei lässt sich feststellen, dass dieser Begriff in seiner nominalen Form im Singular am häufigsten auftritt, wobei die Pluralform nicht wesentlich seltener zu finden ist. Die gleiche Beobachtung gilt für seine adjektivische Form. Individuenbezeichnende Komposita mit dem Begriff *Herkunftssprache* sind in den analysierten Texten nicht zu finden. Der Begriff *Familiensprache* kommt insgesamt 42-mal in den Reflexionen der Lehramtsstudierenden vor. Zu zwei Dritteln handelt es sich dabei um die Singularform *Familiensprache*, zwölf Mal kommt der Begriff in der Pluralform vor. Adjektivische Formen sowie individuenbezeichnende Komposita lassen sich in den analysierten Texten nicht identifizieren.

Tab. 3: Begriffe und Erscheinungsformen⁶

Begriff	Erscheinungsformen
Erstsprache (319)	Erstsprache (196); Erstspracherwerb (97); Erstsprachler:innen (9); Erstspracherwerbsforschung (2); Erstsprachkompetenz (2); Erstsprachenunterricht (2); erste Sprache (1); Erstsprachdiagnostik (1); Erstsprachefähigkeit (1); Erstsprachenverbot (1); erstsprachlich (1)
Muttersprache (217)	Muttersprache (151); Muttersprachler:innen (27); Muttersprachen (26); muttersprachlich (13)
Herkunftssprache (83)	Herkunftssprache (35); herkunftssprachlich (25); Herkunftssprachen (22); sprachliche Herkunft (1)
Familiensprache (41)	Familiensprache (29); Familiensprachen (12)

Mehr als zwei Drittel der ermittelten Begriffe (460 von insgesamt 660) fallen in die Oberkategorie Bezug zu Lernenden. *Erstsprache* kommt dort 233-mal vor, gefolgt von *Muttersprache* (148), *Herkunftssprache* (43) und *Familiensprache* (36). Die verschiedenen Unterkategorien (siehe Tab. 1), die diese Oberkategorie abbilden, unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Gesamtzahl der ihnen zugeordneten Begriffe als auch in Bezug auf die Verteilung der Begriffe selbst (vgl. Abb. 2).

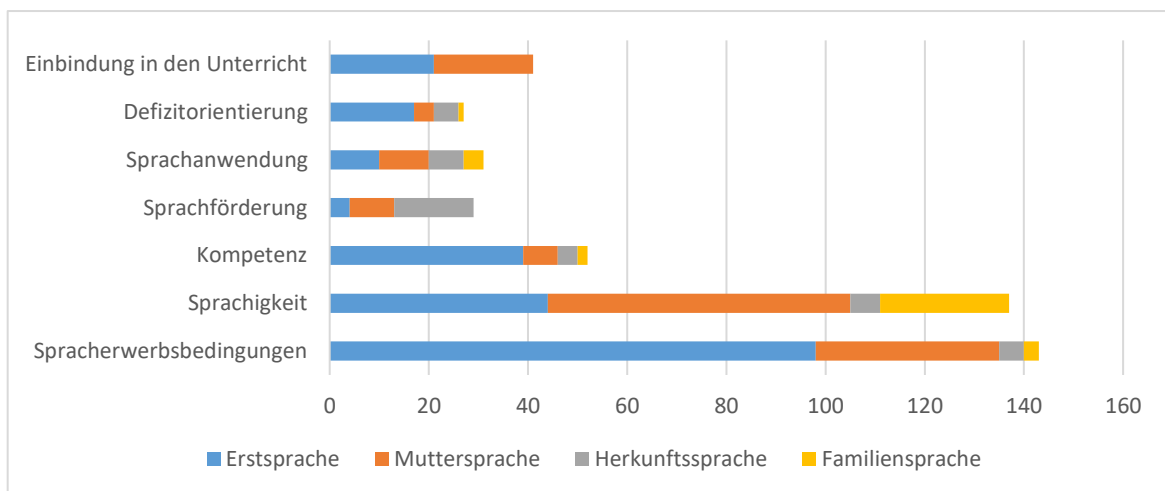


Abb. 2: Häufigkeitsverteilung der genutzten Begriffe in Bezug auf Lernende

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse hinsichtlich der Anwendung der betrachteten Begriffe in den jeweiligen in Abb. 2 genannten Unterkategorien zusammenfassend präsentiert. Dabei wird u.a. dargestellt, inwiefern die gewählten Begriffe in den unterschiedlichen Unterkategorien die deutsche oder andere Sprache(n) bezeichnen. Prägnante Zitate aus den Reflexionsaufgaben werden zur Veranschaulichung der Ergebnisse aufgeführt.

⁶ *Erstsprachler:innen* tritt in den folgenden Schreibweisen auf: Erstsprachler, Erstsprachlerin, Erstsprachlerinnen, Erstsprachler:innen; *Muttersprachler:innen* tritt in den folgenden Schreibweisen auf: Muttersprachler, Muttersprachlerin, Muttersprachlerinnen, Muttersprachler:innen.

4.1 Spracherwerbsbedingungen

In Reflexionen über das Praxissemester geben die Lehramtsstudierenden Informationen über die Sprachbiografien der Schüler:innen der Klassengruppe an, in der sie tätig waren. Insbesondere wird auf die Art des frühkindlichen Spracherwerbs der Schüler:innen eingegangen. Dabei unterscheiden die Lehramtsstudierenden zwischen folgenden Spracherwerbsbedingungen in der Frühkindheit: (a) einem monolingualen Erwerb in der Mehrheitsprache Deutsch, (b) einem monolingualen Erwerb in einer anderen Sprache als Deutsch mit anschließendem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache, (c) einem simultanen bilingualen Erwerb (bzw. einem doppelten Erstsprachenerwerb) von Deutsch und einer anderen Sprache und (d) einem sukzessiven bilingualen Erwerb, bei dem zunächst eine andere Sprache als Deutsch und anschließend Deutsch erworben wird. Die Analyse der Befunde zeigt, dass 143 der ermittelten Einzelbegriffe für die Oberkategorie *Bezug auf Lernende* zu der Unterkategorie Spracherwerbsbedingungen gehören. Im Einklang mit der in der Erwerbslinguistik üblicherweise verwendeten Terminologie ist der von den Studierenden am häufigsten gewählte Begriff zur Beschreibung der zeitlichen Reihenfolge des Spracherwerbs *Erstsprache* (n=98; 72 %), insbesondere in der Form *Erstspracherwerb* (n=72) und *Erstsprache* (n=24). Am zweithäufigsten tritt der Begriff *Muttersprache* auf (n=37; 22 %). Die Begriffe *Herkunftssprache* (n=5; 4 %) und *Familiensprache* (n=3; 2 %) verwenden die Lehramtsstudierenden hingegen kaum, um die Spracherwerbsbedingungen der Schüler:innen zu beschreiben.

Hinsichtlich der Sprachen, die mit den verwendeten Begriffen bezeichnet werden, zeigt sich, dass in dieser Unterkategorie *Erstsprache* vor allem dazu genutzt wird Deutsch und (eine) andere Sprache(n) (n=54 oder nur Deutsch n=37) zu bezeichnen, während nur in sieben Fällen ausschließlich andere Sprachen als Deutsch dadurch markiert werden. Im Gegensatz dazu wird *Muttersprache* in der Regel nur für Deutsch (n=23) oder in weniger Fällen nur für andere Sprachen (n=12) verwendet, selten für Deutsch und (eine) andere Sprache(n) (n=2). *Herkunftssprache* wird ausschließlich zur Kennzeichnung anderer Sprachen als Deutsch verwendet, *Familiensprache* ausschließlich zur Bezeichnung von Deutsch und (einer) anderen Sprache(n).

In den identifizierten Textstellen ist außerdem festzustellen, dass in einigen Fällen die Begriffe *Erstsprache* und *Muttersprache* in demselben Satz synonym verwendet werden, um auf die Spracherwerbsbedingungen zu rekurrieren:

Die Lerngruppe setzt sich aus 7 Schülern, die monolingual aufgewachsen sind und Deutsch als Erstsprache erlernten, 2 weiteren Schülern, deren Muttersprache Tür-

kisch ist (Schüler A und Schülerin B) und demnach bilingual mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen sind, sowie einem Schüler (Schüler C) zusammen, dessen Muttersprache Afghanisch⁷ ist (S7IH).

Auffällig ist außerdem eine direkte Verbindung zwischen dem Konzept des Migrationshintergrunds und der Spracherwerbsbedingung: „Der überwiegende Teil der Schülerschaft hat die deutsche Sprache als erste Muttersprache erlernt und nur ein vergleichsweise geringer Teil der Schülerschaft hat einen Migrationshintergrund“ (S3KW). Eine solche Formulierung verweist auf ein Denkmuster, nach dem ein Migrationshintergrund den Erwerb von Deutsch als Erstsprache ausschließt.

4.2 Sprachigkeit

Zur Beschreibung der Sprachigkeit der Schüler:innen werden vor allem die Begriffe *Muttersprache* (n=61) und *Erstsprache* (n=44) verwendet. Häufig kommt aber auch der Begriff *Familiensprache* (n=26) vor, der insgesamt nur 36-mal in den Portfolios genutzt wird. Demnach dienen 72 % der Begriffsverwendung *Familiensprache* dazu, die Sprachigkeit der Lernenden zu beschreiben. *Herkunftssprache* wird mit sechs Nennungen am seltensten benutzt.

Auch hier wird *Muttersprache* in den meisten Fällen dazu gebraucht, ausschließlich *eine* Sprache zu bezeichnen (38-mal nur andere Sprache, 17-mal nur Deutsch) und nur in vier Fällen für Deutsch und (eine) andere Sprache(n). Im Gegensatz dazu wird in dieser Unterkategorie in den meisten Fällen *Familiensprache* (n=19) verwendet, um die gemeinsame Präsenz von Deutsch und weiteren Sprachen zu beschreiben. *Erstsprache* bezeichnet in dieser Unterkategorie in der Hälfte der Fälle nur (eine) andere Sprache(n). Es lassen sich jedoch auch zehn Nennungen für Deutsch und (eine) andere Sprache(n) und 13 für nur Deutsch finden. Mit der Verwendung von *Herkunftssprache* werden in fünf von sechs Fällen nur (eine) andere Sprache(n) als Deutsch und in einem Fall Deutsch und (eine) andere Sprache(n) bezeichnet.

Die Beschreibung des sprachlichen Repertoires der Schüler:innen in den ermittelten Textpassagen besteht in vielen Fällen darüber hinaus aus einer Auflistung benennbarer Einzelsprachen, wie an der folgenden Formulierung zu erkennen ist: „Bei den mehrsprachig aufgewachsenen SuS sind die zweiten erworbenen Sprachen sprich die Familiensprachen unter anderem Türkisch, Arabisch, Polnisch sowie Englisch“ (S4OS). Darüber hinaus kommt es vor, dass Studierende Substantive wie *Muttersprachler:in* verwenden, um die Sprachigkeit von Schüler:innen zu bezeichnen: „In Aufgabe vier wurde bereits deutlich, dass sich

⁷ Diese unpräzise Bezeichnung wird hier reproduziert, da im Sinne der Authentizität und Transparenz die studentischen Originalbeiträge präsentiert werden. An dieser Stelle soll jedoch darauf verwiesen werden, dass in Afghanistan eine Vielzahl an Sprachen gesprochen werden. Die Amtssprachen sind Paschto und Farsi (vgl. Auswärtiges Amt 2022)

in der gewählten Lerngruppe nur Muttersprachler befanden“ (S4FE). Die Art der Begriffsverwendung impliziert hier, dass die Schüler:innen (vermeintlich) Deutsch als einzige Sprache beherrschen und keine anderen Sprachen in der Klasse (sichtbar) vorhanden sind. „Muttersprachler“ werden hier demnach als ausschließlich „Deutschsprachler“ verstanden.

4.3 Kompetenz

Auch in der Unterkategorie Kompetenz dominiert der Begriff *Erstsprache* mit 39 Nennungen, während die anderen Begriffe nur sporadisch vorkommen: *Muttersprache* (n=7), *Herkunftssprache* (n=4) und *Familiensprache* (n=2). Die beiden letztgenannten bezeichnen in diesem Fall ausschließlich einzelne andere Sprachen als Deutsch, während für *Muttersprache* mindestens jeweils eine Nennung für den Bezug auf nur Deutsch, auf Deutsch und (eine) andere(n) Sprache(n) und für nur (eine) andere(n) Sprache(n) gefunden werden kann. Im Falle von *Erstsprache* lässt sich ebenfalls keine eindeutige Tendenz zu den Bezeichnungen von nur Deutsch (n=12), nur (einer) anderen Sprache(n) (n=16) oder Deutsch und (einer) anderen Sprache(n) (n=11) erkennen. Aus diesen Befunden geht hervor, dass die Studierenden in ihren Texten nicht nur Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch thematisieren, sondern auch solche in den anderen Sprachen der Schüler:innen.

Hinsichtlich des Bezugs auf die deutsche Sprache lässt sich beobachten, wie einige Studierende Vergleiche zwischen Schüler:innen mit monolinguaalem Erwerb der deutschen Sprache und anderen Schüler:innen ziehen: „Drei SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund zweiter Generation, und beherrschen Deutsch als zweite Muttersprache so gut, dass sie im direkten Vergleich das gleiche Leistungsniveau erreichen wie die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund“ (S8PC). Wie im oben genannten Beispiel werden auch hier die Ebenen Spracherwerb und Migrationserfahrungen vermischt.

4.4 Sprachanwendung

Bei der Beschreibung der Sprachanwendung der Schüler:innen (n=31) greifen die Studierenden gleichermaßen auf *Erstsprache* und *Muttersprache* (jeweils n=10) zurück, aber auch *Herkunftssprache* (n=7) und *Familiensprache* (n=4) sind in der Unterkategorie vertreten. Lediglich in einem Fall wird *Erstsprache* verwendet, um ausschließlich die deutsche Sprache zu bezeichnen, während in allen anderen Fällen alle Begriffe eine oder mehrere Sprachen anders als Deutsch bezeichnen. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden einen besonderen Fokus auf die Verwendung anderer Sprachen als der Unterrichtssprache seitens der Schüler:innen legen: „(...) bei der Interaktion miteinander nutzen die SchülerInnen meist Alltags- beziehungsweise Umgangssprache, oder ihre jeweiligen Muttersprachen“ (S8PC). In diesem Fall wird nicht erwähnt, dass die Schüler:innen Deutsch und andere Sprachen verwenden, um sich auszutauschen, sondern es wird hervorgehoben, wie andere Register als die des Unterrichts verwendet werden. Darüber hinaus differenzieren einzelne Studierende die Trennung von familialer und institutioneller Sprachverwendung:

„Aus den Berichten der Schülerinnen und Schüler lässt sich ableiten, dass zu Hause primär die Herkunftssprache gesprochen wird, während sie in der Schule oder im Beisein von Freunden häufig Deutsch verwenden“ (S5NN).

4.5 Sprachförderung

Zu dieser Unterkategorie gehören mit 29 Vorkommnissen weniger Befunde als zu den vorherigen. Der am häufigsten verwendete Begriff ist *Herkunftssprache* (n=15), gefolgt von *Muttersprache* (n=9). *Erstsprache* wird nur in vier Fällen verwendet. In keinem Text ist die Verwendung von *Familiensprache* im Zusammenhang mit Sprachförderung in Bezug auf Lernende zu finden. In den meisten Fällen (n=21) bezeichnen die Begriffe ausschließlich andere Sprachen als Deutsch. Der Begriff *Herkunftssprache* erscheint als Substantiv und als Adjektiv meistens in Verbindung mit dem herkunftssprachlichen Unterricht: „Die türkischen SchülerInnen erhalten darüber hinaus noch zwei zusätzliche Stunden Unterricht in ihrer Herkunftssprache (Language Maintenance)“ (S4GI).

4.6 Defizitorientierung

Der gebräuchlichste Begriff für die Identifizierung des Sprachrepertoires von Kindern als negativen Einflussfaktor für (Sprach-)Lernen ist *Erstsprache* (n=17). Während *Familiensprache* in diesem Zusammenhang nur einmal verwendet wird, lassen sich auch vier Beispiele für *Muttersprache* und fünf für *Herkunftssprache* finden.

In der Mehrzahl der Fälle (20 von insgesamt 27) beziehen sich die Begriffe nur auf andere Sprachen als Deutsch, die ausdrücklich als Hürde für das (Sprach-)Lernen verstanden werden: „Allerdings lässt sich bei fast allen Schüler*innen die Deutsch nicht als Muttersprache haben, deutliche Defizite im Bereich der mündlichen und schriftlichen Kommunikation feststellen“ (S2UI). „Bei ihm ist, auch aufgrund der erhöhten Schwierigkeiten im Deutschen, davon auszugehen, dass Jakobs⁸ *Erstsprache* das Französische ist und er Deutsch erst später als *Zweitsprache* erworben hat“ (S3NL). Im letzteren Fall werden darüber hinaus Rückschlüsse auf die Art des Spracherwerbs eines Schülers auf der Grundlage von Schwierigkeiten im Deutschen gezogen.

4.7 Einbindung in den Unterricht

Dieser Unterkategorie lassen sich nicht sehr viele Befunde zuordnen, was darauf schließen lässt, dass die Studierenden diese Art von Unterrichtshandlungen entweder nicht in ihre Reflexionen aufnehmen oder dass solche Handlungen während ihrer Zeit in der Klasse einfach nicht zu beobachten waren, wie das folgende Beispiel nahelegt: „Die Thematisierung der *Erstsprache* mehrsprachiger SuS im Unterricht konnte ich nicht beobachten“

⁸ Pseudonym.

(S7GB). Es lassen sich keine Passagen finden, in denen *Herkunftssprache* und *Familiensprache* auf die Einbindung mehrsprachiger Kompetenzen in den Unterricht zurückzuführen sind, während *Erstsprache* 21-mal und *Muttersprache* 20-mal vorkommen. In fast allen Fällen (37 von 41) bezeichnen die Begriffe (eine) andere Sprache(n) als Deutsch. In dieser Unterkategorie werden die Vorteile des Einbeziehens aller Sprachen der Schüler:innen in das Unterrichtsgeschehen durch das Aktivieren ihrer mehrsprachigen Ressourcen zwecks eines effizienteren Lernens zum Ausdruck gebracht: „Vorteil der Schülerinnen und Schüler war es, dass sie sich untereinander [...] helfen konnte, indem sie sich anspruchsvolle Wörter in der Muttersprache erklären konnten“ (S3ST). Im Gegensatz zu der oben analysierten defizitären Perspektive werden in diesem Fall dieselben Begriffe in einen Kontext der Wertschätzung anderer Sprachen als Deutsch eingesetzt.

Zusammenfassend zeigt die Analyse zum einen, dass die Studierenden in den untersuchten Portfolios einige der hier fokussierten Begriffe synonym verwenden, z.B. im Fall von *Erstsprache* und *Muttersprache*. Zum anderen zeigt sich, dass in den verschiedenen Unterkategorien in fast allen Fällen die Nutzung eines Begriffs überwiegt (vgl. Abb. 3). *Erstsprache* ist z.B. der am häufigsten verwendete Begriff in Bezug auf Spracherwerbsbedingungen, Kompetenzen und Defizitorientierung, während *Muttersprache* bei der Beschreibung der Sprachigkeit der Schüler:innen im Vordergrund steht. In Bezug auf die Unterkategorie Sprachigkeit ist ebenfalls hervorzuheben, dass *Familiensprache* in den allermeisten Fällen in Bezug auf diesen Aspekt auftritt und in den anderen Unterkategorien seltener oder gar nicht vertreten ist. Der Begriff *Herkunftssprache* hingegen wird hauptsächlich im Zusammenhang mit Sprachförderung verwendet, da er häufig in Bezug auf herkunftssprachlichen Unterricht zu finden ist.

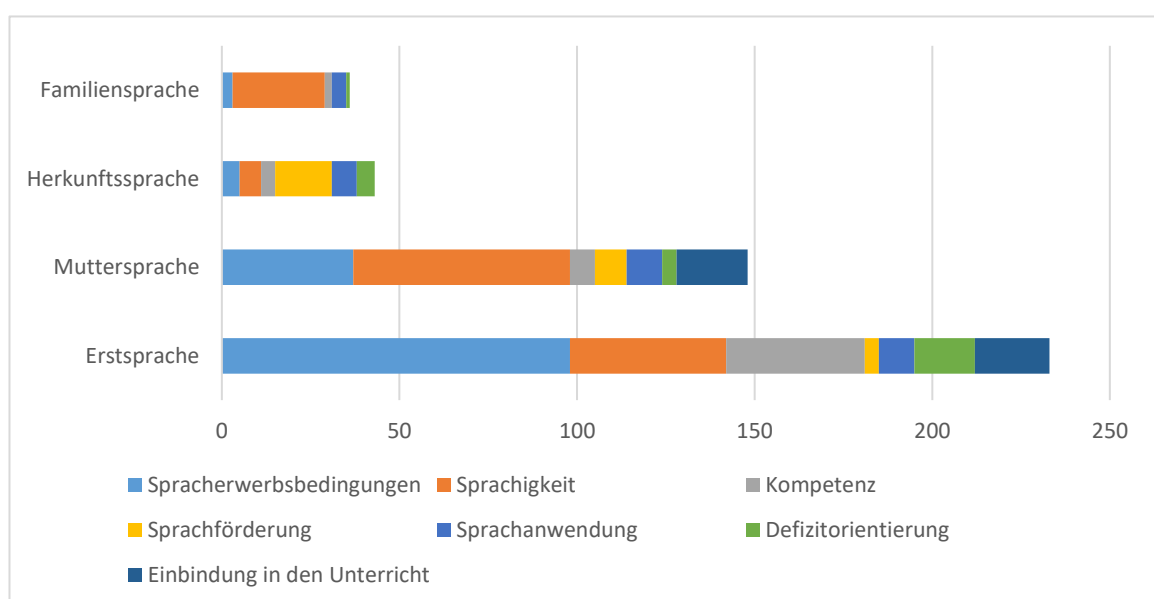


Abb. 3: Verteilung der Begriffe in den Unterkategorien

Unterschiede zwischen den Konnotationen der verschiedenen Begriffe finden sich auch im Hinblick auf die Sprache(n), die dadurch bezeichnet wird bzw. werden. Die Verwendung von *Erstsprache* scheint hinsichtlich der genannten Sprachen gleichmäßig verteilt zu sein, was sich darin zeigt, dass in 39 % der Fälle nur (eine) andere Sprache(n), in 32 % der Fälle Deutsch und (eine) andere Sprache(n) und in 29 % nur Deutsch gemeint sind. *Muttersprache* wird hauptsächlich zur Angabe von nur (einer) andere(n) Sprache(n) als Deutsch gebraucht (60 %). In einem Drittel der Begriffsnutzungen wird hingegen ausschließlich die deutsche Sprache (32 %) bezeichnet. Nur in sehr wenigen Fällen bezieht sich der Begriff auf Deutsch und (eine) andere Sprache(n) (8 %). *Herkunftssprache* wird fast ausschließlich verwendet, um nur (eine) andere Sprache(n) als Deutsch zu bezeichnen (93 % der Fälle) und in keinem Fall nur Deutsch. Dagegen wird *Familiensprache* in mehr als der Hälfte der Fälle verwendet, um Deutsch und (eine) andere Sprache(n) (57 %) zu bezeichnen. In mehr als einem Drittel der Fälle wird nur (eine) andere Sprache(n) als Deutsch (37 %) und sehr selten nur Deutsch (6 %) dadurch ausgedrückt.

5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse illustrieren, dass die Studierenden des DaZ-Moduls bei ihren schriftlichen Ausarbeitungen zur Reflexion des Praxissemesters in Bezug auf Aspekte sprachlicher Bildung mit den Herausforderungen des Differenzdilemmas im Kontext von Migration und Zweitsprache konfrontiert sind und sich somit in den untersuchten Portfolios insgesamt eine Vielzahl etikettierender Zuschreibungen in Bezug auf Lernende finden. Dazu muss einerseits konstatiert werden, dass es grundsätzlich ausgesprochen schwierig wäre, bestimmte Aufgaben des Portfolios, wie z.B. die Beschreibung sprachlich-kultureller Heterogenität der Lerngruppe, adäquat zu bearbeiten, ohne dabei auf Differenzkategorien einzugehen und somit ebenfalls potenzielle Differenzen zwischen Lernenden zu reproduzieren. Andererseits scheint für diese Herausforderung bei den Studierenden nur zum Teil Sensibilität vorhanden zu sein und die Problematik bestimmter Begriffsnutzungen wenig reflektiert zu werden. Unsicherheiten werden so beispielsweise eher durch das Angebot mehrerer Begriffe begegnet („Zu den Herkunftssprachen bzw. Familiensprachen gehören (...)“ S7TT), statt Unzulänglichkeiten der begrifflichen Konzepte selbst direkt zu thematisieren. Die hier untersuchten Begriffe scheinen von den Studierenden teils als austauschbar empfunden zu werden, was insbesondere dann problematisch wird, wenn das Konzept Sprachigkeit mit weiteren Begriffen wie z.B. Migrationshintergrund oder Zuwanderungsgeschichte verknüpft wird, die dafür gar nicht geeignet sind (vgl. Maahs et al. 2022). Diese Beispiele stehen hier zwar nicht im Fokus, da die Begriffe in der Teilstudie nicht mit in die Analyse einbezogen wurden, zeigen sich aber dennoch (vgl. Kap. 4.1 und 4.3) und zeugen ebenfalls von einer geringen Trennschärfe in den Begriffsnutzungen. So legt z.B. das oben angebrachte Ankerbeispiel für Sprachigkeit (vgl. Tab. 1) nahe, dass die Lernenden, denen

ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, eben nicht über „Deutsch als Muttersprache“ (S6KN) verfügen. Diese direkte Verknüpfung von Migrationshintergrund und Sprachigkeit verweist auf eine unterkomplexe Betrachtung der Situation, die unter Umständen eine bedarfsorientierte Förderung der Lernenden erschwert. Insgesamt spiegelt die unzureichende Präzision in der Begriffsnutzung der Studierenden damit aber die Uneindeutigkeit des wissenschaftlich-didaktischen Diskurses (vgl. von Dewitz/Maahs/Wamhoff 2022: 225) gut wider.

Dennoch zeigen sich Unterschiede im kontextuellen wie quantitativen Gebrauch der Begriffe, die nahelegen, dass diese nicht als völlig deckungsgleich verstanden werden und sich zumindest in bestimmten Kontexten übergreifende Tendenzen der Begriffsnutzungen erkennen lassen. Auffällig ist dabei zunächst die im Verhältnis zu allen anderen untersuchten Begriffen große Variationsbreite der Erscheinungsformen von *Erstsprache*. Viele dieser Erscheinungsformen entstammen einem linguistischen Vokabular, das sich auf den Spracherwerb bezieht und von den Studierenden wahrscheinlich zu großen Teilen innerhalb des Moduls angeeignet wurde. Entsprechend wird der Begriff auch von den Studierenden insbesondere dazu benutzt, Spracherwerbsbedingungen und Kompetenzen der Lernenden zu beschreiben, wobei es sich dabei um typische Seminarinhalte handelt, denen viele Studierende mit nichtsprachlichen Fachkombinationen an dieser Stelle des Studiums erstmalig begegnen.

Die genutzten Komposita wie *Erstspracherwerb* oder *Erstspracherwerbsforschung* stellen sprachwissenschaftlich etablierte Variationen des Begriffs dar, während diese Komposita für *Familiensprache*, *Herkunftssprache* oder *Muttersprache* nicht existieren. Gleichwohl ist auch auffällig, dass der Anteil von *Muttersprache* bei Begriffsnutzungen im Kontext von Spracherwerbsbedingungen auch immerhin über 20 % der Funde ausmacht, während die Anteile *Herkunftssprache* und *Familiensprache* völlig zu vernachlässigen sind. Trotz der Nichtexistenz des Begriffs ‚Mutterspracherwerbsprozess‘, den auch niemand verwendet, wird demnach ein entsprechendes gedankliches Konzept von den Studierenden versucht sprachlich anders auszudrücken – ohne Kompositabildung, aber mit Rückgriff auf den Begriff *Muttersprache*. Das wird in Formulierungen wie „der überwiegende Teil der Schülerschaft hat die deutsche Sprache als erste Muttersprache erlernt“ (S3KW) deutlich.

Muttersprache wiederum wird besonders häufig genutzt, um die Sprachigkeit der Lernenden zu markieren. Hier ist eine stärkere thematische Nähe zu einer didaktisch geprägten Diskussion in der Praxis zu erkennen und es spiegelt sich zumindest in Teilen der Sprachgebrauch in den Schulen wider. Das ist daran auszumachen, dass die Studierenden ihre Erfahrungen aus dem Praxissemester reflektieren und zum Teil auch explizit auf Auskünfte ihrer betreuenden Lehrkräfte verweisen. Der Begriff *Familiensprache* wird in diesem Kontext auffallend wenig genutzt, obwohl er insbesondere in der Pluralnutzung eine offenere, inklusivere Alternative darstellen würde. Tatsächlich zeigt sich auch in den Portfolios, dass

Familiensprache grundsätzlich häufiger als die anderen Begriffe im Plural und für die Bezeichnung von zwei Sprachen genutzt wird. Tendenziell scheint von den Pluralformen jedoch seltener Gebrauch gemacht zu werden als dies inhaltlich geboten wäre. So beschreiben die Studierenden sehr häufig Familiensituationen von Lernenden, die in Deutschland aufwachsen und damit groß werden, dass zu Hause mindestens zwei Sprachen gesprochen werden. Statt von z.B. zwei *Familiensprachen* zu sprechen, wird aber auch in diesen Fällen häufig eine Differenzierung zwischen Deutsch und anderen als *Mutter-, Erst- oder Familiensprache* deklarierten Sprachen getroffen. Wenn Pluralformen genutzt werden, dient dies zudem nicht unbedingt dazu, die mehrsprachige Lebenswelt der Lernenden adäquat abzubilden, sondern auch dazu, die sprachliche Heterogenität innerhalb einer Klasse anhand der Benennbarkeit von Einzelsprachen darzustellen, wie im Beispiel „bei den mehrsprachig aufgewachsenen SuS sind die (...) Familiensprachen unter anderem Türkisch, Arabisch, Polnisch“ (S4OS).

Die personifizierte Nutzung der Begriffe taucht nur bei *Muttersprache* und *Erstsprache* auf, wobei dies deutlich häufiger bei *Muttersprache* geschieht, was auch an einen öffentlichen Diskurs anknüpft, indem der Terminus *Muttersprachler* weit verbreitet ist (vgl. Knapik 2016: 221). Der Begriff *Erstsprachler* hingegen ist weder im wissenschaftlichen noch im öffentlichen Diskurs etabliert. Möglicherweise handelt es sich sogar um einen eigenständigen Transfer der Studierenden, da sie durch die Wissenserweiterung im DaZ-Modul in ihrer eigenen Begriffsnutzung *Muttersprache* durch *Erstsprache* ersetzt haben und diesen Begriff nun entsprechend ebenfalls auf das personifizierte Konzept übertragen. Bemerkenswert ist außerdem, dass bei der Verwendung des Begriffs *Muttersprache* besonders gut abzuleiten ist, ob implizit Deutsch oder eine andere Sprache gemeint ist, wenn dies nicht erwähnt wird. Das geschieht durch einen starken Dualismus, der zwischen deutschen *Muttersprachler:innen* und *Muttersprachler:innen* einer anderen Sprache aufgebaut wird, aber auch durch die Kontextualisierung in bestimmten schulischen Strukturen. So bleibt im Beispiel „Vorteil der Schülerinnen und Schüler war es, dass sie sich untereinander [...] helfen konnten, indem sie sich anspruchsvolle Wörter in der Muttersprache erklären konnten“ (S3ST)“ offen, um welche Sprachen es sich genau handelt. Es scheint aber offensichtlich, dass die oder der Verfasser:in mit *Muttersprache* hier nicht Deutsch meint. Diese Offensichtlichkeit rührt an dieser Stelle vor allem daher, dass ebendiese Situation mit der Verwendung von Deutsch den Normalfall darstellen würde. Der Zugriff auf andere Sprachen als Deutsch stellt im deutschen Schulsystem hingegen immer noch ein Abweichen von dieser Norm dar (vgl. Huxel 2018; Bien 2012), weshalb er betont werden muss.

Zudem wirkt in diesem Kontext häufig mehr oder weniger unterschwellig eine Referenz auf die Idee und den weit verbreiteten Terminus des „muttersprachlichen Niveaus“ oder der „muttersprachlichen Kompetenz“ in Bezug auf die Einordnung von Sprachkompetenzen (vgl. Miladinovic 2014: 30–34), die die oben genannte dualistische Konstruktion unterstützt. Dabei handelt es sich um ein höchstproblematisches Konzept, das im Sinne eines

Native-Speakerism (vgl. Holliday 2006) Personen, die mit einer Sprache von klein auf aufgewachsen sind, automatisch eine hohe sprachliche Kompetenz in dieser zuweist und individuelle Unterschiede verkennt. Es soll ein hohes Sprachniveau ausdrücken, das jedoch seltsam diffus bleibt. Zudem wirken in dem Setting *Muttersprachler:innen* als scheinbar homogene Kontrastfolie zu anderen Sprecher:innen, die an deren Leistung gemessen werden (vgl. Knappik 2016: 230). In den Portfolios kommt es dabei teils zu einer hierarchischen Kategorisierung von zwei Gruppen von Schüler:innen: den Lernenden mit deutscher *Muttersprache* ohne sprachliche Probleme und den Lernenden mit anderen *Muttersprachen* und sprachlichen Problemen. Die tiefe Verankerung dieses Denkschemas wird besonders dadurch deutlich, dass viele Studierende anscheinend das Gefühl haben, betonen zu müssen, wenn diese zweite Gruppe doch keine sprachlichen Probleme hat. Durch Formulierungen wie „drei SchülerInnen (...) beherrschen Deutsch als zweite Muttersprache so gut, dass sie im direkten Vergleich das gleiche Leistungsniveau erreichen wie die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund“ (S8PC) wird so nicht nur erneut ein direkter Bezug zwischen Sprachkompetenz und Migrationshintergrund hergestellt, sondern auch die gleichwertige Sprachkompetenz mit monolingual deutsch aufgewachsenen Lernenden als Ausnahmefall, als etwas Besonders dargestellt. In der wohlwollenden Anerkennung verbirgt sich so häufig eine originär defizitorientierte Perspektive auf mehrsprachige Lernende. Doch obwohl diese Referenz in vielen Portfolios an unterschiedlichen Stellen festzustellen ist, nutzt die Mehrheit der Studierenden den Begriff *Muttersprache* nicht im Kontext von Kompetenzen, sondern greift dort eher auf den neutraleren Begriff *Erstsprache* zurück. Das deutet auf eine zu begrüßende stärker linguistische Annäherung hin, die ggf. durch die Veranstaltungen des DaZ-Moduls unterstützt wird.

Ein quantitativ nicht überwiegendes, aber auffälliges Phänomen in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzbeschreibungen der Lernenden durch die Studierenden ist ein monokausales Denken von den Ergebnissen her. So werden nicht Spracherwerbsbedingungen erfasst und daraus bestimmte Bedarfe der Lernenden abgeleitet, sondern es wird aus den (mangelhaften) Leistungen der Lernenden auf deren Spracherwerbsbedingungen geschlossen. Erklärungen wie „aufgrund der erhöhten Schwierigkeiten im Deutschen, [ist] davon auszugehen, dass Jakobs Erstsprache das Französische ist“ (S3NL) blenden andere Erklärungsansätze für sprachliche Schwierigkeiten aus und reproduzieren die Idee kompetenter Erstsprache-Sprecher:innen vs. weniger kompetente Zweitsprache-Sprecher:innen (vgl. Knappik 2016: 235–236; Miladinovic 2014: 40–45).

Zunächst überraschend wirkt der Befund, dass sich Ausführungen zur Sprachförderung am häufigsten mit dem sonst kaum verwendeten Begriff Herkunftssprache finden. Hintergrund ist jedoch das in NRW sehr umfangreich etablierte Konzept des sogenannten „Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU)“, der im Sinne des language maintenance Modells (vgl. Baker/Jones 1998: 183) den Erhalt der Familiensprachen mehrsprachig aufwachsender Lernender stärken und zu einer Wertschätzung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

beitragen soll (vgl. MSB NRW 2021). Diese Bezeichnung ist jedoch insofern mehrdeutig, als hierbei eine Verknüpfung von Nationalstaaten, Migrationserfahrungen und sprachlichen Voraussetzungen erfolgt. Das bedeutet auf der einen Seite eine Unterstützung von Sprecher:innengruppen, deren Sprachen im Regelschulsystem wenig Berücksichtigung finden, und kann somit empowernde Wirkung entfalten. Auf der anderen Seite ist kritisch zu hinterfragen, ob die Begriffswahl zur Benennung des Angebots selbst auch Othering-Prozesse begünstigt, indem den Lernenden pauschal eine andere Herkunft als die Deutsche zugeschrieben wird.

6 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit verfolgte das Ziel, genauer zu untersuchen, welche Begriffe Lehramtsstudierende nutzen, um die sprachlichen Voraussetzungen ihrer Lernenden im Unterricht zu beschreiben, wie sprach(erwerbs)bezogene Bezeichnungen kontextualisiert und auf welche Sprachen sie bezogen werden. Im Fokus der Untersuchung standen die Begriffe *Erstsprache*, *Muttersprache*, *Herkunftssprache* und *Familiensprache*.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Begriff *Erstsprache* von den Studierenden am breitesten verwendet wird und sowohl zur Beschreibung von Spracherwerbsbedingungen, zur Beschreibung sprachlicher Kompetenzen als auch zur Beschreibung des Einbezugs im Unterricht dient. Ganz klar wird dieser Begriff jedoch vorrangig genutzt, wenn Spracherwerbsbedingungen beschrieben werden sollen. *Muttersprache* bleibt in der Verwendung ein eher unpräziser Begriff, der vielseitig genutzt wird. Er wird oft im Singular verwendet und bezeichnet zumeist nur eine Sprache. Dabei handelt es sich tendenziell öfter um eine andere Sprache als Deutsch, beides ist jedoch möglich. *Familiensprache* wird deutlich seltener gebraucht als *Erst-* und *Muttersprache* und wird insbesondere verwendet, um die Sprachigkeit der Lernenden zu beschreiben. Dabei wird er häufiger als die anderen Begriffe im Plural genutzt, um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einzelner Lernender darzustellen. *Herkunftssprache* wird im Gegensatz zu den anderen drei Begriffen fast ausschließlich auf andere Sprachen als Deutsch bezogen und insgesamt selten verwendet. Gebraucht wird er vor allem in Bezug auf den HSU.

Diese Studie zeigt, dass die Beschreibung sprachlicher Heterogenität im Kontext transnationaler Biografien nicht immer einfach oder trennscharf möglich ist. Die Verwendung unterschiedlicher Begriffe ist dabei abhängig von der definitorischen Genauigkeit und ihrem Gebrauchskontext, beeinflusst von historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen sowie in machtvollen Diskursen um Sprachideologien eingebettet. Es scheint daher notwendig, bestehende Begriffe und Konzepte im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie das Konstrukt der Monolingualität immer wieder neu reflektierend zu beleuchten (vgl. Dewaele et al. 2022). Zugleich zeigt sich, dass es lohnend sein könnte, diese Diskussion noch intensiver mit Stu-

dierenden zu führen, um eine stärkere Sensibilität für die Wirkmacht entsprechender Begriffe und das Dilemma zwischen möglichst genauer Bedarfsbeschreibung und der Gefahr der Reproduktion von Differenzen zwischen Lernenden zu schaffen (vgl. Dirim 2015; Winter et al. 2021).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind auf Grund des begrenzten Samples sowie der Beschränkung der Untersuchung auf einen Standort zwar nur bedingt verallgemeinerbar, liefern jedoch konkrete Einblicke in Begriffsnutzungen zur Benennung von Sprachigkeit durch Lehramtsstudierende, was einen wertvollen Debattenbeitrag zur terminologischen Diskussion in diesem Kontext leisten kann. Wie bei jeder inhaltsanalytischen Arbeit bleiben dabei Interpretationsspielräume in den kategorialen Zuordnungen. So zeigen sich Limitationen der Studie u.a. darin, die Begriffsverwendung durch die Studierenden und ihre Intentionen von allgemeingültigen Definitionen (wie z.B. *Fremdsprache* vs. *Herkunftssprache*) zu trennen, da die Begriffe von den Studierenden nicht immer eindeutig oder entsprechend des wissenschaftlichen Begriffsverständnisses verwendet werden, wie es z.B. in der folgenden Äußerung sichtbar wird: „Nach dieser Definition handelt es sich also bei den fünf Schülerinnen und Schülern um einen bilingualen Erstspracherwerb, da sie sowohl die deutsche als auch die Fremdsprache seit der Geburt erlernt haben“ (S1TX). Hierbei scheinen die Studierenden die Familiensprachen der Lernenden als Fremdsprachen zu deklarieren, die die Schüler:innen erwerben. Es ist jedoch anzunehmen, dass sie aus ihrer eigenen Perspektive schreiben und die Familiensprachen der Lernenden daher als Fremdsprachen bezeichnen, weil sie für sie selbst Fremdsprachen darstellen. Allein auf Basis der schriftlichen Dokumente sind solche Fragen aber nicht zweifelsfrei zu klären.

Trotz der beschriebenen Einschränkungen der Generalisierbarkeit lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen verschiedene Handlungsebenen sowohl für die universitäre Lehrkräftebildung als auch die schulische Praxis ableiten: Zum einen zeigt sich die Notwendigkeit, für Sprache und sprachliche Heterogenität sensibel zu sein und verschiedene Spracherwerbsbedingungen, sprachliche Register und unterschiedliche Assoziationen mit Einzelsprachen sowie soziale Anerkennungsverhältnisse überhaupt erst wahrzunehmen (vgl. Frank 2018: 134) und sie als Grundlage sprachensensiblen und lerner:innenorientierten Unterrichts zu verstehen (vgl. Winter et al. 2021). Zum anderen lässt sich Sprache selbst sensibel betrachten, was sich darin zeigt, „Begriffe vor dem Hintergrund ihrer sozial und historisch geronnenen Semantik und Verwendungsgeschichte differenziert aufzugreifen“ (Frank 2018: 134) und somit ihre Bedeutungsgenese sowie die damit zusammenhängenden Begriffswandel und Bedeutungsverschiebungen zum Thema zu machen (vgl. Dewaele et al. 2022). Schließlich lässt sich sprachliche Sensibilität daran festmachen, sprachlich so zu agieren und Begriffe so zu gebrauchen, dass diskriminierende Subjektivierungen und zugehörigkeitszuweisende Konstruktionen von ‚wir‘ und ‚nicht-wir‘ (vgl. Dirim/Pokitsch 2017; Mecheril 2016) vermieden werden. In diesem Zusammenhang kann sich im Kontext der Hochschulbildung die Arbeit mit Fallvignetten sowie Sprachbiografien eignen, indem

gewählte Begriffe zum einen vergleichend definiert und zum anderen kritisch-reflexiv betrachtet werden. Darüber hinaus wäre die Initiierung von Lehr-Forschungs-Projekten zu Inhalts- und Diskursanalysen von Curricula hinsichtlich der verwendeten Begriffe zur Beschreibung sprachlicher Voraussetzungen sinnvoll. Gruppendiskussionen mit Schüler:innen, Lehramtsstudierenden oder Hochschullehrenden zu entsprechenden Themen könnten zudem zur Förderung einer reflexiven und forschenden Haltung bei angehenden Lehrkräften beitragen und gleichzeitig den wissenschaftlichen Forschungsdiskurs bereichern.

Literatur

Auswärtiges Amt (2022): *Afghanistan: Politisches Porträt*. <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/afghanistan-node/politisches-portraet/204718g> (08.11.2022).

Baker, Colin & Jones, Sylvia P. (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Ballis, Anja; Hodaie, Nazli; Şanlı, Şerife & Schuler, Rebecca (2018): Quo vadis, Deutsch als Erst-, Fremd- oder Zweitsprache? Perspektiven und Relevanzen eines universitären Fächerkanons im 21. Jahrhundert. In: Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ**. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 87–108.

Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* [Bd. 2.]. Münster: Waxmann.

Bien, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, Stefan & Kuhs, Katharina (Hrsg.): *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 133–160.

Bonfiglio, Thomas P. (2010): *Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker*. De Gruyter Mouton. New York.

Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprache und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Cantone, Katja F. (2019): Language Exposure in early Bilingual and Trilingual Acquisition. *International Journal of Multilingualism* 19: 3, 402–417.

- Cantone, Katja F. (2020): Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext. In: García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Verlag, 191–209.
- Decker, Christian & Werner, Rita (2022): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben: Eine Einführung aus der Perspektive der Wirtschaftswissenschaften*. Frankfurt am Main: iCADEMICUS.
- Dewaele, Jean-Marc; Bak, Thomas H. & Ortega, Lourdes (2022): Why the mythical “native speaker” has mud on its face. In: Slavkov, Nikolay; Melo-Pfeifer, Silvia & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Eds.): *The Changing Face of the "Native Speaker". Perspectives from Multilingualism and Globalization*. [Series Trends in Applied Linguistics 31]. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 24–45.
- Dirim, İnci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 299–316.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Kalpaka, Annita; Castro Varela, María d. M.; Dirim, İnci & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 99–120.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 95–108.
- Frank, Magnus (2018): „Sprachsensibilität“ – Ent- und Verdeckungslogiken einer Lösung für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ**. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 126–140.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.
- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster: Waxmann, 269–288.
- Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (eingereicht): Strukturierte Reflexion von Praxiserfahrungen als Lerngelegenheit sprachlicher Bildung – Erfahrungen aus dem DaZ-Modul an der Universität zu Köln. In: Decker, Lena; Gersdorf, Nina; Kaplan, Ina & Schlinkmann, Eva (Hrsg.): *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Überblick und Begleitforschung zu einem universitären Modul* (Arbeitstitel). Eingereicht.

- Hofer-Truttenberger, Renate (2018): DAZ-Kinder, SPRACHTICKET-Kinder und Co: Mögliche (unerwünschte) Nebenwirkungen von Sprachstandsfeststellungen und Sprachfördermaßnahmen zum Schuleintritt. In: Dirim, İnci & Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ**. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich, 298–329.
- Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. *ELT Journal* 60: 4, 385–387.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* [Bd. 1]. Berlin, New York: De Gruyter, 738–753.
- Huxel, Katrin (2018): Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, 109–121.
- Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (2019): Der sprachdiagnostische Prozess. In: Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. DaZ-Handbücher, 2*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 117–136.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing "Muttersprache". Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und 'Perfektion'. In: Doğmuş, Aysun; Yasemin Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 221–240.
- Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2013): »Native-Speakerism« in der LehrerInnenbildung. *Journal für lehrerInnenbildung* 3, 20–23.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis und Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (2015): Einleitung. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach, Taunus: Debus Pädagogik, 7–22.
- Lüttenberg, Dina (2010): Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort*, 299–315.
- 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.
- Maak, Diana; Ricart Brede, Julia & Born, Sebastian (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes (mit Fragebogen). In: Rösch, Heidi (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2014*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 263–282
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 8–30.
- Miladinovic, Dragan (2014): *Deutsch ist meine Zweitsprache? Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle*. Masterarbeit an der Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/31244> (07.11.2022).

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2021): *Herkunftssprachlicher Unterricht. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.09.2021 (Abl. NRW. 10/21)*. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW 13-61 Nr. 2. <https://bass.schul-welt.de/16253.htm> (07.11.2022).
- Neumann, Astrid & Dobutowitsch, Friederike (Hrsg.) (2020): *Von Projekten zur Profilbildung. Sprachliche Bildung in der universitären Lehrkräftebildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003): Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [4. vollst. überarb. Aufl.]. Tübingen, Stuttgart: A. Francke, 145–151.
- Powell, Justin & Pfahl, Lisa (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer, 721–739.
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019): *Einführung in die Sprachdiagnostik*. In: Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch. DaZ-Handbücher, 2*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 3–20.
- Skintey, Lesya (2022): Orientierungen angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache: Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 49: 1, 38–62. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0003>.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Sturm, Tanja (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35: 1, 131–146.
- Von Dewitz, Nora; Maahs, Ina-Maria & Wamhoff, Daniela (2022): Die eigene Mehrsprachigkeit im Blick – Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen. *Leseräume* 9: 8, 1–18. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Dewitz-Maahs-Wamhoff.pdf> (11.07.2023).
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 4, 565–582.
- 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(1), 213–234. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10>.

Kurzbio:

Marco Triulzi ist DAAD-Lektor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität La Sapienza in Rom, Italien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen zurzeit in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprach(en)diagnostik, Literacy und Low-Literacy und Förderung von Aussprachekompetenzen.

Anschrift:

Università La Sapienza, CLA
Circonvallazione Tiburtina, 4
00185 Rom (Italien)
marco.triulzi@uniroma1.it

Dr.in Ina-Maria Maahs ist in der Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext sprachlicher Bildung tätig und beschäftigt sich mit Fragen bedarfsorientierter Lehr-Lern-Gelegenheiten für eine Steigerung der Bildungschancen aller Lernenden. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich mehrsprachigkeitsorientierter Didaktik, sprachsensibler Unterrichtsgestaltung, Potenzialen und Herausforderungen digitaler Medien sowie diversitätssensibler Bezeichnungspraktiken.

Anschrift:

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz 1
50923 Köln
Inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Dr.in Christina Winter ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, -didaktik und Kindheitsforschung an der Universität Koblenz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sprachliche Bildung und pädagogische Professionalisierung unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Heterogenität sowie qualitative Migrations- und Ungleichheitsforschung.

Anschrift:

Institut für Grundschulpädagogik
Universität Koblenz
Universitätsstr. 1
56070 Koblenz
winter@uni-koblenz.de